

«АЗЬ, БУКИ, ВЕДИ»

КОММЕНТАРИЙ К ПИСЬМУ Е. УСАЧЁВОЙ

§ «азь»: О БЛАГОДАРНОСТИ И «ГАМБУРГСКОМ СЧЁТЕ»

Вячеслав Букатов,
доктор педагогических наук

Пространный комментарий В. М. Букатова к письму Е. Усачёвой (учительницы начальных классов из малокомплектной школы села Давыдово – см. предыдущий материал этого раздела) представляет собой психологическую экспликацию работы не только над техникой чтения, но и над повышением профессиональных компетенций учителя.

Прежде всего, несколько слов о проблеме уроков в малокомплектной школе. Это самая настоящая TERRA INCOGNITA в отечественной педагогике.

Весь прошлый век то и дело объявлялось об их тотальном расформировании. Но они как влачили своё существование, так и будут влачить. В отличие, например, от США, где они законно и обеспеченно процветают.

Удручающая картина получается, например, если взять в XX веке тяжёлое послевоенное время (скажем, конец 40-х – начало 50-х) и сравнить условия существования малокомплектных школ в Советской России и в побеждённой Германии. В ГДР после войны немецкие дидакты и управленцы всерьёз занимались проблемой если не материального, то хотя бы методического обеспечения работы всех малокомплектных школ (от начальных до средних общеобразовательных). И мало того, одной из задач этого обеспечения было дальнейшее увеличение их численности (именно малокомплектных!).

Тогда как в СССР, в сфере образования, официально было провозглашено, что существование малокомплектных школ – дело временное. Поэтому финансировали их по остаточному принципу. И о методическом обеспечении особо не заботились: зачем, мол, этим заниматься, если их все вот-вот закроют!

И когда в 1959 году (время «оттепели») в СССР вышла толстенная «Дидактика» (перевод с нем., под ред. И.Н. Казанцева, издание Академии пед. наук РСФСР) то она пользовалась большим спросом у отечественных педагогов, в первую очередь, потому что солидную часть этого фолианта занимал обстоятельнейший раздел «Обучение в малокомплектной школе» (разумеется, в ГДР). И во многом именно на материалы этого раздела опирались потом В.П. Стрезикозин, Г.Ф. Суворова и многие другие советские и потом российские исследователи, более или менее глубоко изучавшие специфику работы учителя в малокомплектной школе. Правда, совокупность всех их материалов, на мой взгляд, так и не перекрывает ни ту практическую значимость, ни ту деловую обстоятельность, которые можно обнаружить в ГДР-овском фолианте.

Добавлю, что сейчас в интернете по запросу о малокомплектных школах достаточно легко можно сыскать пару-тройку анонимных рефератов, каких-то глав из монографий (как правило, без указания авторства!), и безликих рекомендаций. Но годятся они разве что для написания студенческой курсовой и только. А не для непосредственной работы учителя на уроке в малокомплектной школе. Потому что там многое разложено по полочкам, а вот как именно учителю вести уроки в малокомплектном классе, остаётся неясно.

Поэтому, уважаемая Е.В., всё, что вы делаете в своей Давыдовской школе, *уникально*, за что большое спасибо. И особая благодарность за возможность поговорить-обсудить-посмаковать те шероховатости, которые оказались довольно удачно зафиксированными в вашем письме-отчёте.

Подчеркну, что именно эти недостатки есть у многих учителей. И не только начальных, но и средних общеобразовательных и даже элитных школ. Но обычно учителя предпочитают о них помалкивать. Вот и получается, что этих самых досадных недостатков как бы и нет вовсе. А это не так.

И пусть на разборе ваших «записок и заусенцев» у честных и совестливых педагогов появится возможность поучиться уму-разуму. И начать повышать свою профессиональную квалификацию с немецкой добротностью и обстоятельностью, то есть по «гамбургскому счёту» (В. Шкловский).

§ «буки»: **ОБ ИЛЛЮЗОРНОСТИ УЧИТЕЛЬСКИХ ОБЪЯСНЕНИЙ**

Тему «дидактического засилия» я уже в своих репликах-комментариях затрагивал. К сказанному необходимо добавить другой, более крупный, масштаб рассматривания.

Вот вы пишете, что игровое задание помогло объяснить перво-



классникам тему урока «сложение и вычитание» единицы. Думается, что и многие учителя начальных классов в своих отчётах-рассказах написали бы о том же. За что районные методисты похвалили бы их. Тогда как мне впору закатывать глаза, падать в обморок или хвататься за сердце!..

Ну, посудите сами. Если к вам в первый класс пришли дети уже читающие (кто похуже, кто получше), то неужели они слагать и вычитать единицу не умеют? Умеют, да ещё как! И не только единицу!..

Зачем же им тогда объяснять? Это, во-первых. А во-вторых, ни один взрослый вообще-то не в состоянии толково и досконально объяснить, что такое «увеличить» или «уменьшить» число. Да ещё на единицу, определений которой в математической науке более 250, есть даже противоречащие друг другу!

§ «веди»: О «СШИБКЕ» УЧЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Типичная для многих уроков ситуация (не только в начальной школе): объяснять не требуется, а учитель объясняет. Потому что он считает, что иначе нельзя. Потому что так предусмотрено методикой. Потому что иначе программа не будет выполнена...

А дети не слушают. Потому что «запроса» не было, да к тому же им и так «всё понятно»! А учитель

настойчиво продолжает и продолжает повторять свои якобы понятные объяснения. И когда такое происходит изо дня в день, то ученики начинают *тулеть* в самом прямом смысле слова.

Вот и в математике для 1-го класса заявленная тема длится со стр. 72 по стр. 78. То есть несколько уроков. Чем же дети на этих уроках занимаются, если прибавлять и вычитать они научились ещё до школы?

Учителям (не говоря о методистах) давно пора перестать морочить детям голову и выдавать своё поведение на уроке за объяснение учебного материала. Они заняты другим. Следуя учебным программам и методикам, учителя день за днём *грузят* детей неизвестной и весьма непривычной для тех терминологией. «**Вычесьть**» – вместо обиходного «уменьшить». «**На единицу больше**» – вместо привычного «на один». А вместо разговорного «получится» – экзотическое слово «**сумма**»...

Если бы учителя понимали суть того, что они делают, то подобная *абракадабра* их детьми усваивалась бы с «пол-оборота». Как считалочки типа «Эники-Беники//Ели вареники...». Но это в случае понимания учителем, что освоение детьми математической терминологии и работа уже существующего у них навыка арифметических вычислений – «две большие разницы». А вот если учитель этого не понимает, то у детей происходит

«сшибка» (не хуже, чем у собаки Павлова).

Неслучайно Евгений Шулешко (<http://www.openlesson.ru/?p=698>) называл речь учителя не иначе, как КЛЯПом (канцелярско-литературным языком педагога), которым замыкается детская любознательность, желание учеников говорить на уроке «по делу», возражать, обсуждать между собой и удивляться (!).

– А как же иначе! – цинично парируют асы и фанатки традиционного стиля обучения. – Иначе детишки сядут на шею и справляться с ними не будет никакой возможности.

То есть нам давно пора понять, что на деле учебные программы планируют «обкатку» первоклассников с помощью непривычной терминологии. Чтоб были «как шёлковые». А вот понимание учениками новой учебной темы или ясность учительских объяснений тут, по сути дела, и ни при чём вовсе...

§ «глаголь»: ЕСТЕСТВО ФЕНОМЕНА ПОНИМАНИЯ

Примерно так же дело обстоит и с ученическим навыком чтения. Известно, что герменевтика (наука об искусстве понимания) опирается на ряд основополагающих парадоксов. Один из них такой: человек не может ни воспринять, ни понять ничего такого, чего до этого уже бы не было в его личном опыте (!).

То есть вся новизна может быть воспринята (или понята, оценена),

если она сложена из уже известных, хорошо знакомых элементов. И наоборот, чтобы воспринять новое сначала надо, как минимум, найти «знакомые элементы», из которых это новое сложено...

Почему Вова увлётся загадыванием «непонятных слов»? Да потому, что он уверен, что посчитать-то буквы он всегда может... Отсюда и интерес к «новым словам», которые раньше отталкивали его неизвестностью. Он же не понимал, что с этой неизвестностью делать? Ан, оказывается, можно (а иногда даже просто достаточно!) посчитать буквы – и тогда уже будет интересно. И тогда можно будет об этом даже с другими поговорить...

А по ходу «коммуникативной деятельности со сверстниками» – что для драмо/герменевтики **принципиально** – ранее известные элементы складываются в НОВУЮ ИНФОРМАЦИЮ, естественным путём вызывая *феномен понимания*. А понимание всегда лично, эмоционально и креативно. Другим оно – по представлениям, существующим в герменевтике – просто-напросто не бывает!

§ «добро»: КАК ЖЕ УЧИТЕЛЮ ВЫЗВАТЬ ПОНИМАНИЕ УЧЕНИКОВ?

Уважаемая Е. А., вы, как и большинство школьных учителей, невольно исходите из того, что понимание есть процесс произ-



вольный, то есть самим человеком управляемый. А это не так. Оно как снег на голову падает (или снисходит – кому как нравится).

Образовательные же методики XX века построены на том, как если бы у каждого ученика была некая мышца понимания (или «извилина»), которую ученику надо всего-то лишь или как-то напрячь, или как-то пошевелить, чтобы возникло нужное учителю понимание.

Отсюда и традиционные представления многих учителей о необходимости «словарной работы», предшествующей первичному восприятию текста. И спасибо вам большое за элегантный «разнос» подобных представлений. Ведь вы честно пишете, что и не предполагали (вслед за Горецким), что деревенским детям слово «околица» будет в новинку. Поэтому вам и в голову не пришло, что перед первичным восприятием текста надо рассказать детям о том, что такое околица. А на деле оказалось всё не так, как вы ожидали.

И хороши бы вы были, если бы до проблематизации начали с бухты-барахты рассказывать детям о том, что такое околица. С какой стати? Ведь запроса ещё не было...

И так плохо, и эдак. Как же учителю тогда быть? В социо/игровой «режиссуре урока» для подобных случаев припасён целый веер своеобразных драмо/герменевтических подсказок, механизм которых мы рассмотрим в следующем параграфе.

§ «есть»: УСЛОВИЯ ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ ПРИШЛО УЗНАВАНИЕ

Дорогая Е. А., по-вашему, выходит, что у Вовы проблемы в чтении связаны с тем, что он читает механически, а нужно – вдумчиво, как это делают девочки. Они, дескать, читают сразу фразу, предложение и поэтому понимают смысл прочитанного.

В параграфе «глаголь» речь шла о том, что человек воспринимает то, что ему известно. Первоклассник Володя смотрит в букварь и видит буквы. Они знакомы. Их можно сложить в слоги. Но это не порождает нового смысла: фе-де-ю... Вы считаете, что он не узнаёт форму слова. А дело не в форме слова, а в ударении. Он воспринимает слоги, но они не складываются в слово, если нет правильного ударения.

Для него проблема узнавания связана с умением делать разные слоги ударными. И если в звучании слогов [ми – МО] слово не угадывается, то а варианте [МИ – мо] уже может появиться догадка, что это за слово. То есть слово-то он знает, но оно существует для него в устной речи. А вот увидев четыре буквы, сообразить, какое-такое они могут обозначать слово, – задача действительно не всегда лёгкая. Особенно, если про ударения никаких подсказок нет.

И проблемы с ударением – камень преткновения не только для

Вовы. Думается, что и вера свое «сла-га-е-мо-е» и Ариша своё «вы-честь» в разряд «непонятных слов» отнесли именно из-за ударений.

И тут возникает такая драмо/герменевтическая процедура. Ученица слово не узнала. Сделала из него «загадку». Соседи ищут. Произносят варианты ответа. И когда загадавшая слышит правильный ответ, который звучит с *правильным* ударением, то сразу к ней приходит узнавание читаемого слова. И тогда проблема с непониманием снимается даже без специальных объяснений (которыми так любят злоупотреблять фанатки традиционно-авторитарного стиля обучения).

Но особо подчеркнём, что к «закавыке» ударений прибавляются и проблемы слитного с читаемым словом звучания раздельно напечатанного предлога. Тут и [фе-де-ю], которое даже при правильном ударении, но без слитного произношения с предлогом «с», воспринимается как слово из табарбарского языка. Думается, что и со словосочетанием [в сле-зах] произошла схожая история (как, впрочем, и с [за околицей]).

§ «живёте»: УСЛОВИЯ ЛИКВИДАЦИИ ЗАПРЕДЕЛЬНОЙ УТОМИТЕЛЬНОСТИ

Для ребёнка, ещё только начинающего читать, процесс чтения

связан с установлением многомерных соответствий. Из них самое простое соответствие – соответствие *звука* *букве*. Чуть сложнее – *звуков* *слогам*. А вот на уровне слогов у некоторых детей возникает временный застой, который связан с трудностями установления соответствий получающихся в его рту звучаний с хорошо знакомыми, привычными словами разговорной речи, для первоклассников во многом существующими в виде слуховых образов. И вот пока ребёнок не наловчится устанавливать соответствия между образами УХА, ГЛАЗА и РТА, чтение его будет неуверенным, безобразным, утомительным.

И поэтому в этот период ребёнок будет всеми правдами и неправдами увильнуть от чтения. Хотя, очевидно, что именно тренировки могут помочь ему преодолеть свой ученический кризис и выйти на торный путь осмысленного чтения.

Вот тут-то и помогают социо/игровые подсказки. Смысл их связан, во-первых, с тем, чтобы убрать «произвольное внимание» с ожидания смысла. Потому что оно приводит к своеобразному *зажиму*, напрочь блокирующему понимание.

Во-вторых, занять освободившееся внимание двумя видами деятельности: двигательной активностью ученика и его включённостью в коммуникативный процесс со сверстниками.



§ «зело»: ПОЧЕМУ НА УРОКАХ УЧЕНИКИ ТО И ДЕЛО МОЛЧАТ

Не секрет, что учителя любят дисциплинированных учеников. То есть тех, которые во время объяснения материала прилежно молчат. Но вот учитель закончил своё объяснение, ждёт вопросов. А ученики всё продолжают молчать. Тогда задавать вопросы начинает сам учитель. А они всё молчат и молчат. Из некоторых учеников на уроке слова «клещами не вытянешь». И не только у доски, но и когда они сидят на своих местах.

Так почему же при обучении по обычной методике ребёнок то и дело молчит? Выше мы уже обсуждали проблему КЛЯПА (канцелярско-литературного языка педагога – см. § «веди»), на котором учитель не только говорит сам, но и заставляет изъясняться своих учеников.

Если раньше, до школы, ребёнок, натываясь на что-то непонятное, *тыкал* в это пальцем, то в школе так нельзя. Нужно поднять руку, дожидаться разрешения задать свой вопрос и с помощью КЛЯПА сформулировать своё недоумение.

Но ведь когда человек недоумевает, то у него обычно появляются очень специфические признаки поведения. Человек невольно «немеет», «столбенеет», «тормозит», «чешет репу», становится косноязычным. Вот ему и остаётся разве что пальцем тыкать...

Так невольно начинаем вести себя мы, взрослые. Что же говорить о первоклассниках?..

Поэтому, если тыкать пальцем нельзя, если от ученика всё время требуются формулировки того, что именно он не понимает (хотя известно, что сформулировать вопрос – наполовину ответить на него). Вот и получается, что проще, легче, спокойнее ПРОМОЛЧАТЬ. И первоклассники начинают усердно тренироваться в этом с самого первого дня обучения в школе, а иные этот навык усваивают ещё аж в детском саду.

В результате дети все чаще и чаще перестают удивляться, к десятому классу у некоторых школьников это свойство почти полностью атрофируется.

Интерактивное задание «Сколько букв в непонятном слове» как раз и является одним из способов реанимации попираемой во время обучения детской естественности.

§ «земля»: О МАСТЕРСТВЕ УЧИТЕЛЯ И АМПЛИТУДЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ

Напомню, что выше речь шла о том, что драмо/герменевтическая процедурность заключается в снятии произвольного внимания учеников с ожидания смысла и направления его на двигательную активность и на включение в процесс

коммуникации между сверстниками (см. § «живете»).

Двигательная активность начинается с малого – с реанимации путеводно-указующей функции пальца. То есть вместо прежнего «дошкольного» тыкания своим указательным пальчиком, ученик с превеликой радостью начинает водить им по тексту задания. (В скобках замечу, что упоминание радости не является преувеличением. Во время выполнения социо/игровых заданий, связанных с обживанием текста, абсолютно все обучаемые – и учителя на курсах повышения квалификации, и студенты в университете, и дошкольники в детском саду – начинают с нескрываемым упоением водить своим пальчиком по полученной страничке с заданным текстом. И делают они это не таясь, не скрытно, а – в открытую, то есть *легально*, что придаёт процессу радостно-торжествующие краски.)

Дальнейшее увеличение амплитуды двигательной активности зависит от мастерства учителя. В одном из «исходных» рассказов, связанных с этим заданием (4 кл., А.С. Пушкин, Вступление в «Медному всаднику», непонятное слово «ДАВ» – см. <http://www.openlesson.ru/?p=17191>), у учительницы хватило педагогического мастерства только на то, чтобы всё организовать «по старинке», по стоеросовому, то есть ученики поднимали руку и говорили свои непонятные слова самой учительнице.

Но другим учителям опыт, мастерство и смекалка подсказывают варианты с куда большей подвижностью. Тут и **выбежать к доске**. И **изобразить число** не мелом на доске, а например, плечом по воздуху. И, вместо того чтобы произнести ответ, **вывести его мелком другого цвета** на доске. И т. д.

§ «иже»: О ЖИВОСТИ ОБЩЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ «МАЛЫМИ ГРУППАМИ»

То же самое о роли мастерства и интуиции педагога нужно сказать при организации «коммуникативной активности» учеников друг с другом.

Известно, что живость общения всегда зависит от партнёра взаимодействия. Когда им является учитель (или родитель, одним словом – взрослый), то ребёнку проще иногда лишний раз промолчать. А вот когда напарником по деловой коммуникации оказывается сверстник, то все естественные особенности поведения реанимируются (наравне с тыканием указательным пальцем, как наиболее экономном и наглядном способе общения).

При удивлении, непонимании, озадачивании можно и невразумительно помычать, и невзначай позаякаться, и лишний раз переспросить, и без видимых причин заупрямиться. (Со взрослым ребёнок себе такого позволять, конечно же, не должен; другое дело – сверстник.)



Самое интересное, что и мычание, и заикание напарник начинает понимать с полуслова! И это становится новой лептой в поиске совместного решения.

И опять-таки от мастерства учителя зависит накал и продуктивность деловой коммуникативности. Внутри «малых групп» она на порядок выше. Но она ещё более возрастает, если учитель грамотно организует взаимодействие между группками или командами, пряча собственную инициативность за кулисами организационно-игровой формы.

В результате учебная ситуация обретает подлинную интерактивность. И ученики, воодушевленные собственной мотивацией, забегают далеко вперед учебных программ, планов, конспектов. Однако всё это происходит по заранее не предсказуемому для учителя направлению (что, увы, и приводит некоторых учителей к мысли о неприемлемости для них подобных затей).

§ «і»: О «ЗАЩИТНЫХ МОТИВАХ» И ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ ОБУЧЕНИЯ

Если учитель не верит в себя, не верит в познавательный потенциал обучаемых детей, если

он ленив и боится работы, то он обязательно будет выставлять какой-нибудь защитный мотив». Дескать: «Пусть дети сегодня умудрились обогнать программу по одной из тем. Но зато по другим темам – сплошные дыры. Как мне их латать на следующем уроке? Они ведь опять убегут вперед и опять по непредсказуемой дороге. И что же прикажете делать? Ведь ответственность за объяснение всего, что предусмотрено учебной программой, лежит именно на мне...»

Вот и начинает учитель после подобных псевдооправданий делать то, что удобно именно ему самому, пренебрегая всем тем, что ученикам не только удобно, но просто необходимо!

Для поиска путей выправления подобных ситуаций и были созданы экспериментальные площадки, где учителя-энтузиасты, соглашаясь на *прозрачность своего учительского опыта*, как под увеличительным стеклом, учатся работать в интерактивном режиме, который обеспечивается социо/игровыми заданиями, приёмами, затеями и подсказками собственной интуиции.

(По материалам сайта
www.openlesson.ru)