

МЕЖДУНАРОДНОЕ ДВИЖЕНИЕ  
"ПЕДАГОГИ ЗА МИР И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ"  
САНКТ-ПЕТЕРБУРСКАЯ ГРУППА "НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Данный проект осуществляется при финансовой поддержке Программы PHARE и TACIS "За демократию" и является инициативой Европейского Союза для развития демократии в странах Центральной и Восточной Европы, СНГ и Монголии

Санкт-Петербург 1998, Составители: Н. И. Белова, И. А. Мухина  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. - СПб.  
1998. 318 с.

Предлагаемая читателю книга состоит из трех частей. Во введении дается история распространения идеи нового образования в России вообще и в Петербурге в частности. Затем помещены статьи с некоторым теоретическим и методическим обоснованием педагогических мастерских как инновационной технологии. В последней части представлены конкретные методические разработки авторских мастерских по разным предметам. Завершается сборник кратким словарем необходимых терминов, списком рекомендуемой литературы и сведениями об авторах.

Авторы статей — учителя-практики, методисты и преподаватели ВУЗов Санкт-Петербурга и некоторых других городов России.

Книга адресована в первую очередь учителям и методистам, интересующимся инновационными технологиями.

© С.-Петербургская группа "Новое образование" 1998

© Н. И. Белова, И.А. Мухина 1998

60 – летию Санкт – Петербургского Университета Педагогического Мастерства посвящают эту книгу авторы – составители

Редактор И.А. Мухина, Художник Шкаров А. В., Технический редактор Епифанова Е., Корректор Еремина М.

И Б № 3769 Лицензия Л Р № 040050 от 05.08.91

Сдано в набор 25.03.98. Подписано в печать 28.04.98.

Формат 60x90<sup>1/16</sup>. Бумага тип. №1. Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. листов 17. Тираж 1000 экз. Заказ №31.000 "Неографика"

Типография "Петровский фонд", Большая Монетная, д. 16

-----

Захарченко М.В.

### **РЕФЛЕКСИЯ В ПЕДАГОГИКЕ**

Прежде всего я хочу различить некоторые понятия: педагогическая рефлексия, рефлексивная деятельность педагога, рефлексия в педагогике. Последнее и составит предмет нашего разговора, и потому я хочу предварительно оговорить его отличие от первых двух. Не давая строгих определений названным понятиям, я лишь очерчу сферу их применимости. Когда мы говорим о педагогической рефлексии, мы ставим акцент на качественной определенности именно педагогического в его отличии от чего бы то ни было другого. В этом же ряду можно говорить о социологической рефлексии, философской, психологической. Когда мы говорим о рефлексивной деятельности педагога - мы имеем ввиду прежде всего некоторую позиционность, выделенную в целостном процессе педагогического взаимодействия. Ясно, что рефлексивная деятельность педагога будет отличаться от рефлексивной деятельности ученика (ученической позиции) или администратора (организационно-управляющей) позиции.

Когда мы говорим о рефлексии в педагогике, нас будет интересовать - позволю себе выразиться высоким философским стилем - явление закона всеобщей человеческой деятельности в сфере деятельности специфической. Предметом нашего пристального внимания окажется соотношение всеобщего (рефлексия) и особенного (педагогическая

сфера), а это соотношение всегда представляет собой некоторую сумму полновесных единичных "вещей" или образов действия, относительно каждого из которых на вечный внутренний вопрос "рефлексия ли это и педагогика ли это?" мы можем со всей уверенностью знать, что "это - оно самое и есть".

Итак, когда мы говорим о рефлексии в педагогике, нас интересует: а) рефлексия как всеобщая человеческая деятельность; б) особенный характер предмета этой деятельности как выражение специфического педагогического среза человеческого бытия - именно так я предлагаю взглянуть на наш мир педагогического - как на срез культуры, в одном ряду с политическим, экономическим, художественным и другим;

в) ряд образов этой предметной деятельности: только исходя из наличия такого ряда - и из его опознанности в качестве такового - можно потом говорить о том, что интересует каждого практического педагога - о типах педагогической рефлексии, приемах рефлексивной деятельности педагога, технологиях - или, сужая задачу - правила построения рефлексивного поля в педагогическом процессе.

По-моему, уже понятно: рефлексия в педагогике - это источник теоретического педагогического знания. Предлагая эту формулировку, мы приглашаем читателя посмотреть на вопрос с позиций классической европейской философии: именно в таком качестве - в качестве источника теоретического знания рассматривали рефлексию Декарт, Локк, Кант. Именно в этом качестве говорит о рефлексии Фихте, немецкий философ и ректор Берлинского Университета начала XIX века, автор фундаментального труда "Наукоучение", в котором он анализирует понятия науки, знания вообще и теоретического знания в особенности.

Вопрос о мере присутствия рефлексии в педагогической деятельности - это одна из сторон вопроса о месте теоретического знания в ней. Заметим: теоретического знания, а не суммы сведений из теоретико-педагогических работ исследователей. В современном профессиональном педагогическом сообществе существует где-то скрытая, где-то от-

крытая дискуссия по проблеме меры, форм и способов включения теоретического знания в педагогическую практику. Отмечают разные стороны проблемы - низкую востребованность педагогической теории в практике, недостаточную развитость самой педагогической теории, ее абстрактность, инерционность педагогической практики, преимущественная склонность педагогов - практиков к восприятию нормативно - методического знания, их нежелание или неспособность воспринимать концептуальные формы. Указанный разрыв теоретического и практического слоя педагогической деятельности болезненно сказывается в тех звеньях образовательной системы, где включаются и начинают набирать силу инновационные процессы, поскольку они более всего требуют целостности и полноты осознания сущности, смысла происходящего и полноты владения механизмами управления процессами преобразования - преобразования не только институтов, и даже не только сознания, но и самих форм знания. На мой взгляд, проблема разрешима только на пути осознания того, что представляет собою рефлексия в педагогике.

Понятие рефлексии развивалось внутри традиции европейской философии. Обратимся к философскому словарю и посмотрим, как оно здесь толкуется (Философский энциклопедический словарь 1993 года издания). Рефлексия производится от позднелатинского *reflexio* - обращение назад, и определяется как "1) принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, 2) предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания и 3) деятельность самосознания, раскрывающая строение и специфику внутреннего мира человека". В философском словаре различают три вида рефлексии - элементарная (рефлексия поступков), научная (рефлексия методов получения научного знания) и философская (осмысление предельных отношений мышления и бытия и в целом человеческой культуры). Философский словарь указывает, что понятие рефлексии - одно из центральных в традиции классической европейской философии, от самого ее начала до

конца - от Сократа до Канта и Гегеля. Указывает словарь также на наличие противоположных оценок значимости рефлексии в современной (неклассической) философии - абсолютизация рефлексии в феноменологии в качестве единственного инструмента анализа сознания и критика рефлексии в экзистенциализме в качестве неадекватной формы самопознания.

Очень понятное и красивое определение. Но ... как часто бывает с определениями - мало инструментальное. Ощущение полного и завершенного знания, с которым непонятно, что делать. Когда понятие инструментально? Когда в нем есть зазубрина, за которую могла бы зацепиться мысль и начать это определение раскручивать, отыскивать его начала. Как же зазубрину найти, и притом такую, которая зацепила бы мысль? Существует метод, позволяющий инструментализировать любое самое развитое теоретическое понятие. Этот метод - восстановление его генезиса. Метод непростой. Предлагаю самый простой и первый - не метод даже, а рабочий прием отыскания такой зазубрины. Этот прием - пойти по следам эволюции семантики слова, которым выражено понятие.

Итак, рефлексия. Заглянем во все возможные лингвистические словари и посмотрим, что это такое. Прежде всего заглянем в словарь живого великорусского языка В.И. Даля: чем было это в последней трети прошлого века, насколько укоренено в языке. В далевском словаре слово рефлексия помещено в качестве однокоренного к слову рефлекс. Слово рефлекс, имеющее латинский корень, Даль трактует как термин из сферы живописи: отраженный свет. Имеется, по видимости, ввиду изображение бликов света на живописных полотнах. Слово рефлексия (рефлексия) Даль толкует как отражение, больше о лучах света. Примеров словоупотребления нет. Взяв толковый словарь русского языка С.И. Ожегова (издание 1993 года), мы обнаружим толкование слова рефлексия как книжного термина, означающего следующее: размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ. В качестве примера слово-

употребления приведено: склонность к рефлексии. Следующий словарь. Словарь иностранных слов 1964 года издания. Здесь рефлексия производится от латинского слова *reflexio* - отражение и толкуется так: размышление; анализ собственных мыслей и переживаний; размышление, полное сомнений и колебаний. Совершенно непонятна эволюция смысла! В чем связь отражения с колебаниями и сомнениями?

Сделаем новый шаг: посмотрим, каково семантическое поле латинского корня, на который ссылаются наши словари. Для этого заглянем в латинскорусский словарь И.Х.Дворецкого, не забывая при этом, что мы обратились к словарю живого латинского языка, где значения слов представлены такими, каковы они были с III века до н.э. по VII век н.э.. Первое открытие: слово написано через дефис - ну, конечно, ведь *re* - это приставка! Как *re*-волюция, *re*-конструкция. И так, *re* - *flecto*, *-flex*, *- flexum*, *-flexere*. Семантическое поле невелико, приведем его: 1) погибать, запрокидывать назад, поворачивать, обращать назад, возвратиться; 2) обращать, вспоминать, думать; 3) склонять, смягчать; 4) отступать, уходить в словосочетании устойчивого фразеологизма - улучшить. Следующее слово того же корня - отглагольное существительное *reflexio* переводится как 1) гибание, закидывание, переворачивание и 2) как грамматический термин перестановка, конверсия. И никакого отражения! Любопытно... Значит, *reflexio* в значении отражение - это уже плод более позднего развития латинского языка, когда он стал языком науки. В словаре Дворецкого больше никаких близких слов нет.

Посмотрим теперь на исходный латинский корень *flex*, отделив приставку *re*. Здесь уже слов гораздо больше, представлены все части речи, что указывает на полную освоенность корня в языке, и здесь же мы находим первичный корень *flecto*, *-flexi*, *- flexere* с уже довольно широким полем семантических значений, которое можно очертить примерно так: сгибать - поворачивать - направлять - изменять направление - задавать направление - отклонять от пути - обходить, объезжать - облегчать (в сочетании со словом труд). Слово применяется как грамматический

термин в значении образовывать, производить, - и тут мы, конечно, вспомним и привычный грамматический термин флексии. Общее впечатление от семантического поля, складывающегося между исходным корнем и производным для латинского языка словом, послужившим источником русского слова рефлексия - направленное и управляемое изменение. Запомним это исходное впечатление. Как бы ни было далеко слово живого языка от научного термина, в который оно вырастает, семантическая связь между ними окончательно не разрывается никогда, и лингвистический анализ термина может быть полезен более всего в том, чтобы проверить свою исходную интуицию по поводу реальности, в познании которой научное понятие будет нам инструментом и проводником.

Итак, подведем итог нашего лингвистического исследования. Что мы выяснили? Первое - слово рефлексия вполне освоено в современном живом русском языке, и живет в нем уже почти сто лет, при этом оно потеряло первоначальное значение отражения в смысле природного светового отражения и приобрело значение внутреннего самоанализа и сомнения в достоверности своего внутреннего мира. Второе - соответствующее слово живого латинского языка содержит смыслы возвращения и улучшения, семантика исходного корня *flecto* приближается к идее направленного изменения; изменения, имеющего свою меру. Третье - семантика слова *reflexio* претерпела эволюцию в процессе функционирования латинского языка в качестве языка европейской науки, и нам, если мы хотим всерьез разобраться с тем, что же такое рефлексия как научное понятие и как реальность, в процессе познания которой это научное знание сформировано, придется поднимать очень и очень серьезный культурно-исторический пласт.

Вот и зазубрина, начиная с которой можно начинать спрашивать - ведь если нет никаких понятных самому себе вопросов - никак не возможно проникнуть внутрь культурно-исторических пластов и тем более что-то найти внутри них.. Вопросы, которые возникают на сопоставлении

понятийного и лингвистического слоя значений слова рефлексия: при чем здесь отражение? Что и как отражается? Что изменяется? Где источник меры изменений? Бесконечны ли сомнения? В чем критерий достоверности? Вопросы можно множить. Главное, что они появились.

Философский словарь отправляет нас ко всей целокупности философской традиции - от самого Сократа. Однако, если мы откроем тексты Платона, где героем диалогов неизменно выступает Сократ, мы там нигде не обнаружим слова рефлексия. В русских переводах философских текстов упорно и неизменно встречать термин рефлексия мы будем, начиная со знаменитой "четверки" философов Нового Времени - Декарта, Локка, Спинозы, Лейбница. И чем больше мы будем читать эти тексты, тем более будем понимать, что понятие рефлексии здесь – центральное/

Начнем с Декарта, провозвестника Нового Времени. Я предлагаю вниманию его работу "Метафизические размышления." Исходный пункт Декарта в изложении, близком к авторскому тексту: ...Все то, что я считаю знанием, как мне приходилось не раз убеждаться, содержит в себе весьма много ложных суждений, от которых приходится отказываться. При этом принципы, на которых построено мое знание, столь ненадежны, что вовсе нельзя утверждать, будто новые суждения, которые я принял вместо тех, в ложности которых мне случилось убедиться, намного истиннее отвергнутых мною. Не придется ли после и с ними расстаться как с ложными? И вот, если я хочу установить в науках что-нибудь прочное и постоянное, я должен хоть раз в жизни предпринять серьезную попытку отделаться от всех мнений, принятых мной когда бы то ни было на веру, и начать все сначала с самого основания (размышление первое) . Вот этим мыслительным ходом закладывается мыслительная культура Нового Времени - культура сомнения в просторечии, или культура рефлексии оснований на языке науки. Вот оно "кардинальное сомнение" Рене Декарта, выраженное его собственным языком: "... я предположу, что не всеблагой Бог, являющийся верховным источником исти-

ны, но какой-нибудь злой гений, настолько же обманчивый и хитрый, насколько могущественный, употребил все свое искусство, чтобы меня обмануть. Я стану думать, что небо, земля, воздух, цвета, формы, звуки и все остальные внешние вещи - лишь иллюзии и грезы, которыми он воспользовался, чтобы расставить сети моему легковерию. Я буду считать себя не имеющим ни рук, ни ног, ни глаз, ни тела, ни крови, не имеющим никаких чувств, но ошибочно уверенным в обладании всем этим. Я буду упорно возвращаться к этой мысли ... и если посредством этого я и не буду в силах достигнуть познания какой-нибудь истины, то все-таки в моей власти будет задержать свое суждение... Я стану тщательно остерегаться, чтобы не поверить какой-нибудь лжи, и так хорошо подготовлю свой ум к хитростям этого великого обманщика, что он при всем своем могуществе и хитрости не сможет мне ничего внушить. "Итак, в первом размышлении Декарт устанавливает "путь назад" для мысли - путь, на котором она не смеет остановиться до тех пор, пока не обнаружит что-либо действительно достоверное.

Что же на этом пути оказывается истинным? Может, только то, что в мире нет ничего достоверного? (размышление второе). Во втором размышлении Декарт обнаруживает и обосновывает свой знаменитый принцип "мыслю - следовательно, существую". Восстановим ход его рассуждений близко к тексту. "Для меня, способного во всем сомневаться и разыскивать истину о том, каков я в достоверности, безусловно достоверным оказывается то, что я, сомневающийся и разыскивающий достоверность себя самого - существую. Существование мое достоверно дано мне - не в чувстве возбуждения или гнева, не в представлении своего тела или своего характера, не в ощущении внешних чувств - холода, света, формы- но в простой достоверности некоего удвоенного бытия - бытия в котором я, существующий, сознаю, что я существую, но достоверность моего существования для меня укоренена именно в том, что я свое существование - мыслю".

Это понятие, выраженное в знаменитом афоризме "Я мыслю, следовательно, я существую", или, на латыни, "Cogito ergo sum", по сути, закладывает основание понятию рефлексии, как оно развивается в философии Нового Времени. Мышление, которое производит знание - рефлексивно. "Я - вещь мыслящая", - говорит Декарт. Что такое мыслящая вещь? Это вещь, которая сомневается, понимает, утверждает, отрицает, желает, не желает, представляет и чувствует ... Вещи, которые я ощущаю, представляю ... может быть, не существуют, но я уверен, что виды мышления, называемые мною чувствами и представлениями, поскольку они виды мышления, несомненно встречаются и пребывают во мне (размышление третье). Или иначе, почувствованное, представленное, недостоверно вовсе, но чувство, представление абсолютно достоверно постольку, поскольку оно рефлексивно, удвоено на само чувство, представление и сознание этого чувства, представления.

Несколько позже Джон Локк само единство человеческой личности (он дает формулировку: "личность в человеке") обосновывает через деятельность рефлексии. Рефлексия - особенная деятельность человеческого ума, его свободная активность, которая способна порождать идеи сил и причинно связывать все многообразие ощущений и переживаний (идей), представленных в сознании. Только в той мере, в которой свободно и непрерывно действует рефлексия, внутренний мир человека обладает единством и непрерывностью во времени, и только в меру этого единства и непрерывности опыта во времени человек имеет в себе личность . Локк, "Опыт о человеческом разумении", книга 2, глава 27: "...личность есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию и может рассматривать себя как себя, как то же самое (тождественное себе самому) мыслящее существо в разное время и в различных местах, благодаря тому сознанию, которое неотделимо от мышления ... и существенно для мышления, ибо невозможно, чтобы кто-то воспринимал, не воспринимая, что он воспринимает". Здесь, как и у Декарта, мы снова встречаем это характерное для определения рефлекс-

сии "удвоение": для рефлексивного сознания необходимо фиксировать, наряду с содержанием восприятия - то есть с тем, что воспринимается, - также и форму, то есть то, как именно это воспринимается: представляется ли, ощущается ли, мыслится ли. Продолжим далее цитирование из Локка: "...поскольку сознание сопутствует мышлению и именно оно определяет в каждом его Я и этим отличает его от всех других мыслящих существ, то именно в сознании (рефлексивном по своему характеру) и состоит тождество личности, т.е. тождество разумного существа. Ровно настолько, насколько это сознание может быть направлено назад, к какому-нибудь прошлому действию или мысли, настолько простирается тождество этой личности, эта личность есть теперь то же самое Я, что и тогда, и действие было совершено индивидуальностью, тождественной с теперешним Я, размышляющим об этом действии ". Личность в человеке - это то, что человек сам создает в себе благодаря свободной и активной деятельности рефлексии, обеспечивающей непрерывность сознания.

Открытие Локка состоит в том, что он с полной отчетливостью показал: сознание не есть что-то изначально существующее в качестве целой завершенной "вещи". Непрерывность сознания создается, творится, и это деятельное начало в сознании Локк связывает с деятельностью рефлексии. Пережитое может "протечь сквозь пальцы", не стать опытом, если не включится деятельность рефлексии. Достоверно только то, что освоено в свободной активности рефлексии, осознано и познано как действительно моим Я прожитое, испытанное. Мышление - рефлексивно, именно потому оно достоверно. И только мышление рефлексивно. Можно сказать, что это - определение мышления, его атрибут (неотъемлемое качество). Чувство, представление, ощущение - не рефлексивны: они нуждаются в рефлексии, они могут быть отрефлексированы, и только так получают свою достоверность.

Поучительно также привести практически целиком локковское рассуждение о рефлексии (там же, глава 6): "Получая из-

вне...разнообразные идеи, душа, *обращая свой взор вовнутрь, на себя и наблюдая свои действия* (выд. мной - М.З.) в отношении этих приобретенных ею идей, получает отсюда другие идеи, которые так же способны быть объектами ее созерцания, как и идеи, воспринимаемые от внешних чувств". Эта деятельность по наблюдению своих собственных действий и есть собственно рефлексия, идеи же, которые оказываются объектами наблюдения - Локк определяет как восприятие, или мышление и желание, или хотение. Замечательно следующее суждение: "Сила мышления называется разумом, а сила желания - волею". Здесь хочу заметить следующее. Согласно христианской богословской традиции разум и свободная воля - это явленность в человеке образа и подобия Божия. По Локку, именно деятельность рефлексии обнаруживает для самого человека существование в нем разума и воли (однако не свободной, по Локку). Это, безусловно, указывает на то, что проблематика рефлексии имеет духовное содержание, то есть содержание, связанное с вопросом о природе духовного мира и мере человеческой причастности к нему. Никогда не следует забывать о крепких связях преемственности двух традиций - традиции христианского богословия и традиции европейской философии. Но и об их принципиальном различии, различии прежде всего по предмету. Богословская традиция говорит о присутствии и действии Божиим в человеческой душе. Традиция философская разыскивает начала и меру человеческой самодеятельности и свободы. Проблематика рефлексии оказывается здесь пограничной .

Наиболее разработано учение о рефлексии в немецкой классической философии. Фихте связывает учение о рефлексии с учением о самосознании. Основание достоверности всего того, что представлено человеку в его сознании, лежит вне самого сознания. Сознание само не может никакими средствами стать достоверным для себя самого. В поисках достоверности сознание должно "вырасти", достичь своих пределов и перейти их, изменить свое качество, стать самосознанием .

Путь от сознания к самосознанию есть путь духовного роста, действительного изменения человека, но это есть путь назад, к основанию, ибо единство самосознания - это действительная основа достоверности всего того, что есть и является сознанию. Сознание может заблуждаться относительно форм, в которых ему дается то или иное содержание, самосознание - нет: эти формы собственно и являются предметом его деятельности. Сознание нуждается в рефлексивной деятельности мышления для того, чтобы удостовериться себе все свои переживания, чувства, представления, - самосознание в самом себе содержит рефлексивность как некое отверстие, позволяющее непосредственно удостоверять всякое разворачивающееся перед ним содержание. Сознание или только теоретично (созерцает), или только практично (действует); самосознание, действуя, созерцает и предмет действия и себя самое, но само его созерцание вместе с тем есть деятельность по продуцированию форм созерцания. Фихте само существование логических форм, в которых мы привыкли судить о том, что видим, возводит к деятельности рефлексии. Одну и ту же вещь мы видим или разные; связаны причинно два явления или нет; какое из них причина какого; возможно или невозможно то, свидетелями чего были наши респонденты, - все это привычные нам образцы суждений, построенные на определенных логических формах или категориях: тождества и различия, причины и следствия, возможности, невозможности, достоверности. Категорий таких много, и философия всегда занималась проблемой происхождения категорий и способом их связи в суждении, восприятии, созерцании. Иначе эта проблема может быть названа проблемой природы понятия.

Научное знание понятийно. В науке достоверно обосновано только то, что вошло или может быть введено в систему научных понятий. Посредством понятий мы "схватываем" отношения вещей: заметим, что семантика слова понятие совпадает с семантикой слова брать, хватать - так в русском языке: ять, по-ять, в английском языке to apprehend - схватывать, apprehension - понятие, в немецком то же: begriffe, Begriffen. На

протяжении всего Нового времени философия решала вопрос обоснования науки как вопрос об отношении понятийной формы мышления с одной стороны и бытийственности мира как такового - с другой. Устремление мысли Фихте - наукоучение. Под таким названием вышел ряд его работ, где он неизменно ставит и решает одну и ту же проблему - проблему генезиса форм схватывания бытия, дающегося самосознанию в деятельности созерцания, форм, которые позволяли ли бы каждый раз охватить всю полноту и глубину созерцаемого в его отношении к созерцающему, ничего не потерять и не отбросить, но возвести в форму единства, подобающую единству деятельности духа. Пафос наукоучения Фихте в том, что он закрывает вопрос о гармонизации теоретического и практического отношения внутри сознания - закрывает, как не имеющий под собой никаких оснований. Сознание ограничено индивидуализированным опытом. Указанный же вопрос есть вопрос всечеловеческий - вопрос культуры и всемирной истории. Он имеет разрешение только в самосознании, в духе - в той сфере бытия человеческого Я, где ставится и решается вопрос о свободе и ответственности, о единстве нравственного и познающего начала человеческой активности.

Вопрос о том, что такое рефлексия, как она действует, что выступает результатом ее деятельности - решается Фихте именно в таком контексте. Прежде всего, в наукоучении Фихте рефлексия - не набор произвольных рефлексивных действий сознания, но закономерная и законосообразная деятельность, которая осуществляется, исходя из принципа, представляет собою процесс, происходящий в определенных условиях (которые, в свою очередь, обязательно выступают предметом рефлексии) и имеет определенный результат. У Фихте рефлексивный ряд уже не двойной, а тройной, в котором фиксируется: 1) последовательность актов и состояний сознания (определений сознания сознающего Я), 2) последовательность определений, которые для сознания представляют предмет его деятельности (определения, которые для сознания определяются как не- Я), 3) последовательность актов само-

сознания, в которых для созерцания обнаруживается, а в действии устанавливается взаимное соответствие ряда предметного и ряда актов сознания. Именно благодаря наличию третьего ряда рефлексивной деятельности, ряда самосознания, оказывается возможным обнаружить закон рефлексивной деятельности. В своей теоретической ипостаси он представляет собой закон генезиса логической формы, в практической - закон свободы и ответственности.

Необходимо коснуться еще одной стороны фихтевского исследования рефлексивной деятельности. Именно эта сторона необыкновенно важна сейчас для педагогической практики, далеко не всегда умеющей выстаивать в качестве целостного педагогического процесса в потоке инновационных подходов, методов, принципов и технологий. Фихте обнаруживает важнейшую характеристическую черту рефлексивной деятельности - многообразие возможных форм представления ее результата. Благодаря этому рефлексивные механизмы оказываются важнейшим инструментом обобществления и присвоения результатов деятельности мышления. Миры проживания опыта принадлежат сознанию и глубоко индивидуализированы, пути мышления в этих мирах неисповедимы. Но то, что мы привыкли называть опытом - есть по сути дела опытность (субстанциализированный и субъективированный результат опытного проживания - пояснение для тех, кто научился не бояться категорий). Опытность есть результат освоения и присвоения опыта - результат свободного и ответственного решения признать пережитое своим - порожденным самодеятельностью моего Я и требующего от меня нравственно-волевого участия в процессе, бытие которого определено этой самодеятельностью. Опытность преодолевает границы индивидуального сознания, она свободно и ответственно знает, что "для счастья, как и для греха, необходимо как минимум двое", она в состоянии творить среду сообщения между индивидуальностями и посредством этого задавать форму присвоения результатов проживания жизненных опытов в сознании. Опытность немислима без участия познания во всех практи-

ческих шагах - возможно ли нести ответственность за то, что незнаемо, неведомо, неосмыслено?

Результат рефлексивной деятельности обладает той особенностью, что в нем, как в семени, заключен зародыш всего рефлексивного процесса. Будучи представлен сознанию, этот результат может породить рефлексивный процесс вновь. На этом свойстве рефлексивной деятельности основаны многочисленные рефлексивные игровые технологии, столь популярные сегодня в педагогике и не только в педагогике. Повторяю, формы представления такого результата многообразны, однако неравнозначны с точки зрения типа intersубъективности, которая порождается в новом рефлексивном процессе той или иной формой представления результата исходного процесса. Поскольку рефлексивная деятельность всегда определяет границы индивидуальности, в рамках игрового поля формируется обобществленный мир проживания и результат мыслительной деятельности в таком мире носит неизбежно характер коллективного результата.

Проблема рефлексивных игровых технологий заключается в стратегии управления процессом индивидуализированного присвоения этого результата. Исходя из фихтевской методологии, могут быть три типологически различных стратегии такого присвоения, а соответственно и три типологически различных подхода к организации рефлексивного поля игры: предметная, психологическая и нравственно-волевая. В пределах предметной стратегии ведущий интерес концентрируется на стороне индивидуализации тех или иных сторон предмета коллективной деятельности (например, как должна строиться экспериментальная работа в школе применительно к позициям тех или иных субъектов ее). В пределах стратегии психологической интерес концентрируется на разрешении индивидуализированных проблем сознания участников игры. Стратегия нравственно - волевая требует введения в игровое поле широкого культурно-исторического контекста и направлена на формирование пути вы-

хода сознания к освоению укорененных в культуре образовательных форм.

### Библиография

1. Декарт, Рене. Метафизические размышления. В кн.: Избранные произведения. – М., 1950.
2. Локк, Джон. Опыт о человеческом разумении. Книга вторая. В кн.: Сочинения в 3 томах, т.1. – М., 1985.
3. Фихте, Иоанн Готлиб. Избранные сочинения. – М., 1916.
4. Фихте, Иоанн Готлиб. Ясное как солнце сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии. – М., 1937.

-----  
Белова Н.И.

### В ПОИСКАХ КЛЮЧЕЙ К СМЫСЛАМ

**Самое трудное при создании мастерской - найти правильный вход в нее. Ядро, т.е. минимальный алгоритм, возможность и необходимость его удлинения кажутся более понятными. А вот начало... Оно должно быть всегда необычным... Как искать его? Есть ли для этого правила?**

**Вводом в мастерскую является индуктор.** В одной из наших обычных дискуссий в лаборатории учителей-экспериментаторов моя коллега поделилась своим представлением об индукторе: "Индуктор - это личностное действие". Например, в мастерской Андре Дюни: **нарисуйте**, как чувствует себя "bebe" в животе у мамы (*здесь и далее выделено мной*); у Пьера Колена: **запишите Ваш сон**. Коллега продолжает свою мысль: "Только то действие, которое я лично совершаю, и создает во мне процесс рождения эмоций или мысли."

С этим нельзя не согласиться, но что-то беспокоит меня в связи с этой идеей. И я начинаю перебирать в памяти все мастерские, которые прожила сама, чтобы отследить, всегда ли именно **мое** действие было индуктором? И обнаруживаю следующее. Любой предмет, который я **вижу**; любое слово, звук, фраза, которые я **слышу**; любой запах, кото-

рый я **ощущаю**; т.е. все то, что воздействует так или иначе на мои органы чувств, есть непосредственно индуктор для появления моих ассоциаций или хотя бы моей ответной реакции на получение ощущения в виде внутреннего признания факта данного ощущения. Но это мимолетно. Мы пробегаем в жизни мимо многого, наш организм при этом автоматически принимает сигналы из внешнего мира, чтобы решить, какое значение представляют они для него, есть ли там опасность, полезен или безразличен этот сигнал. Реакция должна быть мгновенной, потому что на смену одному раздражителю (в данной ситуации - кратковременному индуктору) тут же приходит другой. Такова наша обычная жизнь на биологическом уровне, и Вы, наверняка, вспомнили о безусловном рефлексе. Выходит, все вокруг, любой раздражитель может быть индуктором? Да, только хитрость заключается в том, чтобы выбрать из множества один - именно тот, который направит течение чувств и мыслей в нужном для мастерской направлении; хитрость - заставить работать именно этот раздражитель - один из множества - не мимолетно, а на долговременную цель мастерской.

Вот тут и права моя коллега: мастер предлагает участникам совершить действие, и оно на самом деле является некоторым стоп-кадром для калейдоскопа рефлексорных ощущений, возникающих в ответ на множество внешних раздражителей, в котором пребывает мой организм. Мгновение ощущения останавливается, задерживается, фиксируется, когда я совершаю действие; и мои ассоциации перестают быть разрозненными, хаотичными, кратковременными, единичными; они начинают литься потоком, цепляясь друг за друга. Постепенно круг их расширяется, невольно рождая вопросы или размышления около той проблемы, которую мастер положил в основу мастерской, и вход в которую лежит через найденный им индуктор.

Вход в "atelier" через индуктор -

Такое нечто, чтобы взять

И подсознание, ум и чувство,

Воображенье раскачать,  
 Чтоб дискомфорт и хаос в мыслях  
 Рождал вопрос, еще вопрос,  
 Чтоб незаметно появился  
 От интеллекта к нам запрос.

Невольно? Незаметно? Значит, манипуляция? В спорах и дискуссиях мы часто слышим этот вопрос: не манипулирует ли мастер нами в мастерской? Здесь, с индуктором, четко видно - нет, это не манипуляция, а **актуализация той части** внутреннего мира участника мастерской, которая на обычном уроке, не будучи задействованной, попросту "спит". Ясно, что ученик на уроке **слышит**, что рассказывает учитель, **видит** демонстрацию чего-либо, но он **не затронут лично, не побужден** к размышлению. Таким образом, правильно выбранный индуктор **задает направление мысли**, но **для включения индуктора на долговременную работу** должно быть совершено **личное действие** каждым участником; действие по поводу этого индуктора. Как в физике: есть индукционная катушка, индуктор. Но сама по себе она ничего не сделает. Только пропустив через нее ток, мы можем получить наведенное ею электромагнитное поле (действие по отношению к катушке включило ее в работу, и началась индукция).

В.И.Вернадскому принадлежат слова: "Познать научную истину нельзя логикой, можно лишь жизнью. **Действие - характерная черта научной мысли**" [5,с.296].

По словам Анри Бергсона (в книге "Творческая эволюция"), "**способность понимания** есть нечто, связанное **со способностью к действию**, - то, что когда-то называли **умным деланием**. И это умное делание должно рассматриваться как необходимое условие действительности интеллекта, мысли, разума". [5,с.296].

Гете же выразил решение философской и психологической проблемы происхождения мысли поэтически кратко: "В Деянии начало бытия!" (Фауст. Перевод Н.Холодковского)" [5,с.297].

Заглянем в словарь. Индукция - от греческого *εραγογε*, латинского *inductio* - наведение, побуждение. В физике - индукция электромагнитная - возникновение электродвижущей силы в проводящем контуре, находящемся в переменном магнитном поле или движущемся в постоянном магнитном поле. В физиологии - динамическое взаимодействие нервных процессов - возбуждения и торможения, взаимно вызывающих действие и смену одного другим, оно ограничивает распространение (иррадиацию) нервных процессов и **способствует их концентрации**. В эмбриологии - воздействие одних частей развивающегося зародыша (индукторов) на другие его части (реагирующую систему), осуществляется при их контакте и **определяет направление развития реагирующей системы**. В философии - вид **обобщений**, связанных с **предвосхищением** результатов наблюдений и экспериментов **на основе данных прошлого опыта**. Одним из оправданий индукции в практике научного исследования служит познавательная необходимость общего взгляда, который выражается, как правило, посредством новых понятий, как бы расшифровывающих "скрытый смысл" наблюдаемых явлений. **Познавательный смысл индукции** в том, что **абстрагирующая работа мысли помогает идти вперед при недостатке практических знаний**. Индуктор - от латинского *induco* - ввожу, навожу, побуждаю [2, с.260,262,263,265]. Продолжу сравнение с индукционной катушкой: здесь, соответственно, действие самого участника мастерской по отношению к индуктору включает работу его ассоциативных полей, и начинается индукция - наведение направленного потока воспоминаний, мыслей, представлений.

Теперь я поняла, что меня остановило в рассуждении коллеги. **Индуктором**, действительно, может быть и вещь, и звук, и символ, т.е. *нечто*. Но, чтобы началась **индукция**, это *нечто* надо включить, т.е. задать **действие**.

Таким образом, мастер должен не только найти этот таинственный индуктор, но, что гораздо труднее, догадаться, какое "умное делание" превратит учебный процесс в динамичное действие, даст каждому участ-

нику мастерской возможность "зажить" в ней, ощутить предложенную тему как свою - что, собственно, и является целью индукции.

Среди многих действий важнейшим является выбор. Мы часто говорим о необходимости выбора, который является лучшим воспитателем в сфере свободы и ответственности (ты свободен, т.к. сам выбираешь, но ты и только ты несешь ответственность за свой выбор - таково негласное воспитывающее правило, живущее в выборе). И, если мощность индуктора для кого-то из участников окажется недостаточной, предложите выбор. Тогда - "остановись, мгновение, ты прекрасно" - стоп-кадр для наведения поля мысли или чувства будет осуществлен не ведущим мастерскую, а самим ее участником за счет выбора **своего** индуктора. "Умным деланием" здесь является выбор.

Еще одна манипуляция? Ничего подобного! Мы не можем знать, что волнует каждого именно сегодня. И тогда ситуация выбора (выбор личного индуктора) позволяет каждому участнику самоопределиться в направлении потока ассоциаций, воспоминаний, ощущений, чувств, мыслей, без которого не может быть создан собственный текст или другое произведение. Самоопределение же - путь к самоактуализации личности. В мастерской построения знаний выбор дает участникам возможность самоопределения по отношению к предложенной информации (*что она несет для меня, расширяет ли она мое понимание темы, насколько она для меня парадоксальна, так ли я понимал это раньше, с чем она связана и т.п.*). Выбор, таким образом, ставит рамки (сужает поле) начальной ассоциативной деятельности, концентрирует внимание, ускоряет работу логического мышления.

Кроме того, известно, что у людей разные сознательные системы вывода информации (как человек обращается к своему сознанию (внутренний диалог) или передает слушателю свои переживания, ставшие знанием). В возрасте 11-12 лет у человека развивается предпочитаемая система вывода. Наиболее распространены, развиты и используются в обучении, три типа систем: визуальная (зрительная)- 40% населения ("Я

вижу, что...", "Мне ясно...", "Покажите на примере"); кинестетическая (двигательная)- 40% ("Я справился", "Я не уловил", "Все встало на свои места"); аудиальная (слуховая)- 20% ("Расскажите...", "Скажите, точно ли звучит?")[8,с.73].

Также есть три системы бессознательного ввода информации ("программа" реагирования на свой опыт, способ "вспоминания" своего опыта), из которых какая-то (аудиальная, визуальная, кинестетическая) является предпочитаемой. Помогая человеку использовать все системы обработки информации, мы открываем для него новые возможности выбора, и, наоборот, предлагая участникам мастерской выбор индуктора, мы предоставляем веер возможностей людям с разными внутренними системами реагирования на информацию и с разными способами работы с ней.

Если знания рассматривать как некоторый блок информации, то на пути ее присвоения человеком в мастерской первый этап – индукция - является этапом настраивания каналов ввода информации, актуализации имеющихся индивидуальных блоков информации, а в динамике формирования информационного запроса индукция осуществляет начало его образования. Что же может обеспечить индукцию для мастерской построения знаний?

Нам нужен точный камертон,  
 Чтоб отозваться сердце не боялось,  
 Высокий взять и чистый тон...  
 Как много!  
 - И какая малость!

Об этой малости однажды шел долгий, до середины ночи, разговор нашей группы с Мишелем в одном из московских погружений. Мишель Дюком - один из "старейшин" группы ЖФЭН, блистательно-чуткий, я бы сказала - "мгновенный" поэт с удивительно яркими, юными и одновременно мудрыми глазами, который, как и Пьер Колен, мечтает разбудить поэта в каждом ребенке. Мишель знакомил нас с одним из принципов

ЖФЭН: идти от ребенка, от его не проявленного интереса, от его подсознания, ведя к осознанию проблемы, а, возможно, и его комплексов. Способ начать работать, - считает Мишель, - это выйти из "подземелья своего воображения". Индуктор - побудитель к этому действию. Чтобы мы поняли кое-что об индукторе и его роли в построении мастерской, Мишель предложил нам подумать над совместным демаршем для студентов в Москве. И в этом совместном поиске, действительно, приоткрылись некоторые тайны.

Важны, по мнению Мишеля, две идеи к пониманию индуктора:

1) чтобы возбудить выход письма, творчества, размышления и 2) затронуть нутро, раскачать маятник чувств.

Это можно выразить в виде логической цепочки: *состояние покоя реагирующей системы - индуктор - возбуждение реагирующей системы - индукция: погружение в личностный опыт; наведение потока ассоциаций, вопросов, сомнений, мыслей - написание свободного текста.*

При желании можно изобразить ее с помощью графика, который будет похож на фрагмент энцефалограммы мозга или картинку с ритмом сердцебиения. Это и не удивительно: мастерская напоминает настоящую жизнь и строится по ее законам, где есть место и покою, и чувствам, и логике, и творчеству.

Когда чувства раскрепощены, появляется свобода. Правда, свобода дает одно важное неудобство - лишает ориентиров. Но только тогда и начинается бесконечная работа по осознанию себя в этом мире.

Красота в глазах того, кто смотрит,  
Сердце распахнув, как в жизнь окно,  
Сняв очки - мораль чужих диоптрий,  
С миром оставаясь заодно.

Ход рассуждений в поиске - это поиск соответствия его внутреннему миру участника мастерской; здесь - соответствие материалу, содержанию, теме, изучаемой в мастерской, корню проблемы.

Пока у нас нет классификации индукторов. Но уже ясно, что основания деления при ее создании будут разными: индукция - это возбуждение какой-то части личности. А личность - целостное, но многогранное понятие. В теории личности существует множество направлений, и каждое может дать свое основание деления.

С точки зрения бихевиоризма индукцию можно рассматривать как следующую взаимосвязь: *стимул - личность - реакция*.

*Личность, исходя из теории оперантного обучения (Б.Ф.Скиннер), в принципе - "тот опыт, который человек приобрел в течение жизни" [9,с.331] Это направление занимается действиями человека, производными от его жизненного опыта, а внешнее окружение рассматривает как ключевой фактор человеческого поведения. Л.С. Выготский об этом сказал предельно ясно: "Если бы нам надо было искать выражение для самой важной истины, которую современная психология может дать учителю, оно гласило бы просто: **ученик - это реагирующий аппарат**" [3, с.34].*

Если в личности, в ее жизненном опыте выделяют такие две стороны, как эмоциональная и когнитивная, то и индукторы следует искать в этих двух сферах. Эмоциональное возбуждается через наши органы чувств. Значит, и индукторы могут быть различными по воздействию на эти органы, если говорить только о безусловных реакциях. Но есть еще и условное, *стимульное* (по Скиннеру) воздействие. Статус индуктора повышается!

Связь эмоций с познавательной сферой нуждается в отдельном изучении когнитивной теории личности (Дж.Келли) - это большое поле работы с индукторами из области логики для мастерских построения знаний и для их классификации.

Однако, поднимаемся выше: жизнь человека нельзя понять, если не принимать во внимание "наивысшие стремления: рост, самоактуализацию, стремление к здоровью, поиски идеичности и автономности, жажду прекрасного" [9,с.480]. Теория А.Маслоу и гуманистическое на-

правление в теории личности, подчеркивающее уникальность человека и наличие потенциала саморегулируемого и эффективного функционирования, обладает для нас огромной притягательной силой. Может быть, еще более важной для нас является феноменологическая теория личности (К.Роджерс), которая утверждает, что "объективная действительность есть реальность, сознательно воспринимаемая и интерпретируемая человеком в данный момент времени" [9,с.528]. Встает вопрос, каким образом индукция связана со свободой самоопределения, как существенной частью природы человека? Для того, чтобы разобраться в этом, надо глубоко изучить эту концепцию роста (дифференциации, автономности и зрелости), сконцентрированную на процессе реализации внутренних возможностей и личностного потенциала человека, ведь именно внутренние возможности личности как системы и открывает индуктор.

Каждая теория личности (З.Фрейд: психодинамическая; К.Г.Юнг: аналитическая; Э.Эриксон: эго-теория и многие другие) даст многое для понимания не только одного этапа мастерской - индукции, но, несомненно, и других. Сегодня же для нас важно осмысление нашего опыта, находок и озарений в этом нескончаемом поиске.

Часто индуктор приходит интуитивно. Но его можно искать и осознанно, если увидеть невозможное: логику нелогичного - логику интуитивных находок. Смотрите: насекомоопыляемый цветок развивался в коэволюции с насекомым - опылителем. Значит, чтобы понять свойства такого цветка, надо посмотреть на него с точки зрения насекомого! Но при этом должно быть задано личностное **действие**. И вот задание - в мастерской "Рождение цветка"(Н.И.Белова) - сделать модель цветка, самого привлекательного для насекомых! Личностный выбор состоится, сработает непременно, т.к. насекомых много, и они разные!

В мастерской Наталии Борисовны Мотовиловой из г. Ижевска, которую она назвала "Проникновение", дано задание: перечислить способы, с помощью которых можно проникнуть на территорию, ограниченную

забором. Здорово! Потому что тема изучения "Мембрана клетки", и понять ее устройство и работу (в частности, **механизм проникновения через мембрану, физиологию обмена веществ, явления фагоцитоза и пиноцитоза**) **будет легче, если провести аналогию** с забором, т.е. с преградой. А нельзя ли поступить проще: в самом начале, сразу попросить провести аналогию между мембраной и преградой? Увы, тогда не будет личностного задействования, останется только логическая работа в чистом виде. Здесь же индуктор работает на каждого участника лично: сколько способов и *какие* есть в **твоем** опыте и воображении. После такого погружения в себя и знакомства с вариантами других окажется, что мембрана не менее интересная, но более незнакомая преграда, достойная попытки понять, сравнивая! Тогда и встанет на свое место следующее за этим задание - провести аналогию.

Евгения Борисовна Плавник в мастерской "Шестое чувство", посвященной пространству и времени, предложила нам представить себя двумерными существами и попытаться объяснить, что мы увидим, если перед нами будет крутиться круг с разноцветными секторами (материальный индуктор - круг - выдан каждой группе, действие для включения индуктора - **представить себя...**). Мастер читал то же, что и мы в свое время у Нострадамуса, где шло объяснение, как видит двумерное существо трехмерное пространство. Но весь фокус мастера удивительно прост: Нострадамус **объясняет** читателю, а в мастерской я, участник, не читаю чужое объяснение, а сам становлюсь на время этим двумерным существом! Мишель на московской встрече сказал: "Объясняя, мы даем ребенку понять, что он глуп, раз не может прийти сам до смысла".

Ключевая проблема в мастерской Татьяны Михайловны Гревцовой "Хищничество" - не столько его биологическая значимость, сколько философская многозначность этого понятия. Здесь и *биологический*, и *нравственный* смысл его должны быть поняты учащимися, а, значит, должны быть прочувствованы, прожиты. Тогда и индуктор должен быть двойным. И вот оно - потрясающее своей легкостью решение мастера:

пройти и посмотреть портреты хищников, размещенные на классной доске, на стенах класса и - *на зеркале* (!), где оставлено пространство для лица смотрящего. Вас не просят задуматься о роли и месте человека в природных естественных цепях, но Вы сделаете это обязательно, увидев себя в этой необычной галерее!

Вспомните, как часто встречается в Вашем предмете объяснение? Нельзя ли обнаружить там нечто, что обеспечит индукцию? Еще один вариант находить индуктор - увидеть его в другой мастерской. Крамолы здесь нет, т.к. содержание вашего предмета обязательно приведет к метаморфозе индуктора.

В мастерской по литературе Марии Борисовны Багге "Старик Марей" я должна была представить жизнь человека по портрету. Но ведь это возможно и в биологии! Причем возможны сразу два варианта: представить жизнь живого существа по его внешнему виду и - "с точностью до наоборот" - по описанию жизни создать "портрет" организма. И вот задание: нарисуйте животное, как вы его себе представляете по описанию: "Это маленькое морское животное с розоватым полупрозрачным телом со слабым металлическим блеском. Живет обычно на дне, от берега до глубины 10-30 метров в слое крупного рыхлого песка. В иле держится редко, т.к. жить в нем не может. Обычно, зарывшись в песок, выставляет наружу только передний конец тела. Потрясенный прикосновением или внезапным освещением, переплывает на другое место и сразу зарывается в песок. Более активен в ночное время суток. Размножается весной, летом, осенью. Личиночный период 3 месяца, личинки часто совершают миграции из верхних слоев в придонные, половозрелости достигают на 2-3 году жизни. Живет 4 года. Распространено широко. В Китае его ловят с лодок во время отлива специальной лопатой на длинной ручке, стряхивая потом на сита, улов на одну лодку за день 5 кг. Мясо содержит 70% белка, 2% жира. Местные жители варят из него суп или жарят, сушат. Экспортируется на остров Яву, в Сингапур,

Сицилию, Неаполь. Животное, популярное среди ученых" (Мастерская "это маленькое морское животное") [1,с.36].

Текст при этом составлен с явными недомолвками, позволяющими в ходе дискуссии, возникающей в парах, в группах, между группами столкнуться разным мнениям, порождая нетерпение: "Хочу знать!"

"Портрет" ланцетника, составленный по такому тексту типа "фото-робот", настроил Хабибулину Светлану Владимировну (г.Ухта) на подобное задание "нарисовать животное по тексту". Новое действие к этому заданию было найдено случайно в необычных условиях. Мы ехали в маленьком автобусе по лесной дороге. Светлана Владимировна хотела посоветоваться со мной по поводу текста, аналогичного описанию ланцетника. Я предложила сразу на мне и проверить, сработает ли он как индуктор. Но готового текста на руках не было, и я стала рисовать по ходу рассказа мастера. Это оказалось не просто весело, а очень весело! Так появился вариант работы с текстом, не повторяющий вариантов предыдущих двух мастеров. Индуктор продолжил свое "победное шествие". Весной 1997г. Жан-Луи Кордонье (французский мастер) предложил нам метафору "бродячая мастерская". Это как раз тот самый случай: небольшое изменение действия - метаморфоза индуктора - и мастерские оказываются не похожими друг на друга. Изюминка (то самое действие!) этого нового задания заключается в том, что текст не выдан каждому, как в предыдущем случае, а читается пофразно мастером, и, соответственно, "картинка" не появляется сразу ."Маленькое сухопутное животное со стройным телом..." Вы попробовали начать работать? Продолжайте рисовать:"... с мощными задними конечностями". Пауза, рисуем, и далее:"...с маленькой головой". Вы уже улыбаетесь? "У него огромные глаза..." Вы в недоумении? И, наконец:"...шикарные усы". Смех катится по классу, когда все показывают друг другу своих "сфинксов" (именно так названа эта мастерская). И с той же силой растет желание ее участников, используя всю дополнительную информацию, разобраться в тонкостях строения и жизни странного животного, кото-

рое на деле оказывается кузнечиком - рядовым армии членистоногих, позволившим так непринужденно войти в обобщение о ней!

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

Разные смыслы - разные ключи.

Разные люди - разные смыслы.

Часто смысл бывает свернут в *символ* - по определению - "условный чувственно-воспринимаемый объект, вещественный, письменный или звуковой знак, которым человек обозначает какое-либо понятие (идею, мысль), предмет, действие или событие [7, с.533]. Вся человеческая история - это история постижения тайны мира и выражения ее символически. Индукция, как способ познания мира - это возможность выразить "сущностное стремление человека обрести цельное постижение мира" [6, с.43].

Развернуть смысл символа часто помогает интуиция, позволяющая поймать идею, пришедшую вам в голову из "ниоткуда". Это похоже на откровение. Действительно, интуиция - природная, естественная функция, "совершенно нормальная и необходимая вещь, которая компенсирует то, что вы не можете ощутить, почувствовать или осмыслить из-за недостатка реальности" [10, с.21]. По Юнгу, интуиция - особый вид восприятия, которое не ограничивается органами чувств, а проходит через сферу бессознательного. И здесь лежит бездна неизученного. Как говорит сам Юнг: "Я вынужден остановиться и сказать: "Как действует эта функция, я не знаю". Я не знаю, что происходит, когда человек знает то, что он определенно знать не может. Я не знаю, как это у него получается, но получается неплохо, и он в состоянии действовать" [10, с.21].

Этап индукции позволяет разбудить интуицию, ввести человека в творческое состояние создания своих символов или расшифровки чужих. О таких состояниях хорошо сказал В.И.Вернадский, сам пережив-

ший эти моменты величайшего напряжения жизни, поражающие способностью субъекта охватить сразу все целое: "Если бы мы когда-нибудь смогли логически разобрать художественное вдохновение гения или конструктивное созерцание и мистические экстазы религиозных и философских строителей или творческую интуицию ученого, мы, вероятно, смогли бы - как хотел Лаплас - выразить весь мир в одной математической формуле" [6, с.41].

Поиск ключей - это поиск свернутых смыслов. И важно не только найти ключ, но и воспользоваться им, т.е. найти действие, которое позволит развернуть смысл материала в столкновении с человеческими смыслами.

*Индуктор* - свернутый смысл темы.

*Действие* с ним - это включение спящего внешнего смысла во внутренний мир участника мастерской, открытие внутреннего пространства чувств, ассоциаций, мыслей.

*Индукция* - разворачивание и внутреннего (личный опыт), и внешнего (заданная тема) смыслов, начало образования в каждом участнике нового смыслового хитросплетения, которое еще предстоит распутывать в других этапах мастерской, а, может быть, и после нее.

Ключ; поворот ключа в замке; открытие двери; движение в "незнакомое" - вот оно скрытое, но вполне узнаваемое содержание пока еще нового для нас конструкта *индуктор/индукция*.

Похоже, что я больше поставила проблем, чем ответила на главные вопросы об индукторе и индукции, возникающие в первую очередь при знакомстве с мастерскими. Скорее, я попыталась очертить поля возможных поисков знания только об одном этапе мастерской, ибо, как пошутил Аристотель: "Если ты не знаешь, что ты ищешь, то что же ты ищешь, а если знаешь, что ищешь, то зачем же ты ищешь?" [4,с.94].

Таков парадокс любого поиска. А тем более поиска *ключей к смыслам...*

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Белова Н.И. "Я знание построю в мастерской". (Из опыта использования методики педагогических мастерских в обучении биологии) - СПб.: СПГУПМ ЦПО, 1994, -С.54.
2. Большая советская энциклопедия, 3 изд.,т.10,/ Под редакцией А.М.Прохорова, - М.: "Советская энциклопедия", 1972, -с.590.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991, - 480 с.
4. Давыдов В.В. О состоянии современной отечественной психологии и перспективах ее развития // В.В.Давыдов. Сб. статей. О понятии развивающего обучения - Томск: Пеленг, 1995, -С.89-99.
5. Зинченко В. Искусственный интеллект - глазами психолога /В кн.: Популярная психология (хрестоматия). - М.: Просвещение, 1990, -С.295-298.
6. Колчин А.А., Рыбаков Н.С. На перекрестках мировоззрений. - Псков.: Псковский обл.ИУУ, 1993, - 100с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975, - 729с.
8. Хеллер С., Ли Стил Т.. Монстры и волшебные палочки. - СПб: "Ювента, Ленато", 1994, - с.252.
9. Хьелл Л.,Зиглер Д. Основные положения, исследования и применение теории личности. -СПб: "Питер", 1997, - с.606.
- 10 . Юнг К.Г. Аналитическая психология. - СПб.: МЦНК и Т "Кентавр", Институт Личности, ИЧП "Палантир", 1994, - 136с.

-----  
Ж.О. Андреева

**"Фотограф знать не мог,  
что выступит на снимке"**

Мастерские по литературе, мастерские по отдельным авторам и даже произведениям - это, как мне кажется, изобретение чисто российское. На французской почве "вырастают" глобальные, не привязанные к

"предмету" "ателье" и "демарши": миф, фольклор... Мы же вынуждены приспособлять жанр к нашим образовательным задачам, вписываться в классно-урочную систему, а поэтому мельчить и конкретизировать, что в целом не присуще самой природе "мастерской", тяготеющей к целостности знания.

Поэтому сторонниками традиционного урока часто высказывается мнение о том, что мастерская способствует возникновению поверхностных суждений о предмете (например, о литературе или каком-нибудь авторе), не дает твердых "академических" знаний и решает не образовательные, а воспитательные задачи: общения, социализации, адаптации и т.д.

Я не ищу контраргументов. И не берусь утверждать, что это не так, потому что в моей системе работы мастерская - это технология выстраивания отношений между автором, текстом и читателем. Где автором может быть кто угодно от классиков или современных писателей, до студентов - участников мастерской; текстом - великий текст библии, трагедии Шекспира, стихи И.Бродского, а может быть здесь же созданное эссе, ученическая проба пера - первые четыре зарифмованные строки. Но главным в этом триединстве является читатель.

Во имя рождения, развития, творческого роста читателя и создаю свои мастерские, приглашая в собеседники то Пушкина, Булгакова, Набокова, то Хармса, Цветаеву, Ахмадулину.

Две мастерские, посвященные В.Набокову - это по существу мастерские чтения. Искусство чтения не легко и большой распространенности сегодня не имеет. Ведь воспринять писателя - это значит до известной степени воспроизвести его, повторить за ним процесс его собственного творчества.

В идеале каждый настоящий читатель - соавтор захватившей его книги. Если читатель сам в душе не художник, он в авторе ничего не поймет. Слово для глухих немо. Поэтому в мастерских большое количе-

ство заданий, связанных с осмыслением слова: выстраивание ассоциативных рядов, работа с фонетическим (внутренним) портретом слова.

Учиться читать - это значит не только учиться понимать, но и учиться чувствовать, то есть расширять, углублять, разрабатывать свою способность к сопереживанию, к сочувствованию.

Чужие чувства - это имущество, которым нельзя воспользоваться. Чувство нельзя одолжить у другого, взять напрокат. Чувства могут быть только свои. И несмотря на главное свойство произведения искусства, о котором говорил Лев Толстой, - заразительность, то есть его способность заражать другого теми чувствами, которые испытывал художник в процессе творчества, у современного читателя - школьника может не найтись адекватного опыта проживания ситуаций сюжетов, отношения в силу временной, культурной, этической и т.п. отдаленности.

Поэтому в мастерской есть задания, помогающие ощутить, осознать "разработать" собственные субъективные представления, личное сугубо индивидуальное восприятие предмета, живущего в тексте или даже вне текста. Например, фотография писателя? О чем она вам говорит? Собственные воспоминания как связаны с текстом, какие детали совпадают, что связывает вас с автором?

Мастерская - это форма организации многомерного, многоуровневого диалога, создающего единое эмоциональное и смысловое поле, которое впоследствии может определить направление дальнейшего движения, структуру будущего знания или только создать мотив к чтению того или иного автора.

Из курса "Автор - Текст - Читатель", предназначенного студентам педагогического колледжа я предлагаю мастерские из цикла "Писки Набокова". Одна из вводных мастерских "Фотограф знать не мог, что выступит на снимке..." дается с кратким методическим комментарием.

Имя Набокова и его произведения лишь в последнее десятилетие возвращены российскому читателю. Что обретаем мы в его лице? Стилист, виртуозно владеющий словом, формой, мастер парадоксов и ал-

люзий, эстет. По мнению А.Битова, Набоков один являет собой естественный путь развития русской литературы после Серебряного века. Он героически сохранил единственное не отнятое у него достояние - русский язык, иной, забытый и скаженный в отечестве, сведенный до идеологических и бытовых нужд населения. Возвращение Набокова вызвало споры и о нем, и о возможности или необходимости изучения его творчества в школе. Но споря о Набокове, мы пока не научились его читать.

Мемуаристка и литературовед Нина Берберова писала о нем: "Набоков не только пишет по-новому, он учит также, как читать по-новому. Он создает нового читателя. В современной литературе (прозе, поэзии, драме) мы научились идентифицироваться не с героями, как делали наши предки, но с самим автором, в каком бы прикрытии он от нас ни прятался, в какой бы маске не появлялся". Таким образом, мы рискуем взять на себя задачу стать читателями Набокова по Набокову.

Будучи не только писателем, но и преподавателем словесности, В.Набоков был озабочен проблемой воспитания настоящего, квалифицированного читателя, о чем он и размышляет в эссе "Хорошие читатели и хорошие писатели": "Мы должны всегда помнить, что произведение искусства - это создание нового мира, так что первое, что мы должны сделать, это изучить этот новый мир как можно более замкнуто, приближаясь к нему, как к чему-то совершенно новому, не имеющему явных связей с мирами уже нам известными".

Воспользуемся же его образом-подсказкой. Мир, новый, неизведанный требует от нас внимательности к языку, деталям, чуткости к звуку, ритму, интонации. Измышляя образ идеального читателя, Набоков писал: "... я использую слово "читатель" очень свободно. Довольно любопытно, что книгу нельзя читать: ее можно только перечитывать. И я объясню вам, почему. Когда мы читаем книгу впервые, то сам процесс утомительного движения глаз слева направо, строка за строкой, страница за страницей, эта сложная физическая работа над книгой, сам процесс изучения знаков в пространстве и времени, содержание книги стоят

между нами и художественным восприятием. Когда мы любуемся живописью, мы не должны двигать глазами определенным образом, даже если, как в книге, картина содержит элементы глубины и развития... Читая книгу, мы должны иметь время, чтобы ознакомиться с ней. У нас нет физического органа (как глаз в отношении живописи), который воспринимает картину в целом, а затем любуется ее деталями. Но при повторном, или третьем, или четвертом прочтении мы, по сути ведем себя с книгой, как с живописью.

... Хороший читатель, большой читатель, активный и творческий читатель - это перечитыватель".

### **Ход мастерской**

"Фотограф знать не мог,  
что выступит на снимке"

I. Вспомните один из августовских дней своего недавнего прошлого. Представьте себе этот день и себя в нем. Чем он был наполнен? Где это было? О чем Вы могли бы написать в письме или своем дневнике?

Это задание выполняется каждым участником индивидуально. Это механизм включения каждого в работу и одновременно создание общего эмоционального настроения. В разновозрастных аудиториях это задание вызывает большое количество совпадающих ассоциаций. Интересны конкретные детали.

По желанию можете объединиться в пары или небольшие группы и прочитать свои тексты.

Это задание носит настроечный характер. На него дается 5-7 минут, поскольку более длительное ассоциирование может вызвать отрицательные эмоции, отослать кого-то к тяжелым воспоминаниям, создать серьезный психологический дискомфорт. А это может воспрепятствовать дальнейшей работе участника мастерской.

II. Взгляните на фотографию №1. Дача, август, флоксы... Незнакомец. Что можно сказать об этом мальчике? Что подсказывает атмосфе-

ра фотографии? Выскажите свои предположения об эпохе, в которую он жил, о его возрасте, имени, характере, занятиях, судьбе.

Как правило в ученических аудиториях фотография не прочитывается сразу. 5-7 минут задание выполняется в индивидуальном режиме.

Если находится кто-то, кто знает персону, изображенную на снимке, мастер просит некоторое время не обнаруживать своего знания и выполнить задание иначе нежели остальные: что уже в этой детской фотографии задано, какие известные черты проявились? Слово такому участнику дается в последнюю очередь.

Следующее задание дается до обмена мнениями:

III. Сделайте дневниковую запись от его имени. Обменяйтесь своими текстами с товарищами. (5-7 мин.)

Первичное предположение оформляется в коротком (м.б. в одном-двух предложениях) тексте, что заставляет перейти в иную стилистику, требует включения воображения, фантазии, необходимость перевоплощения.

Всем участникам предлагается озвучить свои гипотезы и тексты. Мастер на доске кратко записывает все даже самые далекие от истины предположения.

Чаще всего допускаются ошибки в определении эпохи (сбивает галстук, похожий на пионерский) отсюда выстраивается ложный образ сына высокопоставленных советских чиновников или военных. Важно оставить все без комментариев и исправлений иначе пропадет смысл дальнейших заданий.

Выполнение этого задания разрушает стереотип общепринятых приемов введения в новую тему. Вспомните, начало знакомства с автором - это знакомство с биографией. Чаще в исполнении учителя, иногда - доклады учащихся: даты, события жизни и творчества, перечисление произведений, упоминание о друзьях и женах, любопытные эпизоды из жизни (дуэли, путешествия, болезни), высказывания современников.

Около 90% учащихся все эти сведения забывают сразу после зачета или экзамена.

Работа с детской фотографией требует включения внимания, активизирует мыслительную деятельность - необходимо интерпретировать детали, искать аргументы для высказывания своей точки зрения, а последний штрих задания - создание текста от имени героя требует видения целостного образа человека, от имени которого пишется текст, он близок и понятен.

IV. Рассмотрите фотографии этого же человека в разные годы его жизни, дайте им свои названия-подписи. Попробуйте выстроить биографию этого человека, разгадать судьбу.

Это задание дается фронтально, но выполняется группами единомышленников (как правило есть несколько вариантов предположений по первой фотографии. Можно создать 5-6 групп: чертам характера, по возрасту, по имени и т.д.). Фотографии раздаются на каждую группу.

Если в классе есть знатоки Набокова, попросите их в конце, после того как выскажутся все, рассказать о том, что известно им.

Выступление групп с биографиями, иллюстрируются фотографиями писателя.

Можно задать вопрос: Пришлось ли корректировать первоначальную гипотезу в соответствии с другими фотографиями?

После чего мастер или кто-то из участников мастерской открывает тайну: Человек, представленный на всех этих фотоснимках - русский писатель Владимир Владимирович Набоков.

Перечисленные фотографии ксерокопированы из сборника В.Набоков "Круг".

В.Набоков, 1907г., сделана в имении Выра под Петербургом.

В.Набоков в возрасте одного года.

В.Набоков с матерью Еленой Ивановной и дядей Василием Ивановичем Рукавишниковым (1908г.).

В.Набоков - студент Кембриджского университета в Англии (1919-1922).

В.Набоков в середине 20-х гг. (Берлин).

В.Набоков на охоте за бабочками (начало 70-х гг.).

В.Набоков за шахматами.

V. Сопоставьте Ваши догадки и предположения с кратким биографическим очерком. То, что кажется Вам наиболее существенным в биографии писателя выпишите в тетрадь.

### Биографический очерк

В.В.Набоков родился в Петербурге (Морская, 47 - ныне ул. Герцена). Лето семья проводила по большей части в имении Выра на реке Оредежь в 60 верстах от Петербурга. Детство Набокова было, по его признанию, "совершеннейшим и счастливейшим", и воспоминания о нем чудесным образом сплавлялись с драгоценной "экологической нишей", которую во всех мельчайших подробностях будет он дарить затем многим и многим героям своих книг. А в мемуарах: "... Я с праздничной ясностью восстанавливаю родной, как собственное кровообращение, путь из нашей Выры в село Рождествено, по ту сторону Оредежи: красноватую дорогу, - сперва шедшую между Старым парком и Новым, затем колоннадой толстых берез, мимо некошенных полей; - а дальше: поворот, спуск к реке, искрящийся промеж парчовой тины, мост, друг разговорившийся под копытами, ослепительный блеск жестянки, оставленной удильщиком на перилах, белую усадьбу дяди на муравчатом холму..."

Семья Набоковых покинула Россию в 1919, когда Владимиру Владимировичу было двадцать лет. Его мать - Елена Ивановна - происходила из богатого рода сибирских золотопромышленников Рукавишниковых. Отец - Владим Дмитриевич Набоков был юристом, известным либералом, одним из основателей конституционно-демократической партии и газеты "Речь", членом Первой государственной думы и членом

Временного правительства. Погиб он в 1922 году в Берлине от пули террориста.

В.В.Набоков, получив прекрасное домашнее образование (английским и французским языками овладел раньше, чем русским), окончил в Петербурге известное Тенишевское училище, а в 1922 году - Кембриджский университет, где изучал славянские и романские языки и литературу. Еще в России Набоков начал писать стихи, а в эмиграции, перебиваясь сначала частными уроками, опубликовал восемь романов и рассказы под псевдонимом Сирина (Берлин, 1922-1937). В 1937 году он переехал из Германии во Францию, а в 1940 - в США. В Америке Набоков стал писать по-английски и под своим именем. Кроме романов и рассказов, принесших ему большую славу, Набоков сделал перевод с русского на английский "Слово о полку Игореве" с примечаниями, совершил огромный труд по переводу и составлению пространный комментария к "Евгению Онегину", написал монографию о Гоголе, переводил Тютчева. С 1941 по 1958 годы Набоков преподавал русскую и европейскую литературу в Уэльсском колледже и Корнуэльском университете. Занимался энтомологией, исследуя чешуекрылых в Музее сравнительно зоологии при Гарвардском университете. "Сыздетства утренний блеск в окне говорил мне одно и только одно: есть солнце - будут и бабочки. Началось все это, когда мне шел седьмой год". Затем всю жизнь Набоков будет ловить и изучать бабочек, его именем даже названы несколько видов, а махаоны и пяденицы всегда будут порхать на страницах его стихов и прозы. Ученому ли, склонявшемуся над микроскопом, обязаны читатели Набокова, мельчайшим деталям бытия или пристальному писателю, одаренному поразительной зоркостью, обязана энтомология - как знать? Последние годы жизни провел Набоков в Швейцарии, где и скончался в мае 1977 года в возрасте 78 лет.

Набоков никогда не обзаводился на чужбине собственным домом, предпочитая отели, и никогда не рискнул посетить Россию: "Меня может удовлетворить лишь точная копия детства", - писал Набоков, для кото-

рого даже "тоска по родине лишь своеобразная гипертрофия тоски по утраченному детству". Набокова часто называют "холодным писателем". Но внимательный читатель поймет, что Набокову всю жизнь приходилось тщательно прятать свою беспомощность, которую он всякий раз испытывал при сопоставлении собственного личного и бесконечного чувства любви и конечности существования. "Что-то заставляет меня как можно сознательнее примеривать личную любовь к безличным неизмеримым величинам, - пустотам между звезд, к туманностям (самая отдаленность коих уже есть род безумия), к ужасным западням вечности, ко всей этой беспомощности, холоду, головокружению, крутизнам времени и пространства, непонятным образом переходящим одно в другое".

В Америке он и его семья были защищены в годы второй мировой войны от ужасов фашизма. Но вот что пишет он сестре: "... как ни хочется спрятаться в свою башенку из слоновой кости, есть вещи, которые язвят слишком глубоко, например, немецкие мерзости, сжигание детей в печах, - детей, столь же упоительно забавных и любимых, как наши дети. Я уйду в себя, но там нахожу такую ненависть к немцу, ко всякому тиранству, что как убежище *se n'est pas grandichose* (это великое дело)".

Лучший свой роман, написанный по-русски, Набоков назвал "Дар".

В.Петров. (ж. Наше наследие, №2, 1988).

Очерк раздается на каждую пару, группу. Каждый может сопоставить свои предположения, сделанные по фотографиям с литературным источником.

Работа с текстом продолжается 15-20 мин., после чего предлагается зачитать наиболее значимые для учащихся эпизоды биографии или сведения, которые показались наиболее важными, необычными.

Опыт показывает, что знания о писателе, полученные таким образом, сохраняются в памяти на очень длительное время. Нами проводился опрос студентов через два года, около 90% основных идей очерка воспроизводились без труда.

Многие учащиеся не удовлетворяются этим кратким очерком и самостоятельно находят дополнительную литературу, знакомятся с различными источниками. Это говорит о точном посыле, о "достаточной недостаточности" информации.

Важную роль играет то, что одни учащиеся, благодаря хорошей ли интуиции, развитой ли эмпатии или общей эрудиции сумели точно увидеть и интерпретировать изображения на фотоснимках, сделать правильные выводы и обнаружили подтверждение своей точки зрения в очерке. Это придает им сил и вдохновляет на дальнейшую работу, кроме того факты биографии писателя запечатлеваются как собственные открытия.

Другие учащиеся, не обладающие перечисленными способностями, или просто поверхностно относящиеся к задаче, получили возможность пройти свой путь заблуждений, испытали "разрыв" между своими представлениями и истиной, и поэтому восприняли очерк как необходимую для себя информацию, потребовалась существенная коррекция текстов, а значит осознались и запомнились сведения об авторе, с которым будет связана дальнейшая работа.

Необходимо подчеркнуть недопустимость со стороны мастера каких-либо оценочных суждений по поводу правильных или ошибочных предположений. Работа с фотографиями в определенной степени ловушка, провокация рассчитанная на включение иррациональных механизмов, которыми обладают не в равной степени все люди.

Если выполняется это требование, то эмоционально первая неудача не "выбивает", а заставляет сконцентрироваться, сосредоточиться на дальнейших этапах работы.

Следующее задание мастерской носит также игровой характер, хотя задача состоит в том, чтобы договориться о критериях, т.е. ценностях. Важно, что у нас есть редкая возможность сделать это без посредников (учителя, критика, литературоведа): автор сам вступает в диалог с будущим читателем.

VI. В одной из лекций В.Набоков предложил студентам небольшую контрольную. Выполним и мы задание этой работы.

Перед Вами десять характеристик читателя, выберите четыре, которые в сочетании определяют хорошего читателя:

1. Читатель должен состоять в книжном клубе.
2. Читатель должен отождествлять себя с героем или героиней.
3. Читатель должен сосредоточиться на социально-экономической точке зрения.
4. Читатель должен предпочесть произведение с действием и диалогом тому, что без всего этого.
5. Читатель должен познакомиться с книгой в кино.
6. Читатель должен подавать надежду стать автором.
7. Читатель должен иметь воображение.
8. Читатель должен иметь память.
9. У читателя должен быть словарь.
10. У читателя должно быть художественное чувство.

Выберите свои варианты ответов. Озвучивание фиксируется на доске. В результате опроса В.Набоков обнаружил, что "студенты сильно напирали на эмоциональное отождествление, действие и социально-экономическую или историческую точку зрения". Часто эти данные совпадают с аудиторией. Однако, по мнению писателя, хороший читатель тот, кто имеет воображение, память, словарь и некоторое художественно чувство - чувство, которое я предполагаю сравнивать в себе и других, как только выпадет случай".

А с кем совпали Вы? Со студентами или писателем.

Запишите ответы В.В.Набокова. По каждому пункту можно кратко поговорить, дать возможность высказать свою интерпретацию утверждений писателя участникам мастерской. Но эта часть не должна занимать более 10-12 мин.

VII. Имея в виду требования автора к читателю, обратимся же к одному из его рассказов (имеется в виду рассказ "Рождество"). Название пока не произносится.

А. Мастер читает первую главу рассказа. Задача: выписать смыслообразующие, то есть "ключевые" слова или словосочетания.

Запись целесообразно вести в столбик. Можно сразу предупредить, что таких столбиков слов будет пять.

I гл.	II гл.	III гл.	_____	IV гл.
-------	--------	---------	-------	--------

Текст рассказа (I, II, III гл.) читаются мастером как можно отстраненно, не эмоционально, без логических ударений.

Темп чтения должен обеспечивать возможность для записи отдельных слов и словосочетаний, но не диктантом.

Иногда необходимо первую главку рассказа читать дважды, т.к. смыслообразующие слова довольно трудно выделить при первом прослушивании.

Подчеркните три главных слова из выписанных Вами слов.

Прочитайте вслух подчеркнутые слова. Те, кто не обратил на них внимание или не успел записать, могут сделать дополнение в своих тетрадях.

Б. Продолжим чтение. Вторая глава рассказа, запишите слова, которые формируют настроение, тональность рассказа.

Может быть имеет смысл вместе дать определение слову тональность. Эта глава длиннее, поэтому читается лишь раз. Как правило задание не вызывает трудностей, эмоциональная насыщенность и контрастность текста очевидны.

Подчеркните из выписанных Вами слов три наиболее ярких, контрастных слова, "несущих" настроение рассказа. Эти три слова читаются по очереди всеми участниками мастерской. Те, кому это необходимо делают дополнения в своих записях.

Прочитано половина рассказа (две главы).

В. Как, по-вашему, может называться это рассказ? Сделайте свой предположения (озвучивание своих названий объяснение своего варианта заглавия). Проводится переключкой.

Это задание редко вызывает трудность, т.к. есть опорные слова, понятно настроение рассказа, уже раскрыто событие, происшедшее с героем.

Озвучивание вариантов дает возможность проверить свои догадки, внести коррекцию, а наиболее слабым учащимся выйти из затруднения.

Цель этого задания состоит в том, чтобы каждый слушатель, будущий читатель смог уловить свой собственный смысл набоковского рассказа и выразить через слово.

Иногда наиболее чувствительные к слову ученики дают совершенно неожиданные, почти нелепые с точки зрения логики названия, не имеющие обоснования в III главе. Не надо этого пугаться. Возникает парадокс подтекстового прочтения, интуитивно угаданного сверхсмысла, который будет проявлен лишь в конце рассказа.

Поэтому от мастера требуется такт и готовность принять любую идею, не совпадающую с его логикой.

Запишите название над третьим столбиком. Читаем III главу рассказа и выписываем слова, подтверждающие ваше название.

Так как у всех названия свои, то озвучивать выписанные из III главы слова не имеет смысла, надо лишь поинтересоваться, все ли сумели выполнить это задание.

Дайте высказаться тем, у кого не нашлось ни одного слова для записи, как они объясняют это явление? Иногда причина в поверхностном восприятии текста, не умении выделить смысловые единицы, он может быть и очень точное, пронизательное прочтение того, что было обозначено лишь намеком в первых двух главках рассказа, а в третьей автор ушел, создавая эмоциональную точку минимума. Именно для этого случая дается следующее задание.

Одновременно оно позволяет слушателю рассказа утвердиться в своей позиции, пережить ощущение ясности и простоты замысла автора.

Г. Опираясь на выписанные из первых трех глав слова, в 2-3 предложениях сформулируйте мысль, лежащую в основе рассказа. О чем он?

В отличие от предыдущих этапов с чтением выписанных слов, тексты не читаются. Это принципиальное требование. Все предыдущие шаги работы над рассказом в той или иной степени пускали читателя (слушателя) по ложному пути.

Лишь единицы выстраивают смысл рассказа на неочевидных деталях, остальные формулируют тему исходя из точных инструкций, опираясь на самые яркие, т.е. лежащие на поверхности слова. Им предстоит испытать некоторое потрясение от финала рассказа. Не стоит делать публичными их заблуждения, спровоцированные нашими заданиями.

VII. С чем, для Вас, связано слово рождество?

Запишите слова-ассоциации в следующий (4) столбик.

Какие слова "живут" в нем? Произнесите его вслух, прислушайтесь к его звучанию и запишите слова, "входящие" в его состав.

Напишите портрет слова "рождество".

Р -

О -

Ж -

Д -

Е -

С -

Т -

В -

О -

Идея создания звукового портрета слова наиболее просто изложена в книге Ильи Франка "Третий глаз. Диалектика искусства.": "есть ут-

верждение, что звучание слова причастно его значению. В слове "бабочка" слышна порхающая бабочка. Она порхает и в других языках: фарфалья (итальянский), папийон (французский), шметерлинг (немецкий), парпар (иврит)...

Если всмотреться в слово, то можно написать его портрет. Например, портрет слова "холод":

Х - налетающий ветер, стесненное дыхание, пар изо рта.

Л - ледяное прикосновение, дрожание поджилок.

Д - одеревенение, сильная дрожь, закупорка сосудов, но и желание согреться (ото льда - к дереву).

О-О - открытое пространство, дует-пробирает, оой!

Если мы что-либо переставим, то слово "холод" перестанет звучать холодно: лоход, долох, лодох, охлод и проч. Мы это сразу слышим, а если присмотримся, то и поймем почему: не может, например, сначала наступить одеревенение, а потом лишь налететь ветер. Есть, правда, Долохов, но здесь не замерзающий человек, а человек, "излучающий" холод.

В портрете слова, как и в портрете человека, ничего нельзя переставить".

Эта часть мастерской как будто уводит от рассказа. переключает на совершенно иную работу, кажущуюся бессмысленной, не связанной с текстом Набокова, эмоционально сбивающей.

Но она необходима для выявления наших стереотипов, осознания привычных представлений, знаковости слова. Лишь после осознания нашего смыслового поля мы готовы ступить на другую территорию, мы открыты новому, неожиданному, мы готовы расширить пространство бытия слова, установить новые ассоциативные связи.

"Рождество" - так назвал свой рассказ В.Набоков.

Выскажите свои предположения, почему? Есть ли слова-подсказки в первых трех главах рассказа? Прочтите их.

IX. А. Прочтем последнюю, четвертую главу рассказа, выписывая слова, проясняющие авторское название (в пятый столбик), раскрывающие и дополняющие Ваши смыслы слова "рождество".

Последняя глава рассказа раздается для чтения глазами (ксерокопия). Эта часть рассказа требует большего внимания, неоднократного прочтения, возвращения к деталям, так как именно в финале происходит главное событие рассказа, а то что мы принимали за событие раньше оказывается лишь условием.

Читателям предстоит пройти этот путь открытия самостоятельно, без посредника, т.к. даже самое "невыразительное" чтение учителя выдает его понимание и отношение к тексту.

Какие новые слова возникли у Вас в связи со словом "рождество"? Переключка по принципу дополнений. Кому это необходимо делают записи у себя в тетради.

Б. Посмотрите на получившуюся табличку из пяти столбиков слов. Мы выстраивали их по вертикали. Сейчас Вам предлагается прочитать эти слова по строчкам, по горизонтали, связав в единый текст из 3-5 предложений, раскрывающий смысл рассказа в целом.

В. Объединившись в небольшие группы, поговорите о рассказе В.Набокова, прочитайте получившиеся у Вас тексты.

На разговор в группах надо дать 15-20 мин. Опыт показывает, что необходима эмоциональная и интеллектуальная разрядка, обмен мнениями относительно нового смысла и текста и слова "рождество".

Самым неожиданным для участников мастерской является возникновение связи между словами смерть и рождение и многие дополнительные смыслы, вытекающие из этой связи. Рассказ воспринимается не как частная история горя человека, от утраты ребенка, а вырастает в философскую притчу о вечной жизни и ее смысле.

Каждая группа коротко представляет тот круг вопросов, которые обсуждались, наиболее интересные идеи, возникшие в результате обсуждения рассказа, могут быть зачитаны наиболее удачные тексты.

Х. Итоговым заданием мастерской является написание текста "Рождество по Набокову" или несколько иная тема: "Приглашение к рождеству".

Стоит обратить внимание на предлог, дабы не совершилась подмена на более простой вариант "на рождество".

Давая это задание мастер напоминает о необходимости включить в окончательный текст не только материал работы с рассказом, но и все, что собрано на первом ("биографическом" этапе). Тексты могут озвучиваться или вывешиваться (афишироваться).

XI. Рефлексия имеет две части: А - эмоциональная

Что почувствовали на мастерской, какие пики и спады прошли?

Б - рациональная, имеющая цель осознать состоялся ли диалог с автором.

Вернитесь к требованиям писателя, предъявляемым к хорошему читателю. Опираясь на свой опыт чтения рассказа "Рождество", объясните, почему В.Набоков выделяет воображение, память, словарь и некоторое художественное чувство.

Каждый может высказаться по одному из перечисленных качеств.

Итак, мастерская завершена.

Удалась ли попытка чтения Набокова по Набокову в соответствии с требованиями самого писателя к читателю: "Хороший читатель тот, кто имеет воображение, память, словарь и некоторое художественное чувство"...

Отобранные тексты и задания к ним были выстроены в форме лабиринта со своими "тупиками" (остановками-размышлениями), выход из которых всегда проходил через микрооткрытия, неожиданные прорывы в мир В.Набокова. От читателя потребовались усилия ассоциативной памяти, включение воображения и фантазии, погружение в собственный мир, результатом этого стали оригинальный текст, отражающий процесс

самопознания, рефлексия читателя, без которых дальнейшее постижение творчества Набокова не возможно.

Система заданий к Набоковским текстам помогает выявить генетическую связь деталей жизни и опыта читателя и писателя, читателя и литературного героя. Движение по деталям, как верстовым столбам текста, дает выход на понимание глобальных, мировоззренческих позиций автора.

-----  
Т.Н.Антонова

### **Мастерская по литературе: интеллект, эмоции, речь.**

Обществу, которое с легкостью употребляет такие слова, как духовная жизнь, духовное богатство, духовный расцвет, свобода духа, трудно свыкнуться с мыслью, что "истинная проблема человеческой жизни не в том, чтобы выучиться обитать рядом с другими, не в том, чтобы способствовать процветанию своей страны, истинная проблема - это познать свое предназначение и провести жизнь в согласии со строго организованным ритмом космоса".<sup>1</sup>

Для того чтобы создать свободного человека, "симфоническую личность, которая разворачивается в истории как веер эстетических возможностей",<sup>2</sup> должны быть созданы такие ситуации, в которых ученик раскрыл бы собственный потенциал, данный ему от природы, смог бы производить интеллектуальные операции.

Урок написания рецензии на рассказ А.П.Чехова "Шуточка".

Вначале важно использовать субъектный опыт ученика. Дети вспомнили, какие в их жизни были розыгрыши, шутки, анекдоты. Чувства, возникшие у детей, помогли образовать "энергетический обмен", "динамику энергетического поля".<sup>4</sup>

Следствие "энергетического обмена между субъектом и внешней средой"<sup>5</sup> - осознание цели деятельности: понимание природы смешного в рассказах друг друга. Возможность увидеть множественность точек зрения на природу смешного - условие возникновения "кооперации", то есть

"координации точек зрения", что является условием для выработки умения "группировать интеллектуальные операции в связное целое"<sup>6</sup>.

Следующее задание заключается в том, чтобы к слову "шуточка", являющемуся заголовком рассказа, подобрать слова, близкие по смыслу и по звучанию. Прочитать эти слова. Если кому-то понравилось чье-то слово, то он его пишет на свой лист.

Затем даем толкование слова шуточка. Оно получилось метафорическим: шуточка - это "шуршание и хихиканье шута до уморы, это опус, который сочиняют для того, чтобы кто-то получил оплеуху смеха, уморил окружающих. Это когда в углу в очках сидит кикимора и уморительно намазывает крем на швабру".

Что способствует рождению метафоры? "Когда составляется список слов, происходит что-то глубинное и приходят другие слова", - говорит один из активных участников движения ЖФЭН, преподаватель и поэт Пьер Колен.

Объяснение "ситуации письма" мы находим у З. Фрейда, исследовавшего природу сновидений.

"Здесь, как и там (в сновидении), кажущаяся неправильность функционирования разрешается в виде своеобразной интерференции двух или большего числа правильных актов".

Сгущение и компромиссные образования мы находим здесь и там. Если между скрытыми мыслями сновидения нет общих частей, то работа сновидения стремится создать их, чтобы сделать возможным общее.

Лучший способ сблизить две мысли, не имеющие ничего общего, заключается в изменении словесного выражения одной из них, соответственно которому изменяется и выражение другой мысли.

Таким образом, бессознательные мысли находят себе выражение необычным путем, посредством внешних ассоциаций, в форме модификации других мыслей"<sup>7</sup>.

Кроме того, в нашем воображаемом присутствует то, что Юнг называет "архетипом".

"Архетип - непредставимое бессознательное, несущее печать рода, нации, коллектива. По сути дела в коллективном бессознательном представлена сама история"<sup>8</sup>. Пьер Колен считает: "Основа культуры - ее архаическая мысль".

"В нашем воображении присутствуют архаические образы.

Учителя должны научить детей размышлять на основе сна, бессознательного, строить исследования, не подавлять то, что дети чувствуют, использовать огромное богатство каждого.

Задание следующее. Учитель читает рассказ, а дети выписывают из рассказа слова, отдаленные по значению от того определения слова "шуточка", которое у них уже есть.

Это задание выводит детей на понимание конфликта в рассказе.

"Слово "шуточка" для меня значит добро, радость, улыбку на лицах, но никак не способствует моему пониманию слов "ад, дьявол, ужас, опасность".

"Шуточка сочна и добра, в шуточке все равноправны, а здесь о героине мы читаем "бедная девочка", и в этом есть снисходительность и какая-то жалость".

Такое задание позволяет увидеть и художественные детали.

"Шуточка должна быть доброй, вызывать улыбку, а здесь такие слова, как "забор с гвоздями".

И теперь понятно, почему здесь такие слова: ведь шуточка доставляет боль героине.

Дети находят все новые детали, новые неожиданные противопоставления.

Понятие конфликта осознается потому, что оно переживается; когда человек проговаривает, в чем состоит противоречие, это понятие уточняется. Так происходит образование научных понятий.

И Л.Выготский и Ж.Пиаже едины в том, что только словесное выражение сделает мысль сознательной и превратит ее в "общее предложение" или в определение. Ж.Пиаже считает: что "осознание собствен-

ной мысли зависит, таким образом, от ее сообщаемости, а эта сообщаемость, в свою очередь, зависит от социальных факторов, (таких, например, как необходимость убедить)"<sup>9</sup>.

Объяснение того, почему так поступают герои, возникает у детей после того, как они нарисуют символ шуточки в начале рассказа и символ шуточки в конце рассказа для каждого из действующих лиц.

В том, что говорили дети о своих рисунках, было понимание сюжета, композиции, художественных средств. Но только это было их открытие научных понятий.

Свои гипотезы они должны были аргументировать. И именно в таком состоянии "спора, разговора с другими" и созревает интеллект, говорит Пиаже<sup>10</sup>. Более того, символическая природа искусства говорила сама за себя, когда ученик рисовал символ шуточки и символ присутствия героя в поле этой шуточки.

Природа познания здесь была иная, нежели на традиционном уроке. Объясняя рисунок, ученик искал точные образные слова, чтобы его рассказать и, рассказывая, проникал в авторский замысел.

Это и была ситуация, когда ученик, отказываясь от первоначального восприятия "рассказ - просто веселый эпизод" - входил в мир Чехова, где грусть и тонкая ирония тесно связаны.

Здесь слова рождали идеи, и идеи рождали слова. Появляющиеся ассоциативные слова психолог А.Леонтьев объясняет так:

"Ассоциативный ряд или отдельный участок ассоциативного ряда есть, прежде всего, некоторое органическое целое, которое определенным образом организует входящие в него части. Таким образом, ассоциативный ряд не представляет собой "цепи" в собственном смысле слова, ибо каждое звено его не только связано с двумя соседними ассоциативными звеньями, но и непосредственно определяет как последующее, так и предыдущее звено, будучи в свою очередь самоопределено общей структурой ряда"<sup>11</sup>.

Вот что открыла для себя ученица, благодаря ассоциациям: "Мне кажется, что цвет "шуточки" будет синим. Для меня этот цвет значит очень многое, этот цвет моих счастливых дней. В этой насыщенной глубиной синеве скрывается водоворот чувств. Это чувства героини. Герой не может погрузиться в эту глубину. Герой играет с героиней своими лучами, дарит свет, но сам не осознает, что он дарит, а что забирает. Лишь через много лет солнце идет к закату и опускается на горизонте, как бы приближаясь к морской синеве. Героиня наслаждается этими лучами, и она любит эти лучи, купается в них с удовольствием, мучительно хочет узнать их источник.

Солнце зашло, наступил другой день, и это другой мир, теперь ей светит другое солнце. Но то, зашедшее солнце, она не забудет никогда. Героиня не потеряла ничего, она обрела капельку прекрасного в этом мире. А героя жаль.

После прочтения рассказа я вернулась к его названию. Теперь оно показалось мне печальным, даже зловещим, сказанным как будто с усмешкой. В своем рассказе Чехов показал грустную реальность, прикрытую легким весельем".

В этом сочинении впечатления ученицы идут от осознания ощущений счастливых дней детства к символике шуточки, затем к метафоре "водоворот чувств, игра лучей" ..., от метафоры - к идее рассказа: "Героиня не потеряла ничего, она обрела капельку прекрасного в этом мире".

Дети живут в мире искусства слова, художественного произведения, где есть содержание и есть форма. И понимание формы можно также организовать, ставя детей в особую ситуацию. Такой ситуацией явилось сопоставление вариантов рассказа.

Почему Чехов не оставил первоначальный вариант рассказа?

Было: "Это мне только и нужно... Я выхожу из-за кустов и, не дав Наденьке опустить рук и разинуть рот от удивления, бегу к ней... Но тут - позвольте мне жениться".

Стало: "Это было уже давно. Теперь Наденька уже замужем; ее выдали или она сама вышла - это все равно, за секретаря дворянской опеки, и теперь у нее уже трое детей. То, как мы вместе когда-то ходили на каток, и как ветер доносил до нее слова "я вас люблю, Наденька", не забыто; для нее теперь это самое счастливое, самое трогательное и прекрасное воспоминание в жизни. А мне теперь, когда я стал старше, уже не понятно, зачем я говорил те слова, для чего шутил".

Теперь дети осознают, что особая элегическая интонация финала рассказа, где возникает ощущение, будто дальнейшая реальная жизнь не имеет отношения к жизни сердца героини, горестная интонация монологической речи героя - все это необходимо для открытия самой жизни: "Если бы был оставлен первоначальный вариант, то рисунок шуточки для героя и героини был бы в одной плоскости, ничего бы в рассказе не было, мы ничего не узнали бы, как можно много потерять в жизни, если не чувствуешь другого человека, его надежд и его разочарований".

В данном случае именно форма произведения проявила богатство жизненных фактов, организованных в сюжет.

Кульминацию рассказа угадал ученик. Он решил, что кульминация - это тот момент рассказа, когда возникает любовь.

"Оно возникало в экстремальной ситуации, было опасно, они мчались в вихре, на бешеной скорости, когда закончился бег санок, у героини глаза "расширились" и как будто стала вбирать в себя мир, она уже была другой".

То, что рассказывал ученик, было неожиданно. И говорил он взволнованно, запинаясь, мучительно подбирая слова. Ученика волновала и ситуация рассказа, чувство влюбленности героини, и ситуация, в которую был поставлен ученик на уроке. Это была ситуация интеллектуального поиска.

Это ведь не учитель говорил. И вопрос ставил ученик, а не учитель. Потом, когда писали рецензию, у многих описание этого эпизода, о

котором говорил ученик, заняло центральное место. Именно благодаря эмоциям ученика, возросла энергетика динамического поля класса.

А отсюда и мотивация учения, не заданная учителем, а возникшая в коллективе, благодаря радостному открытию ученика.

Любопытно, что, описывая кульминацию, ученик дополнял и портрет героини. Он придумал то, чего не было у Чехова.

Мы пришли к тому, что уже стали досочинять за автора. Это ли не показатель того, что произведение искусства важно прежде всего тем, какое художественное произведение создает ученик, а не тот перечень художественных средств, которые ему необходимо знать.

Почему А.П.Чехов стал большим писателем? Он знал: его фантазии любили, он чувствовал себя свободным, и поэтому стал замечательным писателем, но ученики тоже хотят осознавать свою значимость, идет возрастание души ученика, если он понимает, как важны его чувства и мысли, выраженные в слове, для его сверстников, а не только для учителя.

Рефлексия - необходимое звено таких занятий.

Ученики рассказывают, что они чувствовали во время занятий, и, рассказывая, многое понимали в рассказе, а главное - в себе.

Значение таких чувств определил психолог А.Н.Леонтьев: "Эмоциональные метки событий - ориентиры для осознания действительных мотивов деятельности" <sup>12</sup>.

Учителя и ученики говорят об этих уроках так: "Мне нравится думать, о чем хочешь. И как хорошо узнавать своих одноклассников". "Открытия совершает не только ученик, но и учитель. Здесь нет страха ошибиться, нет заданности в ответах, такой урок может снять комплексы, здесь знание - прежде всего узнавание себя, желание докопаться до сути".

Хочется обобщить то, что говорят дети о таких уроках словами философа XX века Л.Шестова:

"Как хорошо..."

все, что вне логики, все, что парадоксально, все, что не является вечной истиной...,

как хорошо идти вперед и думать, как хочешь и о чем хочешь, не бояться ни толстых ученых словарей, ни критических статей, быть в гармонии со своим внутренним анархизмом,

как это хорошо вырваться в иные мысли, как хорошо увидеть иные страны, как хорошо путешествовать,

как увлекательно все то, что в тебе есть"<sup>12</sup>.

#### Библиография.

- 1) Миллер Г. Размышления о писательстве -Ж. ИЛ, 1991, N1.
- 2) Карсавин Л. Восток, Запад и русская идея. Пгр, 1922.
- 3) Пиаже Ж. Образование- интеллекта. -М., 1966.
- 4) Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Госиздат, 1932.
- 5) Пиаже Ж. Образование интеллекта. -М., 1966.
- 6) Пиаже Ж. Образование интеллекта. -М., 1966.
- 7) Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. -М., 1923.
- 8) Юнг К. Структура психики и процесс индивидуации.-М., Наука, 1996.
- 9) Пиаже Ж. Образование интеллекта. -М., 1966, Выготский Л.С. Мышление и речь. -М., Лабиринт, 1996.
- 10) Пиаже Ж. Образование интеллекта. -М., 1966.
- 11) Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. -М., Педагогика, 1983.
- 12) Шестов Л. Сочинения. -М., Раритет, 1995.

-----  
Янович Т.В.

#### **Педагогическая мастерская и Я-концепция.**

Современное общество, взяв курс на гуманизацию и демократизацию, видит российскую школу, которая ориентирована на развитие ученика как личности, как индивидуальности и как активного субъекта деятельности.

На наш взгляд наиболее важным процессом в контексте развития личности является становление адекватной Я-концепции ученика, как осевой структуры, влияющей на индивидуальный способ познания учеником окружающей его действительности.

Под Я-концепцией (в психологии) понимают совокупность всех представлений индивида о себе сопряженная с их оценкой. Я-концепция включает 3 составляющие:

1. Образ Я - представление индивида о самом себе (мнение о своих физических, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других характеристиках);

2. Самооценка - адофективная оценка этого представления. Самооценка может быть адекватной и неадекватной - заниженной или завышенной.

3. Потенциальная поведенческая реакция - те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Как правило заниженная или завышенная самооценка формируют определенные поведенческие комплексы. Например, тревожность, выражается в таком поведении, которое направлено на привлечение внимания окружающих из-за недостатка эмоционального тепла к внутреннему миру индивида. Я-концепция - не является стабильной, раз и навсегда заданной структурой. Она изменяется с течением времени, причем особую роль играют в этом межличностные взаимосвязи внутри группы людей, которые значимы для данного индивида, входящего в эту группу.

Становление адекватной Я-концепции возможно лишь при обучении, которое ориентировано на познание учеником себя как индивидуальности, личности, и как активного субъекта деятельности при взаимодействии с другими учащимися.

Одной из современных отражений обучения, ориентированных на развитие личности, является, на наш взгляд, педагогические мастерские.

Педагогическая мастерская как организационный процесс взаимодействия учащихся с учителями построен таким образом, что способствует, с одной стороны самопознанию, с другой - самокоррекции.

В мастерской, каждый ее участник, получая во время социализации, рефлексии обратную связь, не оценивая отметкой свой внутренний мир, осознает свою значимость для других и для себя, в процессе сопоставления собственного индивидуального мира с миром другого человека, при помощи эмоционального "градусника". При этом происходит обогащение индивидуального мира (опыта) одного человека, индивидуальным опытом другого человека, их объединение, направленное на преодоление отчужденности, снятие чувства страха в общении, в коррекции заниженной или завышенной самооценки посредством принятия в другом того, что есть во мне и наоборот.

Коррекционная работа отдельного человека в мастерской осуществляется посредством усиления (суммирования) самокоррекционной работы других участников и самого мастера в процессе рефлексии, работы в группах, социализации.

В этом смысле можно рассматривать педагогические мастерские как одну из форм психотерапевтической работы. Наиболее близкая по форме и целям с мастерской является терапия, центрированная на клиенте.

В течение 1995-97 учебных годов под руководством Беловой Н.И., было проведено исследование, посвященное изучению влияния педагогических мастерских на личность учащихся, в частности на становление Я-концепции.

Исследование, проводящееся в 5-х классах, в интегрированном курсе "Природа" показало, что при включении в учебный процесс педагогических мастерских (в течение всего учебного года)

- уменьшается число учащихся с проблемами в сферах общения ( $t = -2,7$ ;  $N = 24$ ,  $P > 0,05$ ).

- уменьшается число учащихся с проблемами в сфере эмоциональной чувствительности (имеется ввиду гиперчувствительность, что характерно для занижения, завышения самооценки), ( $t=2,34$ ;  $N=24$ ,  $P>0,05$ ).

- повышается уверенность в себе, в принятии решений ( $Z=3,24$ ;  $N=24$ ,  $P<0,01$ ).

- происходит становление более реального взгляда на себя ( $Z=0,95$ ;  $N=24$ ,  $P<0,01$ ).

Полученные нами результаты в ходе исследования показывают, что педагогические мастерские, являются тем внешним фактором, который влияет на становление адекватной Я-концепции учащегося, таким образом, решая задачу развития личности современного школьника как субъекта учебной деятельности.

Янович Т.В.

### **ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА ИЛИ ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК?**

Мастерская "Местообитание" по природоведению (5 класс). Ухудшение окружающей среды и взаимоотношений между людьми - сигнал надвигающейся экологической катастрофы. Ребенок, вырастающий в этих условиях, привыкает к тому отношению к миру, какое он видит.

И это вторая сторона проблемы. Что может сделать учитель, учитель-биолог, работающий в современной школе, где обучаются современные дети?

Предлагаемая мастерская "Местообитание" - это первый шаг к экологическому сознанию как части экологического мировоззрения. Она (мастерская) ставит ребенка на позицию биоцентризма и открывает невидимый ранее "мир чувств" окружающей его природы. И только прожив мастерскую, весь путь решения проблем, который создается в мастерской, ребенок, принимая самостоятельное решение, поднимается на ступеньку выше в своем развитии, так как постигает новое в знакомом ему мире - мире природы и мире людей.

## Ход мастерской.

- Напишите то место, где бы Вы хотели жить и объясните почему.
- Зачитывание работ учащихся.
- "Выбираем ли мы свое место жительства, от чего оно зависит?"

Обсуждение.

- История N1: "Однажды, по телевизору показывали документальный фильм, который очень привлек мое внимание. В нем рассказывалось об истории леса, о его обитателях: животных, растениях. На карте изображен "кусочек" того леса. Расселите живые организмы: белку, росянку, лягушку, клеста, там, где, как вам кажется, они могут жить". (Работа выполняется в группе, выдаются названия живых организмов и карты N1 см. приложение...)

- Работы групп афишируются.

- Выдаются карточки с информацией о живых организмах (см. приложение...)

- Вновь расселите живые организмы в тех же условиях.

- Афиширование работ.

- История N2: "Однако, в том фильме речь шла не только о жизни леса, но и о его проблемах. А главной проблемой стало строительство железной дороги, которое изменило лес. Попробуйте расселить в новых условиях те же живые организмы." (Работа выполняется в группе, выдается карта N2 см. приложение...)

- Афиширование работ.

- На чистом листе напишите те мысли (вопросы), которые возникли у вас при работе.

- Социализация работ.

- Выберите живой организм (из тех, которые расселяли).

- На этом же листе напишите текст об этом живом организме, о его жизни, местообитании. (Выполняется индивидуально в любой литературной форме).

- Вывешивание (зачитывание) работ.

- Рефлексия (на какой вопрос я не получил ответа? Что меня сегодня удивило?).

### ВАРИАНТЫ РАБОТ ДЕТЕЙ

Нам, белкам, очень трудно:  
Нам приходится страдать,  
Что большие наши братья  
Лес опять пришли срубить.  
Вот срубили весь наш лес,  
Даже негде нам присесть.  
И прогнали нас из леса,  
Чтоб мы мучились на рельсах.  
Вот опять идем мы в путь,  
В дальнюю дорогу;  
Чтобы новый лес найти  
И прожить немного.

#### Маша Г.

Жила я, веселая белочка,  
В веселом еловом лесу.  
Но вот живу я, белочка,  
В бедном пеньковом лесу.  
У дороги железной - не в лесу.  
Не живут мои соседи:  
Клест вспорхнул...  
И опустел  
Дом родной, родной удел.

#### Алеша Ч.

### Приложение.

Информационные карточки.

1 карточка. Росянка круглолистная.

Растет на торфяных лугах, болотах. Это небольшое растение красновато-зеленой окраски. По краям листьев расположено около 25 ресничек. Сверху ресничка утолщена, в утолщении находится слизь, выделяемая на поверхность листа, как будто капелька "росы". Эта слизь переваривает насекомых, которые садятся на листья. Растение очень редко встречается, занесено в Красную книгу.

2 карточка. Травяная лягушка.

Окраска тела светло-оливковая или шоколадно-коричневая. На затылке пятно в форме галочки. Голос - низкое урчание, около 3 секунд. Распространена по всей территории России. Обитает в лесах, много времени проводит в воде. Ее убежища - лесная подстилка, прикорневая система деревьев, углубления в почве. Питается насекомыми. Зимует в ручьях, реках, торфяных болотах, озерах. Зимовка начинается в октябре, заканчивается в апреле.

3 карточка. Белка.

Распространена на всем протяжении лесов. Ведет дневной, особенно деятельный по утрам, образ жизни. Зимой в спячку не впадает. Строит гнездо, обычно на елях. Гнездо белки называется гайной. Оно около 40 см., построено из сухих еловых веток, внутри выстлано мхом, пухом птиц, корой. Питается белка семенами шишек хвойных деревьев, ягодами, грибами, корой, насекомыми, яйцами птиц. Имеет от 2 до 8 детенышей.

4 карточка. Клест-еловик.

Окраска птиц: Самец кирпично-красный с бурыми крыльями и хвостом; самка оливково-зеленая с желтым надхвостьем. В кронах хвойных деревьев они устраивают большое, хорошо утепленное гнездо, где зимой выводят птенцов. Питаются исключительно семенами хвойных деревьев, ими же кормят и птенцов.

(Методическое указание - на одной стороне карточки - текст, на другой - иллюстрация).

Я жил спокойно и весело, до того как пришли люди. И, после того как они пришли, кончилась моя веселая и спокойная жизнь. Началось строительство железной дороги. Весь день стоял шум и гам, только на ночь все стихало. Я подумал о своих соседях, ведь они тоже могут погибнуть. И, когда строительство закончилось, я подумал: "Все будет опять по-прежнему". Но не тут-то было: по железной дороге стали ходить поезда... И мне пришлось переселиться. А вы сами знаете, как трудно жить в новой среде обитания. Я хочу спросить: почему и зачем построили железную дорогу? Ведь животные, хотя и не погибли, но условия у них уже не те! Ведь некоторые животные занесены в Красную книгу. И, если животные будут гибнуть, то на Земле не будет жизни! Из-за железной дороги нарушается среда обитания, и человеку будет трудно жить.

Стас Э.

Лягушка прыгала по травке, искала мошку съесть. Но вдруг увидела, издалека летит огромная муха. А, когда муха пролетела, лягушку придавило колесом. (Анекдот).

Олег Р.

-----  
Окунев А.А.

## **МУЗЕЙ**

Мы в небольшом уютном конференц-зале музея истории города Марселя. Спокойный, мягкий свет, красивые удобные кресла; звучит тихая, четкая, приглашающая к размышлению, речь Жан-Поля, ведущего мастерскую под названием "Музей".

Музей! Музей? "Какое толкование вы даете этому слову"? - спросил нас Жан-Поль и, тем самым, обозначил первое задание мастерской. Он ждал, мы думали. Хотелось уйти от припоминания различных, знакомых с детства, определений, но перед внутренним взором протянулась череда музеев, посещенных за прожитые годы. Музеи, музеи, музеи! Но все это были не мои музеи, их создавали люди под свою трак-

товку этого понятия. Что же такое для меня музей? Пора уже писать определение, мастер ждет, ждет спокойно, не торопит, ждет, возложив на стечение обстоятельств всю ответственность за совпадение времени, запланированного им на выполнение заданий, с реальным.

Прозвучали первые ответы: "Коллекция произведений культуры", "Царство мысли, воплощенной в объекты", "Прогулка во времени и пространстве", "Место для игры воображения", "Музей - это то, что рождается в воображении людей, в моменты их знакомства с представленными объектами", "Музей - место встречи культур прошлого, настоящего и будущего". Мастер внимательно выслушал всех. Но ценность этого момента была не в прозвучавших определениях, удивительных, емких, значительных, а в том, что происходило с каждым из нас, ведь в зале сидели люди, мало знакомые, и эти первые минуты общения, уровень ответов, философское осмысление первого казалось бы обычного, очень простого задания, не только задали тональность нашему раздумью, но и соединили нас некоей невидимой, еще непрочной, нитью понимания. Теперь мы уже находились в необычном музее, каждый из нас был причастен к его творению. Хотелось думать, мысленно создавать музей дальше, и Жан-Поль, словно угадав наше желание, предложил подумать о содержании музея, выбрать три вещи, связанные с Марселем, которые мы обязательно поместили бы в этот музей. Здорово! Мы сидим в музее города Марселя, еще не видели его экспонатов, да и сам Марсель за немногие часы прогулок не успели узнать и размышляем о его создании. Мы должны увидеть, мысленно увидеть, свой музей. Мы творцы его! Потом, после окончания мастерской, можно будет сопоставить мечты и реальность, а сейчас надо определить три экспоната.

Что же я выберу? Ну, конечно, мистраль, этот ветер дует уже третий день, и он мне очень нравится: шумный, теплый, озорной. Хотя в энциклопедии о нем сказано, что это "сильный и холодный местный северо-западный ветер на юге Франции."

Второй экспонат тоже подобрал быстро. Дело в том, что накануне, поздним вечером Пьер возил нас по ночному Марселю, доехав до пристани на берегу Средиземного моря. Она вся сверкала огнями многочисленных кафе. Ее украшало множество парусных судов, сверху с горы, возвышаясь над всем этим великолепием, наблюдал за порядком замок, оглядывая все пространство одним светящимся окном, а по пустынным набережным носился мистраль. Он и с нами чуть не заигрался, да Пьер быстро увел нас в кафе. Кафе - это много много стульев, обращенных лицом к морю, некоторые из них были заняты мужчинами, ведущими спокойную тихую беседу. Мы тоже сели, и я на секунду оторвал взгляд от моря, чтобы оглядеть кафе, запомнить все, запечатлеть, сфотографировать, заснять фильм, который будет храниться в моей памяти и в грустные минуты просматриваться. И вдруг... Да, вдруг я увидел его, удивительного, несказанно заинтересовавшего меня человека. От него невозможно было оторвать взгляд. Казалось, старик своим существованием хотел убедить меня, что я действительно попал в фантастическую, прекрасную страну, страну Грина. Огромная, могучая фигура возвышалась над конторкой с кассовым аппаратом. Грива белых седых волос украшала его голову; косматые, огромные белые брови скрывали глаза; мохнатые белые усы болтались так просто, для порядка; очки на кончике носа придавали ему значительность; добавьте сюда еще сигару, которую он держал во рту, выпуская время от времени клубы дыма, и, конечно, газету, так необходимую ему в час ночи. Вот этого человека я обязательно поместил бы в свой музей города Марселя, без него опустел бы берег Средиземного моря, да и сам бы Марсель потускнел.

Теперь осталось подобрать третий экспонат. Конечно, это ЖФЭН, Французская Группа Нового Образования, со всеми удивительными людьми, входящими в нее: воспитателями детских садов, учителями, учеными, врачами, инженерами, рабочими, домохозяйками, пенсионерами, психологами. Именно в эти дни, в июле 1996 г. ЖФЭН проводила

свой Международный Университет в Марселе, где были представители пятнадцати стран.

Жан-Поль - школьный учитель, в ЖФЭН давно. В его школе много сторонников нового образования, стремящихся уйти от традиционного способа обучения, когда учитель "накачивает" учеников готовыми знаниями, как насос мячик. Они верят ребенку и уважают его свободу. Конечно, как и всех взрослых, их заботит судьба детей, они волнуются за них, но не торопятся решать их проблемы, ибо лишь в преодолении сильных препятствий происходит становление личности. Снять путы с ребенка, которыми связали его традиционные методы обучения и воспитания, предоставить ему право выбора, одна из задач группы ЖФЭН. Осознание необходимости защитить жизнь на Земле, позволило поставить им во главу угла воспитание, а не дидактику. Ведь от того, каков будет человек XXI века, во многом зависит сохранение жизни на планете. Отсюда, с самых первых шагов ребенка необходимо учить общаться, договариваться, ладить, переводить конфликты в логический план, учить анализировать ситуацию, выдвигать гипотезу, подвергать ее экспертной оценке, реализовывать намеченный план, брать на себя инициативу, учить подчиняться, понимать и развивать идеи других, отстаивать свою позицию.

Группа ЖФЭН - в постоянном поиске того нового, что помогает людям жить, помогает человеку найти себя и то, к чему мы привыкли, но с чем необходимо расстаться; определиться в жизни. Человечество созревает очень медленно и с огромным трудом расстается с привычным, хотя привычное не всегда приносит ему пользу, поэтому должен быть кто-то, кто ведет постоянную борьбу с "баобабам", как это делал Маленький принц Сент-Экзюпери на своей планете.

Звучит следующее задание мастерской: каждая группа должна договориться о названии музея, определить тематику его залов, продумать содержание и организацию пространства музея. В нашем музее наверняка будут залы: "Ритмы города", "Тональность города", а для каждого

из моих экспонатов надо отвести не менее одного зала. Пусть в одном, в котором открыты все окна и двери, живет так полюбившийся мне мистраль. Этот зал так и назовем: "Ветер мистраль".

Во втором - дорогой моему сердцу образ старика из ночного кафе на берегу Средиземного моря, в окружении жителей Марселя, живущих в моей памяти. Этот зал назовем: "Люди Марселя".

Третий - самый огромный, несказанно значимый для меня зал: "Новое образование". Вот только как организовать его пространство? Как уйти от традиционного представления экспонатов, чтобы растормозить сначала взгляд посетителя, а затем и его мысли? Как создать его ауру, в которой было бы легко генерировать вопросы, способствующие новому видению?

Одним из экспонатов, конечно, должно быть СЛОВО - это самое доступное средство внушения, оно явилось основой самого первого репродуктивного метода обучения. Слово учителя, слово ученика, родительское слово, "слово, равное поступку", как об этом образно написала Белла Ахмадулина.

Думаю, что в этом зале должно быть много, много пустых стендов, которые заполняли бы сами посетители. Пусть рисуют, пишут, создают. Пусть продолжают начатое предыдущими экскурсантами, тогда все экспонаты будут в постоянном развитии. Не обойтись и без стенда проблем. А часть пространства следует отдать для философских рассуждений, для размышлений над традиционными проблемами педагогики. Пусть там будут собираться различные точки зрения о роли учителя, ученика, об их взаимоотношениях. Пусть рассуждают об авторитете и авторитарности, о результатах учебного процесса, результатах образования, о способности и одаренности, о многом другом. Зал без экскурсовода, но зал полный людей, желающих думать о новом поколении, о жизни людей на планете. Конечно, не обойтись без огромной библиотеки справочной литературы и всех-всех прекрасных книг, настраивающих душу на творческое раздумье.

А рядом пусть будет еще зал, совсем пустой, ибо должно быть продолжение экспозиции, "Новое образование" не терпит никаких ограничений, но, правда, иногда задумывается о границах своего применения. И никаких запасников, каждый должен иметь возможность познакомиться со всеми экспонатами, возможно, что экспонат, не вызывающий общего интереса, ждет встречи с одним, единственным человеком, и эта встреча будет значима для всего человечества.

А теперь Жан-Поль предлагает провести экскурсию по своему музею. Можно, я проведу вас по залам ЖФЭН, залам "Нового образования"? Помните, что в этих залах нет не только готовых истин, догм, которые надо принять на веру, но не сформулированы даже все вопросы, на которые нам надо ответить, чтобы продвинуть поиск и в воспитании, и в образовании на новый этап. Так что, товарищи экскурсанты, запаситесь бумагой, ручками и пишите, пишите все возникающие у вас по ходу экскурсии вопросы, записывайте все свои мысли, спорьте, не соглашайтесь, отстаивайте свою позицию, о ней вы мне потом сообщите, и я переделаю текст своей экскурсии.

Итак, уважаемые посетители нашего музея, с первого знакомства учителей России с идеями "Нового образования", французской группы ЖФЭН, прошло шесть лет. Поэтому сами мы уже не первый раз в этом зале, приходим в него постоянно и каждый раз стремимся привести сюда своих коллег.

За эти годы на многочисленных семинарах, которые проводил Центр Педагогического Опыта Санкт-Петербургского Университета педагогического мастерства для учителей России, мы думали, спорили о многих проблемах образования. Главный же спор касался сопоставления традиционного и нового образования. Надо заметить, что он не затихает до сих пор. Спорящие анализируют проблему знания и познания, роль учителя на школьном занятии, взаимоотношения учителя и ученика, проблему принуждения и свободы, их соотношение, пытаются сопоставить достоинства и недостатки воспитания личности, формируемой

традиционными и новыми методами. В результате постепенно выяснились приоритеты традиционного и нового образования. Нам кажется, что при традиционном образовании учителя преимущественно занимает вопрос прохождения программы, формирования знаний, умений, навыков, хотя, конечно, учитель стремится развивать и развивает мышление ребенка. Новое образование помещает в центр забот, центр внимания педагога - человека, думает, как воспитать гуманиста, который не только сам будет жить по-человечески красиво, но и поможет другим задуматься об их бытии, об организации своей жизни, о сострадании, благородстве, доброжелательности, да и просто о порядочности.

Чувство ответственности за себя, свой город, свою страну, всех землян присуще коллегам из ЖФЭН. Наверное, поэтому на семинаре летом 1996 года они говорили о расизме, об истоках расизма, думали о противоядии. Поэтому на свои демарши, мастерские, развивающие вкус к поиску истины, уважение к слову, убеждающие каждого в значении его личности, его жизненного пути, они приглашают не только учеников, учителей, но и родителей и всех, кто соприкасается с детьми. Они организовали материнские школы, где воспитываются дети от 3 до 5 лет, создали Союз родителей, который помогает школе в организации работы по воспитанию личности, способной самостоятельно определить, "что такое хорошо и что такое плохо". "Мы уже расстались с тем предрассудком, будто учитель должен воспитывать... Настоящая тайна воспитания заключается в том, чтобы не воспитывать" (Лев Выготский. Педагогическая психология. М., Педагогика-Пресс, с.306). "...Первобытный идеал педагога - няньки, который требовал от него теплоты, нежности и заботы, совсем не отвечает нашим вкусам"(Там же, с.361).

Так писал 60 лет назад выдающийся отечественный ученый - психолог Лев Семенович Выготский. Подумать только: то, что учитель должен воспитывать, - предрассудок. Вспомните наши многочисленные планы воспитательной работы! Сколько каждый из нас написал их за свою жизнь! Какие цели ставил "по воспитанию всесторонне развитой

личности"! Как мы старались планировать, боясь, что многочисленным проверяющим покажется недостаточным намеченное количество мероприятий, особенно по разделу "Политическое воспитание"! Возникает естественный вопрос о роли учителя в воспитании ребенка. Л.С.Выготский считал, что в новой школе роль учителя "безмерно возрастет, она потребует от него высшего экзамена на жизнь, для того, чтобы он мог превратить воспитание в творчество жизни" (там же, с.313).

Коллеги из ЖФЭН именно воспитанию человека уделяют огромное внимание, они против того, чтобы учитель замыкался на дидактике, и осознают, что учителя России в разработке и реализации проблем дидактики продвинулись гораздо дальше их. Да, мы научились хорошо формировать знания, умения, навыки. Стоит лишь сравнить уровень школьных экзаменационных работ по математике за ряд лет, чтобы понять, что планку требований к школьникам мы все время поднимаем. Но вместе с тем, с годами совершенствуется и набор методических приемов, учебников, задачников, позволяющих учителю добиваться от учеников все более высокого уровня знаний. Но не заслоняет ли от нас погоня за знаниями человека, который ими воспользуется через некоторое время? Будет ли он способен созидать новое во благо людей?

Можно всю свою жизнь потратить на совершенствование методики, ну, например, умножения многозначных чисел с нулем посередине или извлечения корня квадратного. Но стоит ли? Может быть, коллеги, разумнее объединить нам свои усилия и воспитать поколение спокойных, доброжелательных, высоконравственных, открытых к человеческой радости и состраданию, мудрых людей? Людей, желающих жить красиво, в уютном красивом доме, в доброжелательном обществе, людей, у которых в голове нет и никогда не было состояния войны ни к одному человеку на белом свете, в их тезаурусе нет и не было ни одного слова, унижающего достоинство ребенка, человека. Вспомните, сколько таких слов говорится нами, если ученик овладевает знаниями не в том темпе, как хотелось бы. Может быть, стоит нам отказаться от насаждения своего

авторитета силой, страхом. И тогда послушание не будет считаться в школе главной добродетелью, а главным грехом: "Открытое неповиновение, сомнение в правоте авторитета на установление норм, сомнение в аксиоме, что установленные авторитетом нормы - самые лучшие" (Э. Фромм. Человек для себя, Минск, Коллегиум, 1992, с.19).

Для поддержания такого авторитета просто не обойтись без широко известных приемов воспитания, связанных с поощрением и наказанием. Не отсюда ли дети уже в детском саду, да и в начальной школе тоже, так любят ябедничать, доносить на своего одноклассника, обвинять друзей, хвалить и выгораживать себя. Не здесь ли мы впервые сеем семена раздора, соперничества, зависти, вражды, а, порой, и ненависти к ближнему? Не здесь ли культивируем в наших детях агрессивность, учим их нападать, защищаться, испытывать радость победы, основанной на унижении другого? Возможно, и не здесь, а гораздо раньше. Расизм, как об этом говорилось на стажировке в ЖФЭН, рождается внутри нас от неприятия другого.

Пишу эти строки и слышу голоса коллег. "Мы давно уже так не считаем, у нас давно уже с детьми царствует отношение равенства, сотрудничества". Ой ли? Так ли все хорошо? Увидеть себя, свою деятельность, ее результаты, оценить их объективно - несказанно сложно. Поистине нужна огромная смелость оторваться от старых, привычных нам принципов, методов, технологий для того, чтобы создать новые, отвечающие сегодняшнему дню. Создать новое на базе старого, но не держась обеими руками за старое.

Французские коллеги критически настроены ко всяким насаждаемым авторитетам. Они воспринимают его как тормоз мысли, тормоз поиска. Их же привлекает, ими руководит желание все время находиться в пути, быть в состоянии поиска, не удовлетворяться найденным, критически относиться к результату поиска. Настоящий авторитет появляется как бы сам собой, незаметно, как результат компетентности, воспитанности, интеллигентности. Он не основан ни на запугивании, ни на искус-

ственно созданном восхищении. Авторитет учителя - всегда побочный продукт его деятельности. Деятельность учителя! Возможно, стоит поразмышлять о том действии, которое мы, учителя, каждодневно организуем для ребят в школе, задуматься над его последствиями.

"Результат учебно-воспитательного процесса"- правда, знакомые слова? Кто из нас не произносил их и тут же ни подкреплял сказанное цифрами, называя число пятерок, четверок, полученных нашими учениками на экзаменах, число выпускников, поступивших в ВУЗы. Да, по этим результатам судят работу учителя, на эти результаты сориентирован государством он сам. А какой ценой они получены, никого не интересует. Цена же может быть велика. Тут и нелюбовь к самому процессу познания, страх перед самостоятельным изучением нового курса, неверие в себя или, иначе, выкорчеванная вера в себя, в свои возможности, раз и навсегда сформированное убеждение, что есть сферы познания, закрытые для тебя. Правда, природа часто и здесь бывает мудра, и, вопреки всему, в противовес всем отрицательным моментам школьного образования, помогает человеку восстать и вспомнить о своем человеческом величии.

И тогда не благодаря, а вопреки школе ученик, "бездарно" писавший школьные сочинения, начинает писать хорошие книги; тот, кому говорили, что иностранные языки созданы не для него – становится полиглотом, а троечник по физике и математике оканчивает аспирантуру технического университета, защищает диссертацию и с упоением занимается наукой. Возможно, что эти ребята на протяжении ряда лет после окончания школы ведут мысленный диалог со своими учителями, еще и еще раз повторяя: "Нет, я не бездарь! Я способный!". Пьер Колен, один из руководителей ЖФЭН считает, что человечество пробивается вперед своими "слабыми" частями. Слово "слабый" здесь наполнено смыслом, который вкладывают в него учителя традиционного образования, которые уверены, что чем больше знаний в голове ребенка, тем успешнее сложится его жизнь. Так ли это? А что, если попробовать изменить свою

позицию, изменить отношение к школе, ученикам, к процессу преподавания, к результату работы школы? Что, если взглянуть на свою школу, в которой ты так преданно работаешь, глазами ребят, их родителей, жителей города (села)? Так ли все благополучно в ней?

Вы скажете, что мы и сами знаем все недостатки нашей школы, но исправить их мы не в состоянии. "Что я могу сделать один?" - скажет читатель. Рассказывают, что в одном студенческом спектакле на сцену выходил человек и произносил именно эту фразу. Затем выходил второй и, не замечая первого, ходил по сцене, сотрясая воздух все той же фразой. Через некоторое время на сцене ходило уже пятьдесят человек. Их пути не пересекались, а в многоголосом хоре звучала всего одна фраза: "Что я могу сделать один?!"

Французская группа "Новое образование" знает, что их не может быть много, что они всегда в меньшинстве, и это их не пугает. Ибо каждый из них всем сердцем, всей душой, всеми мыслями обращен к людям. Все свои знания, опыт, все свое мастерство, все свое время они отдают тем, кто нуждается в них. Они проводят свои мастерские письма, на которых учат людей писать рассказы, стихи, да просто владеть словом, проводят мастерские и на заводах, после окончания рабочего дня, работают с ребятами, от которых отказалась школа, как от неспособных, несказанно радуясь первым успехам своих питомцев. Не в этом ли истинное призвание учителя: через детей делать общество более справедливым, гуманным, обращенным к каждому человеку, менять утвердившийся в обществе взгляд на детей, да и на самих взрослых.

Каждый из нас сам берет на себя ответственность, сам решает, стоит ли ему браться за изменение окружающей его ситуации, стоит ли произвести инвентаризацию своих знаний. Именно с момента осознания своего личного опыта, своих знаний и начинается каждая мастерская ЖФЭН. Как это важно - понять, что ты знаешь, и посмотреть на свои знания критическим взглядом. На следующем этапе тебе предложат со-

поставить свои знания со знаниями других. Обычно ты не только сравниваешь, но и обогащаешь, исправляешь их.

И вот после предоставленной возможности применения знаний тебе становится ясно, что и эти исправленные, обогащенные знания, нуждаются в существенной корректировке. Ты начинаешь читать литературу, обсуждать ее с товарищами. Происходит столкновение твоего внутреннего мира с объективными знаниями. И в какой-то момент наступает прозрение, у тебя как бы вырастают крылья, и ты, как орел, взмываешь вверх и оттуда, с другой точки, с другой позиции, с другим внутренним состоянием, оглядываешь все, что знал до этого. И вдруг приходит понимание: насколько же ты мало знал, как убоги были твои знания, которыми ты ранее гордился, которые составляли часть тебя. Теперь-то и начинается процесс творения самого себя, процесс творческого осмысления возникших проблем. Ты сбрасываешь помочи, которые удерживали тебя, снимаешь с глаз шоры, ты по-иному чувствуешь, по-иному ощущаешь мир. Ты счастлив. Но в то же время ты понимаешь, что это не предел, что в твоей власти подготовить себя к новому разрыву. Поистине, нет предела совершенству. Новое образование - это даже не свет в конце туннеля, ибо когда виден свет, то близка разгадка всех тайн, близок предел поиска, близко совершенство, а значит близок тупик, близка остановка. Они считают, что надо доходить до почти невозможного, дойти же до предела - самоубийство. Новое образование - это всегда путь, всегда - пристальный критический взгляд на то, чего достигло общество, и упорный поиск, упорная борьба с косностью, неустроенностью, несовершенством. Становится ясно, почему французские коллеги не стремятся обобщить, облечь наработанное за многие десятилетия в некую теорию. Они против всякой канонизации того, что общество когда-то нашло. Найденное знание нужно инвестировать в новое знание, а результат применить к познанию новой ситуации. И так же, как дети не должны ждать, что взрослые дадут им готовые знания (из клю-

вика в клювик), так и взрослые не могут рассчитывать на это. Наш удел - постоянно находиться в поиске. Поиск - путь приобретения знаний.

Вспоминается случай с университета. Директор из Осетии, очаровательная, мудрая, удивительно доброжелательная женщина, с огромным интересом вникала во все услышанное, увиденное. И, конечно, ее более всего интересовало, как можно преломить идеи нового образования к управлению школой. Французских коллег эта проблема озадачила, они вынесли ее на отдельное занятие, которое проходило в саду, прямо на зеленом газоне - "Мастерская на траве". Пришла и Людмила - наш директор из Осетии, открыла блокнот, приготовилась записывать.

Пьер, ведущий это занятие, сел в тени, и зажурчала его речь, даже скорее реченька. Молвит одно словечко, за ним другое. Говорит спокойно, умно, ласково, свободно, как хороший актер, завораживает слушателей не только смыслом сказанного, но и самим ритмом рассказа. О некоторых словах задумываешься, о других мысль спотыкается. Однако надо торопиться: река слов не останавливается ни на мгновение, слово можно потерять, может померкнуть смысл, и тогда ты безнадежно отстанешь. Что же делать? Судорожно спешить по реке слов или выйти на берег, сесть в тени, облокотиться о вековой дуб и поразмышлять об услышанном, впрочем, можно и о чем-нибудь своем. А, может, отталкиваясь от некоторых запавших в душу слов, продолжить движение? Но Пьер остановился сам, сказав, что эту проблему сформулировала Людмила, и поэтому именно ей и предоставляется первое слово. Ваша проблема - вам ее и решать. Людмила удивлена поворотом событий, но начинает рассуждать, говорит умно, с азартом. Пьер слушал ее несказанно внимательно, четко улавливал самые важные мысли и тут же просил ее остановиться, развить их. И она говорила! Боже мой, как здорово она говорила! Казалось, она осветила свою проблему полностью. Но было дано право высказаться всем остальным коллегам, и тогда, я уверен, что у Людмилы появились еще новые вопросы, о которых в самом начале разговора, она и не задумывалась. Я слушал, а в голове шла своя совсем

иная работа, голова была забита своими проблемами, но некоторые соприкасались с обсуждаемыми.

Вечером французские коллеги объяснили нам, что этот прием у них называется "зеркало". Вопрос отрикошечивается автору, ибо, если он поставил вопрос, он заинтересован в его решении, он размышлял в этом направлении, а значит он более других близок к поиску ответа, с него и следует начинать обсуждение.

Итак, никто не сказал Людмиле, как надо ей действовать, но разговор шел так, что ее проблема получила некоторое развитие, обросла новыми, более частными вопросами. И она, и все, кто участвовал в обсуждении, обогатились раздумьями. Они решат, обязательно решат свои проблемы, найдут для своей ситуации свое решение. Каждый вкладывает свой смысл в слова "хорошо", "плохо". Такой способ общения основан на разуме и знании, а не на самой вере авторитету, не на страхе нарушить его решения, игнорировать его советы. Поистине: "все равны" (одна из основных идей группы "Новое образование"). Равны не только взрослые и дети, но и дети между собой, но и взрослые. Равны в способности познавать, мыслить, принимать решения...

Вспомните, насколько свободен был древнегреческий философ Эзоп в одноименной пьесе Фигейредо, в отличие от его рабовладельца Ксанфа, свободен в выражении своих мыслей, в выборе своих поступков, в принятии решений. И как Ксанф просто органически боялся принимать решения, в его голове была четко сформирована установка неспособности мудро мыслить; страх оказаться смешным, неумным сделал его смешным и неумным. Эзоп и Ксанф - две противоположности, два авторитета, но какие они разные.

Наша экскурсия подошла к концу, пришел черед спокойных размышлений обо всем услышанном, увиденном. Настало время занести на стенд проблем возникшие вопросы, настало время индивидуальной работы в библиотеке, время различных споров в дискуссионных залах, а

потом, после преобразования, обязательно зайдите опять в этот зал и продолжите поиск решения проблем нового образования.

Экскурсия закончилась, а мастерская продолжается, и Жан-Поль приглашает нас в залы исторического музея города Марселя для того, чтобы сопоставить свой воображаемый образ музея с реально существующим. Затем, после возвращения в конференц-зал наступит этап корректировки, ведь экскурсия не прервала процесс раздумий о музее и, конечно, внесла что-то свое. Но мастерская на этом не закончилась.

Были предложены многочисленные тексты о музеях, и только после этого, мы начали писать заметки о своем музее. Я тоже написал.

P.S. Прошло некоторое время и я еще больше оценил эту мастерскую, ее идею: создание своего музея. Какой блестящий прием! Ведь его можно использовать длительное время при изучении и истории, и географии, и литературы... Какие прекрасные музеи могли бы создать наши дети в своем воображении! Как далеко бы они продвинулись в изучении курса, в приложении своих знаний! Как бы помогли они сами себе в развитии воображения! Насколько прекраснее бы они стали.

-----  
 Е.Щ.Галицких (Киров), кандидат  
 педагогических наук, учитель  
 Вятской гуманитарной гимназии.

### **МАСТЕРСКАЯ О МАСТЕРСКИХ, ИЛИ ПУТЕШЕСТВИЕ В ГОРОД МАСТЕРОВ.**

"Начинайте с себя!"

Л.Н.Толстой.

Цель этой мастерской - поиск единомышленников, создание информационного запроса, который поможет вступить в диалог с самим собой, своим прежним опытом, не даст почивать на лаврах "зубрам", молодым откроет новые пути к успеху. В этой мастерской нужно подняться по трем ступеням: мастер - мастерская - мастерство - к источнику живой воды - педагогическому творчеству.

Начало завораживает и снимает психологический зажим учительской аудитории, все участники берут из корзинки по одному грецкому ореху. Мастер предлагает подержать орех в ладони, ощутить его шершавость, ребристость, твердость, защищенность. Индуктор включает деятельность с помощью задания: "У всех в ладони один предмет - орех, но чтобы не сломать зуб, нужно поломать голову. Найдите удобный для вас способ "открытия" (чаще их бывает от 7 до 12). Вот сегодня у нас будет один орех - одна тайна - один вопрос: "Что такое мастерская?" Но путь к ответу будет у каждого свой, неповторимый.

Жизнь мастерской "таинственно скрыта", и для ее понимания необходимо вслушаться, всмотреться, прикоснуться, вчувствоваться - прожить мастерскую. Постарайтесь встать в позицию ученика, активного деятеля и решателя.

Мастер читает отрывок из стихотворения Е.Пастернака:

Во всем мне хочется дойти  
До самой сути,  
В работе, в поисках пути,  
В сердечной смуте.  
До сущности протекших дней,  
До их причины,  
До оснований, до корней,  
До сердцевины.  
Все время схватывая нить  
Судеб, событий,  
Жить, думать, чувствовать, любить,  
Свершать открытия.

Подчеркните то слово, которое вас удивляет, волнует, привлекает в цепочке творческого поиска. Соединив их вместе, мы и получим метафорическую характеристику процесса познания в мастерской - "искусства реализации идей без нажима, по зову вдохновения и творчества".

Откройте внутреннему диалогу. Для этого поиграйте, пофантазируйте, подберите свои ассоциации - толкования к буквенному и смысловому ряду слова "МАСТЕР".

Используя слова, предлагаемые слушателями, мастер чертит на доске опорный конспект-рисунок "солнышко" со словом "мастер" в центре:

- ас - асс своего дела;
- тер - терпелив, равен ученику в поиске знаний;
- тер - открыватель сущности терминов-слов;
- ма - "вторая мама" (талант понимания);
- сам - учит все делать самостоятельно;
- (У)ма - ума палата, учит думать;
- ма - маг, волшебник;
- ма - маэстро, дирижер оркестра талантов;
- с - учит задавать вопросы;
- ст - стирает стереотипы.

В каждой новой аудитории ассоциативный ряд расширяется. Главный результат этого задания - возникновение внутреннего

вопроса: "Хочу ли я быть мастером?" Открыться этому вопросу совсем не легко, особенно если за плечами большой опыт результативной работы.

Представьте, что вы строите новый город - город мастеров. Вам предоставляется возможность открыть свою мастерскую, в которой вы будете что-то изготавливать хорошо, качественно, мастерски. Вы это умеете хорошо делать. На какие вопросы вы должны себе ответить? Предлагаемые вопросы выстраиваются в логическую цепочку: Что делать? Зачем? С кем? Из чего? Как? Для кого? Заявите о своем выборе, сделайте презентацию своей мастерской.

Все работают в группах по 4 - 5 человек, обсуждают свой проект, распределяют роли, активно общаются и представляют результаты своего творчества.

Открывают самые разные мастерские: издательство журнала "Искусство быть собой", парикмахерскую "Красивы все", пекарню "Сладко-ежка", ателье "Как ручки сделают, так плечики износят", клуб "Хочешь быть счастливым, будь им", службу знакомств "Любви все возрасты покорны", мастерскую актерского мастерства, мастерскую живописи.

Нельзя отказать учителям в чувстве юмора, разнообразии талантов, оригинальности находок.

"Но,- говорит мастер,- что вы умеете делать лучше всего? Учить, вы профессионалы учительского дела. Почему никто не открыл мастерскую по "изготовлению уроков"?"

Не следует торопиться прервать паузу, этот вопрос к внутренней позиции учителя, он создает ситуацию интеллектуального затруднения и эмоционального удивления. Конфликт с самим собой требует самооценки, поэтому вопрос может носить риторический характер.

Настало время диалога с авторами и подвижниками мастерских, каждый в группе выбирает из напечатанных на листочках одну фразу-цитату, которые раскрывают основные идеи философии Нового образования. Мастер просит прочитать и обсудить их в группах, прокомментировать, выразить свое отношение:

- соглашаюсь и разделяю;
- сомневаюсь и размышляю;
- отрицаю и аргументирую.

"Все способны - и ученики, и учителя - неспособных учеников нет. И в этом осуществляется равенство людей."

"Мастерская не решает всех проблем, скорее, она их ставит. Время требует прорастания новой философии учителя."

"Учитель - ученик, потому что он учится на каждом занятии вместе с ребятами."

"Учиться - значит придумывать, знать - значит творить. Мастерская - это новый способ организации деятельности учеников. Она состоит из

ряда заданий, которые направляют работу, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны."

"Обязательный элемент мастерской - осознание конфликта в самом себе и разрешение этого конфликта волевым усилием деяния, продвижения, преодоления."

"Делай по-своему, исходя из своих возможностей и своих способностей, интересов и личного опыта. И корректируй себя сам."

"Мастерская позволяет ученику и учителю пользоваться своим умом."

"В мастерской ребенок строит свой путь познания, а главное - переживает добытые знания."

"Мастерская включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, будит личную заинтересованность ученика в изучении проблемы."

"Все задания мастера, все его действия направлены на то, чтобы подключить воображение ребенка, создать такую атмосферу, чтобы ребенок проявил себя как творец."

"Слово высвобождает из человека человека. Человек осознает себя, когда пишет."

"Никто никому не в праве делать замечания, никто даже мысленно, не должен давать отрицательных оценок другому, его работе, ибо все обязательно оценивается с позитивной установкой. Необходимо уйти от постоянной оценки друг друга."

"Мастерская - это событие в жизни мастера и учеников, где в организованном пространстве и времени люди "мастерят" - конструируют, строят свое знание. Целью является введение Мастером своих учеников в процесс познания, в поиск знания, а не прямая передача информации."

Затем каждая группа формулирует девиз своей деятельности, своеобразное педагогическое кредо.

Мастер раздает "ЛОТО" - алгоритм мастерской, разрезанный на

части - и просит выстроить из этих частей логику мастерской, обосновать и мотивировать свой выбор (придумать свои названия этапам мастерской).

1) "Индукция" ("наведение") - создание эмоционального настроя, мотивирующего творческую деятельность каждого, включение чувств, подсознания, формирования личностного отношения к предмету обсуждения. Индуктор - слово, образ, фраза, текст, предмет, звук, мелодия, рисунок и т.д. - все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов. Предлагается задание неожиданное, в чем-то загадочное и обязательно личностное.

2) "Деконструкция" - работа с материалом (текстом, красками, звуками, веществами, моделями и др.) и превращение его в хаос - смешение слов, явлений, событий, тот первобытный хаос, из которого когда-то родились свет и тьма.

3) "Реконструкция" - создание своего мира, текста, рисунка, гипотезы, проекта, решения.

4) "Социализация" - соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных: работа в паре, малой группе, представление всем промежуточного, а потом и окончательного результата своего труда. Задача - не столько оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию.

5) "Афиширование" - вывешивание произведений учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, читают, обсуждают, или зачитывает вслух автор, другой ученик, мастер.

6) "Разрыв" - кульминация творческого процесса: озарение, новое видение предмета, явления, внутреннее сознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, побуждающие к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником. И появляется информационный запрос, у каждого -

свой. Нужны словари, энциклопедии, учебники, компьютер, множество заданий информационного содержания.

7) "Рефлексия" - отражение, самоанализ, обобщение чувств, ощущений, возникших в мастерской. Не оценочные суждения: "Это хорошо, это плохо", а анализ движения собственной мысли, чувства, знания, мироощущения. Это богатый материал для рефлексии самого мастера, усовершенствования им мастерской, дальнейшей работы.

Какие вопросы возникают? Группы формулируют вопросы, обсуждают их и предлагают мастеру вынести их на доску:

- Чем мастерская отличается от проблемного урока?
- Каково место мастерских в системе уроков?
- Как построить мастерскую по конкретному предмету?
- Где в мастерской место информации?
- Как сочинить индуктор?
- Можно ли изменить алгоритм?
- Каковы сущностные признаки мастерской?
- Можно ли ее назвать новой технологией?
- Сколько может длиться мастерская?
- Может ли один учитель проводить мастерские, если другие их не принимают?
- Что о мастерских можно прочитать?
- Расскажите об известных мастерах?
- Как соотносится философия Нового образования и идеи развивающего обучения?
- Сколько человек может работать в мастерской?
- Уходят ли из мастерских оценки вообще?

Поиск ответов на вопросы осуществляют все участники мастерской в группах, информационное поле создается с помощью книг:

1) Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. Выпуск 1. С.-П., 1995.

2) Окунев А. Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. С.-П.,1996.

3) Педагогические мастерские. Франция - Россия. Под редакцией Э.С.Соколовой. М.,1997.

4) Педагогический поиск: проблемы и достижения. Рекомендательный библиографический указатель изданий СПГУПМ, 1994. Выпуск 6, стр.24-32.

5) Белова Н.И. "Я знание построю в мастерской". (Из опыта использования методики педагогических мастерских в обучении биологии) - СПб.: СПГУПМ ЦПО, 1994, -С.54.

Каждая группа оформляет "афишу":

"Мастерская НЕ ... (7 глаголов)".

"Кодекс чести мастерской".

"Портрет мастера".

"Ученик в мастерской - это ..."

"Реклама мастерской".

В итоге все (каждый участник) заканчивает предложение: "МАСТЕРСКАЯ - это ..." Записывают определение на листе, сопровождают символом, рисунком, цветом и "афишируют" на доске. Все знакомятся с определениями друг друга.

Рефлексия осуществляется по группам, которые "открываются" всем. В группах каждый говорит о своих ощущениях в прожитой мастерской, дано задание - закончить мысль: "Самое сложное для меня (интересное, неожиданное и т.д.) было ..."

Важно чувство меры, афористичность и краткость высказываний. В заключение все встают в круг, у каждого альбомные листы цветной бумаги. Нужно выразить с помощью цвета эмоциональную окрашенность своего состояния-настроения. Организуется цветовой круг, эмоционально цвет заражает. Возникает ощущение радости: "Пусть наш город Мастеров будет городом детей и солнца!"

-----

## «МАСТЕРСКАЯ "КАННИТФЕРШТАН»

Один из принципов работы в мастерской это то, что здесь каждый работает на своем уровне. При этом все оказываются в состоянии взаимопользовности, могут и наблюдать работу друг друга и, в случае необходимости, воспользоваться ею.

Мастерская под названием "Каннитферштан" вначале задумывалась как демарш по обучению выразительному чтению. С какого момента в традиционной школе начинается обучение правильной, грамотной, устной эмоциональной живой речи? Кто при этом будет эталоном: дети, научившиеся раньше других читать бегло, учитель? Но если дети в силу каких-то причин не могут быть образцом, а у учителя нет физических данных? Обратиться к грамзаписи, к чтению артистов? Но возможно ли это везде и всегда?

Итак, "Каннитферштан". Эту мастерскую Я проводила несколько раз с разными составами групп. Но проследить свою работу в статье хочу на примере трех разных составов:

1 группа - второклассники школы N45 г.С-Петербурга;

2 группа - седьмой класс;

3 группа - взрослые люди, учителя, методисты.

Всем было предложено одно и тоже, но, смею заверить, интересно и весело было в каждой группе.

1. На доске написано длинное и непонятное слово "Каннитферштан". Это одновременно название мастерской и индуктор. Начинаю так:

- Каждое слово имеет значение. Объясните значение этого слова. Напишите на своем листочке, что бы оно могло значить?

За минуту-две предположили и потом прочитали по цепочке вслух.

1 группа: Каннитферштан - это город, чья-то фамилия, иностранный магазин, шоколадка...

2 группа добавила, что это может быть название планеты, какая-то деталь в станке, побережье?...

3 группа, более других умудренная жизненным опытом, к перечисленному присовокупила мнение о возможном немецком чине, сорте пива, об искажении какого-либо немецкого произношения.

Интересно поделиться тем, что ты думаешь, и послушать, что у соседа? А что у других? Есть, конечно, похожие мнения, но у большинства они разные, ведь каждый думает по-своему. Понравилась чужая мысль - бери ее себе, записывай в свой листок, не жалко. Возможно, потом запись пригодится. Хочешь записать все определения - записывай, тоже не возбраняется.

Перечитаем, выберем одно, с которым согласен более всего, выделим его среди всех. Так начинается для каждого ученика выбор, рождение его собственной темы.

2. - Поиграйте со словом! Пусть его слоги будут строительным материалом для новых слов, похожих на это по своему звучанию.

Ассоциации по звучанию у каждого свои, связанные с собственными воспоминаниями и переживаниями.

Мастер сам участвует в работе наравне со всеми.

Находки такие:

у 1 группы - нить, нитка, штаны, танец, ферма, талант, не так, шатал, тайна, картинка, та и эта, могу, конфетти...

во 2 группе есть и другие - туфля, финт, канва, канитель, канат, кант, Кант, термит, тема, канистра, трофей...

взрослые, помимо названных, предлагают: министерство, штамп, кафе-шантан, манифест, штандарт, нитрофоска, Ницше, Ганнибал, каштан, ферт, выверт, фертель, фонтан...

Идет социализация. Произносим свои и слышим чужие слова-находки. Понравившиеся берем себе, накапливаем. Количество слов, прозвучавшее при этом значительно больше, чем может предложить

учитель для обычной лексической работы на традиционном уроке чтения.

Снова и снова выбираем, отсортировываем, подчеркиваем одно-два самых важных для себя слова.

3. Продолжаем объяснение значения "Каннитферштан".

Теперь я предлагаю написать несколько предложений об этом. Можно использовать отмеченные слова как по значению, так и по звучанию. На первый взгляд, такая работа будет нудной - сколько можно крутиться вокруг одного слова! Надоест! Уверяю, не надоест нисколько, мало того, такая работа найдет свое оправдание в дальнейшем по ходу алгоритма.

Послушаем составленные тексты.

Его имя было Каннитферштан. Но все равно это был обыкновенный дяденька, хотя и очень толстый.

Мама сегодня принесла не "Киндерсюрприз", не "Сникерс", не бананы. Что бы вы думали? Настоящий "Каннитферштан"!

Каннитферштан - чудесный маленький городок на берегу моря.

Каннитферштан - не существующий вовсе...

Каннитферштан - здесь бродят радость и горе.

Каннитферштан - город Грея и Ассоль.

Я стояла у тротуара с порванным ремешком на одной босоножке. Все бежали мимо, не видя меня.

- Каннитферштан! - произнесла я как заклинание. Не знаю почему, но мне стало легче...

Каннитферштан - такой кафтан,

Который надевается

И больше не снимается. (1 группа)

- Куда вы уезжаете?

- В Каннитферштан!

- А что вы там забыли?

- Ну и необразованный же вы! Весь мир ездит туда!

- Тогда и я с вами! (2 группа)

Индейцы идут цепочкой и тревожно повторяют один за другим: "Каннитферштан"... Тогда и женщины их бегут к вигвамам, хватают детей на руки и тоже спешат. Они торопятся увидеть Каннитферштан - заход солнца...

Взяв в руки каннитферштан из этой канители,  
Поставил на картине штамп на нынешней неделе.

Каннитферштан, Каннитферштан,

Фонтан, карман, шарман, обман,

Растаял сон, остался шарм,

И в голове - густой туман...

Каннитферштан как тайна и обман,

Как тягучая тина или длинная картина,

Как аббревиатура, или дерзкая натура,

Как конфетти - попробуй, поверти,

Можно просто не понять,

Но загадки не отнять. (3 группа)

Вот оно - творчество: придумываю, сочиняю, читаю всем, да еще как читаю! Все силы приложу, чтобы и рассказ, и исполнение понравилось. Можно ли не оценить это? А представьте себе то состояние души, когда в ответ на задание мастера хочется писать стихи?! Да еще тебя обязательно выслушивают, да еще по правилам мастерской "ничего отрицательного", что может подавить творческую жилку!

Такие мысли появляются у меня, когда я работаю в мастерской, хотя, наверняка, не только у меня, потому что я вижу загорающиеся искорки в глазах у ребятшек и во взрослых глазах.

Предлагаю разделить на группы приблизительно по пять человек.

- Любой иностранец, не знающий языка, прекрасно понимает интонацию, с которой к нему обращаются. Произнося слово "Каннитферштан", изобразите интонацию, указанную в карточке, которую получила

ваша группа. Преднамеренно даю всем группам одинаковые карточки, но очередность разных интонаций изменена с той целью, чтобы участники угадали, что показывает другая группа.

Образцы карточек:

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. Грусть               | 1. Восторг               |
| 2. Непонимание          | 2. Ужас                  |
| 3. Ужас                 | 3. Грусть                |
| 4. Восторг              | 4. Интонацию "Отстань!", |
| 5. Интонацию "Отстань!" | 5. "Пошел вон!"          |
| 6. "Пошел вон!"         | 6. Непонимание           |

Класс на некоторое время превращается в театральную студию. Кстати, группа может даже покинуть классное помещение и уединиться. Идут репетиции. И каждый может попробовать себя.

А мастер в этот момент находится на втором плане. Он не может авторитетно заявить, что получается лучше или хуже, кто какой исполнитель. В этих проблемах разберутся сами ученики. В эти минуты они и актеры, и режиссеры, и зрители, и судьи. Получилось? Прекрасно! Не получилось? Смотрю и учусь, потом попробую сделать сам. Обязательно вернусь к этому и попробую еще...

И вот после долгой подготовительной работы даю прочесть рассказ В.А.Жуковского "Каннитферштан".

*Был по какому-то делу бедный немецкий ремесленник в Амстердаме, голландском городе. Город богатый, пышный, здания огромные, тьма кораблей. Загляделся бедный мой немец, глаза разбежались. Вдруг он увидел дом, какой не снился ему во сне: до десятка труб, три жилья, зеркальные окна, ворота с добрый сарай - удивление!*

*Со смиренным поклоном спросил он первого встречного: "Чей это дом, в окнах которого так много тюльпанов, нарциссов, и роз?" Но, видно, прохожий или был занят, или столько же знал по-немецки, сколько ремесленник по-голландски, то есть не знал ни полслова. Как*

бы то ни было, "Каннитферштан," - отвечал он. А это "Каннитферштан"

- голландское слово, а точнее - четыре слова, и означают они: "Не могу вас понять".

Простодушный немец, напротив, подумал, что так звали владельца дома, о котором он спрашивал.

- Видно не на шутку богат этот Каннитферштан! - сказал он про себя, любуясь домом...

Потом отправился далее. Приходит на пристань - новое диво: там кораблей - числа нет, их мачты, словно как лес. Как горы, были навалены тюки товаров: множество бочек с сахаром, кофе, перцем, пшеном сарацинским. Разинув рот, с удивлением глядел на товары наш немец, и узнать ему хотелось, чьи они?

У матроса, несшего тюк огромный, спросил он, как зовут того господина, которому море столько сокровищ разом прислало? Нахмурясь, матрос проворчал мимоходом: "Каннитферштан!"

- Опять! Смотри, какой же этот "Каннитферштан" молодец! Мудрено ли построить дом с богатством таким и расставить в горшках золоченых столько тюльпанов, нарциссов и роз по окошкам?

.....

Пошел немец медленным шагом назад и задумался. Горе охватило его, когда он размыслил, сколько богатых на свете, и как он беден. Но только он начал с собою рассуждать, какое было бы счастье, если бы он сам был Каннитферштан, как вдруг перед ним погребение.

Видит, четыре лошади в длинных черных пополах гроб на дрогах везут и тихо ступают, как будто зная, что мертвого с гробом навеки в могилу отвозят; вслед за гробом родные, друзья, знакомые молча в трауре идут; вдали одиноко гремит погребальный колокол. Грустно ему стало, как всякой смиренной, доброй душе при виде мертвого тела, и, снявши набожно шляпу, молитву творя, проводил он глазами ход

погребальный; потом подошел к одному из последних, шедших за гробом, тихонько дернув его за кафтан, он тихо спросил:

- Конечно, покойник был ваш добрый приятель, что вы так задумались? Кто он?

- Каннитферштан! - был короткий ответ.

Покатились слезы градом из глаз у честного немца: сделалось тяжело сердцу его, а потом легко, и, вздохнувши, сказал он:

- Бедный, бедный Каннитферштан! От такого богатства что осталось тебе? Не то же ль, что рано или поздно мне от моей останется бедности: саван и тесный гроб?...

На рассказ реагируют по-разному. Взрослые ахают:

- Боже мой, Жуковский!

В душе состояние неудовлетворенности, дискомфорта. Предполагали, выдумывали, сочиняли, а тут нате вам - легко и просто, искаженные немецкие слова!

Семиклассники снисходительно ухмыляются, зато малыши приходят в восторг - вот это да! Оказывается, как важно учить и знать иностранные языки! Но это - тема их рассуждений по поводу рассказа, а дальше идет подготовка к озвучиванию текста, его прочтению группой.

#### 6. Озвучивание текста.

Рассказ делим на части, и каждая группа (уже по 6-8 человек) дает свое представление. Я поражаюсь тем вариантам чтения, которые предлагают участники мастерской. Подхватывающее чтение цепочкой, чтение по ролям, отрывками, радиоспектакль, композиция по рассказу.

Смотрю со стороны. Могла ли я, создавая эту мастерскую, заранее прокрутить в голове все, что покажут люди? Частично - могла, но полностью и абсолютно все - никогда! На то она и мастерская, что здесь свобода, нет никаких ограничений для творчества; что здесь много собственных "я".

*Мне и радостно, и интересно наблюдать, как и дети, и взрослые превращаются в дома, в мачты кораблей; накинутая на плечи шаль - это "розы и тюльпаны на окнах дома", удар по металлу - имитация звуков погребального колокола и удаляющейся повозки под грустную французскую песенку коллеги Шарля. Каждый работает, как умеет и как может. Но то, что интересно всем - это вне сомнения.*

*Закончить на этом было бы равно недопетой песне.*

*7. Предлагаю:*

*- Попробуйте стать писателем и допишите конец этого рассказа.*

*- Как? А разве это еще не конец?*

*Вновь состояние неудобства, дискомфорта. Именно в таком состоянии души способен творить человек. И, напротив, будет состояние покоя, никакого творческого порыва не добьешься, в лучшем случае получишь от ученика отписку.*

*Воцаряется тишина. Некоторых вновь захватывают страсти, и получают длинные размышления. Но так или иначе, аудитория делится на две группы:*

*1. Немецкий ремесленник узнал о значении слова "Каннитферштан".*

*2. Немецкий ремесленник не узнал о значении этого слова.*

*Итак, рассказ мог бы закончиться следующим образом...*

*...Пошел домой бедный ремесленник. И одно только слово звучало в нем. Вдруг он увидел группу детишек с воспитательницей. Один малыш что-то лепетал на своем детском языке, а другой говорит ему: "Каннитферштан"! и пожимает плечами. -Каннитферштан?! Кто это? Сын? Внук? Бедный, бедный мальчик! Но мальчик рассмеялся в ответ и объяснил ремесленнику, что значили эти слова.*

*..."А кто же наследует все это богатство?" - подумалось немцу. Догнал он похоронную процессию и спросил об этом женщину в черном.*

*- Каннитферштан! - услышал он с ужасом.*

*...С тяжелыми и скверными мыслями вернулся наш герой в свой городишко. Он хотел хранить в себе то, что видел в Амстердаме, поэтому поменял свою фамилию на Каннитферштан.*

*...Немец задумался над бренностью бытия. В чем смысл существования? Он не хотел есть, пить, только думал и повторял загадочное имя. Его не радовала ни толстушка-жена, ни очаровательные детки.*

*Он умер. И жена поставила ему на могилке памятник, написав на нем: заветное слово - "Каннитферштан"...*

*М-да... Однако, у самого Василия Андреевича все гораздо проще:*

*И с тех пор, когда грусть посещала его, и ему становилось досадно видеть счастье богатых людей, он всегда утешался, вспомнив о Каннитферштане, его несметном богатстве, пышном доме, большом корабле и тесной могиле.*

*В конце мастерской мы пишем короткий отзыв о рассказе. Непревзойденными оказываются второклассники. Вот уж кому удалось с непосредственностью поразмышлять о важности изучения иностранных языков, пожалеть бедного ремесленника, посочувствовать ему и задуматься над вопросами бытия; но они еще и завтра, и послезавтра будут помнить о таком чтении, будут делать иллюстрации к рассказу абсолютно по собственному желанию, а при удобном случае применят длинное слово - Каннитферштан.*

*Рефлексия. Мастерская длилась два часа. Традиционный урок чтения над этим произведением потребовал бы не меньше времени. На уроке можно поразмышлять, подумать, поспорить, в конце концов, ответить на вопросы учителя. Это все реально. Но раскрыться каждому и открыть свою душу через сугубо личное, творить и выдумывать на фоне своих переживаний, да еще и не стесняться этого при всем классе - такое на традиционном уроке невозможно.*

*Учитель на уроке учит, он заранее знает, как надо; как не надо. Ученику волей-неволей приходится подстраиваться, ориентироваться на учителя. К тому же он знает, что в конце урока учитель даст оценку работы. Хочешь хорошую оценку - делай, как говорит учитель.*

*В мастерской все иначе. Во-первых, не диктовали, не требовали делать, как мастер, не оценивали, кто сделал правильнее и лучше. Во-вторых, охват задач и целей оказался намного шире, чем задумывалось. Это не просто мастерская письма, скорее, это творческая мастерская и письма, и импровизации.*

*Предложить и дать право выбора самому ученику - это очень важно. Не нужно давать готовых рецептов, не нужно блюдецек "с голубой каемочкой", сковывающих ребят по рукам и ногам.*

*"Талантливы все. Неталантливых людей нет",- говорят французы. Надо только разрешить ребенку раскрыться и не затормозить его. На одном уроке. И за десять лет обучения.*

-----  
И.Г.Викторова

### **МАСТЕРСКАЯ "ПОЭЗИЯ ДАНИИЛА ХАРМСА"**

Ученики сидят в группах по 5-6 человек.

1. Учитель читает стихотворение Д.Хармса "Я захотел устроить бал...", дети хором договаривают окончания строф.

Учитель: - Кто знает автора этого стихотворения? (Дети отвечают. Учитель пишет на доске "Даниил Хармс".)

Учитель: - Если судить по фамилии, как вы думаете, кто был автор этого стихотворения? (Дети отвечают: "Житель другой страны. Иностранец".)

- Подумайте, как открывает незнакомую страну иностранец? (Дети отвечают: "Ему любопытно, он смотрит, наблюдает, разговаривает".)

- То же будем делать и мы; будем открывать для себя страну Даниила Хармса, мир Даниила Хармса.

2. Работа в группах.

Группы получают стихотворение "Иван Топорышкин". - Прочитайте про себя. Затем детям предлагается прочитать это стихотворение вслух (кто хочет).

- Давайте выпишем рифмы. (Учитель записывает на доске.)

Охоту	охоту	охоту
забор	топор	забор
болото	болото	болото
топор	забор	топор

- Что вы увидели? (Дети говорят: "Слова повторяются".)

- Соединим стрелками, с каким словом рифмуется слово "охота".  
(Охота - болото.)

- Как охота - так болото!

- Посмотрите и подумайте, не скучно ли становится читать стихотворение, ведь слова-то повторяются? (Ответы детей: "Нет, потому что происходит действие.")

- Выпишите на листочек действия. (Ответы детей учитель фиксирует на доске.)

пошел	пошел	пошел
пошел, перепрыгнув	вприпрыжку пошел	провалился
провалился	провалился	перепрыгнул
утонул	перепрыгнул	вприпрыжку попал

- Все встаньте. Попробуем изобразить (показать) действия.

Все садятся.

- Посмотрим, что происходит с действиями. (Дети отвечают: "То же, что и с рифмами. Слова меняются местами.")

Учитель: - Хармс играет словами. Они комбинируются произвольно, как кубики в игре.

3. - Запишите на листочках, что вы думаете об этом стихотворении. (Ответы детей: "Это стихотворение забавное, смешное, веселое, хитрое, перепутанное, шуточное, глупое, непонятное, интересное, загадочное. грустное и веселое. Пудель смешной и хороший.")

Социализация. Выступления групп.

- Почему стихотворение смешное? (Все перепутано.)

- А почему все перепутано? (Это скороговорка.)

- Посмотрите, как называется стихотворение. Как вы думаете, почему оно так называется. Обсудите в группе.

Социализация. Выступления групп.

(Ответы детей: "Это стихотворение так называется, потому что он не Топорышкин, а Торопышкин." "Героя стихотворения зовут Иван, потому что он невезучий, как герой русских сказок." "В фамилии Топорышкин слышится слово "топор".)

Вспомним действия стихотворения (глаголы): провалился, утонул, попал под топор. Жалко ли героев стихотворения?

(Ответы детей: "Нет, потому что это игра, это "понарошку"." "Это не могло быть, и с пуделем на охоту не ходят." "Из Топорышкина такой же охотник, как из пуделя охотничья собака."

4. (В группах.)

Группы получают стихотворения. Прочитайте стихотворения, подготовьтесь разыграть их, изобразить.

Группы получают разные стихотворения: "Кошки", "Что это было?", "Ночь", "Удивительная кошка", "Как Володя на салазках", "Очень страшная история".

Социализация. Выступления групп.

5. Учитель: - Хармс - это не настоящая фамилия поэта (псевдоним). Посмотрите на авторов стихотворений, полученных вашей группой. (Дети называют, учитель пишет на доске: Даниил Хармс, Иван Топорышкин, Карл Иванович Шустерлинг, писатель Колпаков, профессор Трубочкин, Д. Шардам, Чармс, Дандан.)

(Дети высказывают догадку, что это один и тот же человек.)

- Как вы думаете, зачем Даниил Иванович выдумывал себе эти забавные имена? (Ответы детей: "Чтобы было весело". "Чтобы было необычно и забавно.")

6. - Запишите на листочках, каким человеком представляется вам Даниил Хармс. (Дети написали, что он смешной, интересный, веселый и умный, загадочный, выдумщик. "Хармс очень веселый. Он всегда любил шутить. И кого он увидит, всегда подшутит. Он очень добрый, и у него доброе сердце."

7. Вывешиваются портреты Хармса.

- Допишите, что вы можете добавить о Хармсе, как о человеке, глядя на портрет.

(Дети добавляют: "Злой, несчастный, печальный, курильщик, бедный, аккуратный, похож на артиста." "Я ошиблась, что он добрый, он некрасивый!" "Он страшный, он не похож на доброго писателя." "Он спортивный, модный, стройный, стеснительный." "Он похож на частного сыщика." "Он сильный и красивый, скованный и страшный, мне нравится, что он с трубкой." "У него красивый нос." "Он добрый, это, наверно, он хочет казаться, что он злой. Может, у него в семье что-нибудь случилось. Он придет домой, его жена приласкает, и он будет казаться всем добрым."

Учитель: - Даниил Иванович Хармс (его настоящее имя Даниил Иванович Ювачев (вывешивается плакат), был большим шутником и фантазером. На улицах родного Ленинграда он появлялся в причудливой шляпе и гольфах. На шее у него частенько висела цепь с огромным количеством значков.

Один его знакомый вспоминал, что Хармс с профессиональной ловкостью показывал фокусы с шариками. Это были разноцветные мячики пинг-понга - он их сам окрашивал анилином и покрывал лаком. Шарик летал и множился в его пальцах. Он их глотал, вынимал из ушей... Только что был один шарик, а вот стало уже четыре, шесть... Но вдруг - хлопок в ладоши и снова оставался единственный шарик, который оказывался ... крутым яйцом. Даниил Иванович "по-колумбовски", с хрустом, ставил его на стол, , чтобы окончательно доказать, что это не

шарик, облупливал его, затем доставал из жилетного кармана пакетик с солью и съедал яйцо в один миг."

8. - Давайте сейчас нарисуем страну Даниила Хармса, мир Даниила Хармса.

Социализация. Листы вывешиваются.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Б.Бегак "Дети смеются" Л., "Детская литература" 1979г.
2. Д.Хармс. Дневниковые записи.
3. Голованова, Горецкий, Климанова "Родная речь" книга 1.
4. Д.Хармс. Проза.
5. "Новый мир" 1988г. N4.
6. "Трамвай" 1990г. N4.

-----  
Тагеева О.С.

#### ВОЗРОЖДЕНИЕ

##### /мастерская для 8-9 классов/

1. Звучит музыка итальянских композиторов 15-17 веков: Томас де Санта-Марио (Фантазия ре-минор), Н.Нигрино (Ричеркар), А.Вивальди (Концерт для скрипки с оркестром ре-минор).

2. На доске слева написано слово "Возрождение", справа - "Ренессанс" (по-французски - Renaissance). Учащимся предлагается записать на листочках слова, сходные по звучанию, с первым и вторым словом. Слова читаются вслух по цепочке, причем дети могут записывать себе на лист те слова, которые им понравились.

3. Затем мы просим детей написать все слова, которые рождаются спонтанно в их сознании. Ассоциации могут быть различными, обычно это существительные, прилагательные или словосочетания. Эти слова также читаются вслух.

4. Учащиеся придумывают 1-2 фразы, которые на их взгляд, выражают их понятия об этих терминах (Возрождение, Ренессанс). Предложения зачитываются вслух.

5. Представим себе, что в классе находится высококвалифицированный специалист, который может ответить на все ваши вопросы о Возрождении. О чем бы вы его спросили? Ниже приводятся вопросы учащихся, которые ассистент записывает сразу же на доску:

Что такое Возрождение? Сколько веков длилась эта эпоха? По каким причинам и когда возникло Возрождение? Какие виды искусства преобладали в эпоху Возрождения и в каких странах? Что нового и великого принесло Возрождение человечеству? Что возрождалось? Реакция народа на Возрождение и его участие в нем - какие? Какая эпоха предшествовала Возрождению и чем они отличались? Как совершился этот переход? Какова реакция церкви на Возрождение? Кто пострадал от Возрождения? Чем отличался процесс Возрождения в разных странах? Величайшие представители Возрождения? Повлияло ли как-то Возрождение на школьное образование (вообще на процесс обучения)? Каковы были обычаи, костюмы в эту эпоху? (Вопросов было еще много).

6. Учащимся раздаются карточки с высказываниями философов, историков, искусствоведов разных эпох о Возрождении. Дается время для прочтения и обмена мнениями с одноклассниками (в парах или группах). Дети выписывают то, что их заинтересовало, а также непонятные новые слова. Слова зачитываются вслух. Вот некоторые из них: гуманисты, догмы, идеалисты, возвеличение, прогресс, философичный, аскетизм, тиара, кондотьер, мизансцена, темпера, дож...

7. Спрашиваю детей, нашли ли они ответы или подсказки на свои вопросы. Обычно находят названия стран, века, название предшествующей эпохи, фамилии представителей Возрождения.

В классе на сдвинутых задних партах разложены большие цветные репродукции полотен крупнейших мастеров Возрождения Италии, Испании, Фландрии, Англии, Нидерландов (в основном портреты), а также открытки с пейзажами тех же периодов и стран. Мы просим учащихся внимательно рассмотреть репродукции и выбрать ту, которая ему больше всего понравилась. (Споров обычно не возникает, так как репродукций

намного больше, чем учащихся). После этого дети рассаживаются по своим местам с выбранными картинами, опять включается музыка, и мы предлагаем всем попробовать погрузиться в тот мир, который открылся перед ними (через портрет, пейзаж или жанровую сцену), услышать голоса людей, плеск волн, шелест листьев на ветру, почувствовать тепло солнечных лучей, настроение и чувства тех, кого они видят перед собой. О чем хотят они сказать нам через толщу лет, веков и пространства? Что мы можем сказать им о нашем времени? Счастливы ли они были? Хотим ли мы оказаться там, рядом с ними, в их эпохе?

8. Прочитать вслух 2-3 описания портрета из искусствоведческих работ.

9. Написать на листках, кого или что вы видите на картинах, опишите одежду, прически, инструменты, предметы, но самое главное - лица и глаза.

10. Эти маленькие сочинения зачитываются всеми внутри группы. До этого учащиеся сидели отдельно. Для того, чтобы не создавалось чувства неловкости, группы формируются по желанию.

11. В каждую группу выдается по 1-2 репродукции произведений искусства, созданных мастерами Средневековья. Просим познакомиться с тематикой, цветом, манерой письма, техникой письма.

12. Задание на дом: используя написанное в классе, книги в библиотеке и дома, энциклопедические словари и справочники, написать сочинение на одну из тем: "Художник эпохи Возрождения", "Переход от Средневековья к Возрождению в Европе", "Почему в России не было эпохи Возрождения", "Отзвуки эпохи Возрождения в современной жизни".

13. Рефлексия. Учащимся предлагается ответить на вопросы:

а) Каким, по вашему представлению, был бы "нормальный" урок по данной теме?

б) Назовите самый приятный и не приятный момент во время мастерской?

в) Хочется ли вам еще что-то узнать об эпохе Возрождения?

г) Опишите кратко свое психологическое и физическое состояние к концу мастерской.

Приложение к мастерской "Возрождение" (тексты на карточках).

1. Ренессанс - это открытие человека. (Жюль Мишле, французский историк).

2. Возрождение наук, расцвет изящных искусств и открытие Америки и пути в Ост-Индию можно сравнить с утреннею зарею, которая после долгих бурь впервые опять предвещает прекрасный день. Этот день был днем торжества всеобщности, который, наконец, наступает после продолжительной, богатой последствиями и ужасной ночи средних веков. Этот день ознаменован развитием науки, искусства и стремлением к открытиям. (Фридрих Гегель, немецкий философ).

3. То было темное время, тогда еще чувствовалось пагубное и зловредное влияние готов, истреблявших всю изящную словесность. (Франсуа Рабле). (Под термином "готы" понималась вся эпоха Средневековья).

4. Средневековая культура не знает красоты формы, сладострастия вечного мира, всеобъемлющей власти Венеры; она чужда благородной страсти к познанию. (Анатоль Франс).

5. С наук на моих глазах сняли запрет, они окружены почетом, и произошли столь благодетельные перемены, что теперь я едва ли годился бы в младший класс, тогда как в зрелом возрасте я не без оснований считался ученым из людей своего времени... Ныне науки восстановлены, языки возрождены: греческий (не зная которого человек не имеет права считать себя ученым), еврейский, халдейский, латинский. Ныне в ходу изящное и исправное тиснение (книгопечатание), изобретенное в мое время по внушению Бога... Всюду мы видим ученых людей, образованнейших наставников, обширнейшие книгохранилища. (Франсуа Рабле).

6. И сказал Бог Адаму: "Я ввел тебя в мир, чтобы ты смотрел и видел все, что тебя окружает. Я создал тебя ни небесным, ни земным существом, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, по своей воле и к своей чести сделался своим собственным скульптором и творцом, ты можешь опуститься до животного состояния и возвыситься до божества." (Пико делла Мирандола. 1463-1494).

7. Времена Римской империи сменило мрачное средневековье. Римско-католическая церковь настолько противилась знакомству простого народа с Библией, что та оставалась практически неизвестной людям в течение столетий. Даже Мартин Лютер впервые познакомился с Библией, уже будучи взрослым. Согласно постановлениям церковных соборов и папским анафемам, переводы Библии публично сжигались, а читавшие их люди передавались в руки инквизиции. Положение дел стало медленно меняться лишь после Реформации. (Здесь и дальше цитируется книга С.Артамонова "Литература эпохи Возрождения").

8. Появились таланты, яркие, самобытные. Человечество будто проснулось после долгого сна и вывело на историческую авансцену гигантские мысли, гениев художественного мастерства, внесших в культуру народов бесценные сокровища. Человек почувствовал себя творцом, хозяином Вселенной, ощутил в себе силы необыкновенные, ощутил ценность самой жизни и самого себя - человека. Он стал творить мир и самого себя.

9. Народ в массе своей был тогда (13-16 вв) глубоко религиозен. Он верил искренне и горячо. Но до его сознания доходила мысль, что жизнь церковников, несущих ему слово Божие, разительно отличается от проповедуемого ими идеала. И вот стали появляться люди, знающие латынь, ученые и благочестивые, которые стали говорить, что католическая церковь отклонилась от истинного пути и действует по научению дьявола. Сначала опасливый шепот разносил слухи о новых проповедниках, потом все громче и громче стали звучать протестантские речи; теперь уже никакие пытки, казни не могли их заглушить.

10. Ренессанс - период в культурном и идейном развитии стран Западной и Центральной Европы (в Италии - 14-16 вв, в других странах - конец 15-16 вв), переходный от средневековой культуры к культуре новых времен. (Советский энциклопедический словарь).

11. Не нужно думать, что время Ренессанса было идиллично. Это была эпоха суровая, кровавая, бездомная и нищая. Однако это была одновременно и эпоха замечательная - яркая, ослепительная, в красках, пышная, изобильная, роскошная и гениальная. Контрасты этой эпохи нашли свое отражение в театре Шекспира - в мрачных кровавых трагедиях типа "Гамлет", "Макбет", "Король Лир", и в ослепительно солнечных комедиях "Двенадцатая ночь", "Два веронца", и т.д.

12. Ренессанс имел свои особенности в каждой стране, но они не затрагивали его сущности. Основные идейные позиции, а главное - оппозиция Средневековью, сохранялись во всех этих странах.

В Италии была богатая литература, но первенство следует отдать живописи и скульптуре. В Англии драматургия Шекспира затмила все остальные виды искусства. Во Франции Ренессанс достиг своего расцвета в философской прозе (Рабле, Монтень). В Италии и Испании, где католицизм был достаточно крепок, а также в Англии, где протестантская церковь утвердилась относительно безболезненно, религиозная тема почти не отразилась в литературе. А во Франции она была одной из главных. В Италии и Франции одной из центральных тем стала политическая тема. В Англии она проявилась умеренно, а в Испании не прозвучала совсем. Главной темой в Англии стал культ личности в общечеловеческом масштабе.

13. Все изменения, происходившие в эпоху Ренессанса в культурной жизни страны, касались в большей степени интеллектуальной и артистической элиты. Простой народ жил заботами дня и приобретением хлеба насущного. Он не решался и не видел особой необходимости подвергать сомнению то, что было узаконено властями и давней традицией.

14. Гуманисты эпохи Возрождения составляли дружную семью великих энтузиастов, великих талантов и великих страдальцев науки. Часто братская дружба соединяла их. Многие гениальные догадки античных мудрецов становились предметом многолетних упорных изысканий и часто приводили к великим открытиям. Научная мысль соседствовала с суеверием и верой в сверхестественные силы и стародавние мифы. Колумб отправился в дальнее путешествие, взяв с собой ученого еврея, знавшего древнееврейский и арамейский языки. Он сможет объясниться с теми, кто живет в этой райской обетованной земле.

15. Великие деятели Ренессанса.

Философия: Эразм Роттердамский, Мартин Лютер, Жан Кальвин, Томас Мор, Мишель Монтень.

Писатели: Петрарка, Боккаччо, Рабле, Ронсар, Шекспир, Сервантес, Лопе де Вега, Кальдерон, Джон Мильтон.

Скульпторы: Микеланджело, Донателло.

Художники: Боттичелли, Рафаэль, Микеланджело, Леонардо да Винчи, Тициан, Веронезе, Джорджоне, Тинторетто, Джотто, Дюрер, Рибейра, Гейнсборо, Рембрандт, Веласкес, Эль Греко, Гольбейн-младший и др.

16. Понятие "Ренессанс" приобретает свойственный ему смысл только тогда, когда рядом существует понятие "Средневековье", именно западно-европейское, христианское средневековье. Главная заслуга Ренессанса - это его великий бунт против средневекового взгляда на человека. Ренессанс отверг философию, опирающуюся на понятие "человек-раб", и противопоставил ей иную философию, опирающуюся на понятие человека-владыки, человека, познающего и покоряющего мир.

17. Гуманистами называли ученых, занимавшихся не богословием, а светскими науками; всех деятелей культуры, принявших новые идеи. Гуманисты клеймили самыми отрицательными эпитетами культуру Средневековья, называя ее презрительно "готское варварство".

18. Ренессанс - это весна человечества. (Анатоль Франс).

## РОЖДЕНИЕ ШЕСТОГО ЧУВСТВА

Лишь незначительная часть явлений окружающего нас мира доступна нашему чувственному восприятию. Ни для кого не секрет, что вокруг нас существует огромный пласт реальности, который мы не в состоянии чувствовать, т.е. ощущать с помощью пяти органов чувств. Достаточно вспомнить, что наше тело буквально пронизано различными волнами электромагнитного диапазона, через нас постоянно протекают элементарные частицы, приходящие из космоса, воздействуют радиационные поля земного происхождения, акустические волны ультра- и инфразвукового диапазонов. И все это имеет громадные потоки информации, незримо воздействующие на наш организм. В реальности этого мира убедиться проще простого - достаточно включить телевизор или радиоприемник. Однако, судить о существовании этого мира мы можем лишь по косвенным его проявлениям в различных наблюдаемых нами явлениях. Таким образом, наше чувственное восприятие дает нам ограниченное, а, следовательно, искаженное представление об окружающей нас реальности.

Классическая физика занималась изучением законов существования макромира - мира нашей чувственной реальности, в силу чего законы классической физики оказались применимыми лишь для описания поведения объектов только той части реальности, которую мы в состоянии наблюдать непосредственно или с помощью различных научных приборов, являющихся по сути продолжением наших органов чувств. Все классические модельные представления об устройстве мироздания оказались совершенно непригодными при попытке объяснить поведение объектов микромира - мира, находящегося за пределами нашего чувственного восприятия. В нашем лексиконе не оказалось слов для их описания. Более того, возникла необходимость коренного пересмотра многих наших основных понятий и представлений. Так, наши представления

о трехмерном Евклидовом пространстве и о линейном времени коренятся в области наших повседневных знаний о физическом мире оказываются совершенно бесполезными за пределами этой области. Следовательно, надо готовить сознание учащихся к восприятию идей и законов современной физики.

Мастерская "Рождение шестого чувства" рассчитана на аудиторию учащихся 11-го класса в конце изучения курса физики по теме: "Современная картина мира" как занятие предваряющее эту тему и готовит мировоззрение учащихся к формированию понятий пространства и времени, как философских категорий. Это ателье может быть использовано с небольшими изменениями для курса философии или даже природоведения. Филологи в этом ателье могут использовать материал для разговора со старшеклассниками при изучении личности и произведений некоторых писателей, поэтов, художников и т.д.

В начале ателье предлагается "индуктор", который создает определенный эмоциональный настрой и включает подсознание, чувства учащихся, личный опыт ребят.

- Представьте себе, что диапазон некоторых ваших чувств изменится - например, расширится диапазон зрения с красной границы в инфракрасный или с фиолетовой границы в ультрафиолетовый диапазон; или акустические волны с 20 Гц (20кГц) изменятся аналогично в инфразвуковую область (или ультразвуковую)

- Опишите восход солнца над морем (или в лесу). На этом этапе у учащихся возникают ассоциации воспоминания, ощущения, которые были уже пережиты ими когда-то, из прежнего их личного опыта, очень значимые и личные для них, а поэтому и не оставляющими равнодушными членов ателье, каждый из них переживает вновь личные впечатления из пережитого и высказывает их. Выслушивая друг друга, каждый входит одновременно и в мир другого человека, расширяя свой диапазон видения; сколько участников, столько версий - что мы увидим и услышим?

После этого этапа ребята легко входят в работу, и теперь можно перейти ко второму этапу - самоконструкции, т.е. индивидуальному созданию гипотезы - как построить пространство любой мерности и время? Для этого разбиваем работу на несколько ступеней от простого к сложному. И первый шаг - представить себе, что вы превратились в существа, которые имеют "нормальный" интеллект, но только два измерения. Попробуйте описать, дать понятие, изучить свойства угла. После обдумывания и получения собственной гипотезы, каждый участник вслух высказывает свое мнение. Далее самоконструкция нуждается в корректировке, помощи, поддержке, оценке собственного мыслительного труда и потому должна перерасти в социоконструкцию: группа в 6-8 человек обсуждает каждую гипотезу и выбирает наиболее приемлемую для всех. Теперь каждая группа свою гипотезу может обнародовать, и каждый член ателье на своем уровне составит определенное мнение. На этом этапе возникнет желание из своего личного понимания и понятий, которые формируются в ходе обсуждения узнать, а есть ли какой либо материал по этому вопросу уже изученный ранее, т.е. информационный материал, его можно найти в книге П.Д.Успенского "Tertium organium" (1).

Следующее задание по формированию понятия квадрат (методика аналогичная). Теперь группы делают выводы, что плоское существо видимые им линии называет материей, углы - движением, т.е. прямая линия - неподвижной материей, ломаная или кривая - материя в движении, а движущаяся линия - живая материя.

Далее идет работа с понятием времени. Задание - сквозь плоскость, в котором живет существо, проходит куб с различными цветными гранями. Кубик выдается каждой группе, и дается возможность покрутить его и 5-7 мин.обсудить - какие знания, понятия, свойства такого явления можно получить, как и где использовать?

Информационный материал выдается после высказывания каждой группы. После изучения этого материала (2) можно остановиться на гипотезе, которая вам наиболее близка. Аналогичное упражнение предла-

гается с кругом, разделенным на цветные сектора (выдать круг). Обсуждение, работа всей группы - более короткий путь к познанию - к этому приходят ребята после этапа упражнений с кубом и цветными секторами, т.к. придти к понятию времени самостоятельно довольно сложно. При вращении, например, цветного куба - грань куба, находящаяся сверху, лежит в прошлом, снизу - в будущем, линия на плоскости, в которой живет существо - настоящее, можно получить некую единицу времени (например промежуток между двумя одинаковыми цветными линиями). Возникает удивление от того, что пространство и время для двумерного существа совершенно не совпадает с тем стереотипом, который вырабатывается человеком за годы жизни! Это, поистине, для некоторых ребят - открытие.

И теперь на вопрос мастера: "А можете объяснить двумерному существу, вы, люди трехмерного пространства, что вы знаете о тех геометрических фигурах, которые были "изучены нами - двумерными" угол, квадрат, куб, круг? И, если нет, то почему?" - сразу ответа не требую, а предлагаю послушать магнитофонную запись отрывка из книги (VII книга Республики) Платона - "Диалог о пещере" (7 мин.)(см.приложение). Из текста становится ясно, что если бы органов чувств было больше, было бы лучше (или по крайней мере - иначе). Теперь ребята могут сами ответить на поставленный вопрос или получить подсказку, на появившийся информационный запрос, материал (3).

Итак, наконец, попробуем получить пространство любой мерности, начиная с одномерного. И снова социализация помогает учащимся получить алгоритм построения пространства. В ходе обсуждения, отчета групп (мин.10) - выясняем, что только движение в направлении, не совпадающем с направлением самого пространства можно получить пространство более высокой мерности, чем предыдущее, на единицу (5).

Мастер: "Из общей теории относительности Эйнштейна известно, что пространство рассматривается как четырехмерное, где четвертая координата - время. И все четыре координаты не являются абсолютны-

ми, и с увеличением скорости - линейные размеры тел сокращаются, время замедляется. Примером являются обнаруженные небесные объекты - Черные дыры, предсказанные еще Лапласом в 1795 году. И обнаружены они были лишь с появлением общей теории относительности Эйнштейна. Интересно, что у Пастернака в стихотворении "Единственные дни" есть строчки:

На протяженьи многих зим  
 Я помню дни солнцеворота,  
 И каждый был неповторим,  
 И повторялся вновь без счета.  
 И целая их череда  
 Составилась мало-помалу,  
 Тех дней единственных, когда  
 Нам кажется, что время стало

.....

И полусонным стрелкам лень  
Ворочаться на циферблате,  
И дольше века длится день,  
 И не кончается объятье.

А дальше, когда у ребят разрушены старые понятия пространства и времени, но еще не окрепли новые - философские, единые с точки зрения любой науки и того мира, в котором мы живем, необходима рефлексия, которая дает возможность осознать это новое, единое понятие или хотя бы утвердиться в каком-то мнении, опираясь на выводы и работу всех участников мастерской; занять "свою нишу", которая соответствует интеллекту и развитию каждого участника. Написать маленький рассказ, сделать рисунок или стихотворение на ту же тему, что и была заявлена в начале мастерской "Закат солнца у моря" в нашем четырехмерном пространстве.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## "ДИАЛОГ О ПЕЩЕРЕ" (VII КНИГА "РЕСПУБЛИКИ" ПЛАТОНА)

- Представь себе людей, живущих в пещере. Предположи, что эти люди прикованы цепями к стене так, что они не могут повернуть головы, и видят только перед собой. Представь себе, на стене, над головами прикованных людей, в глубине пещеры огонь и между огнем и узниками дорогу, отделенную невысоким парапетом, подобным ширмам, за которыми проделывают свои удивительные штуки бродячие фокусники. Представь себе, что по этой дороге идут люди и несут, поднося над своими головами различные орудия, человеческие статуи, изображения животных и утварь всякого рода. И некоторые из идущих говорят, а некоторые молчат. Могут ли они видеть от самих себя и друг от друга что-нибудь, кроме теней на противоположной стене пещеры?

- Как могут они видеть что-нибудь другое, если всю жизнь они не могут повернуть головы.

- Но что они видят от предметов, которые люди проносят сзади них? Не такие же ли тени? И, если они могут разговаривать друг с другом, то, как ты думаешь, не дадут ли они имена тем вещам, которые видят перед собой. И если в противоположной части пещеры есть эхо, то, когда говорит кто-нибудь из проходящих сзади, не подумают ли узники, что это говорят тени. И они будут думать, что нет ничего истинного, кроме теней проносимых сзади вещей. И, если их освободить от цепей и попытаться избавить от их заблуждений, то как произойдет это? Когда одного из них освободят, внезапно заставят встать, повертывать шею, ходить и смотреть на свет, то это причинит ему боль и страдание, и от непривычного сияния он не будет в состоянии видеть предметы, тени которых видел раньше.

- И что ответит он в таком состоянии, если сказать ему, что прежде он видел только призраки, и что теперь, находясь ближе к реальности, лицом к лицу с действительностью, не видит более правильно? Не нач-

нет ли он сомневаться в том, что видит, и не подумает ли, что то, что он прежде видел, более истинно, чем то, что ему показывают теперь.

И если его заставить смотреть на самый огонь, то не почувствует ли он боли в глазах и не повернется ли опять к теням, которые может видеть без боли - и не подумает ли он, что тени, в действительности, более ясны, чем предметы, на которых ему показывают? И, если его кто-нибудь возьмет за руку и поведет на гору, и не остановится до тех пор, пока не выведет его на солнечный свет, то не будет ли он в состоянии видеть вещи, теперь называемыми для него истинными?

- Из вещей он легче всего заметит те, которые находятся на небе и небо, смотря ночью на сияние звезд и на свет луны, увидит прежде, чем днем, смотря на солнце и свет. И только после всего этого, он получит способность замечать и созерцать солнце не в воде, но само в небе. И скажет, что солнце производит времена года и управляет всеми вещами в видимом мире, и что оно есть причина всех вещей, которые он раньше видел.

И когда он вспомнит место, где он раньше жил, и то, что он раньше видел, и что считалось мудростью, то разве он не почувствует себя счастливым от происшедшей с ним перемены? И, если там были какие-нибудь почести и награды для тех, кто лучше замечал проходившие тени, то захочет ли он этих наград? Будет ли завидовать он тем, кто там пользуется почетом и властью? И не предпочтет ли он лучше страдать и терпеть, что угодно, чем обладать такими мнениями?

И не скажут ли про него люди, если он вернется назад, что поднявшись так высоко, он вернулся с поврежденным зрением? И ты поймешь, что прибывший оттуда сюда неохотно будет участвовать в человеческих делах, и душа его не захочет расставаться с вещами, видимыми им там, наверху. И он будет вести себя неловко и казаться окружающим смешным. И, если кто-то может рассуждать, что бывает расстройство не только зрения, но и души, то он, видя кого-нибудь растерянным и не замечающим ничего кругом себя, не будет смеяться, но подумает,

что это - или душа, пришедшая из более блестящей жизни, чувствует вокруг себя мрак невежества - или, переходя от полного незнания к более светлому существованию, наполняется ослепляющим сиянием, и он поздравит одну с ее судьбой и жизнью и выразит сострадание к судьбе и жизни другой.

## ИЗ КНИГИ П.Д.УСПЕНСКОГО "TERTIUM ORGANIUM"

### 1."Плоская" Вселенная.

Каким образом существо, живущее в такой Вселенной, будет познавать мир? "Материей" он назовет линии. Ощущая только одни линии, плоское существо будет воспринимать их совсем не так, как мы. Прежде всего он не будет видеть угла. Если мы будем держать перед глазами две спички под углом одна к другой на горизонтальной плоскости, то мы увидим одну линию. Чтобы увидеть угол, мы должны посмотреть сверху, но это-то оно и не может сделать, поэтому увидит линию. Измеряя расстояние между линиями различных "тел", двумерное существо будет наталкиваться на угол и считать угол странным свойством линии, которое иногда проявляется, иногда нет. То есть оно будет считать угол временным, преходящим явлением, изменением в состоянии тела, то есть движением.

Если плоское существо будет изучать квадрат, то мы поймем, что квадрат будет для него движущимся телом. Представим, что оно стоит против одного угла квадрата. Угла он не видит, перед ним линия, но линия, обладающая очень странными свойствами. Приближаясь к ней, он видит, что с линией происходит странная вещь. Одна точка остается на месте, а другие точки отступают назад. Если он начнет обходить квадрат, то линия будет неподвижной, дойдя до угла, он опять заметит движение. Квадрат будет обладать свойствами периодичности моментов покоя и движения в одной сложной линии. Видимые линии оно может назвать "материей", а углы - "движением". Т.е. ломаную линию с углом оно может назвать движущейся материей.

Прямая линия будет являться неподвижной материей, а ломаная или кривая - живой материей.

## 2. Понятие "времени" в "плоской" вселенной.

Если через плоскость будет проходить разноцветный куб, то плоское существо будет его движение и весь куб воспринимать, как изменение цвета линий, лежащих на поверхности. При этом, если синяя линия сменит красную, то оно будет считать красную линию прошедшим явлением. Оно не будет представлять, что красная линия где-то существует. Оно скажет, что линия одна, но она меняет цвет в силу каких-то причин физического характера. Если куб двинется обратно, и после синей линии - появится красная, то это будет новое явление. Оно скажет, что линия снова покраснела.

Все, что лежит сверху, снизу (если плоскость горизонтальна) или справа, слева (если плоскость вертикальна), будет для плоского существа, живущего в этой плоскости, лежать во времени, т.е. в прошедшем будущем. Т.е. то, что на самом деле лежит вне плоскости, будет считаться несуществующим: или уже прошедшим, т.е. исчезнувшим, переставшим быть тем, что никогда не вернется; или будущим, т.е. еще несуществующим, не проявившимся, только возможным.

Если через плоскость, на которой живет двумерное существо, вращается колесо с разноцветными спицами-секторами, то движение спиц будет представляться переменной цвета линии, лежащей на поверхности. Это изменение цвета линии плоское существо назовет явлением и, наблюдая эти явления, оно заметит в них некоторую последовательность. Оно будет знать, что за черной линией идет белая, затем голубая, розовая и т.д. Если с появлением белой линии будет связано какое-нибудь другое явление, например, звонок, то существо скажет, что причиной звонка является белая линия. Тем не менее, заметив периодичность изменения цвета линий на поверхности, запомнив порядок из появления и научившись определять "время" появления известных спиц по сравнению с более постоянным явлением, плоское существо будет в

состоянии предсказать изменение цвета линии, оно скажет, что "изучило" то явление, т.е. может применять к нему "математический метод" - "вычислять его".

### 3. Трехмерное существо общается с двухмерным.

Если бы сознание плоского существа заподозрило наше существование и вошло в какое-нибудь общение, то мы оказались бы для него высшими, всезнающими, всемогущими, но непостижимыми существами.

Мы видели бы его мир, как он есть, а не как он кажется ему. Мы видели бы его "прошедшее" и "будущее" одновременно (т.е. куб весь и спицы всех цветов), могли бы предсказывать, направлять и даже создавать события. Мы видели бы "угол" и "центр". И мы могли бы ему рассказать, если бы оно могло нас понимать, но у него не было бы понятий, соответствующих нашим. Не было бы нужных "слов".

Слово "разрез" наших тел их плоскостью, для них лишь линии, ограничивающие этот "разрез", само "тело" вообще не может существовать в их сознании. Перпендикуляр, да еще третий - нечто непостижимое, лежащее вне их геометрии.



Двумерному существу будет непонятно движение спирали сквозь их плоскость, ему будет видна лишь точка, движущаяся по окружности, т.е. вероятно "космическое явление", вроде движения планеты по орбите. Чтобы постигнуть мир трех измерений, плоское существо прежде

всего должно подняться над своей плоскостью и стать трехмерным, или, иначе говоря, должно почувствовать интересы жизни в трехмерном пространстве.

Почувствовав интересы к жизни в трехмерном пространстве, он никогда не будет в состоянии вернуться в двумерное существование.

5.К понятию о "четвертом" измерении.

Точка, двигаясь в пространстве и оставляя след своего движения в виде линии, движется по направлению, в ней не заключающемуся, потому что в точке нет никакого направления.

Линия, двигаясь в пространстве и оставляя след своего движения в виде поверхности, движется по направлению, в ней не заключающемуся, потому что, двигаясь по направлению, заключающемуся в ней, линия всегда остается линией.

Поверхность, двигаясь в пространстве и оставляя след своего движения в виде тела, тоже движется по направлению, в ней не заключающемуся. Если она будет двигаться по одному из направлений, заключающихся в ней, она всегда будет поверхностью. Чтобы оставить след своего движения в виде тела - трехмерной фигуры, она должна отойти сама от себя, двигаться по тому направлению, которого в ней нет.

Значит, чтобы оставить след своего движения в виде четырехмерной фигуры, тело должно двигаться по направлению, в нем не заключающемуся; иначе говоря, тело должно выйти само из себя, отойти от себя. Точку мы рассматриваем как разрез линии;

Линию - как разрез поверхности;

Поверхность - как разрез тела.

Значит, трехмерное тело (куб, шар, пирамиду), вероятно, можно рассматривать, как разрез тела четырех измерений, а трехмерное пространство как разрез четырехмерного.

6.Пространство - время - четырехмерная координатная система (КС).

Законы механики, которые управляют явлениями, связанными с движением тел и законы электродинамики, теории электричества и магнетизма можно сформулировать в общепринятых "относительных" рамках, которые включает время в свои трехмерные координаты в качестве четвертой координаты, рассматриваемой наблюдателями как относительной.

Переход от одной системы координат к другой предусматривает, что каждая координата одной системы в другой выражается при помощи суммы координат, пространства и времени.

Любое изменение КС смешивает пространство и время.

Теория относительности Эйнштейна обнаружила, что пространство не трехмерно, а время не самостоятелно!

Задолго до создания теории относительности астрономы уже обнаружили в одном контексте тесную связь пространства и времени. Благодаря этому астрономы могут наблюдать эволюцию звезд, их скоплений галактик на всех стадиях, хотя возраст Вселенной должен определять возраст Звездного населения и уравнивать его. Однако, разнообразие явлений, происходивших на протяжении миллионов лет, можно и сейчас наблюдать в определенных участках неба. Астрономы хорошо знают о важном значении связи пространства и времени.

Объединение пространства и времени приводит к возникновению связи между другими основополагающими понятиями физики.

Теория относительности обнаружила, что длина и промежуток времени - неабсолютны и зависят от скорости тела.

Объект сокращается в направлении движения, а время (ход его) замедляется. Важно понимать, что "истинная" длина объекта не имеет смысла, как не имеет смысла длина Вашей тени. Тень - лишь проекция точек, находящихся в трехмерном пространстве, на двумерную плоскость и ее длина зависит от угла проецирования. Так же как длина движущегося объекта - это проекция точек, находящихся в четырехмерном пространстве-времени, в трехмерном пространстве. То же происходит с

движущимися часами - время замедляется. Многолетние исследования подтверждают это/

-----

Гревцова Т.М.

### **МАСТЕРСКАЯ "ХИЩНИЧЕСТВО"**

Тема " Хищничество" затрагивает глубокие экологические и нравственные проблемы, связанные с раскрытием разных аспектов хищничества в природе. Все живущее на земле - важная и неотъемлемая часть мироздания - от микроскопической амебы до многотонного кита. Большинство животных на Земле - хищники, вынужденные добывать себе пищу, охотясь на жертву. И именно в этом проявляется "великая мудрость природы", законы развития которой предполагают наличие хищничества среди животных. Но самый страшный, самый беспощадный и самый умный хищник на Земле - человек - не хочет считаться с этими законами, он живет по своим неписаным законам - жестокости, бездушия, варварства.

Данная тема с успехом может освещаться как учащимися 7-х классов, которые только начинают изучение животного мира и которым важно и необходимо выделить грань между хищничеством животных и хищничеством человека; так и учащимся 9-11-х классов при более глубоком изучении экологических проблем на Земле (в этом случае нужен дополнительный материал по хищничеству среди растений и других организмов). Актуальность проблемы хищничества в наши дни бесспорна и решать ее необходимо. Мастерская "Хищничество" не только позволяет раскрыть аспекты хищничества, но и активно формирует мировоззрение и лучшие моральные качества личности, такие как гуманность, доброта, любовь, патриотизм, нетерпимость к насилию, злу.

Мастерскую можно построить следующим образом.

Важное место занимает оформление класса: развешиваются рисунки, фотографии, иллюстрации, которые показывают процессы хищничества, происходящие в природе (пожирание хищниками своих жертв,

глушение рыбы, отстрел сайгаков в Мойынкумской степи, вырубка леса, пожары, загрязнение водных бассейнов). На центральной стене вешается большое зеркало, обрамленное нарисованными на бумаге головами хищников (лев, тигр, волк, лиса, пантера...). Учащиеся, входя в класс, видят свое отражение в центре зеркала (это один из главных моментов мастерской - сильнейший индуктор). Они рассматривают иллюстрации, и мастер, начиная мастерскую, дает первое задание:

- Рассмотрите рисунки и фотографии. Дайте самостоятельное определение процессу, изображенному на них.

Идет работа в группах, дается собственная трактовка определения. Определения всех групп записываются на досках, и в процессе социализации учащиеся приходят к выводу, что данный процесс - это процесс хищничества. Трактовка собственных определений сравнивается с определением хищничества в словаре Ожегова и корректируется. Таким образом, тема мастерской произносится самими учащимися, и над доской вывешивается транспарант: ХИЩНИЧЕСТВО.

Учащимся предлагается второе задание: прочесть тексты о хищничестве животных и записать вопросы, на которые они хотели бы получить ответы. Составленные вопросы записываются на доске, и выделяются самые важные, по мнению учащихся.

Примерные вопросы, которые были составлены семиклассниками:

1. Что случится в природе, если хищничества не будет?
2. Вредно ли хищничество для всей популяции жертвы? Или только для одной особи?
3. Способствует ли хищничество эволюции жертвы и самих хищников?
4. Всем ли хищникам везет в охоте?
5. Может ли человек управлять численностью популяции?
6. Чем отличается хищничество человека от хищничества животных? В процессе социализации все группы пришли к единому мнению, а

именно: хищничество в природе вредно для отдельной особи, но полезно для популяции в целом. Хищничество выступает в роли селекционера, регулятора численности, санитаря, движущей силы (коэволюция). Хищничество полезно как для популяции жертв, так и для взаимодействующих с ними растительных сообществ.

Текст рассказа В.Астафьева "Зачем я убил коростеля" (по книге для внеклассного чтения "В мире русской литературы", 4 класс, под ред. Г.П.Веселова, М., Просвещение, 1982 г., с.307-309) дается как следующее третье задание. По тексту составляются вопросы с записью на доске и с выделением наиболее важных и насущных.

Примерные вопросы, которые были составлены учащимися:

1. Чем человек отличается от хищников во время охоты?
2. Для чего человек убивает животных?
3. Задумываются ли люди над тем, что делают?
4. Оправдана ли жестокость человека в природе?
5. Можно ли исправить вред, нанесенный человеком природе?
6. Можно ли оправдать жестокость?

Социализация проходила очень бурно. Были подняты вопросы морального и философского плана, которые возникали сами собой в процессе обсуждения записанных на доске вопросов. Например, обсуждая вопрос об оправданности жестокости человека, одна ученица высказала мнение, что убив коростеля, мальчик поступил правильно, избавив бедную птичку от мучений (у коростеля была сломана лапка). Новая волна обсуждений и обращения к зеркалу, где среди хищников центральное место занимает отражение человека, смотрящегося в него.

После обсуждения вывод очевиден: осознанно или неосознанно человек наносит своим поведением (которое зависит от воспитательных факторов и моральных устоев личности) и деятельностью непоправимый урон природе, уничтожая отдельные особи и целые виды, он самый беспощадный хищник на Земле из всех существующих. Учащиеся проводят четкую грань между хищником-волком, хищником-акулой и хищни-

ком-человеком. А сколько же уничтожено им - самым разумным на планете?

Следующее задание: учащимся даются рисунки с изображением животных (птиц, млекопитающих, пресмыкающихся, земноводных), включенную в Красную книгу. Каждый рисунок сопровождается текстом (Красная книга под ред. А.Г.Банникова, М.,Прогресс, 1976г.).

Работа предполагает объединение групп, обмен мнениями по поводу изображенных животных и поиск ответа на вопрос: каково современное положение этих животных в природе. Учащимся необходимо проиллюстрировать это положение. Эта работа идет живо, интересно. Заминка возникает по второй части вопроса: как проиллюстрировать?

К моменту социализации решение найдено! Учащиеся отмечают, что это редкие и исчезающие виды животных "благодаря" хищнической деятельности человека. И иллюстрируют на доске положение этих животных таким образом: размещают рисунки так, что первые буквы родовых или видовых названий составляют слова "КРАСНАЯ КНИГА".

Пятое задание последнее: придумать эпитафию к мастерской и напутствие будущим поколениям и современникам. В качестве дополнительной информации в случае затруднений предлагаются высказывания, изречения, пословицы, стихи.

Каждая группа прочла свои эпитафии и напутствия. В ходе социализации вносились изменения, дополнения, и в результате был сформулирован своеобразный моральный кодекс отношения человека к природе. Эпитафией к мастерской решили взять слова, написанные при входе в зоопарк города Бронкса под огромным зеркалом: "Вы смотрите на самого опасного зверя на Земле. Из всех живущих когда-либо зверей только этот способен истребить (и уже истребил) целые виды..."

Напутствие звучало так:

Берегите эти земли, эти воды,

Даже малую былиночку любя,

Берегите всех зверей внутри природы -

Убивайте лишь зверей внутри себя! /Е.Евтушенко/

Некоторые из эпиграфов, предложенных в группах:

"Люди Земли! Внемлите мольбе природы о помощи!

Не помогайте! Но хотя бы не убивайте более!"

"Природа-мать любит и жалеет нас, своих детей!

За что же мы, ее дети, отвечаем ей черной неблагодарностью?!"

"Человек! В лице убитой тобой птицы, животного,

Ты убиваешь собственного ребенка, а в себе - человека".

Некоторые из составленных напутствий:

"Те, кто будет после нас, не повторяйте наших ошибок.

Их было много, и они были страшными и часто непоправимыми".

"Человек разумный! Злу, жестокости, варварству скажи - нет!

"Потомки! Планета - Ваш дом. Содержите ее в чистоте, оберегайте, любите, и она станет Вашей крепостью!"

В конце мастерской подводятся итоги. А именно:

1. Чем заинтересовались?
2. Что хотелось бы узнать еще?
3. Каких знаний было недостаточно во время работы?
4. Какие знания надо углубить?
5. По каким вопросам рекомендовать литературу?

Мастерская - это путь, проходя который, ученик обретает свободу личности, он высказывает свое мнение, делает предложения и выводы, он ощущает свою значимость и нужность как для своих товарищей, так и для общества в целом. Он учится слушать и уважать мнение других. Свобода мыслительной деятельности не позволяет ему останавливаться на достигнутом, он ищет новые знания, углубляя старые. И то, чем он занимается, чем он заинтересовался всерьез, будет найдено и осознанно усвоено. А, главное, работа в мастерской приносит учащимся радость творчества.

Я уверена, что создав собственный моральный кодекс отношения к природе, учащийся не нарушит его сам и не позволит это сделать другим.

-----  
Бороздина Н.А.

### «ПРЕДМЕТЫ "МИЛОЙ СТАРИНЫ»

Так назвала я первую мастерскую в теме "Декоративно-прикладное искусство" факультативного курса "Эстетика".

Как часто мы сокрушаемся, что красота уходит из нашей жизни, уступая место утилитарности, Цель моего занятия - помочь увидеть красоту вещей, которые "живут" в нашем доме, к которым прикоснулась рука художника, пробудить в душах ребят желание раскрыть сущность художественной вещи, в которой эстетические качества неотделимы от ее функции.

Меня давно волнует выражение Ю.М.Лотмана "Вещи властно диктуют жесты, стиль поведения и, в конечном итоге, психологическую установку своим обладателям". Я верю, что через вещи можно пробудить интерес к национальным традициям.

Чтобы восприятие было живым и эмоциональным, в классе заранее созданы композиции: "Хохлома", "Гжель", "Жостово", "Павловский посад", "Палех, лаковая миниатюра", "Вологодское кружево" и "Финифть". Я предлагаю ребятам отправиться в путешествие, познакомиться со всеми композициями и только у одной, которая больше других взволновала, оставить письменную ассоциацию (около каждой композиции лежит лист бумаги и фломастеры или ручки).

Ассоциации могут быть самыми неожиданными, например, у композиции "Павловский посад" оставлена такая запись:

- Меня потянуло в левый угол. Он выражает тепло, душевное спокойствие и доброту - так выразил свои ощущения один из мальчиков.

А эти высказывания:

- Синева, пронзительная грусть;

- Прохлада, чистота, мороз - конечно, о "Гжели";
- Глядя на эту чашу, так и хочется пригласить гостей, посадить их в избе за большой стол и сказать: "Хлеб-соль, гости дорогие!";
- Элегантно. Домашний уют и красота;
- Хочется в деревню к бабушке - это "Хохлома";
- Свет, тепло. Ощущение весны - лаковая миниатюра. "Путешествие" закончилось, и я предлагаю ребятам пофантазировать:

- Представьте, что вещи сейчас шепчутся, солидно беседуют или весело болтают. Вслушайтесь в их разговор. О чем они говорят? Запишите этот разговор, чтобы мы могли узнать, кто рассказчик.

Затем каждый участник читает, что он "подслушал":

- Мне кажется, что они не разговаривают, а поют, - сказал один мальчик.

- Кувшинчик звенит, как первый весенний подснежник. В этой композиции звучит прозрачная музыка. Они (не говорят, а) поют, как капель на улицах, как маленькие колокольчики. ("Гжель")

- Они делятся воспоминаниями о деревне, о солнце, о теплой завалянке;

- Цветы на платках, словно глазки, смотрят на меня и просят "Надень меня". "Когда праздник или веселье, надень меня" - просит белый платок. "Когда тебе грустно или к тебе пришла печаль, я укурю тебя" - шепчет черный платок. "А меня ты можешь надевать в любой день, когда тебе захочется" - смеется красный платок. ("Павловский посад").

- Ах, как давно это было. В старые, славные времена мы были просто необходимы, теперь мы лишь служим украшением в жилище людей.

- Я остановился подле них, и они поведали мне историю о тех далеких временах. Был тихий зимний вечер. На улице шел снежок, заметая тропки, ведущие к крестьянским избам. В одной из избушек жила крестьянская семья, состоящая из четырех человек: отец, мать, сын и дочь. В избе тихо и уютно. На печи греется котелок с картошкой. На сто-

ле стоят четыре чашки, точно такие, какая сейчас стоит передо мной. Сейчас начнется обычный крестьянский ужин. ("Хохлома")

- Посмотри на нас. В нас собраны все самые яркие насыщенные цвета.

- Зачем подходят? Наверное, полюбоваться нашей неповторимостью, изяществом, красотой. Посмотрите, какие мы красивые. Отвлечитесь от своих проблем, смотрите на мир проще. Ведь вокруг много прекрасного! ("Жостово")

Когда все высказывания услышаны, я предлагаю каждому изобразить пейзаж, в котором могла бы родиться вещь, затронувшая его больше всего. Для создания пейзажа можно использовать самые разные материалы: цветную бумагу, клей, карандаши, восковые мелки, пастель, гуашь, акварель, фломастеры.

И вот теперь вернисаж. Прошу поместить свою работу рядом с композицией, которой отдано предпочтение, и прокомментировать рисунки.

#### Гжель:

- Синие от лунного света ели в снеговых шапках.
- Много воды. Простор.
- Голубые сумерки.

#### Хохлома:

- Лесная поляна, на которой много цветов.
  - Золотая осень. В окно стучит рябина.
- Деревенская изба. Топится печь. Из норки выглянула мышка.
- Разноцветные деревья. Много солнца (аппликация)

#### Павловский посад:

- Праздник, веселое гулянье - масленица, смех, удаль, задор.
- Весна. Солнце.
- Бревенчатый дом, теплый свет свечи, прялка.

#### Жостово:

- Русская деревня, стройный порядок домов. Встает солнце.

- Над озером опустился сиреневый туман. А берег - как многоцветный ковер.

Палех:

- Весна. Солнце. Экзотика.

После социализации ребята объединяются в группы "Гжель", "Хохлома", "Жостово", "Павловский посад", "Лаковая миниатюра", и объединение это не случайно: чувства, настроение, мироощущение ребят, выбравших одну и ту же композицию, созвучны. Они легко и радостно работают в группе, хотя раньше даже редко общались. Каждая группа получает задание создать одно общее произведение, используя то, что уже наработано, и рассказать об их рождении.

Предлагаю выбрать жанр: сказка, рассказ, быль, песня, письмо, романс и т.д. Через некоторое время каждая группа представляет свою работу.

- У одного крестьянина было два сына. Встанут они утром ранним. Один в лес пойдет, а другой в поле. Тот, что в поле пойдет, смотрит как рожь колосится, как цветы распускаются. Тот, что в лес пойдет, слушает пение птиц, шелест травы, всякие шорохи. Наслушаются да посмотрятся они всего красивого за день, придут домой и всю эту красоту на посуде вырисовывают. А посуду: ложки, чашки, плошки сами делают. Потом идут на ярмарку и продают ее людям на радость.

- Жили-была в земле глина. Мастера нашли ее и долго думали, что из нее сделать можно. Думали они, думали и решили: "Сделаем из нее праздничную домашнюю утварь и безделушки для дам". Шлепнули они невзрачный комок глины на гончарный круг и вылепили из него прекрасные вазочки, шкатулки, тарелки, чашки. Затем их расписали так, что они казались всем в одно и то же время нежными и тонкими, холодными и хрупкими. Вот и поныне красуются они в наших домах, добавляя в домашний интерьер немного уюта и прохлады.

Здесь были и стихи, и песни, и пляски.

Следующее задание группе:

- Попробуйте выразить русский характер в символах того вида народного искусства, на котором вы остановились.

Если в группе появлялась потребность в информации, то я предлагала книги, альбомы, открытки, слайды. Обсуждение работ проводим в кругу, рисунки мы кладем на пол. Прошу ребят найти место своему рисунку в общей композиции, а затем прокомментировать свои работы, подобрать слова, которые отражают национальный характер русского народа.

- Гостеприимство, хлебосольство, святость, трудолюбие и сердечность. - Хохлома.

- Скромность, терпение, сомнение и поиски истины. - Жостово.

- Грусть, лиричность, красота, любовь к свободе. - Гжель.

- Неразрывная связь с природой - триединство (природа, искусство, вера).

- Удадь, вихрь, задор. - Павловский посад.

Таким увидели мои ученики русский характер.

Мастерская закончена. И вот что я услышала в рефлексии от ребят:

- Интересно! Хорошо работалось.

- Спокойно и легко!

- Радостно.

- Я и не знал, что это за промыслы "Хохлома", "Гжель"...

- Появились новые идеи, мысли.

- Испытал удовольствие от того, что смог сделать.

- Приятная усталость.

Ребята ушли с желанием узнать еще больше. На следующем уроке они сами говорили об особенностях каждого из промыслов, с интересом смотрели слайды и задавали вопросы: "А какова технология промысла?" И я увидела - нельзя не согласиться с Анатолем Франсом: "Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность, а затем удовлетворять ее".

Но было бы неправильным закончить на этой оптимистической ноте, не сказав о тревожном и грустном. В одной из групп, после индивидуальной работы, юноши, которые объединились в группу "Хохлома", используя красный и черный цвет создали сатанинскую эмблему. В общем ряду после милостивой русской красавицы, деревенского дома, пестрого многоцветия этот рисунок был кроваво-красной точкой безысходности. Я спокойно и терпеливо жду комментариев, а внутри меня растет тупая боль.

-Подберите слова, которые отражают русский характер.

- Доброта!

- Доброжелательность.

- Искренность.

- Простодушие.

- Гостеприимство.

- Удадь.

- Любовь!

Вся боль утихает, но остается тревога, когда звучит такой юношеский комментарий:

- Темнота, дикость, фанатизм.

И вот оно - начало разговора о вечной борьбе света и тьмы в душе человека. Хорошо, что этот разговор начался так. Из уст своих сверстников ребята, для которых, действительно, жизнь кажется безысходной, услышали что кроме тьмы есть свет. Может быть, этот неназидательный разговор будет для них первым шагом к свету, к спасению.

-----  
Криницына Е.А.

### **ГЛАЗА БОЯТСЯ, РУКИ ДЕЛАЮТ**

Так называется мастерская по моделированию платья (7-е классы). В традиционной форме проводя урок по моделированию, я замечала, что дети придумывают себе модель попроще, а не такую, как им хочется. Задание построить чертеж придуманной вами модели вызывало

страх, несмотря на то что я уже объясняла, какие способы моделирования существуют, и как ими пользоваться. Результат все равно был: дети строили чертеж выбранного ими изделия, но и им, и мне приходилось преодолевать тот барьер, который возникал из-за страха: "А вдруг я не справлюсь?"

Работая в мастерской, дети не боятся этого, так как сами изобретают способы моделирования.

Раньше я начинала мастерскую со слова "моделирование". Я записывала его на доске и просила "поиграть" с ним: записать однокоренные слова или ассоциации, вызванные словом. Затем предлагала прочитать их вслух или записать на доске. "Мода, модель, выставка, показ моды, модельер," - вот что появлялось у детей.

- Представьте себе, что к вам пришел модельер. Какие вопросы задали бы вы ему?

Девочки задумывались, записывали вопросы в тетрадях, читали вслух:

- С людьми каких профессий Вы работаете?
- Что модно в этом сезоне?
- Над какими моделями Вы работаете сейчас?
- Какие модельеры Вам нравятся?

Эта игра увлекала их, доставляла удовольствие, они и не замечали, что вопросы все ближе подвигали их к сущности профессии модельера.

Поскольку мои ученики привыкли участвовать в мастерских, а индуктор-слово я использую часто в пятых классах, (например, в мастерской по моделированию фартука), то сейчас я начинаю так.

Я включаю магнитофон, и в классе звучит классическая музыка (чаще всего Моцарт), я предлагаю детям пройтись по классу и посмотреть репродукции картин, которые я предварительно прикрепила к стенам. Девочки рассматривают прекрасные женские портреты, выполненные Рокотовым, Венециановым, Ренуаром, Веласкесом, Врубелем и

другими художниками... После экскурсии по этой своеобразной портретной галерее мы вновь усаживаемся, несколько минут нам нужно для того, чтобы вернуться в наш мир.

- А теперь представьте себя в красивом, легком, воздушном платье и нарисуйте его.

С увлечением работают девочки красками, мелками, карандашами, я рисую вместе с ними. Наконец, рисунки готовы. Мы откладываем их на отдельный стол для того, чтобы подсохли.

- Сейчас мы с вами модельеры. Нам нужно построить чертеж модной юбки, которая будет пользоваться спросом. У нас есть технический рисунок и техническое описание этой юбки, а так же чертеж основы стандартного размера.

Я выдаю группам рисунки и описания двух моделей (см. приложение 1) основы, выполненные в масштабе.

Работа в группах идет по-разному. Кто-то пытается из бумаги создать юбку, убирая все лишнее в складки, кто-то решает задание на плоскости с помощью карандаша и линейки, кто-то с помощью ножниц пытается вырезать детали, формой похожие на детали юбки. В конце концов работа готова, и группы представляют выполненные чертежи. Каждая группа рассказывает, каким путем она шла, отвечает на вопросы других групп, на ходу корректирует чертеж, исправляя ошибки. Чертежи становятся ясными и точными, и девочки чувствуют себя все увереннее.

Я раздаю группам материал с методами моделирования (приложение 2), прошу рассмотреть, но не успеваю больше ничего произнести, так как сразу слышу восклицания:

- Это наши методы! Мы их придумали!

В глазах моих девчонок радость, они сравнялись в мастерстве изобретательства с великими кутюрье.

- Назовите методы моделирования. Придумайте им имена. Вот примеры названий, данных моими выдумщицами этим методам:

А

Б

В

- закрепно-раздвижной	раздвижной	сдвиг вытачек
- раздвижной с одной стороны детали	параллельно-раздвижной	передвижение части детали
- гармошкообразный снизу (сверху)	гармошкообразный	передвижение вытачек

Именно теперь я могу дать исторически сложившиеся названия:

А - конический метод расширения детали;

Б - параллельный метод расширения детали;

В - перенос вытачки.

- Давайте вернемся к платьям, придуманным и нарисованным нами и построим чертежи к ним.

Теперь это задание не вызывает у девочек страха, ведь они применили на практике изобретенные ими же способы моделирования и даже дали им свои названия! Они раскладывают на столах уменьшенные чертежи основ лифа и юбки, сделанные по своим размерам на прошлом уроке, и начинают моделировать свои платья...

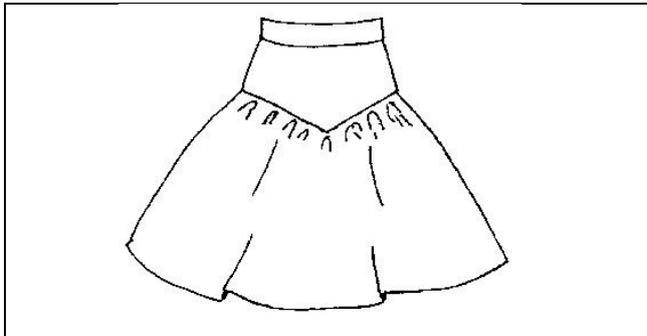
Вот работа закончена, каждая девочка прикрепил к стене рисунок и чертеж своей модели. Они переходят от одной модели к другой, задают вопросы, высказывают сомнения, находят ошибки. Звучат такие реплики: "Я правильно поняла, у тебя на полочках застежка на пуговицы?" И, получив утвердительный ответ, девочка продолжает: "А в чертеже полочка заканчивается линией середины. Где же пуговицы будут расположены?" После оживленной дискуссии девочки приходят к выводу, что пуговицы должны находиться на линии середины, а полочку нужно увеличить за линию середины. Таких уточнений много. Если ошибка в чертеже не замечена, я тоже задаю вопрос, который обращает внимание учениц на тот сектор в чертеже, где находится ошибка. Они не замечают, что вопрос задан учителем, и начинают мне объяснять, думая, что я, действительно, не понимаю. Но я продолжаю "не понимать", пока они не спотыкаются об ошибку и совместными усилиями не исправляют ее.

Потом мы садимся в круг, мы - товарищи, коллеги по работе. На лицах девочек я читаю удовлетворение.

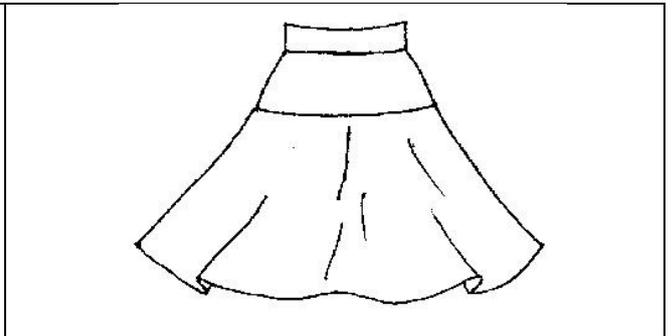
Начинаем рефлексю, где каждый из нас выскажется, как он себя чувствовал в процессе мастерской и задумается, почему. Следующий урок мы посвятим построению чертежей платьев в натуральную величину. Конечно, будут еще вопросы и сомнения, которые предстоит нам решать, но я уверена, что знания, открытые сегодня, никогда не забудутся, а, главное, дети будут их использовать, и они не станут бесполезно приобретенными знаниями.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

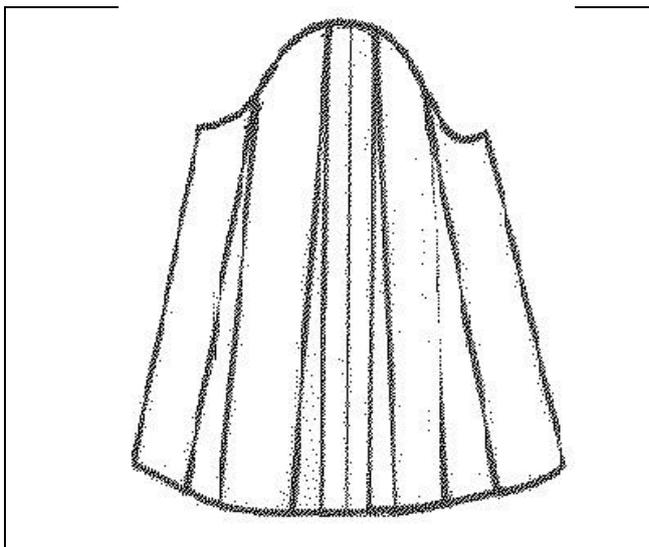
А



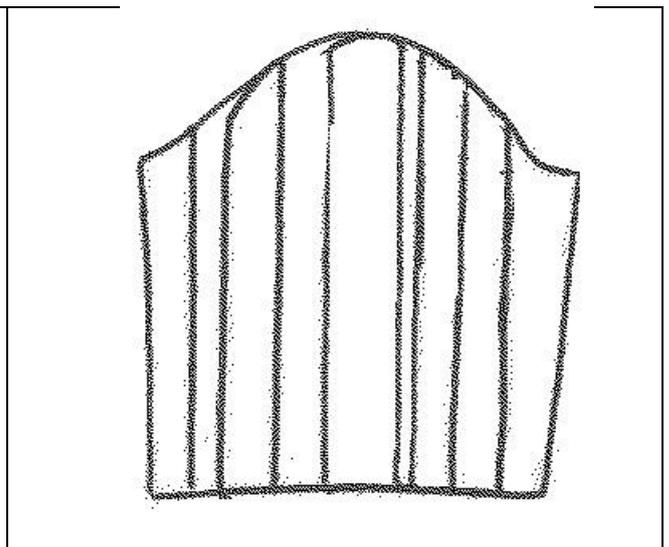
В



С



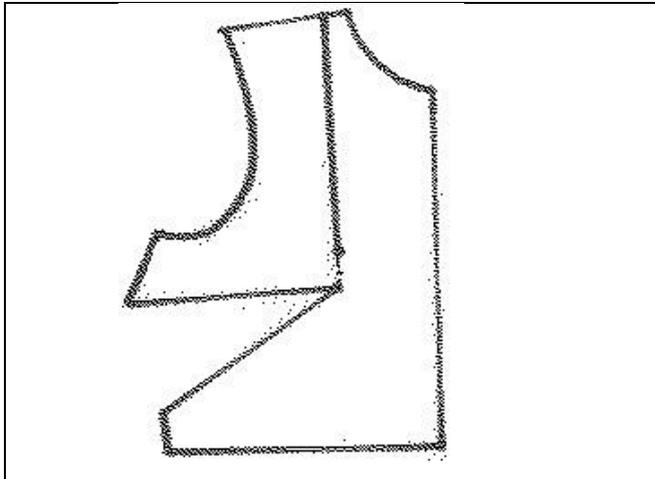
Д



1 ВАРИАНТ	2 ВАРИАНТ
Юбка из однотонного материала с поясом, на кокетке до линии бедер, с воланом, слегка присборенным по линии притачивания кокетки.	Юбка из однотонного материала, с поясом, на кокетке до линии бедер, с притачным, расширяющимся книзу воланом.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Е



F

