



## КАК НЕ БОЯТЬСЯ ОТКРЫТЫХ УРОКОВ?

Три «ЗОЛОТЫХ ПРАВИЛА»  
ОТ СОЦИО-ИГРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Вячеслав Букатов,**  
доктор педагогических наук

Однажды на сайт ОТКРЫТЫЙ УРОК ([www.openlesson.ru](http://www.openlesson.ru)) от Надежды Яковлевой пришло такое письмо: «Посоветуйте, как можно провести открытый урок в незнакомом классе незнакомым детям. Ведь нет даже малейшего представления о них, их желаниях, особенностях...»

**С**вой ответ Надежде Яковлевой я разместил на сайте.

«Ответ прост – занимать всех **ДЕЛОМ**. Занимать интенсивно, поголовно весь класс (тем более – незнакомый). И – **ВСЁ** время урока (тем более – открытого).

Первые шажки, конечно, должны быть для учеников элементарны в исполнении (встать, открыть, найти, посчитать, написать на доске первые буквы слов своего ответа (то есть игра «Аббревиатуры» – см. на сайте по поиску) и т.д.; вариант: игровые задания на мобилизацию – см., например, «Дружное эхо», «Руки-ноги» и т.д.).

Вторые шажки могут быть связаны с углублением в смысл материала (ключевые слова, выдвижение предположений – индивидуальных или групповых, взаимопроверка мнений). Потом с закреплением (решить, проверить, сформулировать и т.д.). И подобные модули-шажки могут быть использованы для любого этапа урока...

Вы пишете, что «нет даже малейшего представления». Но это же не так. Представление об учениках этого возраста у вас есть. И оно не такое уж «малейшее». Так что не забивайте себе страхами голову, а готовьтесь, засучив рукава, заниматься делом.

Для этого есть три «золотых правила». Но если стилистика социо-игровой режиссуры

урока вами ещё не освоена, то ориентироваться можно на рассказы самих учителей, побывавших в подобных ситуациях [см. в разделе: ДО и ПОСЛЕ открытого урока → блок: Учительские РАССКАЗЫ об открытых уроках]. Так что – успехов!..

*Р.С. Если будет возможность, сообщите, как у вас всё получилось, вышло, сложилось».*

И уже на следующий день я получаю от Надежды новое письмо, содержание которого окончательно проясняет причину учительского беспокойства.

*«Огромное спасибо за совет! Я прочитала статью Кузнецовой А.Г. «Как не надо давать открытые уроки», и у меня появилась масса сомнений.*

*Она пишет: «В последнее время я уже не могу смотреть открытые уроки, прежде всего, по одной причине: в глаза бьёт категорическое противоречие между гуманистической риторикой про «субъект-субъектные» отношения, личностно-ориентированный подход и прочие атрибуты педагогического гуманизма, с одной стороны, и теми манипуляциями и фокусами, которые проделывает учитель на этом уроке с учениками, едва успевающими реагировать на команды, подаваемые упругим голосом самореализующегося педагога, – с другой. Субъект – это тот, кто действует сам, потому что ему так нужно, и он знает, зачем и понимает, почему именно так. А ученик на таком уро-*

*ке как пациент у хирурга: наркоз ввели и что-то с ним делают».*

*То есть я даже в незнакомом классе не должна командовать? А как тогда я займу всех делом? А как они должны понять, что от них требуется? А вдруг их учитель работает в традиционном стиле? Я планирую провести урок в игровой и групповой форме, а Кузнецова пишет, что групповую работу не надо применять на открытом уроке, так как она выключает зрителей, то есть жюри, и они начинают скучать.*

*Как же мне быть и что мне на открытом уроке следует сделать?»*

### **ПОВТОРНЫЙ ОТВЕТ НА УТОЧНЁННЫЙ ВОПРОС**

Уважаемая Надежда, спасибо за ваше второе письмо, существенно разъясняющее те проблемы, которые возникли перед вами при подготовке к «открытому уроку» в чужом классе.

Катализатором появления ваших проблем стала статья «Как не надо давать открытый урок», подготовленная А.Г. Кузнецовой, одновременно являющейся и ректором ИППК в Хабаровске, и учителем биологии в общеобразовательной школе.

(Я отыскал в Интернете эту статью. С некоторыми изложенными там идеями я вполне согласен. Но среди поставленных вопросов есть те, что мне представляются лукавыми и (или) поверхностными,



или, если не вредными, то по крайней мере тупиковыми. Но разбирать я буду не саму статью, а именно ваши недоумения-затруднения, возникшие по ходу её чтения.)

### **О ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ**

Итак, чтение статьи помогло вам заново задуматься над целой связкой животрепещущих тем. И это, конечно, уже само по себе неплохо.

Среди упомянутого особо ярко высвечивается категорическое противоречие между гуманистической **риторикой** про педагогический гуманизм и теми **манипуляциями** и **фокусами**, которые учитель начинает проделывать с учениками на «открытом уроке». Действительно, поговорить о «высоких помыслах» мы все горазды. А уж при защите своего «открытого урока» – тем более.

При этом возвышенность разговоров может соответствовать реальному нашему поведению практически очень мало. И об этом знают все, включая членов любого жюри или отборочной комиссии.

Мало того, именно они, отборочные и (или) судейские комиссии педагогических конкурсов, молчаливо **признают** (или даже – пусть всё так же молчаливо, но – **насаждают**) подобную риторику, наводняя свои руководства, положения и требования пугающими наукообразим критериями «гуманно-ориентированного профессионализма», та-

кими, как, например, «обеспечение мотивации учащихся», «использование дифференцированного подхода к обучению», «соблюдение постановленных задач» и т. д.

И понять членов жюри, конечно же, можно – им же судить надо, а тут без формализованных критериев «педагогического гуманизма» им никак не обойтись. Ведь если они будут судить по существу, то это сколько же времени и сил потратить придётся? На подобные жертвы большинство членов жюри, разумеется, соглашаться не собираются.

Так что с наличием указанного «категорического противоречия» я, конечно, полностью согласен, только вот считаю, что раз в нём повинны не столько сами учителя (вынужденные давать и потом защищать свои «открытые уроки» по определённому, не ими установленным правилам), сколько те люди, которые, вооружившись гуманистическими критериями, являются к ним на эти уроки в качестве проверяющих. А раз так, то что тогда бедным учителям голову забивать, решая, какую часть традиционной риторики оставить, а какую выкинуть. У них и так проблем хватает...

### **САМОУТВЕРЖДЕНИЕ: УЧЕНИКОВ ИЛИ УЧИТЕЛЯ?**

Очень точное замечание про *упругий голос самореализующегося педагога*. В актёрском ма-

стерстве известно, что когда голос «опирается на диафрагму», то из ватного, бархатного и тихого он становится упругим, звонким и пружинистым. Если человек готов к выполнению какой-то деятельности (то есть *мобилизован*), то эта его готовность обязательно как-то скажется и на упругости его голоса. Так же, как и на его внешней подтянутости. А вот если он по какой-то причине не готов, то это опять же таки всегда внимательному наблюдателю можно будет определить и по его внешнему виду, и по звучанию его голоса.

Обычно исходная «боевая готовность» учителя, входящего на разные уроки в разные классы, разнобразна: то большая – то меньшая, то открытая – то завуалированная, то прямолинейная – то (в зависимости от ситуации) готовая «изгибаться». Но в тех и иных случаях готовность эта у одних учителей (или на уроках в одних классах) будет направлена на «самореализацию» учеников, тогда как у других – на свою собственную «самореализацию» перед сидящими на уроке учениками.

Понятно, что урок, на котором **самореализуются ученики**, гораздо ценнее того урока, на котором – распушив хвост, что твой павлин – только и знает, что **самореализуется учитель** (демонстрацией ли перед детьми своих выдающихся знаний-умений-навыков, или скандальным и бесконечным распеканием отдельного непоседы,

группы нерадивых учеников или всего класса). Но и в том и в другом случае голос у учителя будет *упругим* (не только при громком, но и при тихом звучании).

Так что упомянутые в статье «подаваемые на уроке учительские команды» – на то и команды-распоряжения, чтобы, за весьма редким исключением, подаваться упругим голосом. В этом один из секретов учительского профессионализма. И именно этот секрет особо необходим во время «открытого урока» в незнакомом классе. А вот ответ, для чего эти самые команды-распоряжения обычно на «открытом уроке» звучат – для возможности самоутвердиться **ученикам** или для самоутверждения **учителя**, – секрета особого обычно не представляет.

Практически всем известно, что столь модные в последнее время различные вариации конкурсов «Учитель года» местного, регионального или федерального разлива являются чаще всего самым настоящими рассадниками амбициозных самоутверждений школьных учителей. И происходит это, во-первых, по самому определению модных конкурсов! А во-вторых, при прямой поддержке управленческих структур. Ведь «верёвки вить» управленцам сподручно именно из учителей, податливых к участию в подобных конкурсах. Да и конкурсная форма деятельности вполне удобна управленцам для итоговой отчётности.



Но подчеркнём, что некоторые учителя попадают на подобные конкурсы по сути дела вынужденно, а не совсем по своей собственной воле...

Вот и получается, что экивоки, метко пущенные в сторону и «упругого голоса» педагога, и его желания «самореализоваться», в устах А.Г. Кузнецовой, члена жюри всероссийского конкурса «Учитель года», оказываются некорректными, неуместными и (или), по сути дела, даже несправедливыми...

Так что, уважаемая Надежда, выкиньте из головы то настороженное недоумение, которое у нас возникает от того негатива, который угадывается в упоминании «команд, подаваемых упругим голосом самореализующегося педагога».

### **Об ученической субъектности и буквальности понимания**

А вот и ещё одно хлёсткое сравнение. Хирург ввёл пациенту наркоз и что-то с ним делает. Это об учительских фокусах манипулирования учениками на уроке, когда учитель засыпает учеников различными командами, а те «едва успевают» на них кое-как реагировать. Вот, дескать, и получается, что ученики оболваненные и крутятся, как «винтики». А где же искомая субъектность? Когда ученик (цитирую) «действует сам, потому что ему так нужно, и он знает, зачем, и понимает, почему именно так».

Заранее предупрежу, что к рассмотрению сущности сейчас только перечисляемых «животрепещущих тем», задевших вас, уважаемая Надежда, при знакомстве с содержанием статьи «Как не надо давать открытые уроки», мы вернёмся повторно, обсуждая проблему, как учителю, который готовится к предстоящему «открытому уроку», не заблудиться в ТРЁХ СОСНАХ. Сейчас же я хочу, чтобы вы честно задумались над вопросом: а ждут ли члены жюри подлинных проявлений ученической субъектности? Готовы ли судьи созерцать результат ученической самостоятельности? Когда ученики действительно посвоему понимают, *зачем и почему* именно так они желают действовать на этом уроке? Ведь тогда **непредсказуемость** получится. А её ни управленцы, ни члены судейских комиссий ой как не любят. Мало ли кто из учеников куда и как «рулить» начнёт – а членам жюри потом ломай голову над итоговой резолюцией, перечисляя, освоение каких аспектов и каких учебных тем на таком уроке было обеспечено и развитие каких общеучебных умений и навыков добился учитель в ходе своего обучения на таком «открытом уроке». Нет уж, увольте...

Субъектность если и нужна судьям, то «причёсанная», вполне предсказуемая, которая не выходит далеко за рамки утверждённой министерством учеб-

ной программы и заранее объявленных целей, задач и ожидаемых результатов.

Дело даже до смешного доходит. Признавая, что групповая форма работы (цитирую) «обладает огромным развивающим, воспитывающим и образовательным потенциалом», автор, имея за плечами опыт участия в работе жюри всероссийского конкурса «Учитель года», тем не менее настоятельно рекомендует эту форму работы не использовать. Она, мол, «выключает» членов жюри, и они, вместо того чтобы наблюдать ход урока, начинают отвлекаться. И – как предупреждает А.Г. Кузнецова – если вернуть внимание детей после групповой работы трудно, но можно, то вернуть внимание гостей практически нельзя (!).

А ведь суть групповой работы – стимулирование ученической самостоятельности, инициативности, то есть субъектности. Причём не в каком-то анархическом стиле, а в довольно «причёсанном» виде. Но даже в таком виде ученическая субъектность не интересует жюри. Вот и получается, что на поверку все рассуждения о субъектности учеников и о необходимости «субъект-субъектных» отношений на уроке для организаторов конкурса и членов жюри оказываются всего лишь элементом «педагогической риторики». Вовсе не предназначенной для того, чтобы участвующие в конкурсе учителя понимали её буквально...

### **О ТРЁХ КОЛЫШКАХ «БЕРМУДСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА»**

Вполне возможно, что, попади эти мои замечания о групповой форме работы или учительских командах-распоряжениях на глаза А.Г. Кузнецовой, она бы стала возражать, что имела, мол, в виду ПСЕВДОигровую работу и ПСЕВДОделовую суету команд-распоряжений. Но ведь, уважаемая Надежда, никаких таких особых разъяснений о том, что речь идёт о слабых, непрофессиональных учителях вы во время чтения статьи не встретили. Наоборот, вы укрепились в мысли, что адресатами являются, во-первых, учителя крепкие, активные, уверенные. А, во-вторых, что других на конкурсные «открытые уроки» никто и не направит.

И свои амбиции (включая амбиции профессиональные!) эти учителя смогут подтвердить, если урок у них получится хотя бы неплохим. То есть краснеть после него учителю не придётся. А это значит, что урок пройдёт по-живому (но не разболтанно или суетливо) и информационно насыщено (но без затрудства).

Для таких уроков в социо-игровой «режиссуре урока» существует ТРИ ЗОЛОТЫХ ПРАВИЛА. Но даже в них можно запутаться, если то и дело обращать пристальное внимание на поодаль красующиеся колышки ложных указателей, постоянно смущающих и ловко дезо-



ориентирующих некоторых путешественников.

Уважаемая Надежда, на мой взгляд, из той самой статьи, содержанием которой вы решили руководствоваться при подготовке к своему «открытому уроку», и торчат те самые колышки, образующие «бермудский треугольник», который вполне способен смутить, запутать и утопить корабль учительского профессионализма.

Перечислю жупелы, которые таятся в тупиковых углах этого «бермудского треугольника» открытых уроков. В первом углу – жупел *авторитаризма* (то есть потери душевных взаимоотношений с классом). Во втором – жупел *манипуляций* (то есть «фокусов» с ученической субъектностью). В третьем – жупел *судейской комиссии* (то есть стремления оправдать ожидания, возлагаемые членами комиссии на учителя).

## **I. ЖУПЕЛ АВТОРИТАРИЗМА**

*(то есть потери душевных взаимоотношений с классом)*

Современному учителю раз и навсегда следует «зарубить себе на носу»: на школьных уроках проявления авторитаризма – командный голос, подтянутая спина, властно приподнятый подбородок – **НУЖНЫ**. И современной педагогике не стоит спешить избавляться от них! Как, например, в домашнем хозяйстве – от ножей, ножниц и иголок, то есть от режущих и колющих

предметов. Ведь дома всегда бывает нужно что-то подрезать-отрезать или пришить-приколоть-заколоть. Так и на уроке. Все приёмы владения, управления, навязывания инициативы не только нужны, но иногда просто необходимы.

**I.1.** В основе большинства игр – *железные правила*.

Более того, проведение многих из них невысказанно без *командного голоса*. Вспомним спортивные игры:

– На старт... Внимание... *Мааарш!*

Так что не стоит поведенческие проявления авторитаризма в попытках чернить или сразу перечёркивать. Всё дело в **целях** использования «железных правил» и «командного голоса».

**I.2.** Подумаем, можно ли провести урок без «прямой спины» или без «упругого голоса»? Один – пожалуй, можно. А систематически – конечно, нет.

Без *командных приёмов* поведения никакую из **ходовых** игровых разминок – «Руки-ноги», «Разведчики», «Встать по пальцам», «Дружное эхо» – как следует (то есть весело, с огоньком и пользой) не проведёшь. А иначе они никому: ни учителю, ни тем более детям – не нужны...

**I.3.** И другое дело, когда та же *спина* и *голос* педагога в связке с другими специфическими проявлениями его поведения оказываются направленными на безоговорочное подавление того или иного



ученика (или группы учеников). Или используются учителем для своего неподотчётного возвышения над классом.

Но таких обычно на конкурсы не посылают. Хотя и среди попавших на конкурс учителей у всех навыки командного поведения явно в «отточенном» состоянии. И связывать им в этом отношении руки не стоит...

## II. Жупел манипуляций

(то есть «фокусов» с ученической субъектностью)

В одной из кратких формулировок этот жупел может звучать так: «Не надо превращать ученика в пациента». Пациент на приёме у хирурга не догадывается, что с ним будет в следующую минуту: то ли наркоз введут, то ли ещё что с ним сделают. Тогда как **субъект** – это тот, кто действует *сам*, потому что он *осознаёт*, что ему так нужно, и он *знает*, зачем, и *понимает*, почему именно так.

За повальной модой называть обучаемого ученика «субъектом образования» чаще всего кроются не столько глубокомысленные (и вполне справедливые!) рассуждения о неизбежной активности самого ученика в ходе процесса его обучения, сколько специфическое профессионально-методическое «напёрстничество», когда любой урок любого учителя можно подвести «под монастырь» сомнений в его профессионализме.

II.1. Начнём со случаев элементарных. Начало урока. Класс необходимо привести в рабочее состояние. Игровые разминки «на внимание» с этой задачей справляются влёт.

Но тут появляется «доброжелатель» из жюри, усердно грозящий учителю своим указательным пальчиком: дескать, ученики едва успевают реагировать на команды! Они, мол, как бараны! Куда делись их личности! Они же должны быть **субъектами!** и т. д.

Учитель чувствует себя посрамлённым. На что и было направлено данное педагогическое напёрстничество...

II.2. Чтобы понять, в чём тут жульничество (неважно – осознанное или нет), перечитаем повнимательнее: «Субъект – это тот, кто действует сам, потому что ему так нужно, и он знает, зачем, и понимает, почему именно так». Первое впечатление – всё правильно.

Но стоит чуть задуматься или вспомнить о здравом смысле, как мнимая правильность начинает рассыпаться, как картонный домик...

Ведь в пику учителю ставится, что хотя игровое задание ученики и выполняли **сами**, но они **не понимали**, зачем и почему. А стало быть, ситуационно они уподоблялись каким-то «баранам». А вот, дескать, если бы они знали, *зачем* и *почему*, то это совсем другое дело – они тут же становились бы **субъектами образования**, осуществляющими индивидуально-личностную деятельность.





Во-первых, если ученики знают «подноготную» разминки (её или учитель «разжевал и в рот положил», или она уже была хорошо знакома ученикам по предшествующим урокам), то эффективность её резко падает (что неоднократно было проверено на практике).

А во-вторых, по этой логике получается, что в любом моменте жизни человека, можно оспорить его субъектность, осмысленность и осознанность действий. Ведь деятельность человека всегда есть узел, комок, «кружево» осознаваемых и неосознаваемых действий. И в каждую минуту человек, например, дышит. Вполне самостоятельно. Но – какой ужас! – совсем не осознавая, зачем, почему и каким образом.

Ученик решает задачу. Методист или «доброжелатель из жюри» торжествует – вот оно, торжество сознательности. А мы тут его же оружием: какая сознательность? Ведь таблицу умножения он вспоминает автоматически, как пациент «под наркозом у хирурга». А уж цифры на бумаге во время записи решения задачи он выводил и подавно «на автомате», специально выработанным, то есть без малейшего его осознания в той учебной ситуации.

И теперь уже методист чувствует себя не в своей тарелке. И испытывает потребность долго, нудно и путано оправдываться, доказывая, что он не верблюд...

**II.3.** Тут можно вспомнить, что если в педагогической литерату-

ре XIX века мы то и дело встречаем слова «ребёнок», «дитя», «дети», то в XX веке эти слова потихоньку начинают вытесняться формулировками, в состав которых обязательно входит упоминание «личности». Например: «развитию личности младшего школьника на уроках по гуманитарным предметам следует постоянно уделять особое внимание».

Если раньше считалось, что «не один пуд соли надо съесть» чтобы стать *личностью* (да и бремя быть ею – удел немногих, о ком потом долго будут говорить как о «подлинных личностях»), то к концу XX века «личностями» стали поголовно все. И не только взрослые, но и дети! Так что в современной педагогической литературе мы без труда отыщем примеры употребления такого словосочетания, как «личность дошкольника» (вот только о *личности новорожденного*, кажется, ещё не говорят, но думается, что это вопрос времени).

**II.4.** Казалось бы, какая разница – «ребёнок» или «личность дошкольника»? Да хоть горшком назови...

Не скажите! Ребёнок остаётся ребёнком всегда. В любую минуту своей жизни. И при любом масштабе нашего с вами этого ребёнка рассмотрения. А вот «личностью» он оказывается только в отдельные исключительные моменты своей юной жизни (рассматриваемой профессионалами под определённым весьма специфическим ракур-

сом). А мы его сразу и на всё время, и «со всеми потрохами» не только в ранг личности зачисляем, но, соответственно, и спрашивать с него начинаем «по полной программе».

При этом на словах все, конечно, заявляют, что «делают скидку на возраст». Ну так и начни говорить, как в XIX веке: «ребёнок», «дитя»! Ан нет. И даже таких слов, как «индивид» или «характер», мало. Без «личности» ну никак не обойтись... И не только в разговоре о старшеклассниках или подростках, а даже когда речь идёт о бедных дошкольниках...

**II.5.** Сходная катавасия произошла и с субъектностью.

В педагогику этот термин принесли, скорее всего, методологи. И сделали они это в самых благих целях: чтобы постоянно и навязчиво подчёркивать роль самостоятельной деятельности ученика во время обучения. А вышло «по Черномырдину»: хотели – как лучше, а получилось – как всегда. Вот «наперстничество» тут и расцвело пышным цветом.

А причиной тому примитивизм в понимании термина. Дескать, если субъектность связана с осознанностью и целеполаганием ученика, то отсутствие оных даёт нам право сетовать на пограние ученической субъектности.

**II.6.** На самом же деле ничего страшного, криминального, постыдного не происходит в том, что ученики добровольно начинают выполнять задание учителя, ещё

толком не понимая ни его смысла (глубинного или поверхностного), ни причинности (объективной или субъективной), ни направленности (весьма близкой или изрядно далёкой). Мало того, по *герменевтическим представлениям* (в XIX веке герменевтику считали наукой об искусстве понимания) так не только может, но и должно быть.

А вот если ученики на открытом уроке задание выполнили (и тем более, получили за него отметки), а своих собственных представлений о цели, причинах и сути задания у них в головах совсем не появилось, то это действительно ужасно.

Чтобы подобное *ученическое равнодушие* предотвратить (или помочь ученикам от него благополучно освободиться), я предлагаю своим последователям вспомнить о той или иной *герменевтической процедуре*. А ещё лучше – о *драмогерменевтическом действе*, последовательность режиссуры которого детально отражена в таблице-БАБОЧКЕ (см. <http://www.openlesson.ru/?p=1700>).

### **III. ЖУПЕЛ СУДЕЙСКОЙ КОМИССИИ**

*(то есть стремления оправдать её ожидания)*

Выше мы уже пытались, повнимательнее приглядевшись, разобрататься с ожиданиями судей. Выяснилось, что, в первую очередь, их интересует не столько та реальная деятельность учеников, которую «здесь и сейчас» можно обнару-



жить в классе на открытом уроке, сколько возможность самим чем-то заинтересоваться, чем-то увлечься, чтобы не особо скучать во время урока.

**III.1.** На мой взгляд, педагогу лучше не ориентироваться на подобную позицию членов жюри (иначе может ничего хорошего и не получиться, да и себя уважать он, того и гляди, перестанет). Хотя некоторые учителя пытаются симитировать такую прозрачность конструкции своего открытого урока, чтобы комиссии сразу всё было бы видно и понятно, да ещё и занимательно.

И у них это почти получается. «Почти» – потому что ученикам на таком прозрачном уроке достаточно тоскливо. Хотя они стараются бедолаге-учителю как-то подыгрывать. Как могут. Но в конечном результате их «деланное» поведение не может сравниться с подлинной познавательной деятельностью на уроке. И оно не может обмануть ни самих детей, ни чуткого наблюдателя...

**III.2.** Но и воевать с такой позицией учителю бесполезно. Поэтому я в таких ситуациях советую учителям, во-первых, **посочувствовать** членам судейской комиссии. По-человечески посочувствовать. То есть проводить урок, рассчитывая, в первую очередь, на увлечение детей. А это значит – кормить класс «двигательной активностью», сменой мизансцен и темпоритмов. И конечно же – групповой работой, в которой ученики быстро

забывают о скованности перед гостями, втягивая друг друга в деловую увлечённость неожиданными ракурсами полученного задания.

А, во-вторых, чтобы некоторых членов комиссии не утомлять (не раздражать?) картиной реального увлечения школьников, нужно позаботиться и об их развлечении. Таковым, например, могут служить копии заданий, над которыми трудятся команды учеников. Или комплекты раздаточных справочных материалов, которые посыльные от каждой команды получали с учительского стола.

**III.3.** Когда посыльные возвращаются в свои команды с заданием или ворохом раздаточных материалов, учитель отправляется к «гостям». И раздаёт им специально для них подготовленные копии заданий и раздаточных материалов. Опыт показывает, что те члены комиссии, которым вид работающих школьников не может навивать тоску зелёную, быстро пробежав по диагонали материалы, впиваются ненасытным взглядом в подробности той жизни, что происходит в малых группах. Тогда как другие судьи с удовольствием углубляются в содержание бумажек, давая поблаженствовать своей измученной формальными уроками душе.

На обсуждении и первые, и вторые обычно отмечают информационную насыщенность прошедшего урока. Правда, вкладывая в это понятие разный смысл. Но самого учителя, давшего «открытый урок»,