

Как Денис и все-все-все открыли для себя осмысленную продуктивную учёбу

Школа, в которой всё не так

Интервью Виктора Зарецкого, руководителя лаборатории инновационного образования детей с особенностями развития, и Маргариты Гордон, сотрудницы этой лаборатории

Ната Крылова: Виктор Кириллович, Вы и Маргарита Михайловна уже известны в педагогическом сообществе как идеологи и энтузиасты проведения знаменитой Летней школы. Ваш проект необычен тем, что эффективно позволяет исправлять педагогический брак массовой школы — так называемого неуспевающего ученика, второгодника. Журнал «Народное образование» интересуется несколько другой аспект этого феномена: как это возможно сделать летом, в рамках одной-единственной смены и как вообще возможны продуктивные каникулы для второгодников, которые летом вдруг начинают с энтузиазмом учиться?

СМЫСЛ КАК МОТИВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.К.Зарецкий: На мой взгляд, Летняя школа совпадает с темой «Продуктивное лето». Да, наша Летняя школа продуктивна, она не сводится к досугу и развлечениям, как некоторые лагерные смены. Однако и у нас есть и игры, и развлечения. Для эмоционального развития ребёнка важно, чтобы он занимался полезной деятельностью с удовольствием. В нашей школе учёба приносит удовольствие.

Н.К.: Мне хотелось бы понять: как и почему это происходит? Возможно, потому, что дети выхвачены из ситуации их постоянной неуспешности в школе? Они оказались совершенно в другой обстановке, но в какой? В этом ключ продуктивности их и Вашей деятельности?

В.З.: Отчасти, да, ситуация принципиально иная. Летняя школа — это необычная школа, хотя классы, уроки, учителя, учебные, контрольные и домашние задания, новые темы — всё это в ней есть. По внешним признакам это — школа. А по внутреннему содержанию она принципиально отличается от привычной школы. На мой взгляд, это и есть то, что увлекает и детей, и учителей. Ведь нельзя заниматься неинтересным и бессмысленным делом круглые сутки. А в Летней школе это нормально. Если учитель увлекается проблемой, он начинает постоянно думать об этом и работать, время для него не существует. Наташа Антонова, школьница из посёлка Новоильинского Нытвенского района, написала в сочинении о Летней школе, что ей интересно было познакомиться с учёными, которые «работают, не зная времени».

Н.К.: А для детей-то эта ситуация как выглядела? Они тоже начинают уподобляться этим учёным?

В.З.: Да. Вот пример: полночь, все на заключительной дискотеке, а Денис и Андрей сидят в классе и решают примеры по математике, которые сами придумали и писали на доске.

Н.К.: Среди ночи?

В.З.: Да. Класс пустой, уже вынесли столы и стулья, поскольку следующая смена не будет учебной. Остались только доска и мел. Мы жили в этом же корпусе. Увидели свет. Первый час ночи. Спрашиваю: «Что вы делаете?» Отвечают: «Примеры решаем». Один на умножение примеры решает, другой — на сложение. «Мел плохо пишет, — говорит Денис, — дайте бумагу, я на бумаге напишу...» — «На умножение?» — «На умножение». Я написал ему десять примеров на умножение, он сел на калошницу (стульев-то уже нет) и начал решать, мы его так и сфотографировали. Потом ушли, спустя время возвращаемся: а

он всё ещё сидит решает. Второй час ночи, в клубе заканчивается дискотека. А для него времени не существует. Это — Денис, которого в школе грозили оставить в третий раз ещё на год в четвёртом классе. И мы в это время рядом сидели и обсуждали семинар по педагогике сотрудничества.

Н.К.: Ну и чем вы его «зацепили», где этот самый крючок, который поймал их всех?

Маргарита Гордон: Смысл! Зацепил смысл их собственной работы!

В.З.: Да, смысл. Рождался смысл учёбы. И это закладывалось в проект, может быть, не очень явно...

М.Г.: Когда Сергей Плахотников посмотрел обоснование проекта, он заметил, что проект не про русский язык, хотя и называется «Суперпроектом по русскому языку».

В.З.: Правильно, он не про русский язык, потому что ЭТО — способ занятия чем угодно, любым предметом. По крайней мере, для меня как человека, который имеет опыт в научной деятельности, Летняя школа — место решения проблем.

Н.К.: Может быть, задач, конкретных задач учебной деятельности?..

В.З.: Проблем, а не задач, разных **личных проблем**. Мы организуем Летнюю школу уже не первый год, потому что не знаем точно, что делать с проблемой отстающих и неуспевающих детей. С этой проблемы начиналась ИДЕЯ ЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ.

Н.К.: Это было удовлетворением собственного интереса за государственный счёт, как в шутку говорят о научной деятельности?

В.З.: За личный счёт. Государство оплачивает только сам летний отдых детей, нагрузку оно несёт минимальную, берёт чуть меньше детей и чуть больше взрослых. Всё остальное — на полном энтузиазме.

Н.К.: А почему вы думали, что эту проблему решите лучше, чем учитель в школе?

В.З.: А потому, что изначально идея заключалась в том, что школа плодит неудачников, но есть учителя, которые с такими детьми **умеют работать**, сотрудничать. Из-за одних учителей в школе создают коррекционные классы, но приходит в такой коррекционный класс Учитель, например, английского языка, и класс перестаёт быть коррекционным. Другой Учитель приходит и начинает преподавать русский язык, и дети подтягиваются, становятся обычными успевающими детьми...

М.Г.: А с другой стороны, есть мнение, что этих детей учить нельзя, что это бесполезно, что ты хоть бейся головой об стену, они не способны учиться просто потому, что органически не способны.

В.З.: Да, наша первая Летняя школа была направлена на то, чтобы этот стереотип поколебать, показать одних учителей, которые могут **успешно работать** с такими детьми, другим учителям — тем, кто считает, что **этих детей научить нельзя**.

М.Г.: Первая школа была своего рода шокотерапией. В масштабах этого района.

Н.К.: А кто оказался в шоке — администрация района, учителя, родители?

В.З.: Пожалуй, администрация района ожидала этого результата, они дали санкцию на проведение Летней школы. В шоке оказались учителя, которые приехали с детьми: «Мы не верим, что это наши дети!» Учителя их такими не видели: дети начинали учиться, и с энтузиазмом... Вот пример из опыта первой Летней школы. Выходной день, приходят дети: «А почему у нас сегодня нет занятий?» — «У нас сегодня выходной». — «А зачем нам выходной? Мы хотим учиться!»

М.Г.: Приходилось объяснять, что учителя устали, да и ребятам надо отдохнуть.

Н.К.: Не используете ли Вы **механизмы орждеятельностных игр**, которые проводятся со взрослыми, с учителями, с тем чтобы изменить их позицию?

В.З.: Да, конечно. Те же самые механизмы, поскольку туда съезжаются взрослые и дети, и у них есть проблемы и трудности, которые надо преодолеть... Учитель, например, не знает, как таких детей учить, но если он осознаёт это незнание как проблему и едет в Летнюю школу, чтобы её разрешить — **научиться учить, то он становится той фигурой, которая организует деятельность в новом пространстве**.

ТАКИЕ РАЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ...

Н.К.: Учитель с проблемами не умеет учить ребёнка с проблемами. И вот он приезжает в Летнюю школу и вдруг начинает работать в проектом режиме, успешно решать свои и чужие проблемы, успешно учить. Но если он этого не делал в своей школе, то почему он начинает делать это в Летней школе?

В.З.: Он сначала и не знает, как это сделать, но в Летней школе у него есть, во-первых, свобода построения занятий любым образом, он не скован ни программой, ни директором, ни отчётностью... Он может строить занятия, как угодно. Летняя школа — это место, где **возможен творческий поиск человека, решающего проблему.**

Если учитель в школе выбирает путь творческого поиска, но не достигнет результата, ему будет очень плохо. Школа не простит ему неудачного, нестандартного или «ненормативного» результата. В массовой школе учитель может позволить себе творчество только в том случае, если гарантирует администрации результат. Например, Нина Дмитриевна Мишина из Горнозаводска два месяца первой четверти тратит на повторение материала предыдущего года, чтобы решить проблему неуспешности своих учеников, а затем сделать с ними рывок. Но если в этот период к ней приедет инспектор горно для проверки знания школьников, то выяснится, что дети по программе не продвинулись ни на шаг. И её, по идее, должны уволить, потому что формально она не соответствует занимаемой должности, не выполняет стандартные требования и ничему новому за эти два месяца учеников не научила. Никого не интересует, что затем, за две последующие четверти, она полностью проходит всю программу и последнюю четверть опять отводит повторению. Если же её в марте проверить, то окажется, что ей надо дать орден, потому что она за неполные три четверти научила всему, чему положено научить. Она строит свою дидактику совершенно по-другому и может себе это позволить, потому что уже получила моральное право на такой вот эксперимент. Впрочем, в нашем примере это — не эксперимент, потому что учитель точно знает, что так получится лучше.

Н.К.: В первой Летней школе, когда был получен первый шоковый результат, вы шли фактически на ощупь? Это был эксперимент со многими неизвестными?

В.З.: Не совсем. Повторю: в первую Школу приехали хорошие учителя и психологи, мы были уверены, что они умеют работать с детьми. Всего было 30 учителей из разных городов России, они уже имели за душой проверенные на практике способы работы с проблемными учениками в обычной школе.

Н.К.: Эти методы были их собственными, авторскими или они умело использовали традиционные методики?

В.З.: Да, это были собственные, авторские методы. Это ещё одна отличительная черта Летней школы. Здесь возможно не только решение своих и чужих (ставших своими) проблем, но и обучение, включающее показ и трансляцию инновационного опыта.

Но давайте обратим внимание на способы решения проблем детей. Ещё до открытия Летней школы им предоставляется выбор: ехать или не ехать, ведь речь шла о том, чтобы опять учиться (то есть переучиваться) в летнем лагере! Мы говорили: поедут те, кто хочет исправить положение с учёбой. И в этом смысле ребёнок, который самоопределялся и принимал решение продолжать летом учиться, действовал осмысленно: признавал наличие проблемы и был готов ещё раз попробовать переломить свой фатальный неуспех в школе.

Н.К.: В чём же основы Вашего подхода к ребёнку? В чём различие отношения к нему в обычной и Летней школах? И почему ребёнок за короткую смену многое меняет в себе и приобретает совершенно другие способности?

В.З.: Реальная основа — его первое **самоопределение**: он приезжает с идеей, с надеждой, может быть, ещё и не с верой, но с желанием попробовать свои силы и научиться тому, чему не научился (его не научили) за несколько лет традиционной школы. Веры мало, но надежда и желание есть. Да, именно надежда, что в Летней школе всё будет по-другому...

М.Г.: Его самоопределение и надежда были, скорее, опорой нашей деятельности. Для подростка же самоопределение и надежда стали основой его внутренней работы, к которой

мы всё время обращались в Летней школе.

В.З.: Самоопределение — основа в том смысле, что оно задаёт **смысл пребывания** там. Подросток приходит в класс не потому, что ему надо ходить в школу, а потому что он надеется, что в этот раз **будет по-другому**.

Н.К.: Почему в обычной школе такого не получается?

В.З.: В обычной школе нет выбора, ребёнок — один из многих, и ситуация такова, что учитель не хочет тратить на него своё время, потому что ребёнок зачислен в разряд трудных и неудачников. А в Летнюю школу он сам приехал, а мог и не ехать. Сам захотел попробовать учиться по-другому.

М.Г.: Ребёнок и в обычную школу в первый класс изначально приходит со своим смыслом и мотивацией: хочет учиться, у него есть внутренняя осмысленность учёбы. Но потом этот смысл теряется.

Н.К.: Обычная школа с каждым классом всё больше и больше ограничивает **свободу учёбы** и в результате учёба теряет для детей свой смысл, уходит мотивация...

В.З.: Прежде всего из-за неуспеха.

Н.К.: В Летней школе вы как бы поставили всё с ног на голову: **причина неуспешности вовсе не в отсутствии способностей или в лени, а в отсутствии осмысленности собственной учёбы**.

В.З.: Да, осмысленность начинается с первого серьёзного решения — приехать в Летнюю школу только в том случае, если подросток там решил учиться. Уже сам приезд имеет смысл.

Н.К.: В Летней школе ребёнок сразу попадает в ситуацию успеха?

В.З.: Нет. Сначала **в ситуацию «подкрепления своего смысла»**. А успех или неуспех — это в данном случае неважно. «Подкреплением смысла» в прошлом году в Новоильинском классе были первые два урока: диктант по русскому языку и придумали совместными усилиями (вместе с учителем) контрольную по математике. Сначала её придумали (с примерами, с интересными задачами), а на следующем уроке решали. Но на этих первых уроках добрая треть, а то и половина времени была отдана обсуждению и помощи в обретении детьми смысла того, зачем пишется диктант и зачем нужна контрольная работа. Дети знали, что ни диктант, ни контрольную, не напишут. Но теперь они знали, что это действие необходимо для того, чтобы и они сами, и учитель представляли их пробелы, общий смысл проблемы, над которой они потом будут работать. В русском языке — это была ошибка, а в математике — математическое действие, которое они ещё не умеют произвести.

ОШИБКА КАК ПРЕДМЕТ СОВМЕСТНОГО РАЗМЫШЛЕНИЯ

Н.К.: Пожалуйста, расскажите подробнее о работе над ошибками, потому что в ней, по-видимому, раскрываются очень интересные находки, связанные с творческим началом учёбы, с придумыванием примеров и т.п. Мне кажется, здесь ядро вашей дидактики и здесь её отличие от традиционной.

В.З.: Работа над ошибками и есть основная учебная деятельность, которая проходит через всю Летнюю школу. Дети всё время работают над ошибками — над одной, над другой... Они овладевают иногда огромным количеством правил... потому, что работают над своими ошибками. Смотрите, что происходит. Пример, который я очень люблю. В 8-м классе во второй Летней школе четыре человека допускают более ста ошибок, есть ошибки, заметьте, за первый класс. Им предлагается выбрать ту ошибку, над которой каждый из детей будет работать. Федя выбирает написание существительных с предлогами. Работает день, два, три. Принцип такой: даётся общий очень короткий диктант, но проверяется только это — типичная ошибка Феде. Мне пока не интересно, как он напишет всё остальное, поскольку он над этим не работал. Пока проверяется только **эта орфограмма** — существительное с предлогом, а для того, кто выбрал, к примеру, окончания глаголов —

проверяются только окончания глаголов. И если Федя написал свою часть диктанта без своих типичных ошибок, мы фиксируем его успех, хотя Федя может допустить ещё сто ошибок на другие правила.

Н.К.: Вы говорили ему: «Ты молодец, есть успех» или ставили отметки? Как вы оценивали этот успех?

В.З.: Я не говорил, а писал, проверив работу: «Ни одной ошибки. Молодец». Всё. Но дело даже не в подкреплении, я мог бы этого не писать, **он сам знает, что если нет ошибки, то молодец.**

Однако суть — в другом. Федя не мог правильно написать существительное с предлогом. Как только он начал работать над существительным с предлогом, то начал писать наречия, образованные от существительных с предлогами, раздельно. А иногда, путая существительное с наречием, продолжал писать вместе. У него работа над одной ошибкой стала порождать другие. Я говорю ему, это — не существительное. И возник вопрос: какие бывают части речи? Оказывается, существительное с предлогом и наречие пишутся по-разному, а слова одни и те же: «вначале» и «в начале». И это было для Феде **открытием**. Тогда **он сам увидел, что он чего-то не знает очень нужного** для безошибочного письма. **У него возник вопрос:** какие бывают части речи и какие бывают правила в отношении разных частей речи, как они различаются? И вот тогда **было проведено занятие** про части речи, и только тогда **появились правила**, которые относятся к различным частям речи. И вот **тогда ребёнок начал** находить в тексте, **как можно пользоваться этими правилами**. И как только он начал различать части речи и применять к существительным правила для существительного, а к наречиям правила для наречия, — ошибки исчезли. Вот это уже был реальный успех ...

Н.К.: Насколько я поняла, каждый из учеников **создавал свою индивидуально понимаемую грамматику?** Для каждого необходимо было пройти через стадию ошибок, затем через стадию их осмысления, а только затем прийти к осмысленному использованию правил?

В.З.: Каждый создавал ту грамматику, которая требовалась ему для того, чтобы избавиться от типичной ошибки. Иногда и не только грамматику... Например, в прошлом году двое ребят не знали ничего про мягкий знак. И у них следовало выработать способность слышать и вычленять в слове мягкий знак. Они его не писали, потому что буквы такой не знали. Для Васи открытием было, когда он десять раз подряд прочитал слово «перьев» и «перев», как у него было написано, а потом сказал: «Без мягкого знака получается «перев», а с ним — «перьев». Он сам открыл разделительную функцию мягкого знака. При мне сидел и десять раз повторял «перьев, перьев, перьев...», и в какой-то момент пришло озарение. Там, в Летней школе, можно себе это позволить, можно и сто раз повторить, если необходимо. Он самостоятельно делает свою работу, в результате для него стали явными разделительная и смягчающая функции мягкого знака и его наличие в слове. А дальше шла уже другая работа: он услышал это, теперь это надо воплотить в тексте.

Н.К.: Если работа организована так, что подросток первый выбирает поле деятельности, затем сама её логика как бы тащит его за собой и определяет последующие действия, делает всё осмысленным, то, конечно, в такой ситуации он и время не замечает, он может сидеть и два часа. Учёба превратилась в интересную, творческую, мотивированную, самостоятельную деятельность. Тем более что занятия проходят в природной среде — зелень рядом, птички поют. Это не та серая унылая обстановка школы, где его заставляют делать то, в чём он не видит смысла. В ситуации такой интересной самостоятельной учёбы ребёнок чувствует себя более или менее свободным. Сколько же у вас было уроков в день?

В.З.: Уроков? Четыре официальных, а дальше — дополнительные занятия, консультации по желанию. Но что значит «консультации»... Если кто-то подходит ко мне в тихий час и задаёт вопрос, естественно, я на него отвечаю — вот уже и консультация. Потом берём тетрадку и начинаем разбираться. Или тот же 8-й класс во второй Летней школе. Я подхожу как-то вечером в конце смены, а они читают объявление о спектакле и ищут там ошибки.

Нашли и были страшно довольны. Для детей стали привычными и естественными внутренним контролем грамотности и самопроверка.

Н.К.: Можно ли сказать, что учебная деятельность стала творческой, продуктивной?

В.З.: Да, но главное — учебная деятельность стала целостной, поскольку все действия объединил смысл. Обычно цели учебной деятельности в обычной школе предзаданы: сегодня изучаем корень слова, завтра — приставку. Ученик должен (хочет — не хочет) учить то, что даёт ему на уроке учитель. А здесь он сам ставит цели: «Я хочу научиться писать существительные с предлогом правильно, не допускать ошибок». Дальше начинает делать нечто такое, чего нет в обычной школе, причём привычные учебные действия — только один из элементов. Они возникают только тогда, когда у ребёнка появляется потребность открыть учебник или спросить учителя: «Что мне нужно знать, чтобы я этих ошибок не допускал?» В основном же идёт анализ собственных ошибок: **рефлексия, поиск причины, постановка вопросов.**

ОШИБКА КАК ПОЗИТИВНЫЙ СИГНАЛ

Н.К.: В построенной так учебной деятельности велика ли неопределённость?

В.З.: Да. И для учителя она существует, потому что причины ошибок и неуспеха могут крыться в чём угодно — в личной истории ребёнка, например. Нужно до этих причин докопаться. И неизвестно, что от тебя потребуется, какие способности — профессиональные, психотерапевтические или просто нравственные, человеческие...

Н.К.: Хочу всё же понять эти механизмы, потому что вы, на мой взгляд, создаёте свою дидактику. Она отличается от действующей в обычной школе прежде всего тем, что даёт возможность активно, творчески, заинтересованно, самостоятельно работать в зоне своего незнания и не бояться незнания (ошибки)... Как можно назвать такую дидактику?

В.З.: Рефлексивно-деятельностной педагогией. Главное в ней — деятельность, основной инструмент — **рефлексия**. А поскольку это даёт учебный эффект, то это педагогика.

Н.К.: Но ведь если с этими методами прийти в обычную школу, внести эти методики в стандартный учебный процесс, то там всё рассыплется.

В.З.: Надеюсь, что нет, наоборот...

М.Г.: Прошлый год дал нам уникальный опыт: появился учитель, который взялся осуществить этот подход. Раньше и брать было как бы нечего, всё ещё было в процессе создания. Отдельные методические элементы, конечно, были, учителя начинали их использовать. Но так, чтобы в целом, системно, осмысленно, — такого ещё не было. В прошлом году проект был масштабный, обширный, участвовало несколько классов.

Алевтина Николаевна Антонова, работавшая в Летней школе и сейчас преподающая математику в Новоильинском классе, — первый учитель, который не просто принял, а... вживил, что ли, в себя этот опыт системно. Она нашла в нём стиль работы и отношений с детьми, обратила внимание на самый главный принцип: ребёнок на каждом этапе своей деятельности должен понимать смысл того, что он делает, **смысл лично для себя, для своего** развития и продвижения в учёбе.

Н.К.: Но ведь дидакты вам скажут, что это — элементарное положение обычной школьной дидактики. Куда только оно девается в массовой школе? Оно ведь исчезает, поскольку всё, что творится в головах детей, учителя рассматривают только в контексте конкретных задач данного урока... Можно ли сказать, что программа, поурочный план входят в противоречие с продуктивностью образования?

В.З.: Это положение отнюдь не элементарное, как кажется на первый взгляд. Вот совершенно типичная ситуация: учитель приходит в класс и говорит: «Сегодня мы будем заниматься тем-то и тем-то, продолжаем такую-то тему. Откройте тетради и запишите упражнение такое-то». В Летней школе все уроки такого типа («заданные и запланированные») рушатся сразу. Вот пример: первый урок мы провели совместно с Ниной Дмитриевной, второй тоже совместно, а на третий раз она говорит: «Можно вам не приходиться, я

знаю, как провести урок». Провела. И кто-то из нашей команды записал его на видео, я на видео его смотрю — урок рухнул, сместился в сторону традиционной организации, не дал детям осмысленной деятельности.

Н.К.: «Рухнул» в каком смысле?

В.З.: Когда учителю приходится напрягаться, привлекать внимание детей искусственно, заставлять их делать что-то. Сразу видно, когда идёт спонтанное движение, урок сам течёт, учителю просто нужно успевать двигаться за детьми, или когда учитель вынужден всё время детей организовывать, «горлом брать». Очень хорошо видно, когда в работу учителя снова возвращается опыт массовой школы.

М.Г.: Нечто похожее произошло с Алевтиной Николаевной. На её уроке был один узловой, кризисный момент. Она начала работать в проекте и, видимо, у неё появилось ощущение, что её с этой методикой не поймут. Она решила провести урок так, как привычнее. Но контраст в настрое ребят оказался настолько ярким, что наша методика убедила её окончательно.

В.З.: Да, это было потрясающе, я, к сожалению, читал только описание урока. Сначала урок идёт приблизительно так:

— Зачем нам нужно писать контрольную, как вы думаете?

— Ну, как?... ну, контрольная...

— Я с вами работала?

— Нет.

— Мне нужно знать, что вы знаете, чего не знаете?

— Конечно!

— Ведь как я буду с вами работать? Я должна знать, где у вас пробелы... А как проще всего это сделать?

— Контрольную написать.

— А чего вы не знаете, какие примеры в контрольной давать?

Дальше они сами составили контрольную, коллективно программу набросали, примеры придумали.

М.Г.: Причём дети сами всё составили, она им не подсказывала ничего, просто паузу выдержала и они решили, что откладывают пока самое сложное, останавливаются на более простом. Дальше Алевтина Николаевна говорит: Ребята, у меня к вам просьба: все-все вычисления пишите в тетради.

— А почему?

— Я могу понять, в чём ошибка — на внимание, вычисление или понимание алгоритма, — только проследив ход вычислений. Понятно? Согласны?

М.Г.: Потом, после контрольной, вся команда — Алевтина Николаевна, Наталья Григорьевна и Михаил Гордон — сидела допоздна и разбирала каждую цифру в каждой тетради: как и почему та или иная ошибка появилась.

В.З.: Что после такого разбора происходит? Дети пишут диктант, а потом найденные самостоятельно ошибки отмечают на полях палочкой, галочкой, ноликом (мы ввели нолик для ошибок на внимание). Они отмечают тип ошибок, потому что найденная и исправленная ошибка — это очень важный показатель: «почти=грамотности», того, что ребёнок может найти при проверке, но ещё не может не допустить при письме. И дети это знают, поэтому **они не скрывают ошибку от учителя, а, наоборот, показывают её: исправленная ошибка — почти и не ошибка.**

М.Г.: А вот тот урок, который у Алевтины Николаевны «посыпался», был построен по правилам обычной дидактики, с заданной учителем целью — повторить порядок действий. Процесс шёл от учителя к ученику, но без возврата от ученика к учителю.

В.З.: Фактически был пропущен один важный смысловой шаг: «А что нужно делать, чтобы не допускать этих ошибок на порядок действий?» Если бы она этот шаг не пропустила, вся дальнейшая работа на этом уроке приобрела бы для ребят смысл. А поскольку такая работа проделана не была... Это ведь в сознании учителя действует стереотип:

«Чтобы ошибок не было, надо над ними работать, вот так». А у детей не так, у них другое понимание. Они эту стандартную работу над ошибками уже тысячу раз в школе делали и всё равно допускали те же ошибки, поскольку исправляли их неосмысленно.

ПОГРУЖЕНИЕ В ТВОРЧЕСТВО

Н.К.: Судя по вашему рассказу, ребята готовы и в тихий час работать, и ночью?

В.З.: Не сразу они входят в такой рабочий режим. Вначале есть робкое желание и слабая надежда, и то не у всех. Денис приехал, например, со словами, я, мол, своё образование завершил: «Я третий год в четвёртом классе, мне хватит». Но что-то в них начинает меняться, есть малозаметное движение. И появляются первые успехи в понимании. Ну, во-первых, деятельность интересна, необычна... Подросток говорит себе: «Я не просто учусь, я анализирую, почему я допускаю ошибки? А могу ли я их не делать?». Это же — самопознание, человек сам себе всегда интересен. Во-вторых, подросток начинает понимать, что можно писать так, чтобы ошибок не было, и уже в принципе представляет, как это можно сделать. Но ошибки всё идут и идут, тут начинает уже работать самолюбие. Почему же не получается? О, опять ошибка! Оказывается, что-то не учтено, появляется уже чисто познавательный интерес: что ещё нужно знать? Мобилизуются все личностные ресурсы для того, чтобы всё-таки добиться результата.

Была совершенно потрясающая ситуация. Денис на одном из диктантов отстал. Он пытался писать осмысленно, проверять и так далее и начал отставать. Я подсел к нему и стал помогать, додиктовывать ему. Все уже закончили, все стоят вокруг него, видеокамера на него смотрит. Он ни на что не обращает внимания, полностью сосредоточен на проверке, проговаривает, ищет ошибки, пишет, пропускает, проверяет, исправляет, пишет дальше. И дописал до конца, не замечая ничего вокруг — ни звонка, ни перемены, ни людей.

Очень интересный момент, я бы сказал, момент истины! Денис проверил, убедился, что основные ошибки исправлены и был глубоко удовлетворён. У него там, конечно, оставались ошибки. Я ему в чём-то помогал, но если вообще не за что было зацепиться, если он ошибку пропускал, то и я пропускал её вместе с ним. Если же я видел какое-то колебание, я стимулировал его внимание, помогал и совместными усилиями мы эту ошибку исправляли. Потом он сказал: «Всё-таки мы какие-то ошибки пропустили». Но всё равно, это было уже не то количество, которое он сделал в первом своём диктанте.

Момент, когда **усилия ребёнка венчаются успехом**, очень важен. Оказывается, если поработать определённым образом, то можно достичь результата. **А связующим звеном между бывшим неуспешным и новым успешным является смысл, чёткое понимание: зачем я это делаю.**

Вопрос, в котором три смысловые точки, — «**Зачем мы сейчас делаем это?**», является ключевым. На каждом уроке, в каждую его секунду у каждого ребёнка должно быть ясное понимание: как то, что мы делаем сейчас, поможет чему-то научиться, исправить ошибки и писать грамотно? Этому учителя не могут понять. И это самый главный недостаток обычной школы.

М.Г.: Учителя не могут управлять процессом, как выясняется.

В.З.: Кроме того, творчески работать со смыслом, потому что для них смысл свёрнут, исчез в рутинной работе. Спросите учителя: «Зачем вы это делаете?» Он не может ответить. В лучшем случае будут объяснения типа «Мы повторяем, чтобы закрепить».

М.Г.: В принципе в любой инновационной методике есть элементы, которые для её автора становятся «свёрнутыми», то есть отработанными приёмами, шагами и т.д. Но смысл их не скрыт, и если автора спросить, он легко восстановит, почему именно это, именно в этот момент и именно так делается, а не иначе. А учитель, поскольку он принимает-то методику уже в свёрнутом виде, механически её и воспроизводит. И шага к освоению методики он проделать не может, потому что получил её «без корней». Думаю, многие из тех, кто ему в институте эту методику преподавал, этого тоже проделать не

смогут. Поэтому учителям очень трудно: им приходится восстанавливать, воссоздавать смысл многих действий, ставших привычными, почти ритуальными в школе — и тогда что-то меняется. Или строить смысл заново, что практически означает создание своей методики.

Н.К.: Но как это соотносится с распространённым представлением о том, что летом дети и учителя должны отдыхать, позабыть друг о друге, или «оздоравливаться», как говорится в концепциях летних лагерей. Вы не вписываетесь в концепцию оздоровительного летнего отдыха. Вас не спрашивали: «Почему дети у вас всё время работают и не отдыхают?»

В.З.: Отвечу вопросом на вопрос: если дети играют в интеллектуальные игры — они работают или отдыхают?

М.Г.: Можно поспорить: что важнее в ситуации для ребёнка с проблемами — физическое здоровье, которое, кстати, во многом зависит от психического и психологического состояния человека, или психологическое здоровье? В Летней школе такой выбор, разумеется, не стоит, дети большую часть времени на воздухе и спортом занимаются. Виктор Кириллович, например, каждый год ещё и футбольный кружок ведёт. А психологическое здоровье возможно, по-моему, только тогда, когда человек погружён в творчество.

Н.К.: Можно ли сказать, что ядром организации жизнедеятельности детей и взрослых в Летней школе является творчество в разнообразных формах?

М.Г.: Да, абсолютно.

В.З.: Более того, вся работа, в том числе и творческая деятельность учителя, проходит на глазах у детей. Там некуда деться. Мы обсуждаем видеозапись урока на веранде, дети приходят и смотрят свой урок, слышат его обсуждение, оценку действий учителя и т.д.

Н.К.: Все эти обсуждения открытые?

М.Г.: Если учитель просил ребят уйти, они, конечно, уходили. А так всё естественным образом открыто: видеосеминары проходили на открытой веранде, там была аппаратура. Ребята прибежали посмотреть себя на видео.

В.З.: Но при этом они слышали, как мы обсуждаем занятие, откуда возникают ошибки. Они слышали, как мы планируем предстоящий урок или обсуждаем прошедший, наши размышления над их ошибками, видели, как мы над этим бьёмся.

Н.К.: Вы говорили о важности достижения результата. Что являлось продуктом этого необычного учебного процесса?

В.З.: Продуктом был результат каждого: каждый себе выбрал какую-то задачу и при её решении в чём-то продвинулся.

Н.К.: Можно ли сказать, что продукт — это продвижение в решении своей проблемы?

В.З.: Да. Вот, например, Женя в диктанте написал «деблые тни». Я ему говорю: «Прочитай то, что написано, проверять я пока не буду». Читает. «А что это я написал? С третьего раза: «Ой, какой кошмар!» Я говорю: «А как ты думаешь, почему ты такую ошибку допустил?» Он: «Я вообще не понимаю, как такую ошибку можно допустить, такую глупость написать». Я: «Ты просто не различаешь глухие и звонкие согласные, значит, тебе нужно что-то сделать, чтобы научиться различать?» Женя в ужасе от своей ошибки ушёл.

На следующий день организуется занятие, мы с Натальей Юрьевной Абашевой специально продумали, как изобразить телом буквы «д» и «т». Никто этого не знал, мы ошибки публично не разбирали, просто предложили поиграть, но Женя знал, что это делается для него. И он очень боялся: вот сейчас скажут, что это его ошибка, но мы, естественно, не сказали. Все изображали, он тоже, причём лучше всех, потому что для него в этом было больше всего смысла. Его поддержали, похвалили, как он здорово изобразил буквы. И ошибки исчезли, «д» и «т» он больше не путал, потому что телесно прочувствовал звук, и этот телесно прожитый опыт стал мощной опорой. Это очевидный результат. У нас в Летней школе ошибка — друг, потому что помогает понять, чего ты не знаешь. Она также и партнёр-соперник. Это как игра в шахматы, кто кого обыграет — ты ошибку или она тебя. Я сам случайно услышал, как Федя закричал на Женю, когда тот сказал, что у тебя сто ошибок: «Да ладно, ошибка — друг, у меня сто друзей, понял!» Это не просто психологи-

ческий приём — дети принимали всерьёз тезис о пользе ошибки...

Н.К.: Ошибка стала позитивным сигналом?

В.З.: Да. Мы двойки не ставим, никаких санкций по результатам диктанта. Ставим цель — понять размеры бедствия и выбрать правильное направление работы. Для этого нужно знать ошибки «в лицо». Это — первое. Второе — дети сами анализируют, что здесь — ошибка, а вот — эталон, правильное написание. Мы проводим совместный анализ, почему эта ошибка появилась. Здесь нет случайностей. «Вы считаете, — говорю я им, — что это ошибка на внимание? Тогда давайте проверим ваше внимание». И мы несколько дней давали импровизированный тест на внимание (Бурдон). Брали газету, где надо было зачёркивать «к» одним образом, а «г» другим. В результате: «Ребята, всё у вас в порядке со вниманием. Так что дело не в нём. А вот в чём — давайте разбираться». Разобрались наконец: «Да вы смысловых связей не ловите, пишете «ранние утро» потому, что у вас слово «раннее» к «утру» никакого отношения не имеет. А должно иметь». Спрашивают: «А как?» Отвечаю: «Надо во время прослушивания текста делить предложение на смысловые группы и улавливать связь между ними. Для этого нужно понимать члены предложения, потому что они между собой связываются определённым образом. Давайте разберёмся с членами предложения. Это — инструмент, который помогает связывать, ухватывать смысл и его удерживать». Разобрались, и ошибки исчезают.

В их понимании грамотность складывается не из знания правил и умения применять их при письме, а из действия, которое выстраивается определённым образом. Каждое слово и каждое предложение для них — это полтора десятка задач, которые нужно решить. Можно написать так или иначе: главное, нужно увидеть эту орфограмму как проблему и суметь её преодолеть. Тогда знание частей речи, слова, предложения, знание правил русского языка есть инструмент, с помощью которого каждый может преодолеть своё «проблемное место». В результате действие выстраивается совершенно по-другому: **я не эталон воспроизвожу, а выстраиваю собственное действие при помощи определённых инструментов, которыми надо определённым образом пользоваться и понимать, в какой момент и каким инструментом.** Вот что входит в состав и структуру действия грамотного письма.

Н.К.: Но это — не «чистая» дидактика, скорее, здесь соединение эвристики, психологии, ну и частично дидактики, конечно.

В.З.: Да... Это — дидактика потому, что способы воплощаются в педагогические процедуры. Но за этим стоит психология. Ребёнок становится исследователем собственного действия, он его строитель. Ребёнок — заказчик знаний, инструментов и материалов, которые ему нужны для этого строительства. Сам себе, кстати, и оценщик, и приёмщик работы.

Н.К.: И организатор... И контролёр.

В.З.: Да. С некоторого момента не учитель начинает инициировать учебный процесс, а ребёнок, потому что он приходит, задаёт вопросы, просит учебник, советуется, делится своими переживаниями о том, что у него что-то ещё почему-то не получается, и обсуждает с учителем, что ещё нужно сделать, чтобы получилось. Процесс учёбы принципиально меняется.

ЧТО ПОЛУЧИМ В РЕЗУЛЬТАТЕ

Н.К.: Возможно ли при вашей организации учёбы достичь выполнения стандарта, требований учебного плана?

В.З.: Вот реалии действия стандарта: части речи проходят в школе в течение восьми лет. В нашей дидактике на усвоение частей речи — на запоминание и способность их различать, в 8-м классе ушло 15 минут. Зачем нужно растягивать этот процесс?

Н.К.: Что нужно для того, чтобы структурировать знания?

М.Г.: Нужно выстроить и удерживать смысловую связь этих знаний между собой.

В.З.: Смысловая связь — это стержень всего. Я, как учитель, обращаюсь к частям речи в

тот момент, когда понимаю, что дети созрели для этого, что они испытывают потребность в этом знании. Вот как Федя. Он никогда не сможет написать слово «вначале» правильно без такого знания. Для этого он должен различить существительное с предлогом и наречие. Он может не пользоваться этими словами, но должен знать, что это разные слова и что к ним применяются разные правила. Значит, должен научиться различать, а проще всего это можно сделать, зная части речи.

Н.К.: В голове стандартного школьника всё разложено по разным полочкам: правило — отдельно, язык, предложения — отдельно...

М.Г.: Да. Правило — «от зубов отскакивает», а причина ошибки — «забыл». Учитель ребёнку постоянно твердит: учи лучше, запоминай. И дети усваивают одно: плохая у них память.

В.З.: В Летней школе-99 в 7-м классе мы с Натальей Юрьевной Абашевой на одном уроке занимались с группой, выбравшей работу над безударной гласной в корне слова. Им дано было творческое задание придумать нечто, что им поможет не допускать ошибок. Со скучными лицами сидит группа из семи человек. Мы подсаживаемся.

— Ну что? Какое у вас правило?

— Безударная гласная.

— Правило знаете?

— Чтобы проверить безударную гласную в корне слова, надо изменить слово так, чтобы она попала под ударение.

— Пример?

— Гора — горы.

— Это в 7 классе пример такой? Что-нибудь поинтереснее придумать можете, фантазии хватает? В слове «гауптфильмкунстшминкмейстер» как вы проверите безударные гласные?

— В каком, каком!? Что это такое?

— Мелкий военный чин в немецкой армии.

— А можно записать?

Записали, 27 букв, все без ошибок.

— А безударные гласные что, только в корне? А в слове «притяжение»?

— Ну, так тут же не в корне...

— Докажите!

И вот тогда пошла осмысленная работа, чтобы это правило применить, нужно сначала определить корень, а для этого нужно знать и другие части слова, знать, как проверять безударную гласную в приставке, в суффиксе или в окончании. Тогда мы пошли на берег Камы и там с увлечением этим занимались. Пока не поняли реальный источник своих ошибок: неумение вычленять этот самый корень. И слово стало предметом такой игры, в которой нужно его «очистить». Но за этой игрой стоял уже особый смысл...

Дети, оказавшись в ситуации активной осмысленной учёбы, очень меняются: все они активные, собранные, серьёзные. Смотришь на лица ребят во время урока и любишь: такова притягательная красота мыслящих людей!

Н.К.: Сколько ребят прошло за эти годы через Летнюю школу?

В.З.: Точно не скажешь, некоторые классы несколько раз приезжали, но я думаю, около 300 человек. Наиболее значимый результат получен по трём классам. Остальные группы детей тоже многое получают: им оказывается психологическая поддержка, улучшаются отношения в классе, возникает иной контакт с учителем.

Н.К.: Но это ведь, согласитесь, капля в море. Каждая школа каждый год отторгает сотни двоечников и «неудачников» (по её же вине получившихся)...

В.З.: Нет, это не капля в море, и вот почему. Смотрите, что произошло за первые две Летние школы. Если взять весь город Нытву, то в нём в одной параллели сейчас девять классов. Один из них должен был, без нашего вмешательства, остаться худшим и из него должны были выйти безработные, неудачники, а то и бандиты. Но вышли пятнадцать человек, которые продолжают учиться: получают профессию, а пять подростков окончили

11-й класс. Вот что для города значимо и серьёзно. Это — решение конкретной социальной ситуации. Вместо того, чтобы получить девятую часть потенциальных «трудных» для общества, город получил образованных людей. А село Шерья? Школа — одна, наш класс в ней считался худшим. А сейчас дети из этого класса побеждают на областной олимпиаде.

М.Г.: Должна вестись очень серьёзная и довольно сложная работа с учителями, которые вынуждены переучиваться вместе с детьми. Даже молодому учителю, недавно закончившему вуз и начинающему работать в технологии рефлексивно-деятельностной педагогики, приходится преодолевать множество стереотипов, преподанных ему в вузе и закреплённых в практике. Постоянное удержание себя в пространстве творческого процесса — трудная личностная работа. А успех придёт, если учитель начал работать по-новому, начал искать и взял самое главное — работу со смыслом. А иначе... То, что у нас в первой Летней школе произошло, было шоком ещё и потому, что там работали приглашённые учителя, «свои» же только смотрели. В результате в нескольких классах дети пришли в сентябре в школу и сказали: «Мы не хотим так учиться, когда всё заставляют делать. Мы хотим, как в Летней школе». А учителя не могут так, этому с помощью наблюдений и объяснений не научишься. Надо начать жить в рефлексивно-деятельностном режиме. Поэтому с тех пор проект изменился: во-первых, приезжают учителя и дети вместе, во-вторых, приехавшие работают со своими классами, в-третьих, с командой «учитель — класс» работает команда — приглашённые учителя-новаторы, ассистенты, консультанты, помощники.

Сама технология «работы со смыслом» всё это время совершенствовалась. Летняя школа-99 была фактически её последней проверкой. Теперь мы можем сказать: да, технология есть!

В.З.: Успешность повышается, есть учитель, который отвечает за содержательную сторону урока, за дидактику, и есть второй человек — психолог, методолог, консультант или просто ассистент — человек, который отслеживает процесс как бы со стороны. Это оргконсультант, который владеет широким спектром средств психологии, игротехники, психотехники. Он строит, если надо, проблемную ситуацию, организует рефлекссию...

Н.К.: Но возможно ли это в обычной школе? Где взять специалистов, чтобы вывести школьные процессы из узкой однонаправленной дидактики?

В.З.: То же самое возможно в обычной школе, работающей по этому принципу. Сейчас такая работа идёт в новоильинском классе. Втягиваются другие учителя, практически там уже команда: пять человек.

М.Г.: В том же ключе сейчас работает логопед Мария Ивановна Витько. Как помощник и ассистент ей помогает завуч и учитель русского языка и литературы Валентина Фёдоровна Ощепкова. Когда мы приезжали, она провела в классе вместе с нами весь учебный день. Задаёт вопрос: «Зачем мне, учителю русского языка, нужно смотреть урок по математике?» И сама же отвечает: чтобы увидеть деятельность как целостный процесс. Может быть, Валентина Фёдоровна примет потом класс у Людмилы Егоровны. И учитель рисования Елена Владимировна Гордеева тоже поддерживает эту работу в классе, в первую очередь — рабочую, творческую атмосферу.

В.З.: Остальные учителя школы не могут не заметить, что класс был худший в школе, а сейчас другие родители уже просят перевести своих детей в этот класс. Всем приходится самоопределяться по отношению к такому опыту работы. Директор школы Анатолий Васильевич Карташов отнёсся к опыту с интересом.

М.Г.: Знаете, что с родителями происходит?! Перед Летней школой Людмила Егоровна ходила по домам и упрашивала, уговаривала, чтобы родители отпустили детей и оплатили путёвку. Родители не верили, считали, что всё бессмысленно. Но уговорила.

В.З.: Осенью на первое родительское собрание пришли два человека. А теперь ходят все. Говорят, некоторые родители бросили пить. И дети опрятные ходят, ухоженные. У них возникли новые отношения — к деятельности, к учителям, к себе, к людям, к миру...

У ребят теперь есть уверенность.... Вот пример, о котором мы уже писали. Вторая Летняя школа, один из последних дней. Ночью Женя из корпуса выскочил на минутку.

Встречаемся на дорожке. О чём у нас может быть ещё разговор среди ночи?

Он: «Вот я вернусь в школу, буду заниматься и через месяц русский буду знать отлично».

Я: «Нет, через месяц не будешь».

Женя: «Ну, через два».

Я: «Не будешь».

Женя: «Ну, через три, через четыре».

Я: «Не будешь».

Он разозлился: «Ну, если я так буду заниматься, я же в конце концов буду писать грамотно!!?»

Я отвечаю: «Если так, то — будешь...». Вот это главное для ребёнка — его уверенность: если **ТАК** — то буду...

Беседу вела Ната Крылова