

## О ТОМ, КАК УЧИТЕЛЮ... ВЕСТИ СЕБЯ НА УРОКЕ

*ПРОБЛЕМА ИНИЦИАТИВЫ*

**АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,**

*кандидат педагогических наук*

**ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ,**

*доктор педагогических наук*

**Педагогу следует выдавать информацию только тогда, когда ученики заняты её добыванием. До тех пор пока дети не активны в вопросах, просьбах и поисках, – учителю лучше самому заняться добыванием необходимой для себя информации об учениках.**

**ЖЕЛАНИЕ УЧИТЬ** и научить при прямолинейном воплощении чаще всего приводит педагогов к форме лекционного объяснения, то есть к «выдаванию» педагогом информации (одновременно всем и поровну), так что не понявшие, не запомнившие, не усвоившие оказываются виноваты сами. Социо-игровые подходы к обучению связаны с изменением подобной педагогической позиции.

Работа с учителями на курсах повышения квалификации показала, что после освоения режиссёрской *теории взаимодействий* половина учителей считает, что основа работы учителя на уроке заключается в *добывании* информации, а другая – что она состоит, напротив, в её *выдаче* ученикам. При этом все понимают, что учителю приходится делать и то, и другое. Но что важнее?

В ходе режиссёрского анализа уроков учителей-экспериментаторов выяснилось, что педагогу следует выдавать информацию, когда воспитанники заняты её добыванием. До тех пор пока дети не активны в вопросах, просьбах, поисках, – учителю лучше самому заняться добыванием необходимой для себя информации об учениках.

**ЕСТЬ ПРИНЦИПАЛЬНАЯ РАЗНИЦА** в характере обучения в начальной, средней и высшей школе. Традиционно в вузе считается правильным и уместным принимать зачёты, прочитав курс лекций, в школе – ежеурочно объяснять

и спрашивать, а в детском саду – учить, играя. Хотя желание учить и научить при прямолинейном воплощении чаще всего приводит педагогов (и в вузах, и в школах, и в дошкольных детских учреждениях) к форме лекционного объяснения, то есть к «выдаванию» педагогом информации (одновременно всем и поровну), так что не понявшие, не запомнившие, не усвоившие оказываются виноваты сами. Вне зависимости от возраста. Социо-игровые подходы к обучению связаны с изменением подобной педагогической позиции.

Отметим, что ориентация учителя на «выдавание», хотя и неявно, но поддерживается большинством печатных методических советов и разработок, ему адресованных. Использование технологий театрального искусства открывают в педагогических теориях новый раздел, связанный с ориентацией учителей на главенствование именно добывающей позиции.

**ИСКУШЕНИЕ БЛЕСНУТЬ** перед учениками своими знаниями и умениями подстерегает каждого учителя. Особенно трудно устоять перед таким соблазном тем, кто искренне хочет быть хорошим педагогом и учителем. Избегать этой опасности не помогают ни предметные методики, ни, тем более, поурочные разработки.

Если та или иная методичка или разработка, исходя из логики предмета, служит цели добиться

во что бы то ни стало усвоения знаний (и умений), послушно следуя по пути, когда-то и кем-то проторённому, то внимание учителя, изучающего эти методички, будет обязательно концентрироваться на знаниях. И когда педагог оказывается наполненным или даже переполненным ответственностью за передачу знаний, то он уже с трудом различает условия сегодняшних занятий и особенности реальных детей, а значит и перестаёт реагировать на них. Тогда как потеря (или ослабление) внимания к детям часто перечёркивает результативность и педагогическую значимость проведённого занятия.

Отказываясь от своих желаний, вопросов и мыслей, дети вынуждены терпеливо пережидать, пока учитель-воспитатель-педагог изложит содержание учебника, методички, разработки. К сожалению, методическая литература часто вольно или невольно ориентирует читателей-учителей на воспроизведение чужого текста, оставляя для самостоятельных действий лишь поддержание дисциплины и обслуживание больших и малых ЧП. Поэтому уроки, занятия и даже игры, проводимые по методичкам, часто превращаются в ритуал, в котором дети – статисты.

Для социо-игровой режиссуры особо важно, чтобы учитель понял, что как в театре главный судья – зритель, так в учебном заведении высшая инстанция – это ученики,



которые в нём учатся и воспитываются. Это для них ведутся уроки, факультативы, кружки, проводятся собрания, устраиваются праздники. Это им *здесь, сегодня и сейчас* (К.С. Станиславский), то есть конкретно и на данном занятии, должно быть уютно, интересно, трудно и радостно. «Им должно», но не «они должны» – как то часто подразумевается или авторами ряда методичек и рекомендаций, или самими учителями, штудирующими педагогическую литературу.

Если при планировании урока в уме учителя крутятся: «Здесь ученики *должны заметить* то-то и то-то», «Здесь школьники *должны заинтересоваться* тем-то и тем-то», «Тогда дети *обязательно зададут* следующий вопрос», «После этого они *поймут* то-то и то-то» и т.д. и т.п., – то он будет ждать «должной» реакции хотя бы от одного из учеников (из числа так называемых «звёздочек»). Зная материал и имея план урока, учитель неизбежно начинает надеяться на то, что и ученики будут вести себя согласно предписанному. В некоторых классах учитель почти всегда получает ожидаемую поддержку. И, благодарно опираясь на нее, реализует план-конспект. Зато в других классах тот же учитель подобной поддержки не находит. Ориентация же учителя только на детей-«звёздочек», податливых к обучению, приводит его ко все ухудшающимся результатам.

**ПО ТЕОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**, разработанной П. М. Ершовым, при общении – кто *наступает* (держит инициативу), тот, в основном, добывает информацию, а тот, кто *обороняется* – выдаёт. Знание этой закономерности позволяет педагогам получать новые для себя практические выводы. Добывать информацию в общении с учениками и воспитанниками свойственно тем учителям и воспитателям, которые инициативны и наступают. Инициативный и дружественно настроенный учитель, добывая информацию в деловом общении, ощущает и готовность щедро делиться ею. Квалифицированный учитель к особой яркости и красочности речи прибегает лишь в борьбе позиционной, а в деловой он ждет этой красочности от учеников.

Для добывания информации на уроке учителю нужно пользоваться поведением самым что ни есть обычным, распространённым в быту и называемым «приветливое любопытство». Любопытство свидетельствует как о разнонаправленной заинтересованности человека в пополнении собственной информированности, так и о своеобразном подходе ко всему окружающему, подходе, связанному с постоянным ожиданием и подтверждением занятиной взаимосвязанности, уникальности и даже таинственности всего происходящего и существующего. Оба эти аспекта чрезвычайно ценны для гуманистического направления педагогической работы.

Главное направление интереса гуманистической педагогики – ребёнок. А он для всякого взрослого – тайна, единственная в своем роде, как и любой из его коллег в педагогическом коллективе. Если педагог соглашается признавать тайну в каждом из тех, кого он собирается учить или воспитывать, то ему становится удобно осуществлять свою педагогическую деятельность как добывание информации и *от*, и *про* учеников.

Приветливое любопытство учителя, конечно, сильно отличается от назидательной нравоучительности, вопросительной риторичности, просветительского менторства и учительского многословия. Чаще всего школьникам приходится день за днем, час за часом лицезреть взрослых, утверждающих истины, вдалбливающих правила, объясняющих проблемы. Хотя те же взрослые в тех же ситуациях могли бы найти, чем заинтересовать

ся, о чем учеников спросить, чем обогатить свои профессиональные представления о них, попутно находя, возможно, самые лучшие ситуационные советы, рецепты, самые в данный момент эффективные (для детей) формы их учебной деятельности.

Только «добывая» информацию о детях «здесь и сейчас» (видят ли они поставленную проблему, могут ли они выполнить задание, замечают ли ошибки свои и чужие, хотят ли они потрудиться над предложенным заданием, справляются ли с ним, какие идеи и мысли возникают у них по ходу работы и т. п.), учитель сможет чему-то их научить и что-то воспитать, а точнее – создать условия, для того чтобы школьники научились и воспитались.

**ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА**, добывающего информацию для осуществления своих намерений, отлича-



ется от поведения того, кто выдаёт её. Режиссёры умеют видеть разницу между намерением слушать собеседника, интересоваться им и намерением говорить самому, претендовать на интерес к себе. Рассмотрим, как эти намерения могут отражаться в заданиях педагога и в его поведении.

Начался урок математики с детьми 12 лет. Учитель вошёл в класс подтянутый, мобилизованный к работе и старается быстро определить, в каком состоянии, настроении сегодня каждый из учеников, чтобы создать для предстоящей работы (например, устного счёта) дружный, деловой настрой. А для сплочения надо сделать всем вместе что-то сильное и забавно-трудное (потому что и интересное). Но как дети поймут, что будут делать то, что и сильно, и трудно, и интересно?

Лучше всего им поможет это понять и почувствовать поведение самого педагога, его собственный интерес к предлагаемым «нехитрым» делам. А выбор этих «нехитрых» дел велик. Можно проверить, способен ли сегодня и сейчас весь класс одновременно *хлопнуть в ладоши!* Или – *топнуть ногой!* Или – *встать и одновременно повернуть свои стулья по часовой стрелке!* И т. п. Когда педагогу интересно узнать, смогут ли ученики сориентироваться друг на друга, то и ученикам становится по-детски интересно – смогут или нет? И они добровольно начинают добиваться синхронности.

Но предположим, что синхронности у них так и не получилось (это действительно непросто). Значит, можно попробовать выполнить другую работу. Например, сделать что-то наперегонки, – кто больше, друг за другом, – с тем, чтобы потом опять попробовать добиться синхронности.

Всё это время основу поведения учителя математики составляет добывание информации о том, что для детей сейчас может быть забавой, развивающей, сплывающей и приобщающей их к делу. Добытая информация иногда заставляет его отказаться от намеченной последовательности заданий, а иногда наоборот увеличить (или уменьшить) степень трудности запланированных для урока заданий.

Опытный учитель обычно использует свой особый, излюбленный набор упражнений, заданий, выполнение которых приводит его учеников к такому поведению, при котором у них появляются и вопросы, и открытия, и стремление докопаться до сути.

Особо ценны задания (или, точнее, такие формы работы), выполняя которые, ученики мобилизуются – у них появляется вкус к жизни – внимание и память обостряются, концентрируется воля.

Но не менее ценны и формы работы, которые открывают ученикам важность зависимости друг от друга, тренируют их общительность. Ну и, конечно же, свою особую цену

имеют задания, которые позволяют каждому из учеников продумать игровую проблему «углублённо» и сравнить свои находки с результатами размышлений других.

В подобных наборах заданий и упражнений у педагогов всегда есть какая-то иерархия по разным признакам. Например, одни задания особо полезны в начале урока, четверти, года, другие – наиболее эффективны в конце.

### **КОГДА УЧЕНИКИ СОБИРАЮТСЯ**

малой группой для обсуждения, сосредотачиваются, забывая обо всём отвлекающем или, наоборот, отыскивают среди множества мнений самое похожее или самое непохожее, обходя (обега) весь класс, – то в это время их учитель может, фиксируя внешние признаки поведения детей, добывать важную для учебно-педагогического процесса информацию, которую он не смог бы получить, не освободив своих учеников от обязанности сидеть в красивой ученической позе.

Поэтому учителю-предметнику с помощью примитивных двигательных упражнений-заданий приходится то так, то эдак специально заниматься пересаживанием, перемещением, подниманием учеников отдельно или вместе со стульями (или даже вместе с передвижением учебных столов). Их внимание собирается то на доске, то у окна. То в одном месте класса, то в другом. В результате такой подвижной психофизической разминки-подго-

товки в содержании последующих (или параллельных – бывает по-разному) работ и высказываемых детьми идей часто возникают приятные и для учителя, и для учеников неожиданности.

Готовность к учебным неожиданностям и ученическим открытиям проявляется у детей по-разному, и поймать, увидеть её всегда довольно трудно. Каждый раз учителю приходится заново решать и вопрос о том, следует ли ему в конкретной ситуации вмешиваться в процесс работы той или иной группы учеников.

Иногда оказывается, что ученики и без помощи педагога неожиданно легко освоили предложенную на уроке тему, правило, алгоритм. Иногда же самостоятельная работа в малой группе идёт тяжело и путано. Тогда учителю приходится сдерживать себя, чтобы не подсказать детям готовое решение, уже найденное другими.

Какое правило и кому из учеников легло на душу легко? Когда следует убрать все препятствия, а когда стоит их усложнить? Как обеспечить в коллективе индивидуальную интеллектуальную деятельность и совместный анализ её результатов? Эти вопросы вместе с другими, подобными, делают взгляд педагога вопрошающим (стремящимся узнать, найти, получить), а реакции на окружающее – подвижными и разнообразными. Его слова и поступки становятся открытыми для альтернативных предложений.



Но вышеперечисленными вопросами могут задаваться многие учителя, а вот стойкая вера в доброжелательность маленького собеседника, открытость его мнению, внимательность к его альтернативным предложениям – качества, которые наблюдаются далеко не у каждого учителя.

Интерес взрослых к мнению ученика, к неожиданностям в этом мнении, к его детскому несогласию очень сильно зависит не от самого мнения или ученика, а всего лишь от ситуативной роли взрослого. В качестве созерцателя детской игры или общения ребёнка с неким человеком или сверстником взрослый склонен всё подмечать и восхищаться неожиданными мыслями ребёнка, его ответами, его смелыми вопросами. Но стоит этому же взрослому взглянуть на того же живого, сметливого и смелого ребёнка как на объект обучения или воспитания и ощутить в себе зудящее стремление к педагогической цели, как всякое отклонение в поведения ребёнка от требуемого и ожидаемого начинает восприниматься взрослым как упрямство, шалость или злой умысел. И взрослый начинает возмущаться, запрещать, задавать ему риторические (читай – глупые) вопросы.

Собственная уверенность и твёрдость возмущающегося взрослого легко может довести его до враждебности в поведении, вопреки ранее выбранному гуманистическому направлению работы.

В педагогике проявление уверенности и твердости стимулируется представлениями о дисциплинарных обязанностях. «Дисциплинированность в классе» – катализатор обоюдной большей или меньшей враждебности. Чаще всего благие педагогические начинания летят под откос именно с её помощью.

### **ВРАЖДЕБНОСТЬ НАКЛАДЫВАЕТ**

своеобразный отпечаток и на добывание, и на выдавание информации. Учитель, настроенный враждебно, если и добывает информацию, то только вредящую, ослабляющую того, с кем он «воюет». Такой педагог и выдаёт информацию скупее, осторожнее. Исключения – случаи, когда он ученику (или классу) сообщает нечто неприятное. Сдержанность и осторожность «выдачи» демонстрируется до начала самой речи. Это те моменты, когда педагог, поджав губы, сухо и строго глядит на подопечных детей. Злоупотребление таким поведением успешно отучает детей задавать на уроках вопросы и рассказывать о себе.

Сдержанность в обмене информацией свойственна и сильному. Поэтому учитель одновременно *сильный* (уверенный) и *враждебный* – бедствие для педагогики. Особенно в начальной школе. Что же касается средней и высшей школы, то такие персонажи могут оказаться и полезными для некоторых способных, но небрежных уче-

ников. Учителя, как и мамы, бывают и важны, и нужны всякие.

Сдержанность силы в педагогическом труде учителя наиболее красива в сочетании с дружелюбностью, которая характеризуется и интересом к собеседнику, и щедрой помощью ему, если это надо. Дружелюбность – самая естественная базовая позиция для педагогической работы. Держась её, учитель всегда найдёт, чем ему интересоваться, какую и зачем информацию добывать. Не затем, разумеется, чтобы потом сильнее, больше наказывать ученика, а затем, чтобы найти новые способы укрепления его слабых сторон и исправления ошибок.

Но дружелюбный настрой учителя часто толкает его на несдержанность советов, объяснений, то есть излишнюю щедрость в оказании помощи, на выполнение работы вместо ребёнка. А ведь это означает, что интересы воспитанника забыты или поняты слишком прямолинейно, банально, непрофессионально. Например, педагоги и родители часто забывают, что дети получают радость от *своего* труда, а не от труда помогающего им взрослого! Каждый из нас может вспомнить таких детей, подростков и взрослых, которых учили радоваться своему труду, так как долго «дружелюбно» отстраняли от участия в работе, оставляя возможность только пользоваться

результатами чужого труда. Некомпетентный дружелюбный педагог может вырастить ленивого тунеядца или нахала, делая за него в детстве всю трудную работу.

**ДРУЖЕЛЮБНОСТЬ**, характеризующаяся щедростью в выдаче информации партнёру и в собственном добывании деловой информации, может легко превратиться в слабость. А слабость, имея, разумеется, не только отрицательные, но и положительные педагогические свойства, все же склоняет человека к тщательному выдаванию информации при редком её добывании. Полезно это в педагогике бывает лишь в той ситуации, когда необходимо поддерживать слабого, когда есть опасность задавить своей взрослой силой и знаниями робкую нерешительность ребёнка.

Добавим, что по режиссёрским предположениям слабость педагога бывает полезна и тогда, когда дети начинают чувствовать свою силу. Нелепо выглядят педагоги, которые на полном серьёзе начинают качать права перед классом, как бы настаивая на том, что «я сильнее». Отсюда один шаг до позиционных выяснений отношений (столь характерных для вульгарно-авторитарного стиля поведения некоторых учителей), вызванных проявлением укрепляющей силы учеников.

