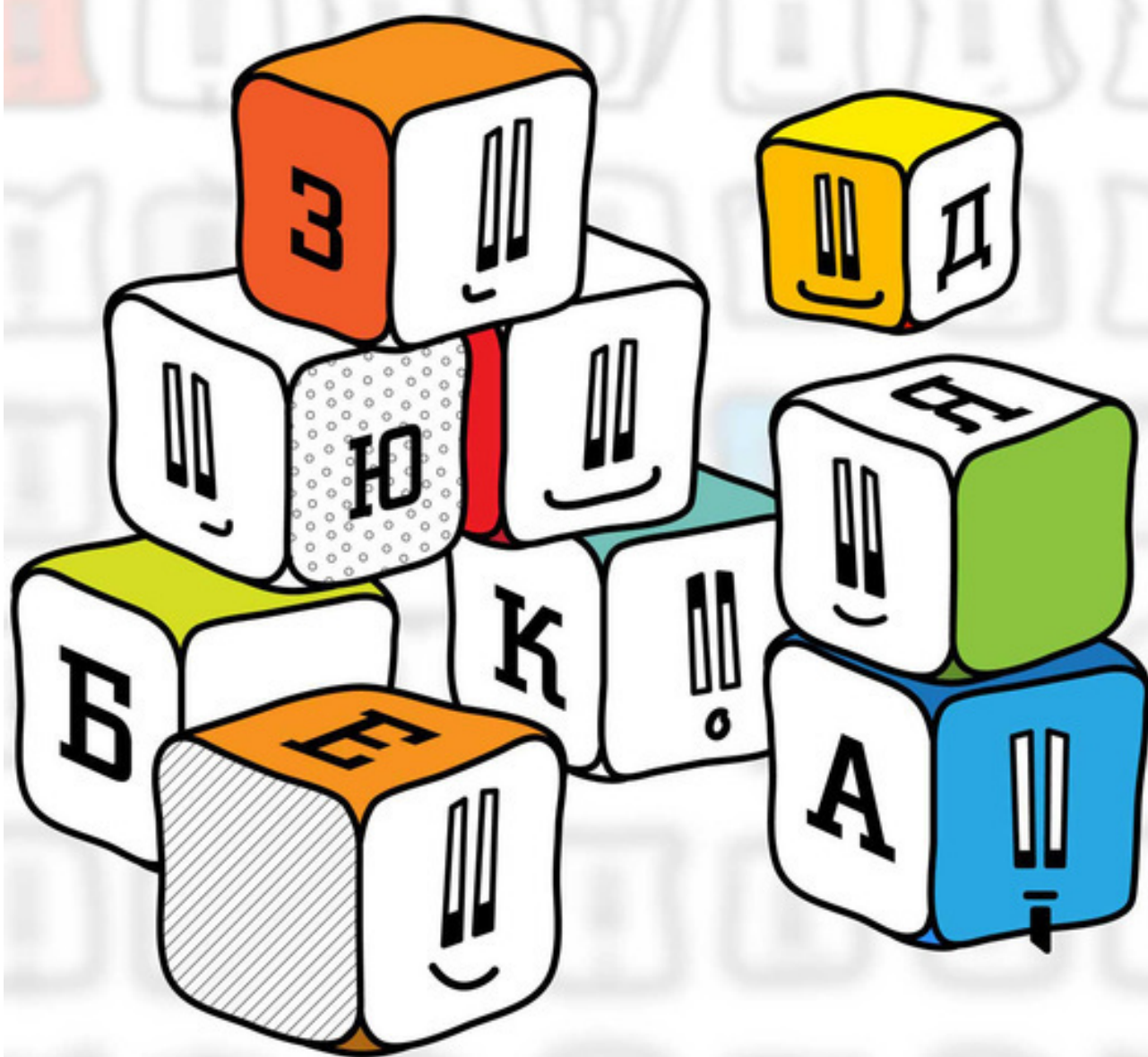


Дима Зицер и Наташа Зицер



Азбука

практическая
педагогика

Наталья Зицер

**Практическая
педагогика. Азбука НО**

«Мультимедийное издательство Стрельбицкого»

2014

Зицер Н.

Практическая педагогика. Азбука НО / Н. Зицер —
«Мультимедийное издательство Стрельбицкого», 2014

Мир вокруг нас стремительно меняется, мы меняемся вместе с ним. Но, увы, по-прежнему каждое утро дети и учителя отправляются в свое безумное путешествие в страну знаний, силясь ответить себе на вопрос, «что я здесь делаю», или, что намного печальнее, не задаваясь этим вопросом вовсе. Все менее понятно современному школьнику, зачем каждый день тратить такое невозможное количество часов на посещение школы, вместо того, чтобы получать новые знания и впечатления в музее, на выставке, с интересными людьми, в интернете, в компании друзей, наконец... «Практическая педагогика: азбука НО» отвечает на один из главных педагогических вопросов: как сегодня нужно учить, чтобы все участники образовательного процесса не только не жалели о потраченном времени, но и получали от этого процесса настоящее удовольствие? Книга описывает новые способы взаимодействия с меняющейся реальностью, предлагает профессиональный язык, понятный современным молодым людям. Считая педагогику творческой профессией, более того – видом искусства, авторы книги, Дима Зицер и Наташа Зицер, дают практические ответы на многие профессиональные вопросы, предлагают современный инструментарий, многократно опробованный в разных странах по всему миру.

© Зицер Н., 2014

© Мультимедийное издательство
Стрельбицкого, 2014

Содержание

Предисловие ко второму изданию	5
О сущности НО	7
Как устроена Азбука	12
Слово иллюстратору	13
А	14
Авторство в НО	14
Агрессия	16
Атмосфера	18
Б	22
Библио-метод	22
Конец ознакомительного фрагмента.	26

Дима и Наташа Зицер

Практическая педагогика: азбука НО

Предисловие ко второму изданию

Семь лет назад вышло первое издание «Азбуки НО». Изменилось ли что-либо принципиально в системе образования? Увы, скорее нет, чем да. По-прежнему каждое утро дети и учителя отправляются в свое безумное путешествие в страну знаний, силясь ответить себе на вопрос «что я здесь делаю», или, что намного печальнее, не задаваясь этим вопросом вовсе. Одно бесспорно: разрыв между системой и субъектом все растет и растет. Все менее понятно современному школьнику, зачем каждый день тратить такое невозможное количество часов на посещение школы – вместо того, чтобы получать новые знания и впечатления в музее, на выставке, с интересными людьми, в интернете, в компании друзей, наконец... Все короче период адаптации юного ученика: если еще недавно первая пара лет проходила относительно бесконфликтно, теперь уже через несколько месяцев родители бьют тревогу. Одна мама сформулировала проблему так: «школа научила его ненавидеть все то, что до этого он так любил...»

Нет, нет, это не преувеличение, речь идет о мощнейшем системном изменении, о явлении. Конечно, существуют так называемые «хорошие школы», а тем более – хорошие учителя. Но если еще лет десять-пятнадцать назад хороший учитель мог являться хоть каким-то оправданием десятилетних мук (воспринимаясь, впрочем, как исключение), то теперь этого оправдания уже недостаточно. Мир стремительно изменился. Для встречи с таким учителем теперь вовсе не обязательно посещать школу – его можно встретить где угодно, даже в социальной сети. И уж конечно, школа не является ультимативным местом для такой встречи. В этом мнении современные школьники практически едины.

Все эти годы мы продолжали работать со всеми без исключения субъектами системы образования: с учителями, учениками, родителями и даже чиновниками. Разрыв очевиден. Как это у Гоголя: «ни мужик не понял барина, ни барин мужика...» Почти на всех наших семинарах, встречах, лекциях мы в той или иной форме предлагаем участникам разного возраста ответить на один и тот же вопрос: зачем ходить в школу. «Провокация», – скажет часть наших коллег. «Не торопитесь», – ответим мы. Просто попробуйте сами честно ответить на этот вопрос. Без пафоса и забытых штампов. Не слишком получается, не правда ли? Вот и у них не получается.

Впрочем, об одном изменении, пожалуй, говорить можно: наряду с тем, что ученики продолжают восставать, учителя все больше сами говорят о невозможности продолжать по-старому, причем они практически единогласны – в столицах и в глубинке, в России и других странах. Такая вот «революционная ситуация». Попытки, которые делаются для изменения этой ситуации, практически обречены: давление на школьника со всех сторон усиливается. Родители всеми силами стараются его мотивировать, причем, за неимением понятных аргументов, действуют по старинке – путем войны, подкупа, уговоров. Школа все сильнее «закручивает гайки». Как сказала нам директор одной из школ: «Все понимаю, но что делать – справляться как-то надо...» Сам же школьник, ощущая в глубине души всю тиснету происходящего, пытается найти хоть какой-то смысл. «Потерплю, – ведь эти муки – билет в будущую свободу». И терпят – каждый в силу своего характера, темперамента, инструментария. Вот только терпеть все тяжелее.

Есть ли выход? Да, безусловно. Он в том, чтобы не конфликтовать с современным миром, а брать его в союзники. Только построение образовательного процесса вместе с его участником – главным действующим лицом – может в наше время сделать этот процесс успешным. Опора

на интерес, выбор как важнейший инструмент, личностный подход, исследование – это и есть современная практическая педагогика. Конечно, это непросто – организовать такой процесс, который является для участника настоящим творчеством. Непросто, но возможно! В этом ведь и состоит наша профессия, разве нет?

Как это сделать? Читайте – книга именно об этом.

О сущности НО

Коллеги, друзья!

Педагогика – профессия творческая, не так ли?

Именно на вере в справедливость этого утверждения основывается книга, которую вы только что открыли.

Так же как любая другая творческая профессия, более того – вид искусства, педагогика призвана отражать и формировать мировоззрение поколений, реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Будучи прикладной профессией, она обладает собственным оригинальным инструментарием, системой приемов и методов.

В педагогике существуют и объективные законы, знание и умение пользоваться которыми делает из педагога настоящего Мастера.

Именно практическая педагогика, меняясь вместе со временем, призвана предложить новые способы взаимоотношений с изменяющейся реальностью, включающие как нестандартные технологии передачи и приобретения знаний, так и методы взаимодействия с миром вообще.

Свойства нашей профессии, законы, по которым она существует и развивается, и представлены в профессиональном подходе, который описывается в «Азбуке НО».

Итак, долой интриги: **НО – неформальное образование.**

«Неформальное образование? А разве это не дополнительные кружки, семинары, лагеря и секции, которые предлагают детям и взрослым после школы/работы/университета?»

Вот она, первая путаница. В вышеперечисленных формах дополнительного образования могут применять самые разные подходы, однако вовсе не обязательно в них используется подход НО. Скорей наоборот. Чаще всего и в дополнительном образовании мы сталкиваемся с формальным подходом.

Путаница эта возникла, конечно, не сама по себе. Действительно, долгое время НО находилась, если можно так выразиться, «на задворках» педагогики. Еще бы! Разве можно дать ребенку выбирать в школе? Разве можно опереться на его интерес в процессе урока?! Разве допустимо смешивать обязательное и необязательное в образовательном процессе? Вот в лагере, кружке, на семинаре – пожалуйста, да и то – с известными ограничениями.

Об этом, впрочем, читайте подробнее в главе «История НО».

Хотя предсказание будущего – дело неблагодарное, рискнем: мы уверены в том, что НО – педагогическая система будущего.

«Позвольте, зачем вообще нужно говорить о новых подходах? – могут возразить нам. – Ведь с педагогикой все совершенно ясно...» – Нет, давно уже не ясно, и это может привести (и приводит) к очень серьезным последствиям.

На наш взгляд, происходит (произошло!) постепенное перерождение педагогики из практической творческой профессии в глубоко теоретическую дисциплину. Вследствие этого многие педагоги совершенно разучились отвечать на вопрос **как** (а это необходимо для любого вида искусства) и концентрируются, в основном, на вопросе **что**. Иными словами, пытаются заниматься содержанием, практически не обращая внимания на процесс. Эта тенденция напрямую ведет к тому, что, вероятно, уже очень скоро существующая система образования не сможет удерживать своего клиента-ученика практически ничем. Те моторы, которые признанно считаются основными для их удержания сегодня, стремительно приходят в негодность, оказываясь недостаточными не только для развития мотивации учеников, но и для ее формирования в 21 веке.

В самом деле, если весь процесс происходит ради приобретения неких информативных знаний, то их можно получить всего за несколько минут, пользуясь современными средствами. В таком случае участник процесса, если речь не идет о прикладной необходимости, вряд ли может ответить на вопрос, зачем ему это нужно.

Между тем, с точки зрения подхода НО, главным залогом успеха образовательного процесса является личная заинтересованность в нем ученика.¹ В частности, рецепт НО таков: для того, чтобы было воспринято содержание, необходимо не бороться с личностными проявлениями, а опираться на них. Все еще существующие модификации варианта «не хочешь – заставим», с трудом обеспечивают лишь иллюзию некоей мотивации. А скоро не смогут обеспечить и ее...

Отсутствие практических ответов, творческого осмысления образовательной действительности, влечет за собой формирование отношения к ученику как к объекту процесса, которое, в свою очередь, приводит к возникновению парадоксальной для педагогики учительской формулы: «Они мешают нам их учить (воспитывать)».

Дело тут вовсе не в принятии или непринятии гуманистических форм взаимодействия между учителем и учеником. Речь идет о проблеме прикладного характера. Уже сегодня одна из главных задач педагога состоит в ответе на вопрос, как заставить ученика, вопреки его желанию, находиться в существующих рамках. Представляете, что нас ждет завтра?

Являясь наиболее адекватным воплощением *гуманистического подхода*, его переводом на язык практики, НО дает ответы на многообразные вопросы, которые ставит современная педагогика. Да и не только педагогика – современный мир. Что поделаешь, сегодня ученики любых образовательных систем все меньше и меньше готовы довольствоваться сухими объяснениями об определенном устройстве мира вместо активного исследования и установления собственной системы отношений с действительностью.

Еще так недавно для введения традиционных моделей взаимоотношений достаточно было заявить, например: «так принято: младшие уважают старших» – и все. Модель считалась введенной. А сегодня в ответ на подобную формулу все чаще звучит вопрос «почему». Нет, дело не в том, что нынешние дети не желают уважать старших. Во всяком случае, желают не меньше, чем прошлых прошлые поколения Х. Они просто хотят знать, что это означает, как это делается. Короче говоря, они хотят сознательно формировать модели взаимоотношений. Это ли не предмет педагогики?

В области собственно образовательной дело обстоит похожим образом. Задаваясь вопросом о необходимости постижения тех или иных знаний, ученики все реже удовлетворяются объяснениями о невозможности без них прожить. Они, в отличие от своих сверстников несколько десятков лет назад, знают, что нет прямой корреляции между знаниями, отношением к учебе в школе и успехом в жизни. И приходится педагогам все чаще повторять: «ты же понимаешь, что без учебы нельзя?» Или чуть честнее: «что ты без диплома?» Понятно, что такие объяснения не способствуют установлению особо теплых отношений между учениками и системами образования.

Кстати, все вышесказанное относится в равной степени и к учителю. Он, являясь заложником существующих систем, больше чем кто-либо другой ставит вопросы о профессиональном выживании в меняющихся условиях, о новых способах взаимодействия с учениками и с предметом преподавания. Ему, учителю, все сложнее отвечать на наш главный профессиональный вопрос: *зачем?*

Где ответы на все эти вопросы? Куда двигаться системе образования? На основе многолетнего опыта – нашего и наших коллег – в самых разных странах и системах заявляем: на сегодняшний день именно Неформальное образование предлагает адекватные, оперативные и

¹ Последнее утверждение может показаться безапелляционным – работе именно с ним посвящены многие главы Азбуки.

профессиональные решения тех проблем, которые стоят перед современной педагогикой. А раз это так, самое время поговорить о сущности этого подхода.

1. НО представляет отношения между всеми элементами образовательно-педагогического процесса как взаимодействие. Поэтому один из главных признаков НО как подхода – **субъектность**. Все без исключения участники процесса НО являются субъектами.

Несмотря на то, что этот признак может показаться читателю знакомым до мелочей, такое впечатление по нашему опыту чаще всего обманчиво. Заявим сразу: субъектно-субъектные отношения – это не индивидуальный подход к ученику. Глубоко уважаемый авторами индивидуальный подход является, пусть человечным, но примером объектно-субъектной модели.² В такой модели субъектом процесса является педагог, а ученик – объектом приложения этого процесса. Ведь при всем том, что педагог видит в ученике человека и уважает его, корректируя в зависимости от свойств его личности способ передачи знаний и даже взаимоотношения, все решения, как об изучаемом материале, так и о способе изучения этого материала, по-прежнему находятся в его руках. Педагог всеми силами помогает ученику учиться, старается сделать для него процесс более комфортным, однако это вовсе не означает, что он позволяет активно влиять на процесс, формировать его, выбирать личностно близкие ученику аспекты знаний.

Заметим: даже самое активное вовлечение ученика в процесс не обещает его превращения в субъект. И системы, в которых создаются условия для выражения учениками своих пожеланий, остаются субъектно-объектными. Ведь и в них окончательное решение об учете этих пожеланий остается прерогативой учителей. Что уж говорить о менее гуманных проявлениях этой модели.

Субъектно-субъектные отношения предполагают активное взаимодействие между всеми участниками процесса, их совершенное личностное равенство.

Спешим уже на стадии предисловия предупредить частые опасения, возникающие после подобных определений. Субъектно-субъектные отношения не ставят педагога, учителя в зависимость от прихотей ученика, как и вообще не умаляют его профессионального статуса. НО не отменяет процесс получения знаний, поэтому роль учителя остается такой же центральной. Более того, личность педагога, его субъектность является в НО не менее важной, чем личность любого другого участника процесса. Это не пожелание, а требование метода, поскольку личность педагога – важнейший инструмент процесса.

Таким образом, НО использует субъектно-субъектное взаимодействие как главный способ учения.

Иными словами, НО – наиболее адекватное практическое воплощение гуманистического подхода. НО – его перевод в действие.

Теперь несколько слов о субъектах НО и об их наименовании. Дело в том, что для НО не подходит привычная система обозначения: учитель – ученик или воспитатель – воспитанник и т. п. В приведенных словах слишком сильны статусные и ролевые значения. Учитель – тот, кто учит, воспитанник – тот, кого воспитывают... В отличие от таких ясных и четких определений, НО оперирует более мягкими и, в определенном смысле, менее определяемыми терминами.

Вместо слов «ученик», «воспитанник» мы используем в НО слово «*участник*» – тот, кто участвует в процессе. Понятно, что участвовать можно в разных ролях, вне зависимости от статуса. Участник может быть в разных обстоятельствах учеником, учителем, независимым экспертом, исследователем. Такая широта значений очень точно отражает положение участника в процессе.

Это понятие могло бы подойти и для обозначения другого субъекта процесса – учителя, воспитателя, преподавателя, с точки зрения НО также являющегося участником происходящего. Однако, безусловно, существует необходимость собственного определения для педагога

² Подробнее о моделях взаимоотношений в педагогическом процессе см. главу «Гуманистический подход».

– профессионала, того, кто строит процесс, организывает и ведет его, несет ответственность за происходящее. Таким образом, появилось понятие *ведущий*³ – тот, кто ведет педагогический процесс в НО.

Оба эти термина кажется кажутся нам наиболее точными среди прочих возможных, поскольку они отражают действительное мировоззрение НО.

2. Неформальное Образование как подход основывается на личном интересе участника.

Это, пожалуй, главный секрет подхода, его методологический базис. Если нет интереса участника – нет и процесса НО. Во главу угла в неформальном образовании ставится убежденность в том, что процесс не просто может – должен быть интересен. Если участнику (и ведущему) не интересно, приходится использовать моторы, чуждые НО, а, возможно, и вообще педагогике вообще. То есть искать манипулятивные способы воздействия на ученика, которые призваны заставить его учиться, несмотря на отсутствие интереса. А это уже само по себе превращает его в объект и разрушает процесс.

Вообще, кажется, мало найдется наших коллег, да и вообще читателей, которые станут спорить с тем, что личный интерес – наилучшая основа для образовательно-педагогического процесса. Как когда-то сказал на нашей лекции один из слушателей: «Если ученику интересно, учитель может позволить себе быть гуманистом...» Значит необходимо научиться ловить и удерживать этот интерес. Причем, поскольку НО – субъектный, личностный подход, наличие интереса одинаково важно и для участника, и для педагога.

Как работать с личным интересом, находить его, основывать на нем процесс – читайте в Азбуке.

3. Естественным образом субъектность и личный интерес влекут за собой принцип взаимодействия участников процесса с множеством факторов этого процесса.

В первую очередь этот принцип подразумевает личное отношение участника ко всему, что происходит. В других подходах подобная постановка вопроса может удивлять, если не смешить. Как же может ученик ко всему, что он изучает, иметь личное отношение?

Между тем в НО такое отношение – одна из профессиональных потребностей. Процесс учения в НО происходит постольку, поскольку субъект обнаруживает и развивает связи между самим собой и исследуемым материалом. Вне связи с личностью нет познания, во всяком случае, с точки зрения Неформального Образования. Взаимодействие человека с самим собой, с другими участниками, со знанием, с окружающим миром, наконец, обеспечивает его вовлеченность с одной стороны, и понимание им процесса – с другой. Именно в этой точке берет свое начало та самая мотивация, о необходимости которой твердят целые поколения педагогов.

«Чистого знания» не существует. Оно может быть только личностно-окрашенным, вписанным в структуру личности.

4. Необходимым условием для возникновения и развития процесса НО является выбор участника.

Строго говоря, НО и родилось благодаря этому выбору. Исторически, долгое время Неформальное Образование напрямую ассоциировалось с добровольным участием в программах. Если участник не придет, программа просто может не состояться.

³ Кстати, помимо прочего, это понятие наиболее точно соответствует самому термину педагогика. Напомним: «пайдагогос» (пайд – ребенок, гогос – веду).

Однако это – момент технический. По сути же, выбор сегодня – едва ли не самый главный фактор существования, без которого просто не обойтись, не выжить. Что мы выбираем, как, по какому принципу – это отнюдь не праздные вопросы. Именно этому навыку – умению выбирать – необходимо научиться любому человеку в наши дни. Между тем, школа сегодня в большинстве случаев занята тем, чтобы, напротив, отнять у ученика выбор. Расписание, изучаемый материал, способ его изложения, поведение – все строго регламентировано и расписано.

Неформальное Образование как подход базируется на наличии постоянного выбора участника на протяжении всего процесса. Какой аспект материала меня, участника, больше интересует? Как я взаимодействую с предметом? Какой способ исследования мне ближе? Наконец, каково мое отношение к происходящему? Посредством выбора в различных его формах, участник исследует происходящее с ним и со всей группой так же, как исследует и любой изучаемый материал. В НО выбор закладывается в структуру сессии, становится самостоятельной категорией процесса, его средством.

5. Основным методом НО является исследование.

Участник на протяжении всего процесса ведет многоплановое исследование при помощи различных инструментов. Принципиальным моментом является тот факт, что исследование в НО происходит на разных уровнях – не только интеллектуальном, но и прикладном, чувственном и т. д. О способах исследования в самой Азбуке сказано достаточно. Главное же, что НО естественным образом опирается на непосредственные открытия, происходящие «on-line» – в классе, группе и т. п. Иными словами, большая часть того, чему мы учимся, с точки зрения НО, должна происходить «здесь и сейчас». Именно этот способ познания мы считаем наиболее подходящим для современных молодых людей.

Итак, **субъектность, личный интерес, взаимодействие, выбор участника, исследование** – эти элементы в сочетании с другими факторами делают Неформальное Образование способным дать ответы на самые дерзкие педагогические вопросы, решить современные образовательные задачи, предоставить новые возможности как тем, кто учится, так и тем, кто учит. И в результате, быть может, воплотить мечту многих педагогов и учеников: превратить образовательный процесс в удовольствие учения.

А теперь – к делу.

Как устроена Азбука

Статьи в книге, естественно, располагаются по алфавиту. А это значит, что читать ее можно как угодно: и подряд – от А до Я, и в зависимости от интереса читателя к конкретным явлениям и понятиям, и изобретая собственные способы чтения.

Когда в Азбуке встречаются термины, которым посвящены отдельные главы, они выделяются *курсивом*. Таким образом, читатель получает возможность моментально проверять те или иные понятия, сопоставляя их с изучаемой главой и с собственными представлениями. Кроме того, пользуясь курсивом, можно «плавать» по Азбуке, выстраивая собственную логику знакомства с системой.

Зная по опыту, как трудно договариваться о терминах в нашей профессии, мы предва-рили большинство глав Азбуки словарной статьей, в которой упоминается значение, исполь-зуемое для того или иного понятия в НО.

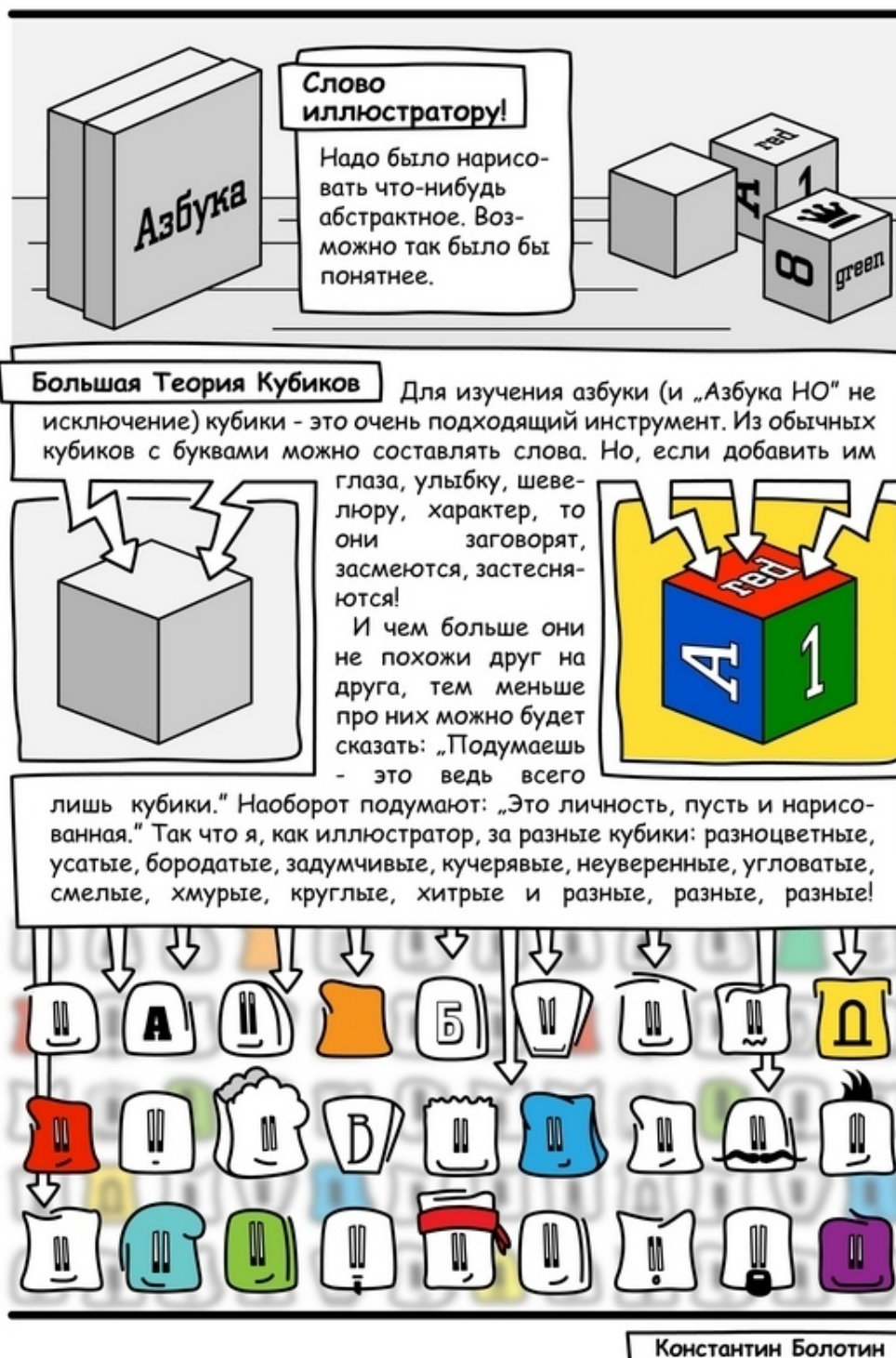
На страницах «Азбуки» мы стараемся избегать терминов «урок, класс, ученик, учитель», предпочитая «сессия, группа, участник, ведущий». Пусть это вас ни в коем случае не смущает – речь, в основном, идет, конечно, о школе. Эта особенность терминологии связана с тем, что, как вы увидите ниже, все, происходящее в рамках школы, является типичными групповыми и личностными процессами, в которых вышеназванные понятия являются ключевыми. Напри-мер, учитель – человек, который ведет процесс, то есть ведущий. Ученик – участник процесса и т. п.

Понимая и ценя тот факт, что среди наших читателей есть и такие, для кого наша книга имеет чисто прикладное значение, кого интересуют примеры конкретных сессий НО, мы доба-вили к Азбуке *приложения*, в которых подобные примеры можно найти.

Хотелось бы, однако, предостеречь от «механического» использования приведенных педагогических технологий и просить читателей, пусть немного, посвятить себя ознакомле-нию с подходом НО в целом. Во-первых, представляя себе общий контекст, читатель сможет с большей легкостью *присвоить* технологию, изменив ее «под себя» или напротив, отвергнуть ее, посчитав наш подход неподходящим. Во-вторых, примеры, приведенные в приложении, представляют собой, в основном, лишь типичные образцы тех или иных сессий, то есть явля-ются как бы ключом к целой группе технологий, теоретическое обоснование которым дается в основном материале Азбуки. В-третьих, хочется надеяться, что, сама Азбука даст читателю возможность проникнуть в механизмы придумывания **новых** технологий НО. Во всяком слу-чае, нам бы этого очень хотелось.

Ведь педагогика – творческая профессия.

Слово иллюстратору



А



Авторство в НО

Так уж повелось, что в педагогике вообще и в НО в частности идеи и их формальное воплощение путешествуют из одного проекта в другой, а из другого в третий. Вероятно, это одно из свойств нашей профессии. Однако в связи с этим, как нам кажется, существует необходимость в принятии некоторых правил обращения с чужим материалом.

Все методические разработки, *технологии*, игры, материалы, используемые в НО, естественно, кем-то и когда-то были придуманы. Поскольку речь идет о практической педагогике, большая часть материалов, увы, даже не существует в написанном виде. Это своего рода устное народное творчество, как анекдот или городской романс. Однако, поскольку проблема авторства в НО все же существует, она требует к себе определенного отношения.

Все материалы с точки зрения их авторской принадлежности можно разделить на три категории.

К первой относятся **авторские** формы и методики, то есть такие, про которые можно определенно заявить, что имена их создателей известны, во всяком случае, в профессиональных кругах. Это означает, что прежде, чем использовать такие разработки, можно получить о них подробную информацию, так сказать, из первых рук. Многие *ведущие* используют в работе материалы друг друга, это совершенно естественно. Но прежде, чем заимствовать что-либо, необходимо понять замысел автора, цель и идею созданного им. И дело здесь не в авторских правах – они, к сожалению, в нашей профессиональной области регистрируются крайне редко. Дело в том, что в НО использование каких бы то ни было *инструментов* не по назначению может привести поистине к катастрофическим последствиям. Бывает так, что берется, казалось бы, безобидная методика, просто так, чтобы провести время с *группой*, а заканчивается все слезами, уходом участников и т. п. Такое может произойти в случае, когда ведущий использует какой-то материал, не поняв до конца, для чего он нужен, и как с ним работать, в то время как автор заложил в свою методику скрытые и очень сильные профессиональные пружины.

Ко второй категории можно отнести материалы, чье авторство **неизвестно**. Такие методики, как правило, переходят от ведущего к ведущему, из *сессии* в сессию, из проекта в проект. Однако, несмотря на то, что создатель не может быть установлен, в них все же явно видна рука

автора. Подобные материалы четко *структурированы*, выстроены композиционно, обладают основными признаками НО. Использование таких разработок требует всестороннего анализа, попытки восстановить профессиональный замысел неизвестного коллеги. Кроме этого, руководствуясь все тем же основным в нашей профессии принципом «не навреди», необходимо понять область применения методики и сопоставить ее с целями сессии.

Наконец, третья категория – это материалы, которые условно называются «**народными**». Речь идет о методиках, которые используются настолько часто, что приобрели широкую известность не только среди ведущих, но и среди *участников*. В этом случае вопрос об авторстве может оказаться просто неактуальным. Это, однако, не снимает с ведущего обязанности четко понимать, *зачем* используется технология, какой процесс она рождает в группе и т. д.

Нередко, впрочем, случается и так, что подобные общеизвестные формы, обретают вторую жизнь, и, будучи творчески переработаны, находят нового автора.

Уместно упомянуть в этой главе об особом эффекте, существующем в НО – *присвоении*. Этот эффект состоит в том, что любые технологии, используемые в процессе работы, **присваиваются** ведущим, то есть личностно перерабатываются, превращаются в его собственный материал. Если бы этого не происходило, невозможно было бы в принципе использовать чьи-то придумки, ведь одним из основных инструментов в НО является личность самого ведущего, а значит и все используемое им должно быть личностно выверено. В случае же, когда ведущий использует чужой материал, который он не прожил, не присвоил, то в лучшем случае *сессия* станет пустой тратой времени, а в худшем – возникнет глубокий диссонанс между декларируемым и реально происходящим в процессе, то есть провал.

И, наконец, последнее. Профессиональная *этика* требует понятных и четких правил в отношении авторства, в которые входит, помимо вышеперечисленных, во-первых, упоминание имени автора при использовании его методики в случае, если он нам известен, а во-вторых, уважительное отношение к чужому творчеству, что означает: «относись к чужой методике так, как хотел бы, чтобы коллеги отнеслись к твоей».

Агрессия

агрессивный – враждебный, наступательный.

Агрессивность – обычное для группы качество, в особенности на начальных этапах *процесса НО*. Это то самое, знакомое всем до одного *ведущим* и педагогам состояние, в котором *группа* «проверяет» все элементы подряд – педагога, правила, которые он устанавливает, границы дозволенного, в конечном итоге, сама себя. На нашем языке это называется этапом установления *рамок*. Без стадии агрессии, на которой и проявится агрессивность группы, в принципе, не может обойтись ни один серьезный групповой процесс. Последнее является необходимым знанием для любого педагога. Важно помнить, в особенности начинающему *ведущему*, что агрессия возникает не оттого, что что-то делается не так, а зачастую ровно наоборот – потому что процесс правильно *структурирован*.

Дело в том, что состояние агрессивности является простейшим для объединения любого коллектива на начальной стадии его образования. Судите сами: общих интересов по большей части еще нет (даже если формально они заявлены), одному в новом обществе (состоянии, обстановке) непросто, а точнее – страшно. Коллектив (группа, класс) интуитивно стремится к объединению. Самый простой способ объединиться – именно в так называемом нападении на *ведущего*. Группа интуитивно выбирает именно этот способ не только потому, что он прост, но и потому, что как бы имеет на него право. Действительно, *участник* имеет право на утверждения типа: «А я не хочу это учить» или: «Я не понимаю, чем мы сейчас занимаемся». Или в других случаях: «Вы что, психологические опыты на нас ставите?» И, зная, о своих правах, *участник* начинает их эксплуатировать. В такой ситуации профессионализм *ведущего* заключается в том, чтобы, с одной стороны, понимая происходящие процессы, продолжать заниматься делом, а с другой – дать возможность участникам реально проверить как собственные ощущения, так и способы взаимодействия с ними в группе.

Помимо вышеназванных причин возникновения агрессии хочется упомянуть еще одну. Группа зачастую подозревает нас в том, что мы ею *манипулируем*. И, хотя, как мы надеемся, в нашем (и вашем) случае этого не происходит, участники, хорошо знающие по прошлому опыту, к чему приводят манипуляции, заранее выдают готовую реакцию, которая представлена, в основном, попытками внедрения знакомых поведенческих *моделей*. Такими моделями являются являются, например, превосходство сильного над слабым, насмешки друг над другом, пошлые шуточки, панибратство с *ведущим*, словом, все то, что может подчеркнуть «нелигитимность» происходящего, и, таким образом, как будто спасти участника от страшной ситуации, перенеся его в ситуацию более привычную.

В такие моменты главным становится способ *реакции* *ведущего* на агрессивность группы. Ведь и вправду, очень страшно, когда группа относится к тебе агрессивно (смеется? издевается? проверяет?). Причем, это состояние группы одинаково неприятно как для начинающих, так и для опытных *ведущих*. Разница между ними одна: уверенность в «нормальности» ситуации и в собственных силах.

Оговорим один принципиальный момент: подтверждая еще раз все, сказанное в данной главе, мы при этом подчеркиваем: *ведущий* ни в коем случае не является «мальчиком для битья». Когда мы говорим о праве группы на себя, мы имеем в виду существование подобного права и у *ведущего*. Таким образом, не идет речи о ситуации, когда педагог вынужден терпеть гнусное отношение к самому себе или позволять подобное в адрес других участников. Напро-

тив, часть профессиональных задач требует от него понятной реакции, в частности, установки ясных для группы рамок.

Не слишком опытные (чтобы не сказать не слишком образованные) педагоги чаще всего используют тактику «завинчивания гаек» в качестве основной реакции на агрессивность со стороны участников: «Я не позволю, чтобы со мной так себя вели» или: «выйди Выйди и успокойся», или еще круче: «посмотрите Посмотрите на этого идиота – разве можно так себя вести? ...» Подобная реакция – убийство педагогического процесса. В конкретной ситуации, быть может, такой педагог и победит (если, конечно, можно считать победой наступление тишины и решение группы «не связываться»), однако истинного голоса группы он больше никогда не услышит. Он теперь всегда будет обманут по принципу «сейчас потерпим – потом оторвемся». И будет он видеть скучающие физиономии участников, наивно полагая, что т. н. *дисциплина* означает «педагогический успех».

Как же себя вести? Это тот самый случай, про который древние говорили: знание – сила. Когда ведущий знает, что происходящее является нормой, да еще и профессионально желанной нормой, ему попросту нечего бояться. Да, реакция на групповую агрессию приходит с опытом, но понимание нормальности происходящего должно дать нам силы пройти этот этап.

Должен ли ведущий реагировать на вызывающее поведение в группе? Конечно же, должен, как, впрочем, и на любые групповые явления. Однако его реакция не может быть ответной агрессией. Напротив, самая профессиональная реакция – продолжение ведения, демонстрация группе собственной уверенности в происходящем, поддержка, в которой участники именно на этом этапе так нуждаются. Ведущий должен поведенчески (не словами!) подчеркнуть нормальность происходящего – мы беседуем, шутим, спорим, но при этом движемся вперед.

См. также *конфликт*

Атмосфера

окружающие условия, обстановка.

Как много в нашей жизни зависит именно от атмосферы! Часто одно и то же событие происходит совершенно по-разному в разной обстановке, под воздействием неуловимых мелочей. Именно поэтому НО объявило атмосферу одним из своих главных *инструментов*, а этап создания атмосферы – первым этапом процесса.

Взгляните на схему процесса (глава *процесс*). Атмосфера рождает всю цепочку, которая приводит участника к *принятию*. Поэтому практическим педагогам действительно важно понимать, как это происходит.

Итак, атмосфера – самое первое, что оказывает влияние на участника и, следовательно, первое, что организует процесс. С чего же этот процесс начинается или, иными словами, что влияет на участника в тот момент, когда он входит в группу, в класс и т. д.?

Вероятно, с тех самых *мелочей*, в которых, как известно, заключена суть. Например, с цвета стен, звуков, которые доносятся из соседнего коридора, картинок на стенах, тембра голоса ведущего, стульев, одежды других участников и многого другого. Все эти детали оказывают самое непосредственное влияние на каждого участника. Их соединение, сочетание и есть атмосфера. Интересно, что, признавая факт сильнейшего влияния этих факторов на ученика, учителя часто признают и другой: стремясь поскорее начать «учить», именно на эти мелочи мы и обращаем меньше всего внимания.

Если мы попытаемся дать определение, применительно к НО, то увидим, что **атмосфера – это особое взаимодействие всех внешних элементов, которые, прямо или косвенно, оказывают воздействие на участника.**

На первом этапе процесса участник всегда находится в напряжении, оказавшись в новой, незнакомой обстановке. Ему предстоит оглядеться, изучить ситуацию, обнаружить других участников, познакомиться с ведущим, привыкнуть к *пространству*, наконец, найти свое место в группе, вписать себя в ситуацию. Все это задачи не из легких, особенно, в самом начале процесса (см. также *страхи участников*). Каким же образом, с одной стороны, помочь участнику решить все эти задачи, а с другой – снять с него напряжение, предоставить ему возможность вести себя свободно? Иными словами, как сделать так, чтобы участнику стало комфортно? Атмосфера – главный помощник на этом пути.

Какую обстановку можно назвать комфортной? На наш взгляд, ту, в которой участник чувствует себя в безопасности, а потому может вести себя спокойно, не защищаясь и не угрожая другим. Такого положения вещей можно достичь, только обращая внимание на мелочи.

Создание атмосферы подобно созданию декораций к спектаклю или интерьера выставки. Как будут расположены стулья в помещении? Что увидят участники, войдя в группу? Как, собственно, они войдут? Каким будет освещение? Вот мы и задали несколько простых вопросов, требующих серьезных и взвешенных ответов от ведущего.

Творческий процесс создания атмосферы строится по принципу «от простого – к сложному». В начале нужно просто проверить элементарное удобство пространства для участника: удобно ли сидеть, не бьет ли свет в глаза, не мешает ли шум из соседнего помещения. На начальном этапе участник редко «посмеет» указать ведущему на то, что ему мешает, следовательно, такую ситуацию нужно предусмотреть.

Сюда же относятся и такие детали как чистота, проветренное помещение и т. д. Несложно, не так ли? Понятно, что практически любой человек, оказавшись в компании мало знакомых людей, ощутит себя некомфортно. А если знакомство будет происходить в грязной

и душевной комнате, то сочетание этих факторов многократно усилит уже существующее внутреннее ощущение неуверенности и беспокойства.

Речь, кстати, вовсе не идет о стремлении к тому, чтобы участник, войдя в комнату, моментально ощутил себя самым счастливым человеком на свете, оказавшимся в сказке. Важно, чтобы, войдя, он почувствовал себя удобно, спокойно, чтобы он смог отметить: «какое приятное освещение», или вообще не обратил внимания на то, какая это комната, как не обращают внимания на что-то привычное, приятно-ожидаемое (последнее, безусловно, является признаком серьезного успеха, ведущего).

Что же произойдет, если ведущему удастся создать столь необходимую для участника атмосферу комфорта, уверенности, отсутствия опасений? Станет возможным возникновение и последующее осмысление участником *личного интереса*. Дело в том, что пока участник напряжен, напуган, он вынужден очень осторожно относиться к действительности. Большая часть его энергии направлена на самозащиту, на перенос внимания с себя на кого-то другого или простое самоутверждение в группе. Все меняется, когда участнику комфортно. Он, наконец, может заняться собой, своими ощущениями. Это и есть начало перехода к стадии личного интереса. Осознание участником того, что в каждый конкретный момент ему важно и интересно происходящее, является неотъемлемой частью его личностного процесса, проявление которого не станет возможным, пока приходится думать о самозащите или самоутверждении (о следующей стадии процесса см. главу *личный интерес*).

Как уже было сказано выше, на атмосферу следует смотреть как на один из важнейших инструментов НО. Поэтому на следующей стадии работы происходит определенное усложнение. Ведущий не только использует те или иные элементы уже существующей атмосферы, но и создает дополнительные, меняя *контекст*, делая его активным фактором процесса. Этот этап может включать в себя, например, и введение музыкального фона, и новое структурирование пространства, и изменение освещения. Для этой стадии уместно дать определение, подчеркивающее активные свойства атмосферы. **Атмосфера – это совокупность внешних факторов, направленных на создание определенного состояния, настроения участника, сильнейший фактор влияния.**

При определенных условиях атмосфера может создавать, формировать *содержание*. Вспомните, в той или иной атмосфере как будто сами рождаются некоторые темы. Поупражняйтесь, например, в воспоминаниях, о чем говорят у костра, в беседке в сумерках, в темной комнате со свечей в центре, утром на лесной поляне, в кафе с приятной фоновой музыкой и т. д. Умение произвольно организовывать необходимую атмосферу – важное профессиональное качество ведущего. Это свойство атмосферы – ее способность структурировать содержание – также следует не только учитывать, но и активно использовать (см. приложения *Вечер Молчания, Кафе Мидраш, Музей и пр.*).

Важно понимать, что атмосфера может быть использована и во вред участнику, и с относительной легкостью превратиться в инструмент *манипуляции*.

Многим читателям наверняка знакома такая картина: темнота, дрожащее пламя свечи в центре круга, на которое направлены взгляды участников (друг друга в темноте они все равно не смогут разглядеть...), приглушенный голос ведущего: «Давайте поделимся друг с другом впечатлениями от сегодняшнего дня...» В созданной атмосфере у участника просто нет *выбора* – атмосфера как бы подминает его под себя. Можно лишь глубокомысленно молчать, либо тихо и проникновенно говорить, практически не важно что. Возмущение, гнев, любые при-

знаки *конфликта* просто не уместны. Происходит подмена, обман, в котором атмосфера присутствует в качестве замены содержания, подавляя личностные проявления участников.⁴ Ведущему решать, хочет ли он подобным образом обманывать участника, выдавая одно за другое, или реально организовывать и вести личностный процесс, что и является его профессиональным долгом.

Подобные ошибки совершаются иногда и с самыми лучшими намерениями. Примером может служить попытка воссоздания в школе или летнем лагере обстановки начала Великой Отечественной войны. В шесть утра, когда все еще спят, вдруг раздается громкая сирена, из динамиков доносится замогильный голос, подражающий манере Левитана: «Сегодня, 22 июня 1941 года в шесть часов утра фашистские захватчики вероломно напали...» Пытаясь таким образом вызвать у участника сильную личностную привязку к материалу, обычно добиваются прямо противоположного, обратного эффекта. Подобные «фокусы» не имеют отношения к созданию атмосферы как педагогическому приему. Это просто манипуляция, изнасилование сознания участника. Проверьте: либо защитной реакцией человека на подобный стресс станет шоковое состояние, либо он поведет себя «как надо», то есть ответит ожиданиям, либо возненавидит происходящее вместе с самой темой. В любом случае, он среагирует не на содержание, а на форму, которая закроет его, вместо того, чтобы помочь раскрыться. Ведь в подобных случаях от «подопытного» ожидается абсолютно конкретная реакция, однозначный тип поведения, структурируется полное отсутствие выбора и любого истинно личностного проявления.

В руках манипулятора атмосфера становится по-настоящему страшным оружием. С ее помощью он может подчинять себе участников, заставлять их действовать определенным образом. Но чтобы проделывать подобное нужно быть очень талантливым и одновременно безнравственным ведущим, а нам хочется надеяться, что такое сочетание встречается нечасто: «гений и злодейство...»

Надо сказать, и в иных подходах, так или иначе, признается наличие некой первой стадии процесса. Так, наверняка некоторым читателям приходилось сталкиваться с понятием так называемого «разбивания льда» – «айс брейкинг».

«Айс брейкинг» – это метод, также исходящий из понимания того факта, что вначале участник действительно может чувствовать себя неуютно. В стремлении изменить ситуацию ведущий старается его развеселить, занять чем-нибудь нейтральным, т. е. механически сменить одно состояние участника на другое. Сделать это, естественно, можно только извне, по инициативе ведущего. Например, поиграть во что-нибудь веселое, посмеяться над шуткой или над одним из участников. И действительно, под воздействием таких игр участник может начать вести себя иначе, но станет ли ему от этого комфортнее – большой вопрос. Кто-то, быть может, и начнет хохотать, обрадованный возможностью не заниматься собой (иногда такая клоунада, спровоцированная ведущим, становится основным *языком группы*), а кто-то, увы, закроется до окончания сессии, поскольку не сможет найти своего места в общем веселье.

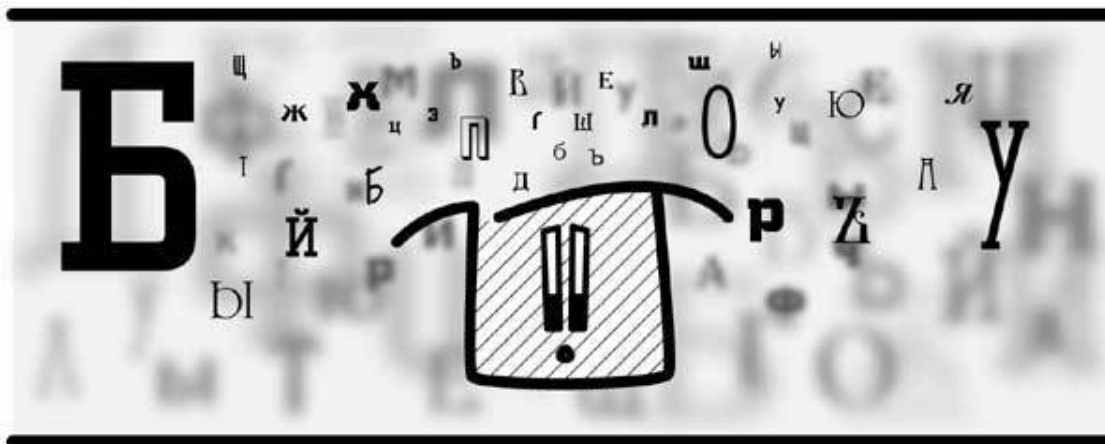
В отличие от последнего и ему подобных методов, рождение личного интереса в группе на фоне атмосферного развития – процесс глубоко интимный. Речь идет об изменениях, идущих изнутри, от личности участника. У нас нет и не может быть цели развеселить его или переключить его внимание с того, что его волнует, пугает, на что-либо другое, более подходящее (или менее страшное) для ведущего.

⁴ Заметим, манипуляция не означает, что участники мучаются от происходящего, напротив, они могут быть в восторге, в случае со свечой – в полугипнотическом состоянии. Этот факт, однако, не меняет сути: происходящее не является личностным процессом.

Атмосфера в школе – то, о чем педагогу необходимо помнить всегда. Подумайте, какой способ взаимодействия с факторами процесса рождает ряды парт, взгляд в затылок впереди-сидящего товарища, жужжащие лампы, невозможность свободно высказать свое мнение и т. п. Увы, это то, что так часто и определяет как ход урока, так и его результат. Измените пространство, свет, звук – немедленно изменится весь школьный мир. Часто нам нужно потратить всего лишь пару минут на то, чтобы понять, чем и как мы сегодня собираемся заниматься, в какую атмосферу мы собираемся пригласить наших учеников.



Б



Библио-метод

Библио-методом⁵ мы называем совокупность определенных образовательных технологий, рожденных в русле единого текстуального подхода, объединенных общим отношением к учению. В основе Библио-метода лежит Бейт Мидраш⁶ – особый способ исследования текста, текстуальная традиция, уходящая корнями в многовековую историю.

В текстуальном подходе наиболее ярко проявляются черты образовательных методов НО. Этот подход имеет несколько характеристик. Вот основные:

- текст – основной *мотор* процесса;,
- текст сам *структурирует* процесс;
- *диалог* на основе текста является главным способом учения;
- текст – субъект процесса наравне с *участником и ведущим*.

Бейт Мидраш – это особый способ изучения текста, который мы считаем не только одним из основных, но и наиболее характерным методом НО. В нем, как в зеркале, отражены практически все черты НО: соответствие формы содержанию, наличие личностного процесса и всех его элементов, сочетание интересов участников и ведущего и т. д. Именно Бейт Мидраш лег в основу Библио-метода. Помимо этого, Библио-метод отвечает и на один из главных вопросов, задаваемых нам: как, собственно, учатся, получают знания в НО?

Однако до того, как мы перейдем к непосредственному описанию Библио-метода, давайте вспомним известные нам способы прочтения и последующего изучения текста, например, по урокам литературы в школе. Проанализируем, как обычно происходит первичное знакомство с текстом, то есть чтение.

Способ первый: читает учитель. В этом случае все зависит от способностей чтеца, т. е. этого самого учителя. Если он читает плохо – естественно, ученики не слишком заняты осознанием услышанного. Но и в случае, если учитель читает блестяще, с точки зрения образова-

⁵ Библос (лат.) – книга.

⁶ Мидраш (ивр.) – толкование, исследование. Тех, кто интересуется историей метода Бейт Мидраш, его теоретическим обоснованием, сутью с точки зрения классической традиции, с удовольствием отсылаем к первоисточникам.

тельного процесса, появляется серьезная проблема: чем лучше он читает – тем вернее навязывает собственную трактовку текста. То есть и в этом случае не может идти речь об *исследовании* текста и *принятии*.

Способ второй: чтение «про себя». Очевидно, что в этом случае учитель (ведущий) не может спровоцировать ученика (участника) к чтению и последующему изучению прочитанного. Да и обмануть учителя проще простого.

Способ третий: чтение друг за другом. Минусы очевидны: один бубнит, другой тараторит, третьего еле слышно. Текста попросту нет. Впрочем, и тут есть отличная возможность для игр в «кошки-мышки» с учителем: нужно только примерно рассчитать, когда придет твоя очередь, а все оставшееся время (до и после), спать или думать о чем-то своем.

И так далее и тому подобное. Уже на стадии знакомства с текстом занятие может превратиться в настоящую муку. (Не случайно так часто используются учителями приемы, заставляющие ученика читать текст, не понимая, механически). Да и сама работа с текстом, увы, зачастую строится на «антиобразовательных» вопросах типа: «Чему учит нас этот рассказ?» (как будто это учебник или пособие) или «Что хотел сказать автор?» (с вечным ученическим ответом: «что хотел – то и сказал»). Редким учителям удается достичь с учениками присвоения текста или создать атмосферу *исследования*, наличие которого является основным признаком образовательного процесса.

Предоставим желающим проверять другие способы чтения текста самостоятельно и займемся описанием метода.

То, что предстоит ведущему еще до начала работы с группой – это понять, с каким текстом (или текстами) он собирается работать. Существует несколько секретов, знание которых резко повысит шансы ведущего на успех.

Во-первых, текст должен быть интересен ведущему. Категорически не советуем пользоваться текстом, в котором не существует загадки для вас самих. Иными словами, если текст абсолютно понятен ведущему, нет никаких шансов на то, что в процессе сессии состоится исследование. Да и что исследовать, если все и так ясно?⁷ Это правило, конечно, не означает отмену образовательных целей для участников. Напротив, оно вводит дополнительные *рамки*.

Во-вторых, текст должен быть «не слишком мал и не слишком велик». То есть, с одной стороны, его прочтение должно легко входить в приготовленные для этого временные рамки, а с другой – не может допускать ситуации, когда у участников появляется ощущение свободного времени.

В-третьих, текст должен быть законченным, даже если речь идет об отрывке. То есть, он должен представлять собой цельный смысловой кусок, не провоцирующий домыслы на тему: «С чего все могло начаться, и как будут развиваться события».

И еще одно: текст должен быть понятен и потенциально актуален для той аудитории, с которой мы работаем. Потенциально, потому что в соответствии с принципом исследования мы можем лишь предполагать, что именно привлечет к себе особое внимание нашей аудитории.

⁷ «Ну и что?! – могут возразить нам. – Мне ясно, а им-то (ученикам) нет! Вот пусть и исследуют, а я поруковожу...» Нет, нет и еще раз нет! В таком случае не может даже идти речь о субъектно-субъектной связке, т. е. о самой сути НО. Проверим себя: не правда ли, занятия, которые нам по-настоящему удаются, являются истинными исследованиями, которые мы проводим вовсе не для учеников, а для нас самих?... Простая иллюстрация: представьте, что вам предстоит изучить письмо Онегина к Татьяне. Задайтесь вопросом, что именно вас в нем интересует? Быть может, вечные женско-мужские отношения? Манипуляция? Человеческая жесткость? Расчетливость? Какое отношение это имеет к вам? Пусть это станет вашим личным исследованием. Поверьте, урок будет проведен не зря.

Очень важен в методе момент введения текста. Интуиция ведущего, вероятно, подскажет, каким образом лучше пройдет этот этап с теми или другими участниками. Быть может, стоит посвятить часть времени рассказу об истории возникновения Бейт Мидраша, разговору об опыте работы с текстом, который имеется у участников, а возможно, и изобретению новых способов взаимодействия с текстом.

Подход предполагает существование субъектно-субъектных отношений в группе. Лишь в этом случае текст может стать субъектом, а значит, и *мотором* группового процесса (см. главу *гуманистический подход*).

Наша дополнительная задача на этом этапе – исключить случайную *интригу*, оставить Тексту центральное место. Именно поэтому, кстати, мы и излагаем метод так подробно и советуем не менее тщательно готовить к нему группу.

После завершения начального блока происходит объединение участников в малые группы размером от 2 до 5 человек, раздается и читается текст. Вводится правило о том, что текст в рамках Библио-метода читается вслух, одновременно во всех группах, причем участники сменяют друг друга в процессе чтения. В таком способе знакомства с текстом таится часть хитростей метода. Обратим внимание хотя бы на небольшую их часть.

В маленькой группе напряжение намного выше, чем в большой. Поэтому текст будет прочтен (а потом и обсужден) практически гарантировано. В такой малочисленной компании участники лишены возможности «расслабиться» пока читают другие, поэтому они будут естественным образом сосредоточены. Текст одновременно читается, прослушивается и произносится, – таким образом, сам участник выбирает предпочтительный для него способ восприятия.

Оттого, что во всех малых группах текст читается одновременно, в помещении возникает удивительный эффект, особая атмосфера, напоминающая вечер в уютном кафе. С одной стороны, за другими столиками сидят и разговаривают другие люди, а с другой – именно поэтому в нашей компании возникает эффект интимности – мы не должны волноваться, что кто-нибудь услышит наши секреты, поэтому можем говорить на самые разные темы громко, не стесняясь.

Последний эффект особо необходим для следующего этапа. После того, как завершается чтение текста, должно начаться его обсуждение.

Инструментом, организовывающим, провоцирующим обсуждение, является *вопрос*. Именно верно заданный вопрос *структурирует* образовательное поле и гарантирует ведущему профессиональный успех.

Поскольку последней теме в Азбуке посвящена отдельная глава (см. *вопрос*), остановимся лишь вкратце на главных особенностях вопроса в рамках текстуального подхода и вообще в НО.

- Вопросы должны быть «честными»;
- вопросы должны касаться смысловой, а не сюжетной стороны произведения;
- они должны быть «открытыми»;
- порядок и количество вопросов должны провоцировать к прочтению и перечитыванию всего текста;
- ответы должны подразумевать возможность «доказательства текстом», т. е. путь к ответу или намек на него всегда находится в тексте.

Важно обратить внимание участников и на то, что мы не ищем правильного ответа на эти вопросы. Можно выдвигать любые версии, высказывать любые мнения, но только опираясь непосредственно на текст. Участники одной малой группы не обязаны прийти к общему мнению, каждый имеет право на свою точку зрения, свое толкование в случае, если он может

подтвердить его фрагментами из текста. Именно за счет этой разности создается дополнительное напряжение в группе.

Другим способом толкования может стать введение дополнительного текста или текстов. В этом случае роль вопросов играет другой текст, который как бы становится ключом к тексту основному, вступая с ним в диалог, споря или соглашаясь.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.