

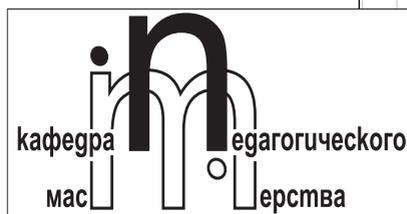
«**НАИМЕНЕЕ ЭФФЕКТИВНЫМ ТИПОМ УРОКА ЯВЛЯЕТСЯ ЛЕКЦИЯ**»

*РЕЦЕНЗИЯ - КОНСПЕКТ НА КНИГУ
А.П.Ершовой и В.М.Букатова
«РЕЖИССУРА УРОКА, ОБЩЕНИЯ
И ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ»*

ОДИН ИЗ МОИХ БЫВШИХ школьников (выпускник механико-математического факультета МГУ) сказал недавно, что они, то есть ученики физико-математических классов СУНЦ МГУ, совершенно не воспринимали, **что** им говорили на уроках химии, но было интересно, **как** мы это говорили. Оказывается, содержание наших уроков химии не затрагивало интересы учеников выпускных классов, уже выбравших для себя математику и физику. Весь интерес к химии держался лишь на интересе к «химикам» (те уроки мы вели вместе с Е. А. Менделеевой).

После этого признания я стал внимательнее наблюдать за реакцией классов на моё поведение. И сделал открытие, суть которого хорошо известна многим учителям со стажем.

Представьте себе типичную ситуацию: первый урок в химкабинете. Раз в моём кабинете – значит, школьники приходят ко мне, а не я к ним. Школьники медленно тянутся на урок, ещё заметно сонные (наша школа – интернат, жилой корпус соединён с учебным, и они действительно проснулись недавно). Их встречает сидящий за столом учитель. С трудом сдерживая зеваку (мне до школы ехать полтора часа), учитель



Вячеслав Загорский,

*кандидат химических наук,
доцент специализированного
учебно-научного центра (СУНЦ)
МГУ им. М.В.Ломоносова*

Эффективность урока сильно зависит от степени взаимного реагирования учителя и учеников друг на друга. Ничего не меняя в содержании урока, учитель может своим поведением либо «усыпить», либо «завести» класс. Конечно, «заведённый» класс уже не позволит расслабиться, но работать с ним гораздо приятнее, чем с безразлично-сонным.

(то есть я) медленно встаёт, бредёт к доске (два шага) и начинает урок. Класс так и не «просыпается», одинаково сонно встречая и самостоятельную работу, и яркие пиротехнические эксперименты.

Через неделю – снова тот же класс на первом уроке. Ребята располагаются в кабинете, его хозяин в это время копошится в лаборантской. Через несколько секунд после звонка с радостным криком: «Кто не спрятался – я не виноват!» в кабинет из лаборантской врывается учитель с подносом колб и пробирок.

Пробегая через весь кабинет к шкафам за дополнительным штативом, учитель сообщает направо и налево: «Тех, кто уцелеет после показа экспериментов, уж точно уморю страшной самостоятельной работой!» В результате класс встречает аплодисментами каждое изменение цвета раствора в колбе и дружным хором указывает на опечатки, допущенные на доске.

Общий вывод: эффективность урока сильно зависит от степени взаимного реагирования учителя и учеников друг на друга. Ничего не меняя в содержании урока, учитель может своим поведением либо «усыпить», либо «завести» класс. Конечно, «заведённый» класс уже не позволит расслабиться, но работать с ним гораздо приятнее, чем с безразлично-сонным.

БОЛЬШИНСТВО ПРОБЛЕМ, возникающих на уроках, в определённом смысле сводятся к двум: либо

нас, учителей, школьники не хотят или не могут слушать, либо они старательно слушают нас, но не понимают. Отчуждённость и непонимание можно преодолевать методом проб и ошибок, а можно – обратиться к опыту представителей смежной профессии.

Если учитель, так и не научившийся находить оптимальный контакт с классом, может спокойно доработать до пенсии, то театр, не имеющий контакта со зрителями, существовать не может. Для актёров и режиссёров умение «завести» зрителя – вопрос выживания. Поэтому использование школьным учителем и преподавателем вуза проверенных практикой театральных приёмов резко повышает эффективность занятий, способствует росту популярности педагога.

К сожалению, многие уроки оказываются на самом деле лишь ритуалом – когда учитель делает вид, что учит, а смиренные дети делают вид, что учатся. При этом отсутствует общение (то есть *взаимное реагирование*). Оно воспринимается как возмутительное нарушение ритуала.

Настоящий преподаватель стремится осуществить, в первую очередь, неритуальный, эффективный урок – учебный процесс на основе общения. Как уже упоминалось, профессиональный преподаватель должен обладать актёрскими и, что ещё важнее, режиссёрскими навыками. Театральная педагогика (артистическое мастерство и ре-

жиссура) весьма удачно соединена с педагогикой школьной в пособии для учителя А.П. Ершовой и В.М. Букатова «Режиссура урока, общения и поведения учителя» (2-е издание: М., 1998).

АВТОРЫ СПРАВЕДЛИВО предлагают определять реальную цену урока по характеру общения учителя с учениками и их друг с другом. И им удается убедительно доказать, что при планировании урока учителю желательно забыть формулировки типа: «Учащиеся *должны* усвоить, запомнить, выполнить, сказать, понять...». При таком планировании, когда только учитель знает, что «нужно», «хорошо», «интересно», вместо делового общения неизбежна **позиционная борьба** (то есть выяснение отношений) с возможным удалением из класса «непослушных» учеников. Реальная подготовка урока реже всего проходит по схеме: определение цели постановка задач выбор методов подбор заданий и упражнений. Этой дидактической цепочкой лучше проверять уже интуитивно сложившийся в уме урок, а не планировать с нуля.

Режиссёрский **замысел урока** (§ 6, стр. 51–52) включает:

1) *представление о том, на что будет направлено главное усилие учителя, в каком задании оно проявится в наибольшей степени и возможно вызовет необходимый поворот в понимании темы учениками, на что будут*

прямо или косвенно работать все задания урока. Это близко к определению цели, но менее формально.

- 2) *представление о том, какая работа необходима перед главным заданием, чтобы оно выполнялось учениками с интересом.*
- 3) *какие задания потребуются учителю для развития нового интереса, с которым столкнутся ученики.*

Признак удавшегося урока – деловое ощущение учеников, что они научились чему-то новому для себя. Эти положительные эмоции совсем не обязательно должны быть словесно сформулированы. Учителю вполне достаточно помнить, что после удачного урока у школьника складывается «образ» нового чувства: «Я раньше не мог (не знал), а теперь могу (знаю)».

Кстати, «театрально-режиссёрский» подход вовсе не означает (и авторы это подчёркивают), что традиционный план-конспект урока стал лишним – грамотно сделанная шпаргалка всегда придаёт уверенность. Осталось этот урок интересно провести. Тот интерес, с которым урок подготовлен, обязательно должен **проявиться в поведении самого учителя.**

ВОТ В КЛАСС ВХОДИТ *сильный, уверенный в себе учитель. Он сильный, потому что обладает богатством, которым может поделиться с учениками. Он может спокойно ходить или сидеть – распоряжаться*



пространством класса. Если педагог потратил минуту на то, чтобы, не смущаясь присутствия учеников, спокойно выбрать, откуда ему начать говорить, «взвесил» и оценил, что здесь было до его прихода и что надо изменить, чтобы ученикам было удобно работать с материалом его предмета, то это обычно читается как деятельность явно уверенного человека по приспособлению условий к себе, а не себя к условиям.

Учитель знает, что он принёс в класс интересный урок, и готов помочь ученикам получить новые знания. «Помочь кому-то трудиться зачастую гораздо труднее, чем всё сделать самому. Именно труд помощника и требуется от учителя, вставшего на позиции педагогики доверия» (§ 5, стр. 34).

ИНТРИГА НАЧИНАЕТСЯ с первых слов учителя. При этом реальная цель может резко расходиться с произносимым текстом. «Речь учителя становится интересной, когда смысл слов умышленно не соответствует способу словесного действия, которым он пользуется, произнося слова» (§ 3, стр. 26). Пример *приказа* – «Ой, как мне скучно без журнала» (ученики легко расшифровывают, что его нужно принести). Типичная фраза учителя: «А сейчас будет жуткая и страшная контрольная!» – *ободрение*. При этом нередко класс отвечает тем же тоном: «А тазики для слива крови приносить?»

«В ситуации, когда ученики решают трудную задачу, учитель может существенно облегчить их поиски, включая в свою речь обертоны действия *ободрять* (оно противоположно действию *упрекать*). В оттенках этого действия просвечивает то, что люди называют добротой. *Добрые глаза* – это *ободряющие глаза*. Не *одобряющие*, а *ободряющие*, то есть *ждушие чего-то хорошего, правильного от того, к кому обращены*. Добрый голос – это голос поддержки, которая начинает ощущаться, когда звучание речи с более низких нот переходит к более высоким, а губы слегка «вытягиваются в трубочку». Такое звучание голоса всегда свидетельствует, что в состав подтекста речи входит либо само воздействие *ободрять*, либо его оттенок» (§ 3, стр. 22).

Показательна реакция сильного учителя на неповиновение – недоуменное удивление: «В чём дело? Меня не поняли?? Не может быть!!!» Но сила должна быть *дружественной* – учитель уверен в общности интересов его и учеников (на данном уроке).

Ученики почти всегда «покупаются» на самоуверенности учителя, если только тот не проявляет сразу враждебности.

Далее следует *наступление* сильного учителя – взятие на себя инициативы общения, завоевывание позиции помощника, но не командира. Если ученики восприняли учителя враждебно и ушли в глухую оборону (это случается, если

инициатива взята учителем «с избытком»), то продуктивная работа невозможна, возможен лишь ритуал урока. **Наступление в расшумевшемся классе** не должно менять деловую цель на позиционную («Как вам не стыдно!»). Лучше продемонстрировать то, что интересно и легко доступно для понимания с последующим поднятием уровня сложности заданий. С этой целью наступающий учитель интенсивно *добывает информацию* о классе в первые минуты урока, *пристраиваясь* к тем ученикам, которые могут создать наибольшие проблемы. Стиль общения – «приветливое любопытство».

В АКТЁРСКОМ ИСКУССТВЕ *пристройка* – внешне выраженное приспособление к предстоящему или текущему действию; в ней слыты и внимание, и работа мускулатуры, и непрерывное реагирование. Пристройка может быть «сверху», «снизу» или «наравне».

Пристройка **сверху** рождается уверенностью в своей силе, **снизу** – желанием приспособиться к более сильному партнеру. Пристройка **наравне** выражается в явном отсутствии пристройки; это способ взаимного общения равных, уверенных в себе и окружающих. Сильный педагог уверенно делает то, что считает нужным, легко используя время и пространство. Общая рекомендация: *пристраиваться к классу в целом – сверху, а к каждому ученику по отдель-*

ности – либо наравне, либо снизу (§ 10, стр. 101).

«К классу в целом – *сверху*» означает, что на уроке учитель – лидер, владеющий инициативой. При этом, если рассматривать только отношения «учитель-класс», то граница между лидером и срывающимся к истерическим одёргиваниям командиром оказывается неуловимо тонкой. Однако, если даже самые грозные слова типа: «Сейчас же успокойтесь!» сочетаются с немедленной помощью в ответ на растерянно-вопросительный взгляд ученика, не понявшего задание (индивидуальная пристройка – наравне или снизу), то учитель будет воспринят именно как лидер.

КОКЕТСТВО ПЕРЕД КЛАССОМ, выражающееся в хроническом многословии учителя, может привести к *позиционной* борьбе («Мне хочется, чтобы они меня любили»). Сохранению *делового* общения способствует принятие учеников такими, какие они есть, уважение к их проблемам, готовность к неравномерной работе класса.

Обычно любому взрослому нравится ребёнок, который в «частном» общении со старшими или сверстниками высказывает неожиданные мысли, ведет себя свободно, «не лезет за словом в карман». Но такое же поведение того же ребёнка во время урока многие учителя воспринимают как враждебное по отношению к себе. Ложно



понимаемая дисциплина становится катализатором обоюдной враждебности учителя и учеников.

Враждебно настроенный *сильный* педагог обычно стремится добыть «компрометирующую» информацию о классе, ограничивая собственную «выдачу». «Да-а, Сидоров, у тебя и по другим предметам дела неважные. – Учитель листает журнал. – А вот через пару недель у некоторых ленивых учеников положение может ещё больше ухудшиться... – Контрольная? – Придёт время – узнаете. Но кое-кому не поздоровится...»

Дружественность учителя может стать чрезмерной, если помощь становится излишней. Настоящее удовлетворение ученики получают от того, чего они сами добились. Следует помнить, что дружественность в сочетании с большей выдачей информации по сравнению с её добыванием воспринимается учениками как слабость учителя («обильное словоизлияние»).

Несколько правил поведения сильного дружественного учителя в сложной ситуации (§ 8, стр. 81).

- 1) *Не начинать с категорических требований.*
- 2) *Предоставлять выбор.*
- 3) *Предлагать действия, в которых взрослый может оказаться желанным помощником.*
- 4) *Искать поводы для взаимного соревнования.*
- 5) *Превратить задание в игру с неожиданным концом.*

В УРОКЕ ВАЖЕН не только *темп*, но и *ритм*. Стремление во что бы то ни стало обеспечить нужный темп «прохождения программного материала» провоцирует небрежность учеников и поверхностное понимание ими этого самого материала. Если учитель, пытаясь спасти урок от «затянутости», наращивает скорость, он «убегает» один, оставляя позади зевающих, ничего не понявших учеников.

Ошибки тормозят темп. Но если класс имеет возможность остановиться и разобрать их, возникает *рабочий ритм урока*, спланируемый учениками вокруг задания. Ритм, в отличие от темпа, задаётся не учителем, а учениками; он соответствует их способностям и обеспечивает развитие последних. В старших классах труднее «спровоцировать» учеников на формирование ритма урока, но эффективность занятия возрастает очень сильно.

Темпоритм парадоксален. Близкие цели обычно связаны с темпом, дальние – с ритмом. Учителя не любят отступать от программы, опасаясь, что не успеют её пройти. Но на самом деле программа будет освоена, если ученики на уроках сталкивались не с ней, а с *препятствиями* на пути её освоения. Препятствия у каждого свои, их невозможно запрограммировать. «Ситуационно импровизируемые учителем и учениками преодоления препятствий (ритм) даёт по-настоящему глубокие знания» (§ 11, стр. 110).

При этом, как ни странно, программа обычно проходит быстрее, поскольку всегда находятся более лёгкие для всех темы. Замена приоритета темпа ритмом в некоторой степени осуществляется системами программированного, в том числе компьютерного обучения (индивидуальный темп прохождения темы).

СРЕЖИССИРОВАН урок должен быть так, чтобы *учитель воспринимался, как положительный герой*. Но Ершова с Букатовым предлагают вспомнить, что во многих фильмах и спектаклях симпатии зрителя иногда оказываются и на стороне явно «нехороших» типов. Это, с одной стороны. А с другой – даже в театре к очень уж «пламенным борцам за счастье» мы относимся с прохладцей, а в быту – тем более. Дело в том, что не каждый «сценарно-положительный» герой вызывает желание общаться с ним «вживую».

Большой знаток культуры Востока, донёсший её до западного читателя, Алан Уотс (A. Watts) писал: «Подлинный человек не является образчиком добродетельности, педагогом или блюстителем нравов. Он понимает, что некоторые несовершенства так же необходимы для подлинной человеческой природы, как соль для приготовления вкусного блюда. С подчёркнуто праведными людьми невозможно жить, потому что они полностью лишены чувства юмора, не позволяют

всесторонне проявиться своему человеческому естеству и подвергают опасности себя и других, не осознавая собственной тени. Как и все назойливые ханжи, они пытаются поместить мир в прокрустово ложе линейных предписаний и совершенно не способны пойти на разумный компромисс».

Ещё одно важное замечание. Известный американский священник и психолог Джон Пауэлл настоятельно предостерегает от «игры в положительного героя». Вот и на уроке учителю важно оставаться живо чувствующим аудиторию режиссёром, чем быть посредственным актёром в маске хорошего учителя.

К сожалению, «актёрско-концертный» стиль ведения провозируется всевозможными проворяющими, которые обожают присутствовать на уроке в качестве зрителей, но не учеников.

«ВОЗВЫШАЮЩИЙ СЕБЯ, умело демонстрирующий *свои* достоинства учитель создаёт впечатление необыкновенно интересных, блестящих уроков. Он наслаждается всеобщим вниманием присутствующих. Для того чтобы покорить аудиторию, он должен и уверенно ориентироваться в излагаемом материале, и подавать его с выдумкой, неординарно. Такими уроками и учителями, как правило, гордится школа, район, область. Этот педагогический стиль ведения правильным



будет называть *концертно-солирующим*». Бесспорно, что ученикам гораздо приятнее и полезнее присутствовать на уроках учителя, работающего в этом стиле, чем на уроках учителя, непрерывно всех «ставящего на место» (§ 7, стр. 60).

Оказывается, что «сольный концерт» учителя на уроке, как и авторитарное стремление всех «поставить на место», является способом *увеличения дистанции* между собой и учениками – разница состоит в том, что учитель не унижает учеников, а возвышает себя (§ 6, стр. 42–43).

Именно учителя-солисты чаще всего становятся по итогам показательных уроков-конcertов «учителями года». Такое впечатление сложилось у меня в результате работы на финале конкурса «Учитель года» в качестве члена жюри. Пропаганда подобного стиля работы органами образования подчеркивает дистанцию между учителями «рядовыми» и избранными администрацией на роль «образцовых». Проверяющим нравится поведение учителя, и они автоматически переносят его на учеников. Но школьники на уроках-концертах тоже обычно присутствуют в качестве зрителей, а не учащихся, то есть учащихся себя.

КАКИЕ ЖЕ СОВЕТЫ дают авторы учителям, чтобы стать *обаятельными «положительными героями»* (§ 10, стр. 97–104)?

1) *Герой всегда в чём-то заинтересован, о чём окружающие легко догадываются по его мобилизованности. Один его сосредоточенный, собранный вид уже даёт ученикам ощущение ценности времени и важности выполняемой работы. Подчёркнуто спокойный до равнодушия персонаж не бывает положительным героем.*

Традиционная ошибка – мобилизация лишь для наведения порядка и тишины, и ведение самого занятия в расслабленном состоянии. Мобилизация к наведению дисциплины в сочетании с равнодушием к ходу урока обычно воспринимается комедийно (по законам сценического искусства). Вспомним типичный сюжет клоунады: клоун долго и тщательно устанавливает пирамиду из всевозможных предметов, расслабленно отворачивается от неё и тут же оказывается заваленным деталями рухнувшего сооружения.

2) *Мобилизованность учителя убеждает учеников, что именно они интересны ему. Учитель демонстрирует пристройки к классу в целом и к отдельным ученикам.*

3) *Внимание к ученику и радость от общения с классом выражается лёгким весом учителя. Это понятие достаточно очевидно – человек «взлетает» от радости и «тяжелеет» от огорчения или мысли о предстоящем скучном труде.*

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ несколько цитат своими словами.

Из театральной теории действий следует, что **наименее эффективным типом урока является лекция** (учитель говорит, ученики молча сидят и записывают). Даже старшие подростки и юноши не способны усваивать что-либо, просто слушая. Ритуал лекции легко выполняют лишь те ученики, которые уже научились **делать вид**, что они слушают и записывают (стр. 156–157). Лекция хорошо сочетается с последующими контрольными и экзаменами, если все они имеют чисто ритуальную, но не обучающую цель (избавление от нелюбимого предмета: прослушал – сдал). Лекция обладает реальным обучающим эффектом только в том случае, когда на ней обобщается материал, знакомый слушателям. Древняя китайская мудрость гласит:

«Услышал – забыл. Увидел – запомнил. Сделал – понял».

В каждом классе есть примерно треть учеников, которые будут учиться хорошо почти независимо от методов работы учителя; плохие оценки они чаще получают за независимое поведение, а не за малые знания. Даже из авторитарной школы они могут выйти духовно здоровыми. Зато остальные 2/3 учеников нуждаются в хорошем учителе. И только от учителя зависит, получатся ли из них забитые исполнители-винтики или способные к творческому саморазвитию личности (§ 8, стр. 79).

Театральные приёмы в педагогике дают великолепные результаты, если при их использовании постоянно включено чувство меры. Если же педагог переигрывает или играет для себя, то урок из красивого спектакля превращается в мыльную оперу.

