



КАК ПРИГОТОВИТЬ ОЧЕРЕДНОЙ УРОК

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЯНОСТИ

АЛЕКСАНДРА ЕРШОВА,

*кандидат педагогических наук,
доцент МИОО, Москва*

ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ,

*доктор педагогических наук,
профессор МПСИ, Москва*

Режиссёрская проработка учителем любого этапа урока превращает бездушные элементы традиционной дидактической конструкции в живые, уникальные, «вкусные». Но если на том или ином этапе вас постигнет неудача, не спешите списывать её на недостатки учеников. Ведь любое столкновение с трудностями в общении с сидящими перед вами учениками – прекрасная возможность для профессионального роста.

Как-то раз мы опрашивали студентов-выпускников нескольких пединститутков, училищ и колледжей о самых запомнившихся впечатлениях, связанных со школой. И вот что показал опрос.

Чаще всего в качестве особого события в школе многим вспоминалось её окончание – выпускной вечер или последний день перед летними или зимними каникулами. Гораздо реже – первое сентября в первом классе или начало учебного года после каникул.

Подчеркнём, что вспоминались, в основном, мероприятия внеурочные («огоньки», вечера, КВН-ы) и даже внешкольные (походы, экскурсионные поездки по городам). И только у двух студенток из ста пятидесяти опрошенных радостные воспоминания были связаны непосредственно с учебным процессом.

На вопрос, что вы как молодой учитель планируете делать, чтобы ваши ученики чувствовали, что попали в нескучную школу, большинство отвечало: устраивать вечера, походы, «огоньки». И всего лишь трое ответили, что постараются сделать свои уроки интересными. То есть сделать жизнь детей нескучной на самих уроках.

Увы, представление об интересной жизни школьников у большинства будущих учителей связывается, к сожалению, не с уроком и даже не с радостью познания, а с проведением различных внеурочных и внешкольных меропр-

ятий. Наверное, это происходит потому, что сама подготовка будущих учителей не очень-то была связана с познавательной радостью или с интересом к обучению: если за время, проведённое в педагогическом вузе, студенты когда и испытывали удовольствие, то скорее всего не от самого процесса обучения и не в стенах учебных аудиторий.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ШОРЫ

Многим учителям привычно планировать урок поэтапно: проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление пройденного, задание на дом. И для того чтобы учитель ориентировался в распределении учебной деятельности на уроке, это действительно очень хорошее подспорье. А вот для конструирования живого общения на обычном уроке этого явно недостаточно. Мало того, эти привычные, традиционные определения этапов урока частенько становятся для учителя своеобразными дидактическими шорами. Есть такое приспособление, которое не дает несущимся лошадям глазеть по сторонам, отвлекаться, сбиваться с пути или замедлять скорость. Вот лошади (например, на спортивных соревнованиях) и мчатся как угорелые только прямо вперёд, оставляя всех других далеко позади.

Но для педагогов (которые, кстати, довольно часто, говоря

о своей профессии, вспоминают лошадей) такой стиль работы всё же неприемлем. Ведь если какой-то учитель благополучно и добьётся до финиша, а при этом большинство его учеников останутся далеко позади или кто-то даже сойдет с дистанции, то грош цена такому учителю.

И наоборот, если учитель не спеша, без конца отвлекаясь и заворачивая то вправо, то влево, в конце концов доплетётся до финиша и обнаружит, что ученики все до единого уже там и никто не потерялся, с дистанции не сошёл, никто не в мыле, а загнанных нет и в помине, – то нет цены такому учителю! Это действительно мастер своего дела.

ВЗАИМОНАПОЛНЕНИЕ ЭТАПОВ

В последние два десятилетия прошедшего века (то бишь XX-го) появилась среди учителей мода проводить интегрированные уроки. По всей стране начали экспериментировать: интегрировали то так, то эдак. И надо сказать, что результаты нередко получались интересными.

Одна из причин эффективности этой модной затеи, на наш взгляд, заключалась в особых подходах учителей к этапам урока. Все этапы преобразовались, происходило проникновение одного этапа в другой, исчезала досадная бюрократическая изолированность. В результате уроки оживали, обретая целостность и гармоничность.



Для достижения подобных результатов учителю обязательно прибегать к интеграции, то есть ломать голову над тем, какой учебный предмет с каким можно перекрестить для получения эффекта новизны и живости. Вполне достаточно (и мало того – более продуктивно) сосредоточить свое внимание на режиссуре любого ближайшего урока.

Именно режиссёрская проработка учителем того или иного этапа урока превращает эти бездушные элементы дидактической конструкции в живые и уникальные. И даже самодостаточные. Таким образом, и проверка домашнего задания, и закрепление пройденного, и объяснение нового материала – все эти элементы урока чудесным образом начинают взаимонаполняться друг другом, создавая ученикам наиболее благоприятные условия для их внутреннего роста, для их духовного развития. Для того чтобы каждый ученик *учил-ся*, то есть *учил себя* и делал это с явным удовольствием.

ДЕМЬЯНОВА УХА

«Но в конце-то концов, – может быть раздосадован читатель, – разве не бывает так, что учитель хочет их научить, а они не хотят учиться?» Не случайно некоторые учителя, придя с очередного урока, то и дело заявляют: мол, всё бы ничего, да только вот ученики совсем не слушали объяснение

и с ними совершенно невозможно работать.

Если это действительно так, то в чём же тогда заключается работа учителя? Неужели же в том, чтобы спокойно и без хлопот осуществлять все намеченные этапы урока, занимая в каждом из них царственное, главенствующее положение? Может быть, шум в классе свидетельствует как раз о том, что ученикам в самом деле нечего слушать? Ведь человек если слушает, то заинтересованно. Либо не слушает вовсе.

Если у класса отсутствует интерес, то учителю с этим лучше считаться, не то возникает смешная ситуация со скамейкой: человек приходит в ярость – топают ногами, кричит, размахивает кулаками – и всё потому, что, когда он захотел сесть, скамейка не подошла к нему и («Нет, вы только подумайте!») даже не откликнулась.

Вообще-то отсутствие интереса является тяжёлой и редкой патологией. Подавляющему большинству людей, в том числе школьникам, присущ интерес и активность, которые особенно ярко проявляются, если их не гасили взрослые на предыдущих этапах развития. Но даже почти погашенные интересы, как показывает опыт, ещё способны у школьников разгораться. Поэтому при общении с классом и с каждым учеником учителю необходимо верить в то, что если он будет заниматься воспитанием и обучением детей,

сегодня и сейчас находящихся перед ним, то в конце концов будут найдены пути, способы и средства заинтересовывать каждого из них работой.

ИЗМЕРЕНИЕ УРОКА

Сразу после урока учителю иногда бывает трудно отличить неудачу от удачи (особенно если ситуация была в чём-то конфликтной). Тогда он может *измерить* прошедший урок с помощью особых режиссёрских вопросов. Вот они.

1. Как на инициативу учителя реагировали (реагируют) ученики?

2. В чём учитель видел сопротивление?

3. Насколько изобретательно он вёл наступление?

4. К чему же он стремился (за что боролся, то есть каково «сквозное действие» учителя)?

Например, учитель литературы для урока по изучению романа Ф. М. Достоевского «Преступление

и наказание» подготовил следующие задания.

- Назовите «униженных и оскорблённых» в романе.

- Встречались ли мы с такими персонажами раньше?

- Найдите и прочитайте места, показывающие отношение автора к «униженным и оскорблённым».

Сами по себе задания, казалось бы, не вызывают сомнения в готовности учителя к уроку. Но уже первое запланированное задание не заинтересовало старшеклассников (см. первый вопрос измерения). В ответах они были лаконичны и равнодушны. Не реагируя на пассивность класса, учитель продолжал задавать вопросы, вытягивая из учеников запланированные ответы (см. второй и третий вопросы) и не обращая внимания на насильственный характер такого мёртвого общения. Всё это делает очевидным ответ на последний вопрос *измерения*.



Обобщим результат режиссёрского анализа. «Сквозное действие» учителя – обеспечить видимость урока. Что подтверждается оборонительной реакцией учеников: они не откликнулись на инициативу учителя, были замкнуты, пассивны (не поднимали рук; неохотно перелистывали страницы; прятали глаза; те, кого вызывал учитель, вставали с мест очень медленно). Но так как дисциплина формально не нарушалась, то учитель никакого сопротивления не замечал, а потому и изобретательность ему не понадобилась, ибо он был вполне удовлетворен ритуальным течением урока.

Мы измеряли блиц-зарисовку самого обычного урока, на котором учительница не проявляла никакой живой заинтересованности в выявлении подлинных соображений учеников. Она говорила слова, не добиваясь взаимопонимания. Она предоставляла (и навязывала) инициативу ученикам, но для использования только в очень узких рамках. И в её поведении ученики угадывали такой подтекст: вы можете ответить, но давайте только тот ответ, который я от вас жду!

Учителя действительно часто ждут от детей не их собственного мнения («Ведь они ещё ничего не знают, не понимают – какое у них может быть мнение!»), а послушного повторения того, что им было сообщено на этом или предыдущем занятии.

РОМАН В ЗАПИСКАХ

Другая же учительница не побоялась устроить на своем занятии некое подобие детского сада. В основе всех этапов урока оказалось задание «Шапка вопросов».

Старшеклассники, сдвинув парты с привычных мест, стоя (!) писали на полосках бумаги свои вопросы по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и, скатав полоску в трубочку, относили её в одну из *шапок*. Таких *шапок* было три:

– в первую старшеклассники складывали записки с вопросами на знание текста (например, «Сколько раз Порфирий Петрович встречается с Раскольниковым?», «В какой части романа больше всего глав?»);

– в другую – связанные с выяснением того, как относится отвечающий к изложенному в записке мнению о романе, суждению о персонажах (например, «Мне не нравится Раскольников, особенно за его отношение к сестре, а тебе?», «На месте Сони я не стала бы давать деньги отцу [Семену Захаровичу Мармеладову] на водку. Думаю, что я права»);

– и в третью *шапку* складывались вопросы по роману, на которые сам спрашивающий ученик затруднялся ответить (например, «Я не понимаю, зачем Раскольников сам во всём признался»; «Мне непонятно, чему учит роман и за что некоторые люди боят Достоевского?»).

Каждому ученику нужно было в каждую шапку положить по записке со своим вопросом.

Трое учеников (по желанию) вытянули по одному вопросу из каждой *шапки* и после небольшой подготовки, во время которой можно было пользоваться текстом романа, ответили на вопросы. Пока они готовились, остальные ученики, разделившись на пары, обсудили свои вопросы и возможные ответы на них.

Когда начались ответы добровольцев, класс слушал их с большой заинтересованностью. Оказалось, что они обстоятельно излагали свое мнение даже по вопросам, явно не серьёзным. И те, кто их задал, были, в первую очередь, поражены возможностью серьёзно на такие вопросы отвечать.

Задание так понравилось, что ученики настояли на том, чтобы учитель ещё раз разрешил – теперь уже другим желающим (число которых быстро возросло) – испытать себя на вопросах из шапок. Педагог как бы нехотя согласился, но с условием: так как время ограничено, то к *шапкам вопросов* выйдут только пять учеников и, вытянув оттуда по две записки, ответят (в случае надобности – при поддержке своих напарников из числа оставшихся) только на один вопрос.

Было даже странно видеть, что учитель не понукает учеников отвечать на вопросы, а, наоборот, вынужден ограничивать инициативность, захлестнувшую класс.

В целом эпизод с *шапкой вопросов* стал эмоциональным центром урока и явно способствовал возникновению и укреплению интереса учеников как к содержанию романа, так и к изложению своих впечатлений о нём.

СКВОЗНОЕ ДЕЙСТВИЕ

Теперь попробуем измерить и эту ситуацию.

1. **Реакция** учеников заключалась в появлении и нарастании интереса; они не только добровольно взяли инициативу, но и столь увлечённо стали ею пользоваться, что учителю к концу задания пришлось её несколько ограничить.

Педагогический парадокс возникшей ситуации заключается в том, что хотя учитель не сам пользуется инициативой (то есть не учит детей), но дети тем не менее учатся (учат себя), и учатся с интересом и плодотворно.

2. **Препятствием** на пути такого обучения явился бы отказ кого-то из учеников а) придумать и записать вопрос, б) тянуть вопрос из *шапки*.

Чтобы снять возможные отказы учеников по придумыванию и записи вопросов, учитель, во-первых, предложил работать *стоя* (кто готов – садился, что заметно повлияло на единый темпоритм активности класса). А во-вторых, по каждому из трёх типов учитель разрешил задавать практически любые вопросы. Он даже привёл шуточные



примеры вопросов на знание книги: «Сколько стоит книга?», «Сколько букв в названии?». Такие примеры вызвали у школьников улыбку, и ни один из них в своей записке эти вопросы не повторил.

В конце урока учитель предложил ученикам прикинуть, как бы они стали отвечать, если бы им достался вопрос из тех несерьёзных примеров, прозвучавших в начале урока. Самыми интересными вариантами ученики признали следующие: на вопрос о стоимости книги отвечать о её духовной стоимости для человечества; в ответе же на вопрос о количестве букв обратить внимание на философию слов, составляющих название романа. Были предложены словесные цепочки: *преступление – переступить, ступня, ступа, исступление; наказание – казнь, наказ, сказ, сказание*.

Учителю удалось предупредить отказы старшеклассников тянуть вопросы из *шапок* не только игровой мизансценой и деловым азартом, но и тем, что сначала к доске шли только желающие. Глядя на них, все убедились, что отвечать на вопросы своего же товарища совсем не страшно. Мало того, даже заманчиво.

3. Изобретательность учителя в том, как он вёл скрытое (то есть педагогическое) наступление для достижения своей цели, выразилась а) в умелом нагнетании рабочей азартности, б) в тех наводящих вопросах, советах и брошенных

мимоходом подсказках, которыми он сопровождал ответы учеников, то особо обращая их внимание на их же собственные слова, то вызывая недоумение.

Учитель подхватывал, продолжал, помогал развивать находки, идеи, интерпретации учеников, чтобы каждый старшеклассник наиболее полно выразил своё личное понимание романа.

4. Цель общения учителя («сквозное действие» его борьбы на уроке) – создание на уроке условий для активного освоения (формирования, формулирования, корректировки и/или углубления) учениками своих личных пониманий романа Ф.И. Достоевского. Для достижения этой цели учитель предоставил классу инициативу – вопросы задавали (письменно на листочках) сами ученики.

Помимо учебной цели, предусмотренной программой по литературе, на уроке параллельно шла и реализация некоей воспитательной – весьма глобальной и далёкой – цели. Это проявилось в том, что ученики получили возможность обнаружить (проявить на деле) духовный потенциал своего поколения. И эмоционально почувствовать его уникально объединяющую сущность. Поэтому для них урок литературы оказался одной из ступенек (тренингов) в формировании и развитии глубинных и сугубо личных представлений и о себе, и о своих сверстниках как представителях пока ещё только формирующегося

поколения, но уже способного с честью включаться в эстафету преемственности общечеловеческой культуры.

ГОРИЗОНТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Для приготовления «аппетитных» уроков учителю время от времени полезно *измерять* то один, то другой из своих прошедших уроков. Измерять можно не только ситуации, отдельные уроки или их этапы, но и эффективность своих педагогических усилий за четверть, полугодие, учебный год. Чем успешнее идёт работа, тем более широко он предоставляет инициативу классу. Начало уроков в сентябре не должно повторяться в декабре, марте, мае. Что-то из норм коллективной работы может усваиваться в первую неделю учебного года, освобождая в планах учителя место новым целям, достижение которых, в свою очередь, позволяет на любых этапах урока делать следующие шаги в освоении детьми ученической самостоятельности.

А это и есть та цель борьбы учителя, которая не может встретить сопротивления, так как ребёнку вообще-то свойственно стремиться к самым разнообразным формам самостоятельности. Значит, не может быть и глухой обороны ученика, не может быть конфликта. Вместо них – деловое *распределение инициативы* и, в крайнем случае, борьба за неё.

Отметим, что оживления каждого из этапов урока проще всего добиваться с помощью двигательных заданий. Читатель может вспомнить, что разные двигательные игры-задания используются на уроках физкультуры, в зале, где много места, не мешают столы и стулья. Но эффект живых глаз, живых реакций, живых мыслей будет в несколько раз больше, если двигательные упражнения использовать на уроках и русского языка, и математики, и чтения. Например, в седьмом классе после диктанта педагог оставшуюся треть урока посвятила скоростной эстафете по рядам. Ученики каждого ряда по очереди подбегали к доске и писали в столбик по одному словарному слову с непроверяемой гласной. Как только один садился на свой стул, к доске устремлялся следующий. Условие: если слово было уже написано учениками какого-нибудь ряда, то повторять его нельзя.

Победителей устанавливали дважды. Первый раз – какой ряд быстрее, второй – какой грамотнее. Во втором случае каждому ряду по жребию был определён «не свой» столбик слов для проверки, и ученики, собравшись по рядам в кружок, выясняли все недочёты и ошибки, после чего сообщали свою оценку проверяемому ряду (именно ему, а не учительнице, которая удачно поделилась с классом своей судейской ролью).

