

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.022

ДРАМО/ГЕРМЕНЕВТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ ЗВЕНО В СОВРЕМЕННОМ РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ

В.М. Букатов

Московский психолого-социальный университет

Анализируются восемь основных положений драмо/герменевтики, обеспечивающих дидактической интерактивностью процесс образования в современных школах; рассматриваются театральные истоки социо/игровой стилистики обучения школьников, возникшей к концу XX в., а также педагогический интерес к «практической герменевтике», которая способствует педагогической науке XXI в. осваивать постулаты позитивистской философии, определяющие современные ракурсы развития теории и практики отечественной дидактики.

***Ключевые слова:** дидактика, постулаты позитивизма, театральное искусство, игровые технологии обучения, герменевтика, интерактивность, школьные уроки, инновации, драмо/герменевтика.*

80-Е ГОДЫ: ТЕАТРАЛЬНЫЕ ИСТОКИ СОЦИО/ИГРОВОЙ СТИЛИСТИКИ. Когда школьный учитель начинает заботиться о сохранении и развитии самобытности каждого ученика в классе, то он стремится к тому, чтобы изучение и освоение учебного материала – открытых прошлыми поколениями законов, алгоритмов и правил – осуществлялось по возможности через индивидуальные и самостоятельные ученические озарения, исследования и заблуждения, то есть через собственный опыт. Подобные стремления педагога требуют особых форм и методов в его работе, его личного учительского поиска и собственных интуитивно-профессиональных открытий.

Прежде чем появилась драмо/герменевтика, одной из таких форм (и методов) работы был «социо/игровой стиль обучения», опирающийся на игровые приёмы, во многом заимствованные из детской театральной педагогики [3, с. 40-45]. Социо/игровая «режиссура урока» помогала учителям освободить свои уроки от прямолинейной конкретности и сухого формализма, заменяя их на подвижно-игровую ситуативность [2, с. 75-83]. Следуя социо/игровым технологиям обучения, учитель может предложить ученикам, объединённым в «малые группки», то самим *поискать*, то самим *придумать* и, уж конечно, и в том и в другом случае самим *сравнить* возникшие варианты. Сравнить и друг у друга, и

с тем, что напечатано в учебнике. А потом своё мнение как-то «воплотить».

Особо поясним, что социо/игровой стиль не сводился к разыгрыванию детьми обычных «театральных сценок». Из новой учебной темы для «воплощения» ученикам может быть предложено всё, что угодно. Тем более числовой ответ на вопрос, например, о том, сколько правил помнит каждый ученик или: какой ответ в сложном алгебраическом примере был получен в каждой рабочей команде? Своё число-ответ каждая группка учеников по собственному выбору то акапельно пропеваает, то скульптурно изображает, то дружно отхлопает, то иллюстрирует неким хитрым ребусом движений, превращая всех остальных в участливо-инициативных зрителей-отгадчиков-судей [5, с.193].

На уроках, проходящих в социо/игровом стиле, «сценки» могут разыгрываться и по поводу новых сложных определений или формул, и по поводу личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актерской подготовки. Поэтому их импровизации помогают учителю и сохранять веру в доброжелательность своих учеников, и с искренним вниманием относиться к любым вопросам, интересам и предложениям с их стороны.

90-Е ГОДЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТЕРЕС К «ПРАКТИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКЕ». Начнём с пояснения, что *прикладная наука об «искусстве понимания» – герменевтика* – была у нас весьма популярна (особенно к концу XIX в.). И рассматривались в ней проблемы понимания (толкования и интерпретации) не только литературных, но и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п. В 13 томе «Нового энциклопедического словаря» Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона, вышедшего в 1911 г., в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякіе директивы, откуда бы онѣ ни исходили».

Но уже к середине XX в. о герменевтике почти забыли. Как вдруг к концу века она вновь стала обретать популярность. Только вот её прикладная направленность, к сожалению, слишком часто стала заменяться направленностью философско-умозрительной.

Подчеркнём, что первоначально наш интерес к *практической* стороне герменевтики был связан с «театральной педагогикой», а именно с изучением процесса возникновения режиссёрского замысла (т. е. с решением проблем, связанных с толкованием исполнителями художественного произведения). Но в конце концов взаимосвязь социо/игровых технологий обучения с педагогическим мастерством учителя и с практической герменевтикой зафиксировалась в появлении

нового, несколько непривычного и интригующего термина – драмо/герменевтика, возвестившего появление в отечественной дидактике инновационного направления. (Отметим, что допустимо написание этого инновационного термина и без косой черты, хотя вариант с чертой делает чтение столь многобуквенного термина менее затруднительным.)

Известно, что учителям частенько приходится переносить в свои поурочные конспекты формулировки отдельных целей и задач, заданий и упражнений из рекомендуемых методик, образцовых конспектов или министерских циркуляров. Только вот качество работы по таким конспектам оказывается, как правило, невысоким. Потому что учителя, следуя подобным конспектам, перестают обращать внимание на некоторые важные нюансы и в своём собственном поведении, и поведении учеников. Иными словами, когда внимание учителя занято конспектом, то ему уже не до поведенческих особенностей своего учительского взаимодействия с детьми, как и не до их собственного общения между собой. И это неизбежно приводит к потере специфики педагогического труда в деятельности учителя.

В то же время известно, что некоторые учителя, работая всё по тем же методичкам и составляя почти те же конспекты, умудряются сохранять индивидуальность и неповторимость как в своей профессиональной деятельности, так и в учебной деятельности пришедших на урок учеников. При этом они руководствуются не только или не столько обозначенными в конспекте «классическими формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что помогает им достигать *естественного разнообразия* живых педагогических результатов. Драмо/герменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее дидактике становиться реально практикующим искусством.

ПОВЕСТКА ДНЯ: ПОСТУЛАТЫ ПОЗИТИВИЗМА НА СЛУЖБЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ. Основоположниками философии позитивизма ещё в начале XIX в. была провозглашена необходимость освободить конкретно-научное познание от влияния традиционной философии как далёкой от подлинных нужд, возникающих по ходу научных исследований [4, с. 7]. Особо подчеркнём, что подобной «секуляризации» в отечественной дидактике не случилось. Мало того, позитивизм во всех его ипостасях – эмпириокритицизм, конвенционализм, неопозитивизм, постпозитивизм, прагматизм и т. д. – рядом отечественных педагогов-исследователей до сих пор воспринимается как нечто реакционное, антинаучное и предосудительное.

Думается, что подобное недоразумение связано с убийственной полемичностью В.И. Ленина в его книге «Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии», текст которой напичкан выражениями типа «сплошной плагиат», «учено-философская тарабарщина», «профессорская галиматья». Большую часть XX в. изучение этой «главной работы по философии» входило в программы по общественным предметам во всех вузах СССР. А в исследовательских институтах от всех научных сотрудников тогда требовалось неукоснительное соблюдение в своих работах основных определений, данных Лениным в этой книге, что делало их универсальным инструментом идеологического контроля со стороны КПСС всей интеллектуальной и творческой жизни в стране.

Известно, что, с точки зрения позитивистов, различие между *прежней* (то есть «метафизической») и *новой* философией науки (т. е. «позитивной») весьма кардинально. В одном случае мы имеем дело с общими традиционно-умозрительными рассуждениями о том, какими ДОЛЖНЫ БЫТЬ природа, общество или научные знания. А во втором – с тем, какими они ЯВЛЯЮТСЯ В РЕАЛЬНОСТИ [4, с. 8].

Аналогия с тем, как обстоит дело в дидактике, очевидна. И уже давно пора легализовать во многих современных дидактических рассуждениях перенос акцента с того, как «должно быть» (т. е. с бесконечных предписаний кто и что «обязан делать» на уроке), на описание реально происходящих дидактических ситуаций. И описывать их с критических позиций здравого смысла, освещающего положение дел в самых разных ракурсах – то в ракурсе учительского целеполагания, то в ракурсе ученической инициативности или родительского предожидания, а не исключительно с отстранённых позиций управления.

Чтобы идти в ногу со временем, исследователям-педагогам срочно необходимо осваивать ряд *постулатов* философии позитивизма, по которым логический путь не может быть универсальным средством *доказательства* истинности научных знаний. В лучшем случае – только *подтверждением* их истинности, а если и доказательством, то всего лишь истинности *вероятностной*. То есть путь от фактов к научной теории в современной философии позитивизма не является ни строго однозначным, ни чисто логическим [4, с. 10], что не может не сказаться на этике аргументации, выдвигаемой в тех или иных дидактических или методических инновациях.

ДРАМО/ГЕРМЕНЕВТИКА: ВОСЕМЬ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ. Драмo/герменевтический подход к обучению является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока (занятия) всеми его участниками, включая учителя (преподавателя). Многие из дидактических феноменов

драмо/герменевтики ещё ждут своего детального описания, основными же положениями, проясняющими контуры её органической целостности, являются следующие.

1. Драмо/герменевтика возникла и осуществляется как сопряжение сфер *театральной, герменевтической и педагогической*.

2. Знания, умения и навыки каждой из этих трёх сфер, сохраняя свою специфичность, переплетаются с содержанием знаний, умений и навыков двух других сфер. И так как всем им не свойственна жесткая дискретность и все они носят подчеркнuto условный характер, то естественным образом они «перетекают» друг в друга и способны отражаться в любой части драмо/герменевтической целостности.

3. Центральными положениями театральной сферы являются:

3.1. ОБЩЕНИЕ. Жизнь человека заключается в том или ином общении. И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом.

Театр как социальное явление дает нам три онтологических типа общения. Первый: нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй: фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. Эти две картины мы можем встретить и на школьном уроке. За партами – нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем пройденного материала, и у доски – чинно ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.

Но известно, что преобразование фиксированно-ритуального общения на сцене в общение подлинное, импровизационное (которое при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения. И зал начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают участливо считывать импровизационное общение и(или) участвовать в нем, извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на *общение подлинное*, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих, роднит профессию режиссёра с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

3.2. **ДЕЙСТВЕННАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ.** Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определённых действий. Каждое из них проявляется в каком-то переделывании внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля, и для самого действующего лица.

Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то хочет, то это практически как-то выразится в его поведении. Если же это не выражается даже в мелких нюансах поведения, то и нет особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых и вполне целесообразных помогает и неясному побуждению найти себе какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступить с действующим лицом в общение, ещё больше проясняющее и(или) корректирующее его исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как они ограничены в возможности совершать попутные действия.

На уроке учителю, по сути дела, даётся право выбирать – сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим *выраженного в действиях* «зерна» своего образа-задумки.

3.3. **РАЗНООБРАЗИЕ МИЗАНСЦЕН.** Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена. Другими словами, занимает какую-то мизансцену.

Макро- и микроситуациям соответствуют макро- и микромизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы или взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-участников вносят свои изменения в макроситуацию.

Внимание учителя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное её изменение – нарушение прежней и (или) «выстраивание» новой – в одних случаях, так и её заботливое сохранение в других.

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее *подневольное* выполнение ими какого-то ритуала.

4. Ведущими положениями герменевтической сферы являются:

4.1. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ. Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарной точки зрения особое значение имеет герменевтический постулат, по которому понимание любого текста, предмета, явления всегда индивидуально и уникально, правильность же любого понимания всегда относительна. Поэтому по мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и(или) углубляться.

Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени субъектный процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к пониманию как таковому отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и им проверяться не может (хотя само запоминание без какого-то, пусть иллюзорного, понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания субъектом своего «непонимания». Последнее – так же как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом) – является закономерным и неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляется *индивидуальность* и *уникальность* феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не столько пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, сколько поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную смысловую картину.

4.2. ОБЖИВАНИЕ. Всякое понимание при встрече с чем-то новым, невиданным или неизвестным начинается с выискивания в нём чего-то знакомого. Но это бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее понимание блокируется – соответствующая деятельность прекращается. Но возможной оказывается бесцельная манипуляция с неизвестным текстом, предметом, явлением. Во время подобных случайно-блуждающих манипуляций неожиданно в пугающей новизне субъекту начинают открываться хорошо знакомые стороны, и прежнее впечатление незаметно проходит. Так складывается обживание субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятым». Происходит разблокировка понимания.

Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-то подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, связанной с манипуляцией неизвестным или его частью (частями), то такое задание

называется *блужданием*, по ходу которого непроизвольно осуществляется «обживание» неизвестного, т. е. весьма своеобразная пропедевтика предстоящего понимания.

В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций «блуждания» всегда направлены на какую-то цель – хорошо знакомую, достаточно легко достижимую и часто весьма примитивную, но ни в коем случае напрямую с самим пониманием не связанную. Хотя в результате именно оно и начинает появляться.

4.3. СТРАННОСТИ. В понимаемом (или в уже понятом) субъекту могут открываться какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от предыдущего понимания как от поверхностного.

Выявление *странностей* в понимаемом оказывается развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», для субъекта наступает их *взаиморазрешение* новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углублённому, детальному, эмоционально обновлённому.

«Критическая масса», необходимая для формирования нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и следовательно, они всегда так или иначе эмоционально подсвечены. То, что для одного *выглядит* несомненной странностью, для другого странностью может *уже* не являться, для третьего – *ещё* не являться, а для четвертого – странностью никогда *не было* и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и в конечном счете взаиморазрешать их. *Самостоятельность* субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является *гарантом* самостоятельного и пусть не сразу, но тем не менее успешного их субъектного взаиморазрешения. Странности же подсказанные или навязанные оказываются чуждыми. Они могут исказить, замедлить или даже заблокировать развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем не склонны поощрять подобную работу на уроке из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на поспешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслоразрешения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя информационным суррогатом.

5. Центральными положениями сферы педагогического мастерства являются:

5.1. ОЧЕЛОВЕЧЕННОСТЬ. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без рабочих условных дефиниций. Они по необходимости дискретны (обособлены). Но когда теоретическая дискретность дефиниций распространяется на нюансы самой педагогической практики, то такая практика незаметно и невольно начинает терять свою очеловеченность, становясь механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности – учениках. Большая часть школьников на уроках у таких учителей начинает, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную (или урочную) *нежизнь* и внешкольную (или межурочную) *жизнь*. В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделённо, оказываясь носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» (межурочной) культуры, так и культуры чужой (учебной), для них «нежизненной».

Дискретность механистичности может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя, становясь очень привычной. Так, обучающим привычно «работу ученической головы» отделять от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход педагога к целостному живому организму ученика позволяет поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры – ноги побегают, на математике – голова подумает, на уроке труда – руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников, и для учителя станет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет если не обязательной, то хотя бы легальной, т. е. допустимой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета может оказаться механистичным, неочеловеченным, если умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы драмо/герменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на неё – это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо связываемое в представлениях учителей с механистическим изучением «высоких материй» учебного материала, а потому обычно не допускаемое на уроке, оказывается удобным и даже обязательным условием и для организации герменевтических блужданий и для учебной смены мизансцен. Практика показывает, что двигательная

активность учеников необходима для осуществления многих драмо/герменевтических аспектов жизни обучаемых: неформального общения, действенной выраженности задумок, групповой работы, индивидуального понимания и т.д. [1].

5.2. ПОХВАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ. Примерное, «отличное» поведение – т. е. заслуживающее похвалы – всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «похвальным», в другой таким уже не будет. Для учителей привычно хотеть похвального поведения от учеников.

Педагогическое же мастерство учителя зарождается и развивается при его желании вести себя похвально самому. В глазах своих учеников, коллег и своих собственных. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удается достичь похвального поведения, тем выше его мастерство.

Похвальное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т.д. При этом способ развития этих качеств каждому учителю остается неведом. Знание педагогом *языка поведения*, первоначально разработанного в театральной «теории действий», как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что инициативу на уроке отдаёт не вовремя, «дистанцию» во взаимоотношениях ситуационно не меняет, в демонстрации своих сил несдержан или неловок, в поиске общих интересов или в следовании им неустойчив. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмысливать своё поведение и реально видеть другие возможные варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым находит своё практическое выражение.

Поведенческая грамотность учителя, сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приёмов.

5.3. ДИХОТОМИЯ¹. Умение к любым дефинициям педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет «оживлять» их условную дискретность и «обезвреживать» механистические влияния. Дихотомия,

¹ Термин «дихотомия» (от греч. *dichotomia* – разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объём делимого (см.: Краткий словарь по логике / под ред. Д.П. Горского. М., 1991). В ботанике же этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, когда «старая ось» разделяется на две *одинаково развитые* ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в своё время был нам подсказан Е.Е. Шулешко), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений.

использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например: при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант – ученик. Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые могут увлечь учителя. Из привычного – один ученик (или, по-прежнему, учитель) объясняет одновременно всем – возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не сразу всем, а поочередно, переходя от парты к парте. Или – после нового дихотомического колена – не от парты к парте, а от компании к компании.

Когда одной компании ученик-учитель даёт задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются остальные компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников начнут работать в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разнобой.

Уверенность в том, что каждая методическая дефиниция урока есть часть дихотомической пары (т. е. существует её противоположная равновозможность), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть какую-то дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом. А профессиональные дефиниции – одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж – тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

6. Драмо/герменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение её последователей единому стилю, образцу, приёмам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приёмов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление *доверия к себе* – лозунг, обращенный и к ученикам, и к учителю.

7. Освоение драмо/герменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связно могут формироваться его представления о драмо/герменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает *одновременное существование* несхожих пониманий,

толкований, осуществлений драмо/герменевтики, что закономерно и нормально.

8. Драмо/герменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии *содержаний* в формах и *форм* в содержаниях.

Список литературы

1. Букатов В.М. Двигательная активность обучаемых (о первом «золотом правиле» социо/игровой интерактивности) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openlesson.ru/?p=17057>
2. Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы. Красноярск, 1999.– 222 с.
3. Ершова А.П., Букатов В.М. Актёрская грамота – подросткам: программа, советы и разъяснения по четырехлетнему курсу обучения в театральных школах, классах, студиях. [М.]; Ивантеевка, 1994. 160 с.
4. Лебедев С.А. Основные парадигмы эпистемологии естествознания // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. №4 (36). С. 7-22.
5. Лельчицкий И.Д., Климина А.В. Основные идеи в обосновании образа школы: история и современность // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 191-196.

DRAMA/HERMENEUTICS AS AN INNOVATIVE ELEMENT IN THE MODERN DEVELOPMENT OF DOMESTIC DIDACTICS

V.M. Bukatov

Moscow Psychological and Social University

The article is about eight main propositions of drama/hermeneutics, providing didactic interactivity within the process of education in modern schools. It considers theatrical origins of socio/game style of educating schoolchildren, which appeared at the end of the twentieth century, also pedagogical interest to the "practical hermeneutics", which contributes to mastering the postulates of positivist philosophy by the pedagogical science of the XXI century, which defines the modern development perspectives of theory and practice of national didactics.

Keywords: *didactics, postulates of positivism, theatrical art, gaming technology education, hermeneutics, interactivity, school lessons, innovations, drama/hermeneutics.*

Об авторе:

БУКАТОВ Вячеслав Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет» (115191, г. Москва, 4-ый Рошинский проезд, д. 9а), e-mail: bukatov@mail.ru