



УДК 373.5.02



Копилець Є. В.

## ЕКОВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНЦЕПЦІЇ ВІДКРИТОЇ РЕЖИСЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

А Обґрунтована доцільність застосування у школі режисерського підходу до побудови театральної дії для реалізації екологічного потенціалу педагогічного процесу.

**Ключові слова:** режисура педагогічної дії, надзавдання, композиція, режисерський хід, події уроку.

**Актуальність проблеми та аналіз фахових публікацій.** Упродовж останніх десятиліть педагогіка помітно збагатилася, переймаючи та трансформуючи окремі теоретичні постулати, термінологію, методику і вправи з царини театрального мистецтва. Чимало дослідників акцентувало увагу на спорідненості професій учителя й актора; найповніше цей аспект висвітлений у працях І. Зязюна та О. Булатової. Проте розуміння педагогічної діяльності як мета-діяльності і зростання інтересу до феномену педагогічної технології змушує шукати відповідність учительській професії насамперед у діяльності режисера. Показово, що у монографії «Вступ до теорії педагогічних технологій» В. Монахов апелює до надбання класиків режисури К. Станіславського і Г. Товстоногова, адже «кожен учитель – режисер ... кожного свого уроку, теми, класу» [9, с. 3]. Повною мірою сказане стосується екологічних освіти та виховання. Ще у 1988 р. І. Суравегіна висловлювала думку про продуктивність розгортання екологічно зорієнтованого навчально-виховного процесу навколо певного каркасу, який визначав би послідовність застосування і супідрядність відповідних методів, форм, технологій [16]; імовірно, виправданим буде конструювання такого каркасу з опорою на здобутки теорії режисури навчально-виховного процесу.

У сучасній педагогічній науці найґрунтовніше розроблені два концептуальні підходи до режисури навчально-виховного процесу (відзначимо, що оцінку, суголосну нашій, висловила і О. Нікітіна [10]). Обидва вони базуються на системі К. Станіславського.

Перший підхід – соціоігровий, розроблений О. Єршовою та В. Букатовим на основі «теорії дій» П. Єршова. Його автори акцентують увагу на розумінні педагогом «підтексту» поведінки учнів, чим досягається адекватність сприйняття ситуації, та на опануванні вчителем техніки взаємодії, що забезпечує виразність його дій, варіативність

у спілкуванні. Набуті вміння педагогічного спілкування дають педагогові змогу творчо режисувати урок у конкретних умовах [1].

Другий підхід втілений у концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії, розробленій В. Ільєвим. Вона дає можливість вибудувати урок за стрункою логікою режисерського задуму та водночас стимулює співтворчість учнів і вчителя («імпровізованість спектаклю»), забезпечує належне засвоєння програмового матеріалу та особистісну значущість навчальної діяльності.

Порівнюючи ці підходи, доходимо висновку, що у рамках першого з них насамперед розробляється тактика, а в рамках другого – стратегія режисури педагогічної дії. Тактичний рівень режисури у сучасних методичних розробках представлений більшою мірою (прийоми педагогічної техніки тощо). Натомість стратегія – побудова одиниць освітнього процесу відповідно до режисури педагогічної дії – менш відома широкому загалу педагогів-практиків. Проте саме вона спроможна надати мета-технологічності навчанню та вихованню.

**Мета статті** – розкрити сутність побудови навчально-виховного процесу відповідно до концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії та окреслити її ековиховний потенціал.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед стисло викладемо історію становлення та розвитку концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії.

Уперше В. Ільєв, на той час доцент кафедри режисури і майстерності актора Пермського державного інституту культури, презентував широкому загалу фахівців власну схему композиції шкільного уроку у 1991 р. на Всесоюзній науково-практичній конференції «Проблеми освоєння театральної педагогіки у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя», організованої кафедрою педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного інституту імені

В. Г. Короленка (у збірнику матеріалів конференції помилково зазначено, що автор представляє Ровенський інститут культури) [13, с. 204–206]. Наступного року В. Ільєв став одним із понад 1, 5 тис. учасників конкурсу, спрямованого на створення нового покоління навчальної літератури, що проводився у рамках фінансованої Дж. Соросом Міжнародної програми «Оновлення гуманітарної освіти у Росії». Його посібник «Технологія театральної педагогіки у формуванні та реалізації задуму шкільного уроку» був названий серед кращих і вийшов друком у 1993 р. [5]. Свідченням розвитку концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії стала книга «Коли урок хвилює (Театральна технологія у педагогічній творчості)», яка побачила світ у 2004 р. [2]. Означену проблему В. Ільєв, професор кафедри режисури та майстерності актора, продовжує розробляти донині [3].

Свій підхід до режисури уроку В. Ільєв стисло описав формулою: «ЩО плюс ЯК помножити на НАДЗАВДАННЯ і поділити на РЕЖИСЕРСЬКИЙ ХІД» [3]. «Що» – це зміст навчального матеріалу, «як» – форма уроку (очевидно, оперуючи терміном «форма уроку», В. Ільєв має на увазі цілу низку методів і прийомів організації навчання). Поняття надзавдання введено до теорії режисури К. Станіславським; він витлумачував надзавдання як «серце п'єси», лейтмотив, заради якого автор її створив, а актори грають свої ролі. Донести цю основну мету до глядачів актори можуть лише за умови, що «лінії життя» кожної ролі будуть у внутрішній логічній послідовності спрямовані до надзавдання – створюють наскрізну дію [14; 15]. Із 1980-х рр. поняття надзавдання активно використовується у педагогічній науці: його трактування у контексті діяльності учителя запропоновані О. Булатовою, В. Кан-Каликом, Ю. Львовою, воно використовується у рамках концепції педагогічної майстерності, створеної низкою полтавських науковців під керівництвом І. Зязюна.

Сутність наступної складової технологічної формули – режисерського ходу, який поєднує епізоди вистави у цілісну композицію, за В. Ільєвим, полягає у виділенні в композиції уроку чотирьох найважливіших смислових частин – *подій* (під подією режисер розуміє «створену і вибудовану вчителем на основі фактів-подразників «екстремальну ситуацію» як процес емоційно-творчої взаємодії в навчальній аудиторії з метою розвитку й удосконалення емоційних, інтелектуальних, творчих і моральних можливостей і потреб учнів» [4]; фактом-подразником може виступати те, що здатне спрямувати увагу учнів на процес активного пізнання, відповідно до подієвої партитури уроку і за умови «зворотного зв'язку» з педагогом: явище суспільного чи особистого життя, запитання вчителя, формули і поняття, демонстрація досліду чи відеоряду, спільний експеримент тощо). Розробляючи цей аспект, автор концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії спирався насамперед на вчення К. Станіславського про надзавдання та наскрізну дію, розроблену Г. Товстоноговим композиційну структуру спектаклю та власне узагальнення досвіду вчителя-новатора Є. Ільїна.

*Вихідна подія* – початковий етап спілкування, «входження в тему». На цьому етапі конфліктний факт – ініційована вчителем проблемна ситуація – має мобілізувати увагу учнів, забезпечити їхню готовність до роботи та ініціювати інтенсивну роботу розуму і серця. *Основна подія* – зав'язка; це час зворотної реакції класу – активної творчої діяльності учнів, пошуку і відстоювання ними власної позиції. *Центральна подія* – кульмінація. Напружена розумова і душевна праця школярів зрештою втілюється в особистісному відкритті, що веде до змін у ієрархії їхніх цінностей, системі ставлень. Зрештою, осмислення і закріплення цих особистісних змін відбувається у *головній події*.

Як бачимо, головна спрямованість уроків, що базуються на концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії, виховна: «Відкрита режисерська дія уроку знаходиться ніби всередині предмета, що вивчається, та життєвої дії колективу класу, активно формує, поряд із процесом засвоєння навчального матеріалу, його моральний і духовний світ, соціальну активність, яка породжує нові життєві проблеми і питання. ... Як тільки зміст роботи... випадає з кола життєвих інтересів учнів, одразу слабшає їхня потреба у співгрі. Відкрита тому, що ми спільно творимо» [3].

Запропоноване В. Ільєвим структурування уроку зі стрункою логікою розвитку, чітким виділенням особливостей взаємодії вчителя з учнями на кожному етапі привабило фахівців у царині педагогічної майстерності своєю технологічністю. Професор Н. Тарасевич покляла підхід В. Ільєва в основу матеріалу, присвяченого побудові уроку за технологією театральної педагогіки, що став складовою частиною підготовленого кафедрою педагогічної майстерності ПДПУ імені В. Г. Короленка посібника «Педагогічні технології: теорія та практика» (2004 р.) [11]. Він увійшов і до наступних видань оновленого посібника [12].

Зауважимо, що В. Ільєв був не єдиним, хто започаткував розроблення проблеми побудови навчально-виховного процесу відповідно до режисури педагогічної дії. Він користувався певними матеріалами інших учасників вищезгаданої конференції 1991 р., зокрема, Ю. Львової (м. Львів) та Г. Падалки (м. Київ) [5; 13]. На тій же конференції викладач кафедри педагогічної майстерності ПДПУ імені В. Г. Короленка Т. Дмитренко та студентка О. Крамарева (нині директор школи «Паросток» громадської організації «Педагогічний центр «Академія», м. Полтава) охарактеризували композицію, «шматки і завдання» (К. Станіславський) збору з навчання методики колективної творчої діяльності за І. Івановим та В. Караковським. Аналіз практики проведення студентами – членами педагогічного клубу «Паросток» десятків зборів дав підстави виокремити у структурі збору п'ять частин, кожна з яких мала специфічні психолого-педагогічні забарвлення і спрямованість [13, с. 238–242]. Попри специфіку заходу, презентована п'ятичленна композиція збору загалом зіставна з п'ятьма смисловими ланками спектаклю у Г. Товстоногова та чотирма частинами – подіями уроку у В. Ільєва, що є додатковим свідченням можливості розгляду структури форм

навчально-виховного процесу крізь призму режисерського ходу.

Припустивши, що схему, пропонувану В. Ільєвим для створення композиції уроку, можливо перенести на об'ємніші сегменти навчально-виховного процесу, ми застосували її до структурування шкільного предметного тижня. Побудова тижня географії відповідно до режисури педагогічної дії виявила істотні хиби у поширеній практиці його організації, позитивно вплинула на цілісність, а відтак і на ефективність цього комплексного заходу [7].

Позитивний досвід побудови таких об'ємних одиниць педагогічного процесу, як збір і предметний тиждень, відповідно до режисури педагогічної дії дав нам підстави взяти концепцію відкритої режисерсько-педагогічної дії за основу змістової та процесуальної складових розробленої нами методики виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків у процесі вивчення загальної географії [6]. Додатковим аргументом на користь нашого вибору стало твердження І. Лернера, що всі елементи змісту освіти – знання, практичні та інтелектуальні вміння, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення відрізняються логікою засвоєння, і кожен з цих логік варто враховувати при побудові навчального предмета [8].

У термінах концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії наше бачення логіки структурування курсу загальної географії виглядало так. Обумовлене спрямованістю вивчення курсу на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків надзавдання формулюється як «Хочу, щоб ми жили у гармонії з природою!». Прагнення до надзавдання, втілене у наскрізній дії, має нерозривно пронизувати вивчення всього передбаченого програмою матеріалу. Водночас наскрізна дія зіштовхується з контрнаскрізною: оскільки в рамках географії відбувається досягнення взаємозв'язків між природою, населенням і господарством, закономірним є сприйняття довкілля крізь призму ресурсного підходу. Зіткненням протилежних тенденцій породжується суперечність. Це стимулює відповідну оцінку діяльності учнів, яка веде до вироблення власної позиції.

Етап *вихідної події* розвивається на матеріалі вступу та розділу I «Географічне пізнання Землі». Вчитель окреслює підліткам ідею надзавдання, органічно пов'язуючи з нею спрямованість географії як науки і шкільного предмета. Вивчаючи географічне пізнання Землі в минулому, шестикласники водночас мають осягати специфіку відносин «людство – навколишнє середовище», ставлення людини до довкілля у різні історичні часи. Від історичного ракурсу проблеми відбувається перехід до сьогодення та до бачення майбутнього.

Етап *основної події* втілюється в опануванні потенційно багатих на екологічну інформацію тем розділу III «Географічна оболонка та її складові» – «Літосфера», «Атмосфера», «Гідросфера», на які припадає біля половини навчального часу. В них поєднано матеріал про сутність і механізми природних процесів та окремі природні об'єкти, їх значення для життя і господарської діяльності людини, антропогенні зміни земних оболонок. Вивчення цих тем необхідно спрямовувати на

усвідомлення підлітками низки цінностей природи, формування особистого ціннісного ставлення до неї.

Теми «Біосфера» та «Географічна оболонка» містять матеріал про емоційно привабливий та особливо особистісно значущий для підлітків світ живої природи. Водночас у них вивчаються взаємозв'язки різних компонентів довкілля, природні комплекси різного рангу, екологічні проблеми географічної оболонки. Саме ця складова курсу загальної географії найсприятливіша для опанування учнями нематеріальних цінностей довкілля. Наскрізна дія доходить до кульмінації: школярі особисто осягають, що ставлення до природи як сукупності ресурсів не вичерпує її ціннісного змісту, воно вже загрожує існуванню самого людства і біосфери в цілому – і водночас є домінуючою ознакою людського сприйняття довкілля на сучасному етапі розвитку. Підлітки знаходять у надзавданні курсу цінності, які відповідають їхнім власним; відбувається присвоєння надзавдання. Це – *центральна подія*.

Осмислення і закріплення особистісного відкриття – *головна подія* – відбувається на матеріалі розділів IV «Земля – планета людей» та V «Людина і географічна оболонка», де подається матеріал про антропогенне навантаження на географічну оболонку й узагальнюються відомості про природокористування та зміни природи під впливом господарської діяльності. Цим і завершується опанування курсу загальної географії.

Єдиний компонент програми курсу загальної географії, який не збігається із загальним спрямуванням наскрізної дії – розділ II «Земля на плані та карті». Відповідно до специфіки матеріалу, він будується за логікою засвоєння знань і вмінь. Загрозу ослаблення лінії наскрізної дії (на вивчення розділу відводиться близько 17 % навчального часу) можливо зменшити частковою інтеграцією матеріалу цього розділу із попереднім – «Географічне пізнання Землі», який має достатній ціннісний потенціал, використанням навчальних завдань із залученням екологічної інформації, формуванням індивідуалізованих, емоційно привабливих образів природних об'єктів, вивчення розташування яких на карті передбачене програмою.

Як бачимо, логіка опанування екологізованого ціннісного змісту курсу загальної географії відповідно до концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії загалом була зіставна з логікою викладу власне навчального матеріалу і забезпечувала виконання програмових вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Ефективність структурування курсу загальної географії на викладених вище засадах для виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків доведена у ході керованого нами педагогічного експерименту регіонального рівня (2006–2008 рр., 629 учнів шести шкіл м. Полтави та Полтавського району Полтавської області). У 2014–2015 н. р. загальну географію розпочали вивчати за новими програмами. Однак, хоча запропонована нами раніше модель структурування курсу потребує певного оновлення, ці зміни не будуть кардинальними, оскільки структуру та зміст навчальної програми

в загальних рисах збережено.

Оскільки, як підкреслює В. Ільєв, «Завершення уроку не є завершенням педагогічної дії» [5, с. 51], треба забезпечити нерозривність зв'язку екологічно зорієнтованого навчального матеріалу з актуальними проблемами позашкільного середовища життя учнів, єдність урочної і позаурочної екологічно зорієнтованої роботи з географії. Для цього також виправдано використати концепцію відкритої режисерсько-педагогічної дії.

Та сфера потенційного впровадження концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії не обмежується винятково формами навчально-виховного процесу. У царині теорії шкільного підручника дедалі більше уваги приділяється підручнику як засобу організації освітньої діяльності; особливо активно та аргументовано цей підхід обстоює А. Хуторський. У зв'язку із цим укотре наголошено, що концепцію відкритої режисерсько-педагогічної дії можливо застосувати і для конструювання підручника із загальної географії, спрямованого на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків. Чітке формулювання екологізованого надзавдання і струнка побудова наскрізної дії, спрямованість на організацію відкритої режисерської дії, яка базується на життєвих інтересах учнів, імовірно, дали б змогу уникнути низки недоліків у підручниках: змішування понять «охорона природи», «охорона навколишнього середовища» та «охорона і раціональне використання природних ресурсів», недостатньої представленості краєзнавчого матеріалу, ігнорування щоденного побутового впливу підлітків на природу тощо.

**Висновок.** Таким чином, аналіз фахових публікацій і власний досвід теоретичного і практичного дослідження проблеми дають підстави стверджувати, що побудова навчально-виховного процесу відповідно до концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії нині є водночас інноваційною та достатньою мірою обґрунтованою і

може виступати вагомим чинником підвищення ефективності виховання школярів загалом та екологічного виховання зокрема. Цю концепцію та її аналоги доцільно застосовувати для конструювання цілісних сегментів навчально-виховного процесу різного масштабу – принаймні до рівня шкільного курсу та для конструювання шкільних підручників.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у розробленні технологічних аспектів побудови цілісних одиниць навчально-виховного процесу різного масштабу на засадах концепції відкритої режисерсько-педагогічної дії.

### Список використаних джерел

1. Ершова, А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов. – 3-е изд., перераб. – Москва : МПСИ : Флинта, 2006. – 336 с.
2. Ільєв, В.А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве) / В.А. Ильев. – Пермь : ОЦНИТ ПГТУ, 2004. – 276 с.
3. Ільєв, В.А. Метод открытого режиссёрско-педагогического действия [Электронный ресурс] / В.А. Ильев. – Режим доступа : <http://pediskus.ru/index/materialy/0-9>
4. Ільєв, В.А. Режиссура школьного урока [Электронный ресурс] / В.А. Ильев. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/5\\_il\\_ev%20v.a..doc.htm](http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/5_il_ev%20v.a..doc.htm)
5. Ільєв, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока : учеб. пособ. / В.А. Ильев. – Москва : АО «Аспект Пресс», 1993. – 127 с.
6. Копилец, Є.В. Виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків у процесі вивчення загальної географії : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Є.В. Копилец. – Умань, 2013. – 21 с.
7. Копилец, Є.В. Структурирование недели географии в школе как проблема режиссуры целостного педагогического явления / Е.В. Копилец [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/212002/>
8. Лернер, И. Я. Учебный предмет, тема, урок / И.Я. Лернер. – Москва : Знание, 1988. – 80 с.
9. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий : [монография] / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 318 с.
10. Никитина, А.Б. Ведущие концепции современной театральной педагогики в школе и их авторы [Электронный ресурс] / А.Б. Никитина. – Режим доступа : <http://dramatreshka.ru/index.php/education/5876-vedutshie-konceptcii-sovremennoy-teatralnoy-pedagogiki-v-shkole-i-ikh-avtorih>
11. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій : навч. посібник / за ред. М.В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2004. – 180 с.
12. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. – [вид. 3-тє] / за ред. М.В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2012. – 231 с.
13. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-пр. конф. / гл. ред. И.Ф. Кривонос. – Полтава : [б.м.], 1991. – 384 с.
14. Станиславский, К.С. Собр. соч. : В 9 т. – Т. 2. Работа актёра над собой. Ч. 1. Работа над собой в творческом процессе переживания / К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1989. – 511 с.
15. Станиславский, К.С. Собр. соч. : В 9 т. – Т. 4. Работа актёра над ролью. Материалы к книге / К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1991. – 399 с.
16. Суравегина, И. Т. Методическая система экологического образования / И.Т. Суравегина // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С. 31–35.

Дата надходження авторського оригіналу до редакції : 12.03.2015

Копилец Е. В. Эковоспитательный потенциал концепции открытого режиссёрско-педагогического действия.

А Обоснована целесобразность применения в школе режиссёрского подхода к построению театрального действия для реализации эковоспитательного потенциала педагогического процесса.

Ключевые слова: режиссура педагогического действия, сверхзадача, композиция, режиссёрский ход, события урока.

Корулетс Е. V. The ecoeducational potential of the concept of an open producing and pedagogical action.

С The purpose of the usage of the producing approach in school to the constructing of a theatre acting for the organization of the ecoeducational potential of the pedagogical process is grounded in the article.

Key words: producing of educational acting, extra-aim, composition, producing course, events of the lesson.