

ГЛАВА 1. МЫСЛИТ НЕ МОЗГ – МЫСЛИТ ЧЕЛОВЕК

Благодаря чиновничеству насаждается технологическое представление о ребенке как носителе головы, в которой располагается мозг. Вот этот мозг и предлагается наполнить чем-то, чтобы это существо потом могло исполнять функции. И не случайно выброшена из педагогического понятийного аппарата категория «воспитание», она явно мешает чиновнику от педагогики. Заодно исключаются из внимания понятия «личность», «человек», «девочка», «мальчик», «душа», «жизнь», они выброшены как ненужный хлам для формирования духовного люмпена.

И хотя производится постоянное заверение в так называемом «лично-ориентированном» обучении, такового нет уже давно, и на уроках расположились (скорее, их расположили) «особи», «индивиды», «организмы», обладающие мозгом. Последнее – мозг – и предстает объектом профессиональной работы учителя в процессе обучения школьников. На него направляются все воздействия с целью, чтобы он – этот мозг – удержал в себе совокупность знаний до момента проверки этих знаний.

Что есть пресловутый единый государственный экзамен, как не выпотрашивание из мозгового мешка застрявших там сведений по математике, истории, литературе и других школьных наук. Достаточно ознакомиться с перечнем тестов, чтобы убедиться в этом назначении данного уродливого изобретения. Или можно прийти на первый курс вуза и взглянуть, как выглядит обладатель такого сциентического мешка, слегка напоминающий шпану, дикаря, уличного хулигана, но никак не обладателя «аттестата зрелости». Зрелости нет в плодах, взращиванием которых никто не обеспокоен.

Апеллируя к мозгу, но не к личности, педагог как будто работает с «головой профессора Доуэля». Аналогия явно хромает, ибо фантастический образ автономно живущей головы все-таки более похож на «личность», чем хорошо накормленный и крепко сбитый ученик двухметрового роста сегодняшней школы, настойчиво пополняющий ряды люмпена.

О жизни – ни слова. О счастье – ни гу-гу. О таланте – глухое молчание.

**«Выучить... Выполнить... Написать... Буду спрашивать...» –
вот формула традиционного школьного обучения.**

Но психология давно предупреждает, что мыслит не мозг – мыслит человек. И поет песню не горло, а человек. И не ноги шагают

по улицам города или лесной тропинке, но люди. Смотрят на театральную сцену не глаза, а – индивидуальность. Рисуют картину не руки – рисует картину творческая личность. Даже когда наш ребенок дерется, то удары производят не кулаки – удары по другому человеку наносит человек. Понимая сложность личностной системы человека, педагог не станет учить детей «не драться», не будет призывать «выучить параграф», не посмеет приказывать детям «рисовать правильно» и не придет педагогу в голову хвалить или ругать ребенка за то, какая ему нравится музыка, каково ему в лесу и какие мысли его посетили при чтении стихов.

Личность целостно вступает в активное взаимодействие с окружающим миром. Один отдельный акт деятельности производится человеком со всей своей структурой внутреннего личностного мира, на основании обретенного за прожитое время жизни **опыта**, при осмыслении **значимости** того, что предлагают совершить этой личности, в зависимости от **социальной роли** этой личности в группе, согласно **интересам** и **направленности** личности, ее системы ценностных **отношений** к миру, а также **способностям** и уровню данной подготовленности на данный определенный момент. И добавим: согласно своему физическому **самочувствию** и психическому **состоянию** на каждый данный момент.

И все это, собранное в фокус, жестко предписывает объективно и профессионально вполне определенный характер деятельности ребенка на уроке. Очень важно, чтобы:

- после объявленной темы урока была представлена цель урока и осмыслено значение достижения этой цели (*какие новообразования обретет ученик*);
- были актуализированы имеющиеся у детей представления об изучаемом предмете (*встречался ли с этим в жизни, как выглядит образ явления и как видится роль его в жизни людей*);
- четко обозначены были объем необходимой работы и наглядное оформление обретаемых умений (*что и сколько предстоит сделать, и чему научатся дети и что станут понимать*);
- по мере раскрытия темы и достижения цели вырисовывались новые перспективы жизни, как социальной, так и личной (*что меняется в жизни общества и отдельного человека при постижении истины и обретении соответствующих умений*);
- гарантированным был результат деятельности детей и в разной мере – успех каждого ребенка (*личность не напрасно прожила*

сорок пять минут своей жизни, и еще одна ступенька преодолена ими);

- здесь и сейчас проживалось и высказывалось без страха быть осмеянным свободное отношение к изучаемому (*удивление, радость, желание взаимодействия, стремление усовершенствовать, заниматься в будущем и пр.*);
- все участники видели Человека в каждом присутствующем на уроке и выстраивали отношение к его душе уважительно, нежно и осторожно, вне зависимости от учебных успехов, должности папы, одежды и даже социальной роли в группе (*обращение по имени, нежные интонации, внимание к состоянию, учет возможностей, безусловный этикет, взаимопомощь, признание индивидуальности*);
- обеспечивалось свободное проявление индивидуального восприятия изучаемого и учитывался индивидуальный опыт взаимодействия с изучаемым объектом мира, что формирует интерес к человеку вообще как душе, уникальной и неповторимой;
- неизменно присутствовала жизненная перспектива изучения научных сведений и овладения учебными навыками (*пригодится в жизни каждому, так как...; в устройстве собственного счастья это важно, потому что... и т.д.*).

Личность ребенка развивается, если формируется ее социальная ориентация, если она в процессе учебной деятельности в группе обретает социальный позитивный опыт, если урок наполнен проживанием социально-ценностных отношений к изучаемому миру во всех его проявлениях.

Последнее особенно важно: педагог должен озабочиваться течением жизни учеников на уроке, а это течение может быть самым разным: серым, ярким, радостным, страшным, веселым, горестным, бесшабашным, гнетущим, серьезным, счастливым. Но стоит забыть, что на уроке проживается каждым ребенком его собственная жизнь, работа педагога сужается до воздействия на мозг, личность исключается – и перед нами несчастный ученик, ожидающий конца мучений.

**Мозг – лишь инструмент мышления,
а работает этим инструментом личность.**

Когда маленький ребенок спрашивает о дневном сне: «А зачем нужно спать днем?» – мы обязаны серьезно и основательно для его возраста ответить ему на этот вопрос, потому что спрашивает не мозг, а человек.

Когда подросток сопротивляется, капризничает или эпатирует, педагог не может не помочь ему осознать объективную картину его поведения среди людей и по отношению к каждому из присутствующих: «Как вы себя чувствуете, видя, что нам всем неловко, стыдно?..»

Когда юноша десятого класса спорит с педагогом о правомерности беспорядочных половых отношений, столь же бесполезно апеллировать к мозгу, ибо этот вопрос – вопрос жизненной важности для человека. И тогда педагог ведет серьезный диалог о любви между мужчиной и женщиной и роли секса в этих многослойных отношениях и способности человека обретать любовь в жизни, не подменяя ее сексуальными упражнениями.

Если мы, педагоги, так держим себя в свободном общении с детьми, то почему нам не перенести на урок такой же стиль уважительного отношения к ребенку?!

Проецируя учебные занятия как совместную с детьми деятельность, педагог воспроизводит в памяти образы детей и лик группы, с которой ему предстоит работать, – и воспроизводит в воображении весь ход предстоящей работы этих детей со всеми своими особенностями. И, придя на занятия и направляя усилия на организацию запланированной деятельности, он апеллирует к личности каждого ученика.

«Друзья мои, здравствуйте! – говорит педагог, устанавливая с каждым визуальный контакт и посылая улыбку детям. – Прошу вас присесть. Все ли готовы к работе? Всем ли удобно? Вижу по глазам, что вам отчаянно хочется скорее приступить к занятиям...»

В обращении с детьми соблюдается безусловная уважительность к любому ученику любого уровня успехов. Такому же точно отношению друг к другу он научает и детей. Социально-психологический комфорт личности достигается, в первую очередь, именно таким образом. Состояние защищенности и психологическая свобода обеспечивают благоприятное для умственной работы самочувствие ребенка. А устрашение, окрик, запугивание и наказание порождают физическую и психологическую закрепощенность – мозг недеятелен при таком самочувствии.

Но кого волнует психологический климат урока?! Завуч, посетивший занятия, не видит опущенных плеч, зажатых поз, окаменелых фигур детей – он лишь конспектирует учебный материал урока, чтобы потом оценить этот материал, но не анализирует педагогический процесс, профессионально организованный.

Лейтмотивом работы педагога с детьми всегда является счастье жизни, ее устройство, основанное на знании истины как объективной реальности. Поэтому учитель, вне зависимости от специальности, в надеждах детей – всегда помощник в решении личностных проблем. Учитель музыки говорит о гармонии, а ребенок в его словах находит решение своей проблемы взаимоотношений с родителями. Учитель технологии сообщает о единстве фактуры одежды, а для девочки в это время открывается один из секретов красоты. Учитель истории иллюстрирует амбивалентность мирового устройства, а юноша, поняв сказанное, успокаивается по поводу собственного характера. Учитель математики выводит логическое умозаключение, а дети обретают духовную силу во взаимоотношениях с окружающими.

Еще раз вспомним об учебном предмете под названием ОБЖ. В самом наименовании предмета («Основы безопасности жизни») указывается, что речь пойдет о таком ценностном объекте, как жизнь. И дети вначале ожидают разговора о жизни, которую они ведут и которая их волнует и, добавим, которая у многих так плохо складывается. Но очень скоро, уже на первом уроке, они понимают, что и этот урок никакого отношения к их жизни не имеет, что и этот предмет заставит их складировать в сознании массу всяческих правил и запоминать, чтобы при проверке воспроизвести запоминаемое. И этот предмет, «внеличностный» и «внежизненный», ориентирован на мозг при игнорировании человека как носителя мозга.

Процесс обучения, ориентированный на человека, раскрывает частный научный факт в качестве общей закономерности жизни, и потому всегда обеспечивается связь материала урока с интересами ребенка. И он понимает, что урок говорит о том, как можно хорошо устроить человеческую жизнь на земле. А это чрезвычайно интересно каждому, даже если он из очень неблагополучной семьи.

Выводя учащихся на уровень ценности при изучении конкретного факта, мы содействуем идейности человека как носителя высоких идей. Одновременно с этим мы возвышаем общий профиль отношений к объектам окружающей реальности. Например, формируем бескорыстие, трудолюбие, честность, принципиальность.

На тесную связь идейности и бескорыстия впервые указал М.М. Бахтин, извлекая из произведений Достоевского мысль о возможности считать идейность и бескорыстие почти что синонимами.

Однако, приняв психологическое «мыслит не мозг, а человек», мы ни в коей мере не отбрасываем вопроса о целенаправленном культивировании этого инструмента, о приготовлении его к работе, оснащении этого инструмента способностью исполнять элементарные мыслительные операции – нечто подобное тому, что делает человек, совершенствуя сверло, простую швейную иголку, точильный аппарат или двигатель внутреннего сгорания, работа которого обеспечивается сегодня, в отличие от исторического прошлого, сложнейшими системами. Это как если бы мы учили ребенка пользоваться ножницами: следует же показать методику использования ножниц, чтобы этот инструмент легко, красиво, согласно поставленной задаче исполнил задуманное субъектом.

Понятно, что такое оснащение производится через научение речевым операциям, ибо через речь и в речи совершается мышление. Обращение к риторике в некоторых школах приобретает острейшую необходимость, ибо введение в школьную программу риторики как учебного предмета породило противоречие между тем, чему обучается школьник на уроках риторики, и повседневной практикой интеллектуальной деятельности детей на других учебных предметах. Риторика урока – отдельный предмет внимания и педагогический феномен, требующий профессиональных дополнительных усилий во имя развития ребенка как субъекта мыслительной деятельности, обучающегося управлять собственной мыслительной работой.

(За рубежом широко принят термин «метакогниция», знаменующий выход педагогической мысли на поиск способов оснащения ученика такой способностью «подняться над собственным мышлением», наблюдать его работу и управлять ходом собственного мышления.)

Изберем в качестве иллюстрации некоторые операции, особенно важные в учебно-познавательной деятельности школьника, которыми следует оснастить непременно каждого ученика.

Конструирование суждений согласно логической формуле «тезис – аргумент – иллюстрация». Предъявленное суждение должно сопровождаться доводами в пользу данного суждения: чем сильнее аргумент, тем больше оснований с ним согласиться. С уровня понятий следует спуститься на уровень представлений (образ, картинка жизни) и наглядно показать реальное присутствие в жизни утверждаемого.

Воспринимается речь другого человека тоже в русле данной формулы: какое суждение выдвинуто? Какие аргументы приведены? Как выглядит то, о чем идет речь в выступлении?

(Оценивание работы, выступления ученика, его ответа на вопрос производится с учетом данного критерия.)

Понимание, создание и восприятие дефиниции (определения) любого предмета или явления производится через выделение существенного признака.

Сегодня ученик, закатывающий глаза к потолку (как в картине Богданова-Бельского), пытающийся вспомнить заученное, – педагогический раритет. Сегодняшний школьник должен знать, что определение – это, прежде всего, подведение определяемого понятия под более широкое понятие и выделение существенного признака, который делает определяемый предмет тем, что он есть. Выделение признака избавляет ученика от автоматического заучивания. Тогда дети начинают понимать красоту научного определения, где каждое слово имеет смысловое значение.

(Например, драма Лермонтова «Маскарад» понимается глубоко учениками только при условии, что они определяют слово «маскарад» как «бал, на которой гости являются в масках».)

При классификации совокупности предметов обязательное предварительное выделение единого основания для разделения предметов на группы (скажем, математические фигуры, или виды предложений, или таблица химических элементов).

Выдвинув единое основание, ученик уже не сможет в одну группу размещать, например, подлежащее и глагол, кислоты и жидкости, куб и треугольник, а, находя единое основание, он обретает легкость в усвоении материала, так как видит логику расположения и логику рассмотрения предметов.

(Вот теперь дети перестают ссылаться на свою плохую память: достаточно помнить об избранном основании, как классификация рождается как будто сама по себе.)

Определение поля рассмотрения вопроса в системе пяти вопросов: Что? – Почему? – Где? – Когда? – Как?

Они опора и, одновременно, критерий качества рассмотрения, а значит, и критерий качества знаний, воспроизводимых учеником. Понять какое-то явление – это и значит определить, что оно собой представляет, почему (или зачем) оно существует, где и когда проявляется и каким образом можно взаимодействовать с ним, планируя получить желательный результат. Усваивая такой подход (эти вопросы – неизменные помощники мыслительной работы), школьник,

наконец, начинает понимать, что означает требование педагога «думать».

(Не оснатив детей такими помощниками, педагог теряет право требовать от детей: «Думайте, думайте!» – они не понимают, что им надо делать, хотя, с уважением относясь к «умному», очень хотели бы научиться думать.)

Крупные блоки устного или письменного изложения вопроса выстраиваются согласно заявленной теме при соблюдении «обратной последовательности» слов в названии работы (выступления, доклада, сочинения): первоочередным порядком рассматривается последнее слово заголовка, затем – предпоследнее, потом – предпредпоследнее и т.д. Предположим, ученикам предложили тему сочинения «Можно ли считать Дубровского преступником?» (по повести А.С. Пушкина «Дубровский»). Принцип «с последнего слова» укажет школьнику, что следует сначала предъявить сведения о повести и ее авторе, затем разобрать значение понятия «преступник», и тогда через призму такого понимания раскрыть события повести, далее – логически прийти к выводу о характере деяний героя.

(Тогда дети говорят, что писать сочинение легко и интересно, и с удовольствием принимают за работу.)

Отказавшись от апелляции к мозгу как хранилищу знаний и оснащая ученика способами самостоятельного управления познавательной деятельностью, педагог преобразует ученика как объекта воздействия в субъект интеллектуального труда и навсегда расстается с такими старыми проблемами, как дисциплина урока, невыполнение заданий, неуважительное отношение к учителю, недобросовестность и безответственность. Субъект познавательной деятельности заинтересован в основательности знаний и успешности своей работы. Педагог все чаще слышит от детей знаменитое: «А давайте...» Ребенок становится рядом с учителем, и они действительно создают единое произведение под названием «урок». Два субъекта конструируют совместную деятельность.

Только теперь можно констатировать о так называемой «свободе воли», которую обретает личность, но которую не может иметь мозг сам по себе, как не могут ножницы получить свободы, как нельзя давать свободу разбушевавшемуся топору.

Иллюзорность воспитания, дополняемая иллюзорностью обучения, прикрывается иллюзорностью научного обоснования положения дела. Мы говорим «школьник – субъект воспитания», мы заявляем о «развитии саморегуляции», мы уповаем на «свободу

творчества», мы утверждаем, будто нас волнуют «ценностные ориентации школьника». Все это возможно, когда мы перестанем «набивать мозг знаниями» для отчетности за свою работу с детьми перед чиновничьим аппаратом. Пока же этого не только не существует в широкой практике, но и не может быть в силу нашей профессиональной слабости.

(И пока мы не научимся, отправляясь на урок, радоваться, что идем к Человеку – маленькому, но стремительно растущему и развивающемуся, желающему быть счастливым, иметь успех, быть любимым, свободным.)

ГЛАВА 2. ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ – ЖИЗНЬ

Бесспорное влияние урока на становление личности школьника не надо кому-то доказывать. Сегодняшние учителя (данные 2005 года) квалифицируют урок именно как фактор воспитательного влияния почти единодушно: 95 % утверждают, что урок играет роль элемента воспитания. Такое не может не радовать. Но вот рядом поставим другую цифру: на вопрос, оказывает ли реальное воспитательное влияние урок на их учеников, только 45 % этой группы учителей ответили положительно. И следующий вопрос анкеты разъясняет причины такого расхождения. Спросив тех же учителей, что они считают главным в организации обучения, мы узнаем, что в центре обучения они ставят само обучение: 37 % сказали, что главное для них «усвоение учебного материала», и 31 % выдвинули главным «отношение детей к учению». Замкнутость на обучении, а значит, «обучение во имя обучения» – такова общая картина нашего вопроса.

Наука – средство жизни человека на земле: познавая закономерности мирового устройства, он обретает силу и свободу, а познавая себя, становится стратегом жизни и не возлагает ответственности за счастье на бога, правительство, родителей, случай, потусторонние силы или педагогов.

**Фундаментальные вопросы бытия
ставит и решает наука, изучаемая детьми.**

Для школьника изучение основ науки сопровождается интенсивным развитием интеллекта. Проходя свернутый путь человечества к истине, он научается мыслить на уровне современного человечества.

Разумеется, в рамках урока освоение истины выступает как учебная цель урока, на данный урочный период деятельности научное знание становится центральным предметом. Освоение, усвоение и присвоение предмета, выявленного наукой, обозначенного определенным понятием, исследованного в связях с другими явлениями, – вот единственное целевое назначение урока. Избирается ли темой урока «Предложение», «Молекула», «Инерция», «Государство», «Земноводные» или «Стихосложение» – все составляет часть жизни и присутствует в жизни каждого человека, а следовательно, не может не влиять на содержание и ход жизни.

Представим вместе с детьми, какой бы обедненной стала наша жизнь, выброси из нашего сознания эти удивительные явления.

Дети интуитивно чувствуют, как должно строиться обучение, и оценивают свой школьный опыт очень верно, хотя, разумеется, на уровне эмпирических впечатлений. Студент третьего курса технического вуза вспоминает:

«На уроках литературы была скука: мы занимались чем-то далеким от жизни; мы не любили литературу. А на уроках математики мы будто изучали реальную нашу жизнь и с радостью шли на уроки Ольги Николаевны».

Интересно там, где центральный объект изучения – жизнь. Скучно и безрадостно там, где предлагается детям омертвевший формализованный материал, а значит, в личностной структуре школьника не рождается личностного смысла деятельности.

К стыду педагогическому, редко доводится услышать на уроке аргументы в пользу изучения объявленной «темы» (не «проблемы»). Учителю кажется исчерпывающим доводом в пользу изучения темы, когда он сообщает, что «тема» входит в содержание экзаменационных вопросов.

Детей пугают: «Этот материал надо знать на экзаменах» или «При поступлении в вуз вас будут спрашивать это».

Непременно следует выдвигать вопрос о том, как раскрывать для ученика необходимость вполне определенных научных знаний, – без этого не формируется ученик в качестве субъекта познавательной деятельности. Другими словами, центральный вопрос – вопрос смысла обучения. Причем смысл изучения системы наук должен открываться каждому ребенку. И открываться здесь и сейчас, а не потом, в будущем, которого не видит и до которого нет никакого дела ученику, ибо он живет настоящим. Его волнует жизнь текущая и проблемы сейчасной жизни. Смысл урока обнаружится при условии кардинальной смены педагогической позиции: главным и неизменным объектом изучения и интереса ребенка на уроке является то, что его волнует и заботит постоянно – сама жизнь.

**Урок обретает смысл, если
объектом изучения является жизнь,
столь интересная и дорогая каждому.**

Мы уже не раз обращали внимание педагога, работающего с детьми, на такую возможность колоссального воспитательного

влияния на юного человека, стремительно подрастающего: он должен успеть за предельно короткий возрастной период осознать общие законы жизни, чтобы стать субъектом собственной жизнедеятельности, поведения и ценностных отношений.

Процесс обучения, ориентированный на человека, но не на экзаменационную проверку знаний, с позиции мировоззренческой раскрывает частный научный факт в качестве общей закономерности жизни, и потому всегда обеспечивается связь материала урока с интересами ребенка. И тогда урок сообщает ребенку, как можно хорошо устроить человеческую жизнь на земле. А это чрезвычайно интересно каждому, даже если он из очень неблагополучной семьи.

На уроке русского языка за сложным предложением можно увидеть взаимосвязь всех явлений жизни – потому и необходимо сложное предложение, чтобы выразить эту знаемую человеком связь.

А за многоточием скрывается молчание как форма уважительного отношения к человеку.

На уроке физики за формулой пути, складывающегося из произведения скорости и времени, обнаруживается роль скорости проживания во влиянии ее на содержательное богатство жизни человека.

И когда на уроке физики открывается физический научный факт «действие равно противодействию», то педагог подчеркивает, что физика открыла на взаимодействии тел общее явление жизни. И приглашает учеников обнаружить в реальной жизни это общее явление. Ученики немедленно откликаются примерами из психологии отношений людей: они видели, они знают, они сами испытывали влияние данной закономерности на себе.

На уроке биологии за дождевым червем как вентилятором почвы вдруг высвечивается идея системного устройства мира и влияния одного элемента на существование всей системы.

На уроке географии за сменой дня и ночи дети могут понять общую характеристику всей жизни – ее неизбежную ритмичность.

За каждым единичным фактом, представленным в учебном материале, всегда прячется характеристика целостного мира, но выявляется всеобщее только благодаря анализу. Единичное воплощено в формулировании темы урока, например, «Деление клетки» (на уроке биологии). Всеобщее воплощается при интеллектуальном восхождении от факта к явлению жизни при произведенном обобщении, когда в отдельном частном факте выявляется облик всеобщего явления жизни, а значит, обнаруживается

и закономерность жизни как таковая. Тогда рассмотрение частной биологической проблемы деления клетки открывает возможность увидеть общую проблему продолжения жизни и порождения жизни как таковой во всех ее формах (например, развитие общества через разделение на социальные, возрастные, профессиональные группы; развитие семьи через деление полномочий и разделение семейных социальных ролей между родителями и детьми).

Сложность такого восхождения не может не быть признанной. Об этом говорят многие педагоги. При всеобщем понимании целостности мира с трудом удастся совершить переход от ступеньки «научный факт» на ступеньку «явление жизни».

Дети рисуют березу: толстый столб с черными пятнами и прикрепленные к нему веточки с листьями. Учитель принимает рисунки и даже похваливает детей: «Хорошо получилось». Не видит нарисованного цилиндра? Или не хочет замечать, ибо не знает, что сказать? А взгляни на рисунок с позиции жизни, то сразу бы заметил, что отсутствует верхушка дерева, вытянутая к солнцу – источнику жизни. Каждый живой организм на земле имеет такой орган или часть организма, обеспечивающих направленность к источнику жизни. У человека – голова. У дерева – верхушка ствола. У кошки – усы. У собаки – нос. Щупальца – у медузы... Направленность к источнику жизни обеспечивает саму жизнь. Скажи педагог детям это сейчас – рисунок бы стал моментом личностного новообразования. И через несколько лет выросшие дети по-другому прочли бы «Attalea prines» Гаршина, понимая, что пальма тянулась к жизни и что срубленная верхушка протянувшейся к солнцу пальмы – это оборванная надежда на жизнь.

Учителя признаются в бессилии собственной мысли, неспособной улавливать в частном явлении общее, обнаруживать за второстепенным главное. Однако научить этому можно и нетрудно в системе профессиональной подготовки учителя.

Приведем пример одной подсобной мыслительной операции, которая содействуют свершению такого восхождения, – аналогии. Ее парадигма «как если бы». Например, капризный поступок человека – это факт. За ним прячется явление жизни, которое немедленно обнаруживается, стоит лишь сказать «...как если бы береза не захотела сбрасывать листья осенью» или «...как если бы петух отказался петь по утрам». Игнорирование и противостояние объективной необходимости – таково название общего жизненного явления, которое в данном случае принимает конкретную форму

каприза. Метод аналогии раздвигает горизонты изучаемого явления иногда чрезвычайно широко. К примеру, учитель географии при объяснении детям природы ветра выходит на аналогию, говоря, что если при движении потока людей один из них окажет давление на другого, то возникает при сильном локальном давлении тот же «ветер» – продукт таких же точно обстоятельств, только социального плана.

Умение пользоваться аналогией очень скоро усваивают ученики и с успехом применяют, самостоятельно выходя за пределы отдельного узкого факта науки. Так, обсуждая на занятиях по общей биологии роль физической и психологической закрепленности, ученики самостоятельно квалифицировали этот факт как общее вредное явление отъединенности от мира, отчужденности по отношению к миру («...как если в крепости закрыты все ворота»). А на уроке математики при переносе члена уравнения на противоположную сторону равенства дети приходят к выводу, что любой объект мира при переходе на «противоположную сторону» теряет «свой знак», ибо избирает альтернативное местонахождение (перейдя во вражеский стан, перебравшись из леса в деревенский дом, заменив мотив служения людям корыстным мотивом и т.д.).

- Перенести член уравнения с одной на другую сторону его – это как будто бы переехать из одного дома в другой и при этом приобрести новые черты, – говорит шестиклассникам Ирина Владимировна Жаркова¹.

Однажды, когда в микрорайоне Бутово (г. Москва) провели линию легкого метро, разделившую микрорайон на две части, аналогия обрела еще более материализованный вид:

- Перенести член уравнения на противоположную сторону – как будто переехать из Старого Бутово в район Нового Бутово, и тогда мы получаем характеристику «жителя Нового Бутово» – наш «знак» меняется.

Распредмечивание математических знаков и математических правил имеет своим основанием целостность мира, которая и позволяет педагогу увидеть за частным математическим выражением любое явление жизни, другую форму того же самого явления. Педагоги, обращаясь к методу аналогии интуитивно, полагают, что создали прием «для запоминания». На самом же деле аналогия есть

¹ Жаркова Ирина Владимировна, учитель школы № 1163 г. Москвы.

восхождение на уровень выше в понимании частного правила математики.

Ирина Владимировна Жаркова называет такую методику «ожизнением», прямо заявляя основным объектом изучения жизнь. Ее мировоззренческая позиция не всегда обнаруживается, так как внешне методика принимает вид ролевой игры. Например, когда оказалось, что у детей возникли огромные неприятности с вычитанием дробей, аналогия выглядела так:

– Вот пять конфет. А нас – четверо. По одной конфете каждому, а как быть дальше? Откусывать поочередно станем?..

– Не-е-ет!.. Ножом порежем на части.

– Сколько равных частей надо создать?.. и работа весело пошла далее.

Абсолютно все, что изучается на уроке, есть явление отраженной жизни. Это отражение принимает вид правила, формулы, принципа, закономерности, алгоритма. И поэтому столь важен сам по себе процесс обучения, раскрывающий перед ребенком устройство мира.

Обратимся еще раз к опыту Ирины Владимировны. Начертив вертикальные углы, она предлагает ученикам взглянуться в чертеж: не крылья ли это бабочки? Не бантик ли на платье нарядной дамы и в волосах малыша? Становится ясно, что математика ничего не придумывает – она есть обобщенное, предельно абстрагированное отражение окружающей реальной жизни.

**Наука – не выдумка ученых, но отражение реальной жизни,
поэтому она верный помощник в строительстве жизни.**

Когда учитель, объявив темой урока «Восклицательный и вопросительный знак», говорит детям, что им предстоит разговор о философии жизни, дети уже не удивляются. Они привыкли, что обучение есть изучение жизни. И потому они предельно внимательны на данном уроке и весьма радостны в конце: им понравилась синтаксическая символика – очень полезна для жизни.

По окончании урока педагог предлагает детям, уходя из кабинета, оставить знак, кратко выражающий их отношение к прошедшему занятию. Дети пишут «!» на доске: одни – большой, другие – маленький, а два ученика оставили такой знак «?» С него и начнет учитель завтра урок: что же осталось неясным для этих детей?

Будучи элементом воспитания, урок не перестает оставаться частью жизни ребенка (и довольно большой частью по времени и по значимости). И характер протекающей на уроке жизни становится качеством наглядного образа жизни, достойной человека, ибо на уроке каждый проживает достойно этот кусок своей жизни – конечно, если организатором урока является педагог-профессионал.

А процесс воспитания на уроке – это сама жизнь ребенка, и должна она проживаться на уровне современной культуры. В процессе познавательной деятельности расставляются педагогические акценты на наивысших ценностях жизни, которые выявляются в окружающем предметном мире и предъявляются детям как ценности каждого живущего на земле человека. Поэтому личность, входя в научные достижения человечества, обогащается, развивается.

Старая точка зрения на урок, игнорирующая течение жизни и направляющая внимание лишь на частный научный факт, вынуждена была искать дополнительный способ влияния на личностное становление и предполагала создание на уроке так называемых «воспитательных ситуаций», вводимых в научный контекст занятий как дивертисмент в оперу, как начинку в пирог, как мелодии Моцарта в сегодняшнюю рекламу.

Теперь мы ясно видим основной механизм воспитательного влияния, и отпадает необходимость на уроке математики вдруг вести разговор о совести, или на уроке физкультуры вспоминать знаменательную дату страны, или же на уроке французского языка выяснять, есть ли счастье в мире животных. Провозглашение Жизни в качестве основного объекта изучения раскрывает колоссальные возможности реального личностного влияния на школьника без расширения учебной программы и без возложения на учителя дополнительных обязанностей. Нужно лишь одно – занять мировоззренческую профессиональную позицию, обнаружить в учебном материале жизненно важные идеи и работать с детьми на уровне мировоззренческом.

Нельзя удержаться, чтобы не добавить: актеры, художники, физики-исследователи, балерины, медики ничуть не удивляются такой постановке педагогического вопроса: они давно заметили, что истинное творчество всегда появляется там и только там, где творец занимает философскую позицию, где профессиональная деятельность выстраивается на осознанном мировоззрении и идеях мироустройства (Микеланджело, Шекспир, Пушкин, Эйнштейн, Нильс Бор, Уланова...)

Рядом с великими творцами, которые всегда в своем творчестве были философами, сегодня становятся на ту же платформу с ними

современные талантливые специалисты в отношении к профессиональному творчеству. Нам отрадно было слышать, как актер А. Збруев во время встречи с публикой заявил, что главное в актере – не техника, не умение перевоплощаться, а мировоззрение актера, его внутренняя система отношений к миру – то, что составляет сущность личности и что, в конечном итоге, решает успех творчества.

**Успех учебной деятельности школьника
определяется личностным развитием школьника.**

* * *

Представим один учебный день школьника. Пусть это будет... день семиклассника. Выявим потенциальные воспитательные влияния учебного материала уроков этого одного дня. Пусть это будет один из последних дней... февраля.

И пусть в этот день у школьника пройдет... пять уроков: русский язык, математика, литература, физика и биология. Выбор наш случаен, и картина, которая предстанет перед нами, окажется для нас неожиданной, так как мы не знаем настолько хорошо учебные программы, чтобы проецировать результат.

В конце февраля звоним по телефону семикласснику и спрашиваем о темах избранных нами предметов. Поочередность их избрания произвольна.

По русскому языку изучается тема «Предлоги».

По математике – «Многочлен и одночлен».

По литературе – «Повесть Л. Толстого «Детство»».

По физике – «Давление».

По биологии – «Плесень».

Записав на листе продиктованную по телефону школьником изучаемую тематику учебного материала и взглянув на нее с позиции Жизни, мы обнаруживаем красивую иллюстрацию колоссальных воспитательных возможностей одного учебного дня. Теперь этот день нам видится необыкновенным в плавном течении жизни семиклассника. До этого момента (телефонного звонка) ничего подобного нельзя было предвидеть. Вот как нам видится этот удивительный день, случайно и произвольно зафиксированный.

Изучая предлоги, семиклассник обнаруживает в мире множественные варианты взаимосвязей объектов с объектом и

человека по отношению к человеку, на эти отношения явно указывают предлоги. Предлог как будто выдает скрытое отношение, например:

«к» – «к человеку направить свое «Я», «стремиться к какому-то объекту»;

«от» – «отторжение от объекта», «отъединение от людей»;

«для» – «для объекта что-то сделать, для человека выразить свое «Я»;

«над» – «возвыситься над объектом, занимать позицию над человеком»;

«при» – «приблизиться к объекту, присоединить свои интересы к интересам человека», «быть рядом с другими», «при них находиться, замечая их».

(Я приду к вам, принесу вам добрые вести и свою любовь. Для вас я готов на любые усилия. При звуках музыки мне хорошо, при тебе я чувствую себя увереннее.)

Благодаря предлогу мы улавливаем либо точно определяем эти взаимные связи. Замечательная часть речи! Как не полюбить ее, видя в ней такой важный смысл для подростка – связь с другими.

В повести Л. Толстого «Детство» предлоги действительно (для подростков это становится наглядной яркой иллюстрацией) воссоздают картины взаимоотношений между людьми, «вылепляет» часто эти картины предлог как часть речи. Именно про взаимоотношения между людьми и идет речь на уроке, когда дети читают Толстого.

Педагог просит детей сравнить моменты из жизни героя повести:

– Мы довольно долго стояли друг против друга и, не говоря ни слова, внимательно всматривались... кажется, хотели поцеловаться, но, посмотрев в глаза друг другу, почему-то раздумали...

– Володя поднял голову и с чуть заметной добродушно-насмешливой улыбкой смело посмотрел на меня...²

Здесь очевидная разница во взаимосвязях людей, и охарактеризована эта разница именно предлогами «в» и «на».

Смотреть «в» – смотреть в глубину предмета, смотреть «на» – смотреть поверхностно, с позиции своего автономного «Я».

Писатель тонко чувствует духовный мир человека и умеет передать сложные тонкие движения души. Наверное, педагог добавит: «...а мы не всегда умеем...»

² Толстой Л. Детство. Отрочество. Юность. – М., 2003. – С. 92, 153.

На уроке математики вдруг начинает казаться, что речь ведется про то же самое явление, а именно про характер связей между объектами. Только теперь рассматриваются внешние связи и внутренние. Многочлен – то, из чего не сделать одночлена, ибо связи между членами в многочлене внешние, например, « $2a + 5b$ ». Одночлен конструирован на внутренних связях, являет собою нечто единое – « $7a$ ». Одночлен – нечто однородное. Многочлен стремится к тому, чтобы стать одночленом, но без наших усилий ему не избавиться от суммы одночленов. Он есть сумма, как если бы он был группой случайно собранных людей. Одночлен же, скорее, нераздельная семья или друзья, крепкий коллектив общих единых воззрений. Обстоятельства могут разбить одночлен на многочлен, и тогда вместо « $2a$ » перед нами $\langle a + a \rangle$... В жизни мы постоянно наблюдаем множество многочленов, а также неумное стремление многочлена преобразоваться в одночлен. Как на уроке математики дети должны проделать ряд операций, чтобы такое преобразование случилось, так и в жизни необходима работа души и тела во имя желаемого преобразования.

(После такого урока математики остается один небольшой шаг к тому, чтобы понять тайну сохранения любви, о которой мечтает юность: любовь требует духовной постоянной работы двух любящих, иначе распадается целостный союз в «многочлен». Такой шаг предоставим подрастающим детям сделать самостоятельно.)

На уроке физики в этот день изучалось явление «Давление». Давление определялось как-то непонятно: «Давление – это величина, равная отношению действия, перпендикулярного поверхности тела, к площади этой поверхности». Если дети не поймут, им придется заучивать это определение. Чтобы понять, надо оглядеться вокруг и увидеть, что все тела, вступающие во взаимодействие, так или иначе оказывают давление друг на друга – уже тем, что направляют свои силы (физические или духовные) на другие тела (разумеется, в том числе и на человека). Вот оно, это серьезное «давление» – прямо рядом с нами, там, где связи человека с объектами мира.

Малыш пальцами чуть дотрагивается до шерстки котенка... Другой малыш палкой тычет в котенка... Здесь дети воочию обнаружат разницу силы давления и поймут, что имеют дело как раз с «величиной, равной отношению действия, перпендикулярного поверхности тела, к площади этой поверхности». И категория «давления» станет жизненно важной.

Вода из водопроводного крана ударяет в ладошку ребенка... Та же вода через душевой рассекатель приятно цекочет ту же ладошку... Дети уже улыбаются, они все поняли, они и сами теперь могут найти в окружающей действительности явление «давления».

Один человек в упор смотрит на другого...Искося брошен взгляд... А это то же самое давление, но перенесенное в сферу психологии, в духовную сферу, где проявление данного явления имеет лишь форму иную, но суть его остается прежней в этом целостном мире.

Может быть так, что на этом уроке педагог просил детей представить себя источниками давления или жертвами давления?.. Может быть, напомнит им, как мы часто говорим «Не дави на меня»? А кто-то из педагогов провел с детьми ролевую (очень короткую. Время урока так сжато!) игру, демонстрируя ситуацию жизни под названием «Давление».

Наконец, наш школьник пришел в кабинет биологии. Урок был посвящен теме «Плесень». Материал был занимательным. Однако другое вызвало особенный интерес школьника: говоря о плесени, они и на этом уроке все еще продолжали размышлять о жизни. Оказалось, что плесень относится к разновидности грибов. Но это такой «гриб», который «несовершенный». Появляясь на продуктах, он портит продукты. И хотя плесень используют в медицине, она есть нечто опасное для жизни в силу своего «несовершенного» природного происхождения. Мир так устроен: все несовершенное – угроза жизни. Человек, вступая в связи с несовершенным, должен предвидеть опасность и предпринимать какие-то действия. Вновь на уроке прозвучала мысль о связях человека с объектами жизни.

Учебный день семиклассника поднимает таким образом его на ступень нового осмысления жизни, поэтому можно говорить о развитии личностном, помимо функционального развития. Он иным возвращается из школы. Вообразим, что школьника спросили, что было сегодня в школе. Он ответил, что весь день они изучали самые разные связи человека с миром и объектов мира друг с другом, очень значимые для жизни человека.

Подчеркиваем еще раз: в нашей подборке тематики уроков не было ни доли своеволия. То, что мы выявили, может обнаружить любой педагог, когда так же произвольно, заглянув в расписание и учебные программы, опишет **воспитательный потенциал одного учебного дня.**

Урок выполняет свою роль ключевого воспитательного элемента, когда каждый день становится для школьника шагом вперед в познании жизни, обретении опыта жизни, проживании отношений к явлениям жизни. Школьник осваивает, усваивает и присваивает этот прекрасный мир, любя его ежедневно, потому что ежедневно педагог, идущий на урок, спрашивает себя: «А что я могу сказать детям о жизни? И что изменится в жизни ребенка, если он овладеет данным материалом урока?»

ГЛАВА 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРУППЫ НА УРОКЕ

Деятельность как взаимодействие с миром рождает в структуре личности новообразования, являющие собою личностное развитие, потому деятельность выступает субстанцией воспитания – иначе, телом воспитания, то, что предстает для наблюдателя воспитательного процесса, а для педагога есть не что иное, как объект педагогического воздействия. Не сам ребенок есть объект воздействия, а деятельность ребенка как активное взаимодействие с окружающим миром. Если оно существует, в наличии и процесс воспитания, а если деятельность как таковая отсутствует, нельзя говорить о воспитании как процессе.

Таким образом, будучи единственным способом существования человека, деятельность выступает и единственным способом развития человека. А для педагога – это единственный путь возведения ребенка на высоты достижений культуры, в контексте которой ребенок родился и вынужден жить.

Успешность деятельности на уроке обуславливается профессиональным осмыслением ряда вопросов, теоретических и методических. Позже мы добавим: технологических тоже.

Здесь очень важно предварительное педагогическое осознание следующего.

- Во-первых, кто субъект урока, осознающий, планирующий, организующий, анализирующий, оценивающий урок.
- Во-вторых, каков смысл в ознакомлении детей с данным учебным материалом, профессиональные интересы которых не определились и профессиональные способности и склонности пока не выявились.
- В-третьих, как выполнить необходимую работу наилегчайшим способом, без физических и умственных перегрузок, так, чтобы процесс познавательной деятельности не оказался тяжелым ярмом, сбросить которое стало бы привычным постоянным желанием всех детей.
- В-четвертых, как сочетать общую работу всех и индивидуальные усилия каждого, одинаковость действий всех и особенность работы отдельной личности.
- В-пятых, как обеспечить социально-психологическое преобразование группы в единый субъект деятельности, так, чтобы по мере возрастания дети действительно становились субъектами не

только собственной деятельности, но и общей совместной работы, называемой «урок».

● Наконец, каким должно быть «прикосновение к личности», чтобы не подавлять ребенка, вводя его в науку, приобщая к интеллектуальной деятельности, вовсе не свойственной природному существу по имени Человек.

Отвечать на эти вопросы приходится заново, потому что они не выдвигались таким образом ранее. А то, что вчера выдавалось за «демократическое» решение, выглядит сегодня более чем сомнительным. Например, безусловная декларация о ребенке как субъекте воспитания, а значит, и урока тоже, позволяла учителю не прилагать никаких сил для развития субъектности ребенка и укорять его за отсутствие способности быть субъектом. (Если он есть субъект собственного воспитания, то почему же – негодник такой! – он не ведет себя на уроке как субъект?! Ему должно быть стыдно, а он не испытывает ничего похожего на стыд.)

Очевидно, что субъектом урока является педагог, способный отдавать себе отчет за ход и результативность профессионального процесса. Он, как дирижер оркестра, ведет совместную деятельность с детьми. В этой совместной деятельности педагог и группа детей – как «дирижер» и «оркестр». У них единый объект приложения интеллектуальных сил и интересов – Истина. Расположение их взаимоотношений схематически выглядит так:



Отличия несомненны: педагог – субъект урока, ученик – субъект деятельности. Чтобы педагог был субъектом урока, надо, чтобы его в педвузе хорошо оснастили профессионализмом либо чтобы он сам позаботился о своем профессионализме. Урок – произведение, созданное в сознании до того, как дети пришли в класс, и за это произведение целиком и полностью педагог несет ответственность. Никто не смеет вмешиваться в ход урока, прерывать либо корректировать содержание работы. Но и педагог не имеет права возлагать на кого-либо вину при неудачном ходе урока.

Перед нами фотография, запечатлевшая один из моментов урока физики (см. *фото № 1 «Учитель – дирижер интеллектуальной деятельности учеников» на 4-й стр. обложки*).

Он руководит деятельностью учеников. Сейчас он оказался на некоторое время рядом с данной группой учащихся, проводящих учебное исследование. Это означает, что:

- во-первых, он помогает ученикам осознавать цель деятельности (*«что именно вы уже получили и как строите дальнейшие действия?»*);

- во-вторых, он оказывает внимание и поддержку ученикам в их овладении новым материалом (*«кажется, вы на верном пути, результаты уже неплохие и вы сможете сделать основательные выводы»*);

- в-третьих, он инициирует активное мышление, прослеживая ход мысли и действия каждого (*а почему вы начали с этого? ...Вы считаете такой путь короче? Продумали свой выбор?»*);

- в-четвертых, он предоставляет ученикам самостоятельность, оставляя их наедине с ходом эксперимента (*«не возражаю, интересно, как получится, но главное – не торопитесь...»*);

- в-пятых, он ввергает их в осознание своей автономии и роли субъекта, способного самостоятельно организовать познавательную деятельность (*«расскажите нам о ходе своей работы – всем будет интересно»*).

Запечатленный эпизод хорош тем, что фиксирует динамический момент позиции учеников: «уже не объекты, но о мере субъектности нужно позаботиться педагогу».

Телесное присутствие ребенка на уроке не гарантирует субъектности. Но нельзя сказать, что ребенок, не будучи в полной мере субъектом, исполняет роль объекта, потому что им осознаются влияние и воздействия дирижерской воли учителя (должны осознаваться, могут осознаваться). Чтобы ребенок играл роль субъекта учебной деятельности на уроке, педагог-профессионал раскрывает и разворачивает цель урока и мотивирует необходимые действия. Позже – вместе осмысливает способ и отбирает средства деятельности. И непременно по окончании работы обсуждает с детьми итог проделанных усилий и качество полученного результата.

Интересно отметить, что часто первым шагом к развитию субъектности ученика педагог избирает именно финальную рефлексию как наименее сложную форму самосознания деятельности. Тогда дети говорят примерно так: «На уроке мне было...» или «Больше всего мне понравилось...», а со временем:

«Главным для меня было.» или «Я понял, что мне важно..., потому что...»

Цель – идеальное представление о результате деятельности. Цель урока – совокупность (или система) представлений об объекте (картинка, образ), понятий (обобщение, выраженное в понятии), соответствующих умений, позволяющих детям взаимодействовать с познаваемым объектом в реальной жизни, а также отношение к изучаемому объекту, социальная и личностная значимость объекта.

(Педагог говорит примерно так: «Мы с вами будем знать..., научимся пользоваться., и достигнем значение научного решения вопроса для человеческой жизни.»)

А так как урок – часть общей работы над проблемой, то и выдвигаемая цель носит узкий характер, например:

– Мы с вами должны осознать разные положения союза «и» в предложении, уже зная, что у этого союза одна функция – соединительная, и научимся точно отражать на письме разность положений союза в контексте речи и, конечно, как всегда оценим роль такого умения для практической жизни.

А далее, несомненно, указывается значимость вопроса, которая и должна стать основной познавательной мотивации ученика. Мотивация познания (ради чего осваивать научные основы?) гораздо важнее мотивации учения (ради чего учиться?) Роль ученика скоро заканчивается – роль познающего человека столь же длительна, сколь длительна его индивидуальная жизнь, а для всего человечества – роль homo sapiens вечна. В свою очередь, познавательная мотивация рождается исключительно там, где человек занимает позицию жизни, рассматривая свое дело через призму его влияния на судьбу и счастье.

Мотивация – это совокупность самых разных мотивов деятельности, от низких до высочайших. Мотивом может выступать страх перед наказанием, простое любопытство, тщеславие, любовь к учителю, общественная репутация, карьеристские цели, интерес к предмету, профессиональная ориентация, любознательность, познавательная потребность, нравственные чувства, направленность на самосовершенствование. Педагог содействует развитию мотивации детей через введение в урок истины как объекта деятельности. Истина – объект, порождающий высокую мотивацию.

В поисках мотивации, которая бы повышала качество знаний, педагоги опускаются иногда до предельного низа – естественных потребностей, забывая, что материальные потребности имеют

тенденцию к постоянному повышению уровня потребностей: «Сначала конфетка, потом конфетка с ликером, затем ликер с конфеткой, а далее – только ликер...» (П.Ф. Лесгафт).

Например, один из директоров предложил завучу школы ввести «вкусные пирожки» в качестве дополнительного мотивирования учения для детей, получающих в течение дня оценки «четыре» и «пять».

**Если пирожки предъявляются в качестве мотивации учения,
то не надо удивляться, когда живот не хочет учиться.**

Корыстная мотивация может сыграть коварную игру с педагогами в «перевертыши»: мотив замещает цель, и тогда целью становятся «пирожки», а учение превращается в средство добывания «пирожков», а знания, нечаянно приобретенные во время такого обучения, забываются немедленно, как только «съедаются пирожки». И тот педагог, который готовит лакомый предмет для детей вместо познавательной мотивации, должен заранее быть готовым к тому, что насыщение предметом немедленно приостановит учебную деятельность ученика. Мотивация учения должна лежать в границах познавательной деятельности.

Точно так же, как мотивы художественной деятельности располагаются только в сфере данной деятельности, так и мотивы общения тоже не выходят за рамки общения. Иначе человека ожидает фиаско.

Однако для успеха деятельности осознание цели и наличия мотива недостаточно, чтобы дети хорошо работали на уроке.

Послушаем и посмотрим уроки в школе: учитель определяет тему, предъявляет определенную мотивацию изучения данной темы, а дальше – полная бездеятельность учителя как педагога, он преобразуется в надзирателя: дети должны понять, научиться и правильно исполнить предписания по теме, а педагог ставит отметки за такую работу. Дети сами должны догадаться, как лучше работать с материалом. Кто догадался – получает хорошую отметку. Кто не догадался, как лучше исполнять требуемое, – числится в отстающих. Тяжелая картина!

Необходима помощь ученику в овладении материалом как теоретическим (как яснее раскрыть суть проблемы?), так и практическим (как проще всего научить ребенка способам?)

Содержательная сторона урока в своем конструировании ориентирована на то, чтобы ученик мог выполнить необходимую работу наименее затратным способом, без физических и умственных перегрузок, так, чтобы процесс познавательной деятельности не оказался тяжелым ярмом, сбросить которое стало бы привычным постоянным желанием ребенка.

**Вопросы: что? – Почему? – Где – Когда – Как? –
базис конструирования содержания урока.**

Логика разворачивания материала полностью подчинена последовательности этих вопросов:

✓ сначала ученик должен воспринять наглядный образ изучаемого явления (О! Это золотое правило Коменского, всем известное и всеми пренебрегаемое!), так, чтобы в сознании была некая картинка того, о чем идет речь;

(Например, на уроке обществоведения ученики смотрят фрагменты старых фильмов: вот какими были квартиры, вот как выглядели автомобили, а вот каким было мастерство фигурного катания.... Еще предлагается рассмотреть фотографии подрастающего щенка: «был – стал»... Явственно обнаруживается поступательное количественное изменение.)

✓ затем, предъявив ряд наглядных образов, производится обобщение и выделение существенного единого признака всех наблюдаемых явлений;

(Ученики выделяют существенный признак понятия «эволюция»: это форма движения как непрерывное постепенное количественное изменение.)

✓ потом очерчивается время и место изучаемого явления, так, чтобы ученик видел его проявление в широком контексте жизни;

(Обнаруживается эволюционное развитие в сфере природы и социальной сфере и выявляются границы такого движения: количественные накопления приводят к коренному преобразованию, когда предмет (явление) стал чем-то иным, перестал быть тем, чем был прежде.)

✓ и только теперь рассматривается способ взаимодействия с этим предметом или использования предмета в жизни человечества и отдельного человека.

(Ученики говорят об отношении человека к «подрастающему», «изменяющемуся», «накопленному», «появившемуся новому» и т.д.)

(На основании такой работы логически определен и естественен выход на понятие «революция» и очень интересен анализ самых разных революционных форм развития жизни на Земле, а еще острее – интерес к возможности революционных изменений в персональной жизни человека.)

Предъявляя строгие требования добросовестной работы, нельзя упускать из внимания малые силы ребенка: он устаёт, он отвлекается, он чего-то недопонимает и у него не получается хорошее исполнение задания. Для педагогической поддержки всегда нужно иметь в запасе аналогию трудной ситуации и пример ее разрешения. Так, педагог английского языка, увидев хмурые лица и растерянные глаза детей, приостановил ход работы и сказал примерно так:

– Я вспомнила сейчас... позвольте, расскажу. У итальянского композитора Доницетти было всего две недели для создания новой оперы: одна неделя – для либреттиста, другая – для композитора. Сжалившись над композитором, директор театра предложил использовать старую музыку для нового либретто. Доницетти ответил: «Зачем же старую, я напишу новую», – и написал новую оперу за... неделю». Впрочем, почему это мне вспомнилось именно сейчас?!..

Класс улыбается и отвечает: «Мы вашу хитрость разгадали... Впрочем, почему это нам не хочется говорить, как разгадали?!»

Шутка, небольшое отступление в контексте общей ситуации, мягкая ирония в адрес самого себя, ссылка на другого человека, оказавшегося перед такой же трудностью жизни, – все это замечательные скрытые формы поддержки физических и духовных сил ученика. И много выигрывает тот, кто использует их, по сравнению с тем, кто административным хлыстом пытается вызвать новый прилив энергии.

Однако педагогическая поддержка малых сил ученика состоит не только в поддержании физических и духовных сил, но, главное, в том, чтобы предложить детям наилегчайший способ освоения и усвоения материала. Педагог должен отыскивать эти способы, продумывать вопрос «как?» долго и основательно (иногда не один год). Опытные педагоги потому хорошо обучают детей, что владеют системой таких найденных адекватных цели методик.

Вспомним наследство старой педагогики: в одну фразу уложили все глухие согласные, чтобы детям легко было вспоминать их при возникновении орфографических трудностей: «Степка, хочешь щец? – Фи!»

Приведем примеры из сегодняшней практики¹. Научая детей решать математические задачи, педагог раскрывает перед детьми своеобразную классификацию типовых математических задач, выделяя основную проблему, заложенную в задаче: проблема движения тела; проблема работы; проблема количества...

В первую очередь дети определяют тип задачи, выявляя проблему: например, «эта задача на скорость».

(Замечаем в скобках: точно так же взрослые решают жизненные проблемы. Они спрашивают себя: «В чем проблема ситуации? Трудностей? Конфликта? Обстоятельств? И т.д.»)

По выяснению типа задачи можно свободно пользоваться алгоритмом данного типа. Скажем, если задача относится к типу «на скорость», то перед сознанием ученика встает подмога в виде алгоритма «скорость – время – расстояние» и он выстраивает свои интеллектуальные действия согласно связи этих величин.

Предлагается два способа поиска решения задачи. Первый – табличный, когда известные и неизвестные величины располагаются в четкой таблице, например, одна графа ее содержит в себе сведения о величине пути, другая – о скорости, а третья – о затраченном времени. Пустая клеточка таблицы – это и есть место для неизвестной величины, ее обозначают «х». Другой способ можно назвать («пусть x будет...») предположительным.

Итогом всех этих типизированных действий явится составленное уравнение, отражающее связи между величинами.

«Понятое» всегда кажется «легким». Дети, разъясняя друг другу понятое, так и говорят: «Смотри, это пустяки. Легко запоминается...»

Хотелось бы, чтобы педагог говорил детям:

«Это легко. Я вам покажу, как все просто».

И вопрос вставал бы в ясной простоте перед детьми.

В итоге логика учебной работы на уроке воспроизведется после урока, когда школьник примется за выполнение домашнего задания в виде некоторой модели учебной деятельности: он станет воспроизводить логику подступа к материалу, логику расположения учебного подспорья, логику решения задачи, запоминания или приготовления к творчеству. Ученик отразит в поведении «выполняю домашнее задание» весь характер поведения на уроке. Если мы научили его мыслить в течение урока, плодотворным станет

¹ Из опыта работы Ирины Владимировны Жарковой, педагога школы № 1163 г. Москвы.

его самостоятельная работа. И неправомерно укорять ученика за дурно приготовленные задания, если педагог не оснащает ученика мыслительными умениями и не наблюдает, как именно работал на уроке тот либо другой ученик.

Самым сложным методическим моментом урока является сочетание общего с индивидуальным в единой совместной деятельности. Однако и этот вопрос становится не столь трудным, если определить основные векторы профессионального внимания:

- «содержательная индивидуализация», предполагающая разбиение учебного материала на варианты трудные, легкие, средние;

(Методические кабинеты школы должны представлять собою не собрание плакатов и стендов, а прежде всего систематические каталоги, где собраны самые различные по сложности, занимательности, вариативности работы по разным учебным дисциплинам. Каталоги создаются методическими объединениями и предоставляются в открытое пользование всем педагогам.)

- «поведенческая индивидуализация», предполагающая допуск свободного поведения как проявление особенностей характера каждого ученика;

(Бесспорно, свобода допускается в рамках нравственной культуры и общепринятых традиций школы, соответствующих социальным нормам общества и мировой культуры.)

- «отношенческая индивидуализация», предполагающая вариативность тональности, индивидуальных воздействий, повышенных либо временно пониженных требований.

(Уважение к человеку – постоянная величина в системе школьных взаимоотношений; интонированные отношения – переменная величина.)

Дифференцировать уровень интеллектуальных заданий и объем интеллектуальной работы (содержательная дифференциация) вовсе не сложно, данному умению педагоги, в основном научились.

(Задание-минимум и задание-максимум – одна из методик индивидуальной дифференциации детей на уроке.)

Тяжело дается реализация идеи свободы выбора в сфере поведенческой. Учителю удобнее иметь дело с едиными формами поведения: встали, сели, открыли, прочли, выслушали, нарисовали и т.п. Это иллюзорное удобство оборачивается огромным неудобством в будущем, когда дети начинают подрастать. И большим психологическим ущербом для некоторых детей, подавленных волей всеобщности, одинаковости. А решается вопрос просто: с помощью методики «договора» с детьми о двух-трех (не более!) запретах,

которые легко исполнять благодаря их немногочисленности. Вот пример таких запретов, получивший широкую практическую проверку:

– Нельзя посягать на человека (*кричать, толкать, обзывать, отнимать, обижать, отвлекать внимание на уроке, не слушать, перебивать и т.п.*);

– Нельзя не работать (*быть невнимательным, не исполнять заданий, не читать, не формулировать, не думать, не сопоставлять, не оформлять решения четко и ясно, не ставить вопросов и т.п.*).

Два школьных табу вполне достаточно, чтобы обеспечить все условия для групповой и индивидуальной деятельности. Договор можно заключать на некоторое время, чтобы по истечении срока внести коррективы, если таковые станут необходимы.

Что касается дифференцированного отношения к индивидуальности, то на фоне безусловного уважения Человека как ценности учет особенностей личности (умений – неумений, способности – неспособности, интересов, вкусов, стремлений, предпочтений и т.п.) производится естественно, сохраняя бережное и нежное отношение к каждому².

При организации групповой деятельности учащихся педагог занимает последовательно ряд сменяющихся позиций, проецируя учебную работу детей с разных ракурсов. Таким образом, в общей подготовке урока выстраивается последовательность определенных блоков.

Структурно-логический блок «пролог – этюд – экспликация – практикум – коррекция – рефлексия» обеспечивает плавное вхождение в учебную работу³. Практически проверена эффективность такого структурного конструирования урока. «Пролог» обеспечивает психологическую готовность к работе благодаря тому, что определяется цель, мотивируется деятельность, раскрывается значимость материала для жизни, указываются объем и время работы. «Этюд» – этап представления ученикам «картинки», образного восприятия изучаемого явления. «Эxpликaция» – логическое разворачивание научного решения вопроса, этот этап центральный. «Практикум» – организация упражнений и тренинга для овладения

² См.: *Шуркова Н.Е.* Нежная педагогика. – М., 2005.

³ Урок в качестве групповой деятельности подчиняется общим закономерностям групповой деятельности, и поэтому его структура имеет общий для групповой работы характер.

умениями. «Коррекция» – рассмотрение реальной действительности с точки зрения научного решения вопроса и мысленное или практическое внесение в действительность изменений согласно новым знаниям. «Рефлексия» – осмысление работы, себя как субъекта деятельности, выход на личностный смысл произведенного на уроке и происшедшего на уроке.

Содержательный блок урока контролирует новообразования в личностной структуре учащихся: знания на уровне представлений, на уровне понятий, умения и навыки, ценностные отношения и, в итоге, опыт. Данные новообразования проецируются при планировании урока, и к ним обращается педагог по окончании урока, когда анализируется и оценивается проведенная групповая деятельность детей. Важно понимать различия процесса формирования знаний, умений и отношений.

<p style="text-align: center;">Знания обретаются. Умения выстраиваются. Отношения проживаются.</p>

Организационный блок урока облегчает деятельность всех участников учебных занятий: подготовлен кабинет, отобраны демонстрационные материалы, заготовлены задания, дети оснащены учебными пособиями, проверены технические средства. В процесс подготовки этой стороны учебной работы следует с первого дня привлекать детей, если педагог разделяет мнение о значимости развития ребенка как субъекта деятельности. Это производится через систему «дежурных», «ответственных за день», «ассистентов учителя» и другие формы.

Аналитико-оценочный блок имеет внешний пласт и внутренний.

Внешний обеспечивает самосознание и саморегуляцию учебных действий детей и способствует формированию достоинства личности. Он представляет собою анализ произведенной деятельности с точки зрения ее плодотворности и оценку данной деятельности по критерию достигнутого результата. Оценку производит педагог.

Педагог, наблюдая за ходом деятельности детей, констатирует результативность производимого и оценивает достигнутое в ракурсе поставленной цели. Например, он говорит: «Мы поняли причину явления, теперь нам предстоит выяснить, как предотвращать это явление. Но разве мы уже не поняли, как это делать?» Дети согласно кивают головами: «Конечно же, надо

ликвидировать причину... С явлением бесполезно бороться – нужно ликвидировать причину... Это ясно всем!»

Только мера освоенных знаний, усвоенных умений может диктовать оценочный балл. Отношение лежит за пределами балльной системы, так как отношение субъективно свободно, в отличие от научных знаний и прямо зависящих от них умений, – они объективно необходимы и усваиваются психологически «насильственно», в силу своей объективности.

Педагог не свободен в определении оценочного балла, поэтому не смеет сказать: «Я поставлю тебе “пять” или “два”. Он констатирует уровень работы с позиции требований учебной программы. Потому он произносит примерно так: «Работа выполнена на “пять” баллов» или «Я вынужден оценить ответ лишь на “три”», или «Мне очень жаль, но вынужден признать, что работа не может быть положительно оценена. Следует переделать».

Понятно, деятельность педагога и его методическое мастерство обуславливают меру овладения детьми материалом, но в тот момент, когда протекает индивидуальная проверка знаний ребенка, воля педагога целиком находится в распоряжении жестких критериев учебной программы.

– О, с каким удовольствием я поставила бы тебе “пять”, но нельзя: вопрос неглубоко понят... – совершенно искренне говорит учительница, выводя отметку.

– Поставьте им всем пятерки! – распорядилось административное лицо из районного Управления, когда этому административному лицу понравились дети.

– Не могу! – откликнулся учитель.

Детям такая реакция очень понравилась.

**Педагог на уроке не раздает отметки, как бублики.
Он скован критериями учебной программы.**

Внутренний пласт оценочного блока организуется путем возложения на детей полномочий по оцениванию хода деятельности и итоговых результатов урока. Такое возложение производится последовательно:

- сначала педагог предлагает оценивать ответы, выступления и работу другого (*Согласны ли вы с высказыванием? Что особенно интересно было в выступлении? Какие тезисы выдвинуты выступающим?* – сторонний взгляд развивает объективность;

- затем педагог приобщает детей к самооценке собственных усилий (прилежность, внимательность, исполнительность, усердие) без учета содержания работы (*Считаете ли вы, что трудились добросовестно на уроке, в полную меру ваших сил? Сделали ли все, что могли? или Позволяли себе работать небрежно?*), – такого рода оценка способствует развитию ответственности за поведение;

- а далее педагог научает детей обобщать групповые усилия и очерчивать полученный общий результат (*«Мы с вами... Мы теперь... Нам удалось... Что особенно хорошо у нас получилось?...*) – этот шаг позволяет ученику видеть себя среди других, понимать, что его успехи обусловлены работой всех;

- и в конце концов педагог инициирует у детей способность к самооценке, предлагая детям оценить самого себя как субъекта деятельности и оценить степень усвоенного материала на уроке (*Что именно вы открыли для себя? Кажется ли вам, что это важно для вашей жизни? Уверенно ли вы себя чувствуете в данном вопросе?*) – вот только теперь и появляется возможность рефлексии, которую так настоятельно советуют педагогам психологи;

- все это открывает возможность поставить перед учениками вопрос о логическом движении дальше в изучении и понимании поставленной проблемы (*«Но как эта закономерность проявляет себя при других условиях?», или «Не кажется ли вам, что интересно было бы проверить реакцию при изменении структуры?», или «Предоставляю вам выдвинуть гипотезу о том, что следует делать дальше ученому, изучающему данное явление»...*)

Внешний и внутренний пласты аналитическо-оценочного блока урока довершают психологическое движение ученика к субъектности как личностному качеству: он научается отдавать отчет в собственных действиях и положении в социальной ситуации урока – среди людей и с людьми. А ведь это главное образование в структуре личности.

**В процессе деятельности обретается субъектность –
главный воспитательный итог уроков.**

Интенсивная деятельность ребенка в группе и с группой гарантирует образовательный результат: ребенок постигает основы наук и развивает мыслительные способности. Но не менее значительный продукт учебной деятельности в группе и с группой – постижение социальных связей своего «Я» с другим «Я»,

сопоставление и сравнение этих разных «Я», а значит, выделение себя из группы, автономизация и эмансипация личности. Такой процесс не только страшен, ибо он возможен лишь при условии постижения отношенческого и информативного богатства группы, столь значимой для проживания жизни, но и обязателен для становления коллективизма.

В ходе групповой деятельности формируется богатейший спектр отношений к людям, формируются первые представления о том, что все люди разные, что есть типы человека и различные оценки этих типов, что способности – замечательный дар, но этот дар нуждается в усилиях самого человека как носителя способностей, что ты сам не похож на всех и умеешь что-то, чего не умеют другие, а также не умеешь чего-то, что умеют другие. В итоге закладываются основы будущего уважения к другому.

ГЛАВА 4. МЕТОДИКА, АДЕКВАТНАЯ ЦЕЛИ

Методика урока – это система методов совместной работы педагога и детей. Любой профессионал мечтает о методиках, называемых оптимальными (лат. *optimus* – «наилучший») – таких, которые при наименьших затратах сил дают наилучший результат, соответствуя в наибольшей степени поставленной цели. Ясное и осмысленное представление цели урока – залог оптимальной методики. Создают методики в ходе продумывания цели (но не заимствуют целиком у коллеги).

**Методика, адекватная цели, – это
соответствующая цели система практических действий.**

Молодая учительница начальной школы, работая с детьми первого класса, делится профессиональными выводами: «Я поняла, что работать надо так, как если бы я была дрессировщик, а мои ученики – дрессируемые мною звери. И как только я это поняла, у меня в классе на уроке все пошло хорошо»¹.

Что значит «хорошо»? Поиск методик целиком зависит от нашего представления о «хорошем» уроке. Молодые педагоги-девушки зачастую удовлетворяются тем, что дети их «слушаются», они упиваются своей властью над детьми. Цель урока полностью укладывается в это упоение, и начинающий педагог забывает, что его назначение в содействии развитию у ребенка новообразований, обеспечивающих личностное развитие.

Педагог-профессионал, подходя к выстраиванию системы методик, вводит, в первую очередь, в свое профессиональное сознание именно понятие «новообразование». От него станет он отталкиваться в поисках адекватной методики.

Формирование научных знаний достигается представлениями (картинка, образ) и понятиями (обобщение). Методика выстраивается на предъявлении образного материала (его должно быть столько, чтобы рождалось невольное обнаружение единого признака) и на последующем обобщении.

Например, педагог предлагает детям три стихотворные строчки разных поэтов. Просит пропеть ритм этих строк, не

¹ Рассказывает об услышанном педагог г. Москвы Баранова Елена Федоровна.

произнося слогов: «та-та; та-та; та-та; та-та», а потом расставить знак ударения на ударном слоге... Оказывается, у них общий стихотворный размер. Обозначают его название, дают определение. Открывают сборник стихов и отыскивают стихи такого же размера. Дети теперь знают, что такое «ямб».

Когда перед тем как познакомить детей с понятием педагог не предлагает наглядного образа (рисунок, натуральный предмет, схематическое отражение, описательный рассказ, графическое изображение и т.д.), освоенное понятие приобретает черты формалистические: слово кажется знакомым, даже помнится его определение, но смутно представляется реальность называемого.

Новообразование «знание» состоит из представления о предмете (картинка, образ) и понятия предмета как обобщение с выделенным сущностным признаком предмета. Чтобы проверить имеющиеся знания, следует выявить данное образование, в его двух уровнях.

Умения – это выстраиваемые на основе знаний действия или система действий по достижению определенного предметного результата. Во время урока формируются общие умения, такие, как умение слышать, видеть, читать, говорить, понимать, сравнивать и т.п. И формируются специальные умения для постижения научной дисциплины: решать задачи, составлять тексты, сочинять стихи, читать формулы, оценивать факты и т.п.

Умения обусловлены в своем становлении инструкциями, упражнениями и тренингом. Четкая лаконичная инструкция, облегчающая усилия и гарантирующая продуктивность этих усилий в сочетании с непосредственными действиями в многократном исполнении – такова методическая линия целенаправленной работы по формированию умений.

Продолжая наш пример, укажем на дальнейшие действия педагога: он предлагает детям пропевать ритм предлагаемых стихотворных строчек, развернув их перед детьми как широкий веер, и показывает, как можно жестом обозначить ударный слог. К концу упражнения дети легко научатся различать стихотворные размеры и, размахивая весело руками, даже пробуют сочинить в заданном ритме несколько строчек.

Отношение – третье новообразование урока. Отношение есть связь субъекта с объектом окружающего мира, устанавливаемая избирательно субъектом и расположенная в сознании субъекта.

Отношение проживается при постижении социального значения объекта, а продуктом такого проживания являются обретение личностного смысла изучаемого объекта и выявление ценностного содержания других частных предметов. Чтобы проживалось отношение к изучаемому предмету, педагог избирает ракурс рассмотрения, способствующий обнаружению ценностного содержания предмета. Если посмотреть на любой предмет с точки зрения жизни человечества на Земле, то сразу высвечивается ценностное содержание объекта.

Продолжаем проследить на нашем примере действия педагога. Раскрываются тексты двух стихотворений одного и того же поэта, читается А. Фет: «Ель рукавом мне тропинку завесила...» и «Не ворчи, мой кот-мурлыка...» Дети сразу улавливают поэтическое назначение стихотворного ритма, указывая на «состояние души», «проживание чувства», «энергичность говорящего»... Затем выстраивают ритмы своих суждений согласно состоянию своей души...

Поле отношений безмерно и не ограничено. Отношение всегда сопровождает момент изучения любого объекта. Поэтому очень важно проследить, как выстраивается первичное эмоциональное восприятие того объекта, который предстоит изучать, а значит, основательно продумать технологию его предъявления детям.

Педагогическое обеспечение легкого усвоения учебного материала основывается на психологическом механизме того новообразования, которое планирует формировать у детей педагог. И никак иначе.

Найти методику, адекватную цели, – значит выявить, в первую очередь, психологический механизм новообразования.

Лишены психологического и педагогического смысла призывы учителя к детям: «Не вижу рук», «Активнее работайте!», «Быстрее считайте!», «Думайте скорее!» и тому подобное.

«Хорошо работать» – значит находить главное, устанавливать связи, формулировать, сопоставлять, выявлять причины, предвидеть последствия, соотносить данные и неизвестное, подбирать жизненные иллюстрации и т.д.

Но для того чтобы дети хорошо работали, педагог должен тоже хорошо поработать – отыскать психологические опоры для новообразования.

Так, эффективной становится при такой опоре методика работы над понятиями (научными категориями). Определение понятия не выучивают наизусть, так как достаточно подвести данное понятие под более широкое (например, *«существительное – часть речи...»*) и указать сущностный признак определяемого предмета: что именно этот предмет делает тем, что он есть (*например, существительное – часть речи, обозначающая предмет или явление*). Помня о сущностном признаке, ученик всегда может дать определение какого-либо понятия. Это и означает, что он «понял» его. При описании же понятия приходится перечислять показатели явления, обозначенного данным понятием. Но показатели запоминать не надо, так как достаточно привести пример и на нем рассмотреть все показатели.

Например, вспоминать, что существительное имеет род, число, склоняется по падежам...

Углубление понимания предмета (явления) происходит при установлении связей этого предмета (явления) с другими предметами (явлениями) или же связей между элементами данного предмета (явления).

Например, «существительное в предложении выступает в роли субъекта или объекта»... или «существительное определяет форму сочетающегося с ним прилагательного...»

Оснащение школьника оптимальными методиками имеет своим последствием получение желаемого результата, а именно того, что проектировал педагог как новообразование в личностной структуре учеников. Продуктивность методики лучше всего оценят дети, они сразу заметят свои успехи, а главное, кажущуюся легкость работы. «Это пустяки!» – похваляются они, когда поняли материал и знают, как с ним обращаться. В этом детском бахвальстве всегда звучит мотив счастья ученика, избавленного от ученических мук.

Методы должны обсуждаться и осмысливаться в ракурсе их легкости, экономичности, оптимальности и ... красоты исполнения. Например, очень важно научить детей работать с учебником. Читая параграф учебника, дети выделяют основное положение абзаца текста (можно фиксировать письменно, можно проговаривать мысленно). А затем воспроизводят последовательность этих выделенных тезисов и устанавливают связи между положениями. Это легко, просто и продуктивно.

Когда проводятся самостоятельные работы, то их надобность и польза заключаются именно в выявлении меры легкости владения

методиками учения и обучения. Значимость самостоятельной работы для ученика несколько не больше, чем для учителя.

Домашнее задание точно воспроизведет методики, которым обучал педагог детей на уроке. Невыполненные задания либо плохо исполненные – это не что иное, как не усвоенные детьми во время урока методики решения какого-то вопроса, а скорее всего, не предъявленные преподавателем такие методики² и потому неизвестные детям.

Не отрицая великой роли увеселительных методик (соревнование, игра, загадки и кроссворды, дидактические сказки и прочее), станем утверждать, что уровень освоения и усвоения материала зависит в большей степени от избранных педагогом методик, они напрямую определяют уровень успеваемости учеников (а главное – счастье ребенка, который хочет хорошо учиться), в то время как занимательные методики могут лишь на время привлечь внимание к науке и вызвать желание овладеть предметом. Удачно используются занимательные методики для временного отдыха, снятия психологического напряжения.

В практическом отборе известных методик и создании авторских методик заметно, что школьные педагоги совсем не придают значения общим учебным умениям, позволяющим ученику быть успешным во всех предметах. Например, таким, как:

- умение читать (*не считывать буквы, но схватывать мысль, образ, идею, видеть внутренним зрением описание жизненной картины, соотношение вещей в ситуации, развертывание обстоятельств*);
- умение писать (*быстро, но четко; выстраивая абзацы в согласии с новой мыслью; выделяя главное графическим способом или пользуясь цветной авторучкой; оставляя некоторые поля для последующих дополнений; начиная каждую новую тему с новой страницы ...*);
- умение слушать (*глядя на говорящего; проговаривая про себя его слова или отдельные положения; следя за содержанием по формуле «тезис – аргумент – иллюстрация»; сопоставляя произносимое другим с собственными мнениями; выражая доброжелательность к говорящему пластической позой и мимически...*);

² Методике преподавания в школе учебной дисциплины крайне плохо обучают студента, если не сказать, что вообще не обучают, подменив методику изложением содержания учебников и ознакомлением с учебными программами.

- умение говорить (*чистое артикуляционное произнесение звуков; в открытой позе, без «замков»; глядя на собеседников; не торопиться; следить за логикой по формуле «тезис – аргумент – иллюстрация»; мысленно выстраивать схему своего выступления; в воображении рисовать картинку того, о чем ведется речь...;*)

- умение воспринимать (*определить главное в информации; выделить элементы, из которых она конструируется; рассмотреть связь элементов; оценить значимость для жизни сообщаемого; вслушиваться в интонации говорящего, услышать акценты, которые он расставляет; слегка кивать головой при согласии...;*)

- умение запоминать (*повторять то, что слышишь или читаешь; фиксировать письменно в схеме или условных знаках понятное; подыскивать свой пример, иллюстрирующий понятное; искать связь с тем, что уже знаешь; не отвлекаться и не жевать во время восприятия информации; схематическое отражение на бумаге; стараться, закрыв глаза, воспроизвести во внутреннем поле зрения...;*)

- умение сопоставлять (*выделив главное в двух предметах обсуждения, найти различия в главном; выделить части целого и внешнюю форму, найти различия; определить функции предметов и найти различия; потом при выявленных различиях найти общее, похожее, единое...;*)

- умение высказывать несогласие (*произнести понятное вслух для выступающего – «Правильно ли я понял, что...?»; подчеркнуть голосом ту часть положения, которая вызывает возражение; выразить уважение к услышанному и сожалеть, что имеется несогласие с этим мнением; высказать свое мнение и указать на различие этих разных мнений...)*

- умение обнаруживать и публично оглашать достоинства работы другого (*«Спасибо. Интересно было слушать... Особенно мне понравилось... План выступления... Примеры приводились... Ясность понимания...»*)

Редко встретишься на уроках с эпизодом культивирования одного из таких умений. Создается положение, при котором каждый из педагогов предполагает, что такие умения у детей уже воспитаны, и, следовательно, наличие их подлежит оценке. Но кто именно формировал такие важнейшие умения, пока неизвестно. Детям же так и говорят: «Ты не умеешь читать», или «Ты плохо схватываешь смысл текста», или «Ты совсем не умеешь сравнивать разные очки зрения». Понимать следует такие укоры так, будто дети обязаны были когда-то

до прихода учителя самостоятельно позаботиться об общих интеллектуальных умениях.

Субъектом формирования общеобразовательных умений является (должен являться) каждый педагог, работающий с группой детей. Любой учебный предмет изучается благодаря чтению, слушанию, говорению, общению, писанию, формулированию, запоминанию и т.д. Это позволяет педагогам помочь ребенку приобретать такие драгоценные для жизни умения. Но нет: полагают, что чтению учит литература; что логике учит математик, что говорению научает урок русского языка; что писанию – уже научили в начальной школе... И данные умения, обеспечивающие успешность учебы ребенка, оставлены без педагогического присмотра, отданы на волеизъявление, случайность, догадливость самого ребенка.

Педагогам полезно «ходить в гости» друг к другу, спрашивая коллегу: «Как ты это делаешь? Покажи! Можно я зайду к тебе на урок и посмотрю?» Или обратный вариант: «Зайди ко мне на урок, погляди, я что-то, вероятно, не так делаю...» или «Приходи ко мне на урок, я создал такую интересную методичку...»

Любопытно отметить удивительное противоречие, сложившееся в практике обучения: выбросив понятие «воспитание», школа упорно ищет новые методики обучения, но в этих поисках исходит не из продукта обучения, а из воспитания личности. Перечислим линии новаторских поисков: «диалоговое обучение», «проектное обучение», «проблемное обучение», «интегрированное обучение», «профильное обучение», «лично ориентированное обучение», «успешное обучение» и т.д. Заметим: все до единой линии этих поисков производятся не в интересах новообразований, которые должно обеспечивать обучение, но в интересах личностного становления и развития. Не потому ли так плохо обстоит дело с реализацией данных идей, что они смутны, неясны, безосновательны?! Они не есть причина, которая даст желаемое следствие. Влияя на социальную сторону личности, не надо ожидать изменений в дидактической.

Отрицать позитивность данных идей нельзя. Но нельзя и не видеть, что идеи выстраиваются на песке, а авторы их не очень четко определяют продукт предлагаемых методик. Профессиональный контроль за применяемыми методиками в обучении детей осуществит неизменный вопрос: какова цель избранного способа деятельности?

Станем настаивать на том, что урок всегда имеет одну и главную цель – дидактическую. Для того урок и был создан Я.А. Коменским. Выстраивать искусственные воспитательные

дивертисменты, даже очень важные для воспитания детей, – значит формировать у детей пренебрежительное отношение к науке и собственной деятельности здесь и сейчас и, как следствие, к самому себе, который вместо того, чтобы изучать серьезно науку, занялся другим делом – пусть и хорошим делом, но другим.

Урок обладает органической возможностью выходить прямо на явление жизни, значимое для осмысления. Такую возможность предоставляет педагогу содержательный материал учебного предмета. Приведем пример.

Учитель русского языка предлагает ученикам написать изложение по тексту В.П. Катаева, мастера художественной литературы и блистательного стилиста. Вот фрагмент из текста:

– *Давай я стрельну, – торопливо сказал я.*

– *Давай, – ответил он.*

Я разломил о колено ружье и вставил в маслянистую дырочку патрон... Затем, щелкнув, я выправил ружье, высунул ствол в слуховое окно, нацелился... и взвел курок. Как раз в это время прокатился вагончик трамвая, исчезнув из глаз, прежде чем я успел посадить его на мушку.

Пришлось ждать следующего трамвая – минут пять, – и в течение этих бесконечных пяти минут мое сумасшествие не только не прошло, но еще более усилилось; ничего не соображая, я нетерпеливо водил мушкой, ожидая внезапного появления трамвая. Мое нетерпение дошло до высшей точки, здравые мысли отсутствовали. Воля вышла из-под контроля разума. Одно безумное желание владело мною: выстрелить в бегущий вагончик.

Едва он появился, новенький, желто-красный, нарядный... я выстрелил и в тот же миг понял весь ужас совершенного мною поступка. В отчаянии я бросил ружье в угол чердака, и мы вместе с моим товарищем бросились наутек по черной лестнице, благополучно выбрались на улицу, там разбежались в разные стороны, и большие я уже никогда в жизни его не видел, даже забыл, как его звали и какое у него было лицо...³

Как бы игнорируя содержательный смысл поступка главного героя книги, педагог расставляет акценты на филологической задаче, прося детей передать содержание как можно ближе к тексту. И только по окончании работы педагог просит высказаться по поводу реального

³ Катаев В.П. Разбитая жизнь, или Волшебный рог Оберона. – М., 1983. С. 175.

случая с подростком Валентином Катаевым. Все произведено тонко и просто. Дети выражают удивление (*Как? Писатель? И такое преступление?...*) Педагог подводит итог краткой дискуссии: *«Бывает, что разум человека застигается сильным возбуждением... такое случается даже с хорошими людьми. С детьми – довольно часто. Станем помнить это, прежде чем окончательно дадим оценки людям. И себя постараться бы держать в руках...»*

Иллюстрация точно отражает соотношение дидактического и воспитательного влияния. Безусловно, цель обучения – одна: умение слышать текст, воспринимать его внутреннее содержание и – главное – обнаруживать и проживать подтекст. И этой цели урок достиг. Что касается воспитательного влияния, то организованное воздействие педагога протекало в дидактическом русле цели: отношение этическое сопровождалось педагогическим нравственным акцентом, и воздействие оставалось лишь влиянием, инициирующим вполне определенные смысловые реакции детей. Не более того, потому что урок имеет свои методические границы, обусловленные четкостью и определенностью цели урока.

Бесспорно, существуют способы усиления социального влияния учебного материала. Они издавна известны.

Приведем пример практической реализации одного из них – включение в контекст учебных занятий историко-фактологического материала, сопровождающего познание научных истин или служащего средством овладения какими-то интеллектуальными навыками. Говорит Марина Ивановна Евдокимова:

– ...Я замечаю огромное влияние на духовное становление школьников историко-фактологического материала учебного предмета. Распространено ложное мнение, будто таким удивительным средством владеют лишь учителя гуманитарных предметов. Но вот факты сильнейшего духовного влияния на детей:

- Евклид, древнегреческий математик, автор первых трактатов по математике, – его научный подход использовался при возведении архитектурных сооружений;

- Герард Меркатор, фламандский картограф, подошел к созданию карт с точки зрения математики;

- Франсуа Виет, будучи по роду занятий чиновником, разработал почти всю элементарную алгебру, подарил миру «теорему Виета»;

- Эварист Галуа за 21 год своей жизни успел совершить такое количество математических открытий, какого не сделал никто из долго живущих математиков...

Видя большие возможности использования историко-фактологического материала на уроках иностранного языка, я искала путь расширения учебного материала на уроках французского языка.

Дружественные связи России и Франции имеют многовековую историю: персоналии великих людей переплетаются с великими событиями и судьбы народов этих стран оказываются в связи и зависимости. Укажу лишь на замечательный факт легендарной дивизии «Нормандия – Неман», на героическое участие советских солдат во французском Сопротивлении... Мы вместе читаем текст о подвигах летчиков, участвующих в боях против фашизма, поем песню о крепком товариществе этих благородных людей разной национальности, объединенных единой идеей...

Проживание социальных отношений на уроке при рассмотрении такого рода фактов (материал на французском языке) имеет большое значение для развития социальной патриотической ориентации старшеклассников. Я замечаю духовные изменения в моих учениках после нашего общения по темам социально-этической значимости...⁴

⁴ Евдокимова М.И., педагог гимназии, г. Сергиев Посад Московской области.

ГЛАВА 5. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЮДЕЙ НА УРОКЕ

Логика обучения определяется объективностью изучаемого на уроке научного положения, точной и категорической формой утверждения: «Это так есть!», «Так надо, и никак нельзя иначе!», «Если это будет, то... обязательно!», «При условии, что... всегда так!» Категорический императив предписывается и в области действий, исходящих из знаний истины: «Не трогать электрическую проводку!», «Не прикасаться к огню!», «Не забывать ставить точку!» и т.д. Поэтому обучению всегда присущ «насильственный» характер, ибо нельзя сопротивляться тому, что объективно.

Категорический императив овладения научными положениями не может не оказывать своего влияния на сферу взаимоотношений педагога с людьми. Эти влияния неблагоприятны, потому что перенос императива в сферу общения разрушает личностную свободу. Зная о таящейся опасности, педагог должен научиться профессионально разделять сферу «научного насилия» и сферу «свободного общения». Такое разделение в контексте единого урока – настоящее профессиональное искусство.

На уроке много других мелких подводных камней, препятствующих открытому субъективно свободному общению педагога с детьми. Их надо бы обходить, но их следует знать. Приведем пример такого скрытого препятствия.

Фигура стоящего перед сидящими детьми учителя никого не смущает: она традиционна, постоянна, вписана в наше сознание как некая модель урока. Но ведь стоящий «над» детьми – это учитель, в силу своего физического расположения производящий психологическое давление на партнера. Педагог должен сидеть вместе с детьми, так, чтобы уровень глаз был единым. Однако мы редко увидим в классе сидящего за столом или на стуле перед детьми учителя. Застарелые традиции очень сильны. Такая диспозиция вынуждает учителя сохранить во взаимоотношениях с детьми категорический императив.

Взаимодействие всех участников урока (в том числе, гостей, методиста, инспектора, администратора, родителей, коллег) может складываться стихийно, и тогда педагог разводит руками и ссылается на невезение («Не повезло с этим классом»). На невезение не ссылается педагог, будучи субъектом урока, его творцом,

организатором и лицом, отдающим себе отчет в том, что происходит на уроке.

Субъект урока выстраивает, корректирует, облагораживает, развивает, гуманизирует, углубляет человеческие взаимодействия на уроке, вполне осознавая характер желаемых отношений и последствия культивируемых взаимоотношений. Бесспорно, первоначально таким субъектом является педагог, он предъявляет на первой встрече возможный эталон общения. Его влияние неоспоримо, и часто первые минуты общения обуславливают будущие взаимодействия.

Рассмотрим зафиксированный эпизод урока на фотографии (см. фото № 2 «Субъект в поисках истины» на 4-й стр. обложки).

Педагог вместе с ученицей проводит эксперимент. Они в данный момент являют собою единый совокупный субъект: у них одина цель (это видно по лицу), сопряжены действия, они проживают общее отношение к делу, педагог стоит на позиции «наравне», «вместе», «со». Такого рода взаимодействие организует педагог, инициируя активность учащихся и способность к субъектной деятельности. Когда педагог рядом, ученику легче овладеть секретами успешной работы.

Бояться, что дети перестанут уважать учителя, не надо: ведь стратегию деятельности видит и проецирует педагог, ибо он всегда видит и понимает больше. Он интеллектуальный дирижер учения. Бояться стать на позицию «наравне» должен лишь тот педагог, профессиональная подготовка которого не соответствует интеллектуальному уровню развития учащихся. Ему приходится внешне подчеркивать свое иллюзорное преимущество, апеллируя к административным полномочиям. Поэтому он не заинтересован в том, чтобы дети становились субъектами деятельности, и подменяет «совместную деятельность» «персональной деятельностью педагога плюс послушными действиями детей».

Если в эталоне взаимодействия «педагог – дети» заложены характеристики гуманистического взаимодействия, дети быстро откликаются на возможность открытого и доверительного взаимодействия, и скоро выступают в роли субъектов взаимодействия по предложенной им педагогом схеме.

– *Приветствую вас в этот солнечный день. Как вы себя чувствуете?*

– *Спасибо. А как вы себя чувствуете?*

– *Я так расстраиваюсь, когда плохо читают стихи... Прямо больно...*

– *И мы тоже не любим, когда вместо стихов бормотанье...*

Критерием оценки взаимодействий на уроке участников совместной работы служит культура как совокупность всех достижений человечества в области взаимоотношений людей. Эти достижения неотделимы от общего контекста гуманистической культуры, признавшей человека как наивысшую ценность, и, следовательно, гуманистичность взаимоотношений становится критерием оценки способов и характера взаимодействия педагога и детей во время урока. Даже в сфере политологии – сфере жестких правил и строгих требований – родилось понятие «мягкой силы» вопреки «жесткой силе» вчерашнего дня, ибо гуманистическая культура преобразует все сферы жизни, в том числе обязательно – педагогическую.

**Взаимодействие выстраивается
в социально-психологическом пространстве
«человек – человек».**

К сожалению, подняться на уровень гуманистических отношений оказалось нелегко для современного урока. Привычность командного тона и категоричность суждений «всезнающего» учителя застопоривает такое движение.

На сцену педагог выводит нежную девочку из команды младших классов. Ей говорит: «Иди сюда! Держи! Рисуй!» Императивный стиль обращения никого не смущает. Позже все присутствующие педагоги единодушно высоко оценят увиденное и услышанное, потому что привыкли взаимодействовать с детьми в таком пространстве – «учитель – ученик», предполагающем административно-приказные связи.

Если педагог видит в учениках только несмышленых детей, его воздействия звучат так (из стенограммы):

– *Я хочу от тебя услышать...*

– *Ты мне не то говоришь...*

– *Я буду вас всех спрашивать...*

Здесь нет взаимодействия людей – здесь взаимодействуют носители социальных ролей «учитель» и «ученик».

Если педагог видит в ребенке «человека» и при этом себя ощущает «человеком», его воздействия приобретают кардинально иной характер:

- *Нам интересно будет выслушать твое мнение...*
- *У меня возникают некоторые сомнения... Обратимся к классу?*
- *Завтра мы обсудим этот вопрос. Давайте хорошо подготовимся к беседе...*
- *Не могли бы вы...*
- *Я позволю себе вас просить...*

Такого рода обороты речи свойственны не многим учителям. Зато как только в школе появляется педагог, оснащенный культурой речи, дети немедленно принимают его и с радостью входят в пространство взаимодействия «человек – человек». Они невольно и неосознанно подражают учителю, потому что силен инстинкт подражания и еще потому, что пленяют красотой и изяществом культурные нормы речи и поведения. И тогда общение с детьми выстраивается согласно общечеловеческим нормам общения:

- Обращение по имени***
- Приветствие***
- Добрая тональность***
- Просьба***
- Одобрение***
- Пожелание***
- Приглашение высказать мнение***
- Предложение помощи***
- Благодарность***
- Пожелания успеха, всего доброго***

Вот
обязательные
константы
речевого
взаимодействия
педагога
и детей

Данные этические акты сопровождаются, а если точнее, «прокладываются», как тонкой папиросной бумагой дорогие предметы, словами «пожалуйста», «спасибо», «прошу вас», «не могли бы», «извините», «позвольте», «не затруднит ли вас» и прочее.

Общепринятые формы культуры взаимодействия характеризуют как поведение педагога, так и поведение детей. Здесь нет ни послаблений, ни ограничений, если избираем гуманистическую позицию «человек – человек». Понятно, что первоначальный этап взаимодействия не будет иметь таких красивых черт. Культурную

характеристику первоначально придает взаимодействию людей на уроке педагог, предъявляя эталон для подражания и модель для использования ее в соответствующих обстоятельствах.

Дверь приоткрылась, и появилось новое лицо, пока никому неизвестное.

– Здравствуйте! Проходите! Присаживайтесь! Мы рады вам! – вот первые и обязательные слова в адрес вошедшего. Разумеется, сначала их произносит педагог (начало учебного года), затем так говорят дети, педагогу остается лишь присоединиться мимически к детскому хору. И в этом классе мы уже никогда не услышим грубое: «Куда идешь?!»

Дети постепенно осваивают и усваивают новые для них формы взаимодействия. Форсировать такое овладение нельзя, даже иногда следует не замечать неблагопристойные формы поведения. Но при обязательном условии: педагог осторожно, но неуклонно и настоятельно корректирует формы взаимодействия как по отношению детей к педагогу, так и по отношению детей друг к другу.

В этом случае педагогу очень пригодится операция «Я-сообщение»:

– Мне всегда кажется, что человеку плохо, когда ему приказывают, а не просят его...

– Я теряюсь, если люди забывают благодарить друг друга...

– Мне, как любому человеку на земле, радостно видеть, когда умные люди добросовестно и ответственно относятся к своим обязанностям...

Чрезвычайно интересно наблюдать социально-психологическую ситуацию открытого урока. На таких уроках демонстрируются красивые речи детей, активное мышление и высочайшая готовность овладеть наукой. Первое приятное впечатление довольно скоро развеивается и становится видно при хорошо отработанной речи плохо воспитанное чувство человека рядом. Речь можно выучить, поведение не подвластно разовой обработке. Дети не видят друг друга и не умеют слушать другого. Им неинтересен другой человек. И если с ним что-то случается (например, мальчику стула не хватило, а все сидят неподвижно, пока, наконец, учительница не отдает специальных распоряжений), дети не бросаются на помощь, они играют строго ограниченную социальную роль ученика, наученного исполнять императивные указания учителя.

«Гости на уроке» – ситуация особая, требующая своего внимания. Но не потому, что она сложна, но только потому, что, к

сожалению, она игнорируется учителями, и присутствующие на уроке «гости» оттесняются за зону внимания детей, как если бы их не было. Такое игнорирование присутствующих считается хорошим тоном.

А между тем этическая сущность ситуации следующая: приходят педагоги, желающие посмотреть, как протекает учебная работа в группе детей под руководством определенного учителя; дети и учитель показывают свою работу, и для них такая встреча – праздник, а все появившиеся на уроке – гости, поэтому делается все, чтобы гостям было интересно и приятно находиться в работающей группе.

Приведем лишь один печальный и постыдный для педагога пример.

На занятиях присутствовали ветераны Отечественной войны. Они сидели сзади за последними столами. По окончании урока учительница сказала детям, не обращаясь к гостям:

– Мы, конечно, благодарны ветеранам и поздравляем их... К сожалению, они сидят на последних партах.

Двусмысленность и оскорбительность произнесенного остались незамеченными. Дети, вероятно, сочли за норму такое обращение с почетными и дорогими гостями.

Взаимодействие детей с педагогом определяется отнюдь не только этикетом и нравственной воспитанностью педагога (хотя надо признать с горечью отсутствие этих элементарных характеристик у педагога), но обусловлено уровнем обучения детей – как ни странным это может показаться. Восхождение к абстракции, воззрение на частное с позиции целостной жизни, выход на ценности жизни, проистекающие на уроке, позволяют детям овладевать символическим языком – языком максимального обобщения в знаке выраженного. Понимание слова как формы отношения к человеку разом меняет легкомысленное отношение к вербальному взаимодействию детей. И тогда открывается возможность тонкого подтекста и глубокого внутреннего содержания обмена информацией между педагогом и детьми.

Впрочем, не всегда.

Старшеклассница обращается к учительнице: «Я дарю вам солнце!», – наполняя свое пожелание красивой символикой, овладеть которой она успела на уроке обществоведения.

Если учителя не овладели таким уровнем мышления, то возникают неловкие ситуации для детей и для педагога.

И вдруг в ответ на такой изящный подарок звучит: «Солнце у меня и так есть, зачем оно мне?..»¹

Умолчать о противоречиях, возникающих между педагогом и детьми на уроке, нельзя. Задавая вопрос о трудных и до сих пор не решаемых вопросах, мы получаем от учителя такой перечень проблем: нарушение дисциплины, грубость, нежелание работать, агрессивность, неряшливость и небрежность, неуважительное отношение к людям, бесцеремонность, шалости, переходящие в хулиганство. Открывая же педагогические журналы по проблемам преподавания школьных наук, мы не находим даже отзвучков на эти большие вопросы (*просмотрены журналы по всем школьным дисциплинам за 2004 год*).

А ведь не решая общих вопросов, нельзя справиться с частными. И даже детям понятно, что там, где нет добрых отношений, элементарного порядка, уважения преподавателя и каждого человека, условий для интеллектуального труда, там напрасно ожидать успехов от детей. Их не будет в разрушенной системе взаимоотношений.

Случаи устойчивой коллизии (противостояния противоположных сил «учитель – дети») настолько часты, но дети думают, будто иначе быть не может, и школа им видится как заведение для войны с учителями. Установка на учителя как на врага нередко фиксируется среди детей. Коллизии рождают впечатление о школе как о Колизее, где устраиваются сражения (*несмотря на различия похоже звучащих слов*).

Коллизии как столкновение противоположных сил разрешаются, если использовать простой алгоритм:

1) проговорить вслух впечатление от случившегося, описать свое представление происшедшего («*Человек грубо обращается с людьми, и тогда люди, конечно...*»), («*Когда не выполняешь обязанности, то кончается, кажется, дурно...*»), («*Если отдельный корабль отстаёт в движении всей эскадры кораблей...*»);

2) произвести «Я-сообщение»² («*Мне всегда так неловко, когда люди...*»), («*Я всегда теряюсь, если люди...*»), («*У меня сразу меркнет радость жизни, если люди...*»);

¹ Рассказывает Обухова Ирина Александровна, педагог г. Москвы.

² «Я-сообщение» – провозглашение вслух своего состояния или мыслей по поводу конкретного факта как явления жизни («*Я всегда радуюсь...*»), («*Мне всегда плохо, когда люди...*»), («*У меня всегда... когда человек...*»).

3) предложить несколько вариантов разрешения ситуации, как бы размышляя о том, что было бы приемлемо для достойных людей (*«Наверное, теперь надо бы...»*, *«Вероятно, следует сейчас...»*, *«Думаю, что есть несколько выходов из этой ситуации...»*)

Конфликты сложнее в своем разрешении, потому что они происходят из различия жизненных позиций и характеров личностей. Но и конфликтов бояться не следует, их иногда полезно специально создавать для стимулирования активного развития групповых отношений, потому что в конфликте для человека явно вырисовывается собственное «Я» наряду с тем, что выявляется «Я» другого. Если педагог замечает назревающий конфликт, то на этапе конфликтной ситуации его легко аннулировать: сначала надо определить, какой объект является причиной столкновения, а далее решать проблему объекта, но не возникающих противоречий. Хотя надо отметить, что на уроке чаще всего возникают «пустые конфликты»: столкновение есть, но объекта противоречия нет.

В воспитании сложные коллизии и конфликты неизбежны, а для социального развития детей весьма полезны: помогают осознать личную позицию, усиливают меру осмысления своего «Я» в группе, наделяют опытом достойного разрешения сложившихся неблагоприятных обстоятельств. Надо только уметь их разрешать. Но методика разрешения конфликтов широко представлена в литературе.

Пожалуй, самым тонким моментом в педагогическом регулировании взаимодействия на уроке является рождение акта неблагоприятного состояния кого-либо из присутствующих. Плохое физическое самочувствие, неприятности, неудачи, неразрешенные проблемы, усталость, голод, непонимание, скука и нечто подобное, захватившее отдельного человека, порождают общее дурное состояние, захватывая всю систему личностной структуры, но при этом, как правило, плохо осознаваемое человеком (ему «просто плохо»). Так как состояние иррадирует, то через некоторое время оно может заразить рядом сидящих (вдруг все стали проявлять агрессию). И тогда неблагоприятная психологическая атмосфера разрушающе действует на ход занятий.

Но и с этим можно справиться. И даже научить детей преодолевать такого рода сложности. Учитель просит детей не беспокоить человека, которому по какой-то причине (не допытываться!) жизнь стала не в радость, а предложить несчастному вернуться к товарищам по деятельности, как только он почувствует

себя немного лучше. Не нужно бояться разрешить ребенку «на минутку» выйти в тихий коридор и постоять у окна или зеркала в холле, а потом тихо вернуться на урок, никого не отвлекая от работы. Детям нравится такого рода доверительность. Они скоро научаются принимать другого как данность, уважая его особенности.

При проявлении неблагоприятного самочувствия ребенка, который ведет себя «плохо», потому что ему «плохо», логичнее делать акцент на самочувствии (естественно было бы интересоваться сначала «У тебя что-то случилось?», или «Не очень хорошее настроение?», или «Что-то мешает включиться в общую работу?»), но не привлекать внимания всех к негативным проявлениям, не фиксировать недостойные действия человека, который ведет себя именно так по каким-то скрытым личным причинам, и, вполне вероятно, ему самому неясно осознанным.

**Лучший способ регулировать взаимодействия людей –
выразить безусловное уважение к человеку и тому,
что с ним происходит.**

Не менее сложной является ситуация с детьми осложненного поведения, когда на уроке ребенок устойчивого асоциального поведения, корень которого в разрыве отношений с окружающими людьми. Такой ребенок заведомо отрицательно относится к учителю и всей группе.

Приведем одно ценное суждение по данному вопросу Галины Альбертовны Ильиной, изучающей специфику взаимодействия педагога с детьми осложненного поведения:

– Проблема осложненного поведения детей на уроке – одна из самых острых и болезненных. Учителя сетуют в кулуарах: «Прямо не знаю, что делать...» Но, открыв страницы педагогических журналов (мы просмотрели все методические журналы за 2004 год), мы не встретим даже попытки предложить учителю профессиональное решение этой проблемы. Единственный педагог Б.А.Карпушина (в журнале «Физическая культура в школе») предупреждает об ошибках педагога в случаях проявления недисциплинированности детей на уроке. Профессионального решения не предлагается. А между тем надо учитывать психологические основы дурного поведения ребенка на уроке – того, кто имеет черты осложненного поведения, и того, чье

осложненное поведение формирует учитель своими профессиональными ошибками.

Как правило, для детей осложненного поведения характерны слабые навыки интеллектуального труда. Если заявлять в присутствии других о неспособности школьника, подчеркивать его неумелость («Такое простое задание не смог выполнить»), то разрыв отношений становится еще шире и опаснее.

Неправильное слово или грубый жест учителя могут наносить непоправимый ущерб личности, оказавшейся в социальной изоляции, закрепляя вредные привычки или приводя к нервно–психическому нездоровью.

«Ситуационная пропедевтика» – одна из плодотворных методик в работе с такими детьми: педагог заранее предупреждает о предстоящих действиях, о способах и предполагаемых переживаниях в процессе планируемого действия. Ставя акцент на перспективе будущего, педагог снимает противостояние настоящего...³

Помня о сложности и тонкости проблемы таких детей, следует профессионально «подогревать» в себе интерес к человеку, когда он совершает нечто раздражающее, например, говорить самому себе: «Интересно, что случилось у него, раз он такой злобный?» или «Любопытно, почему он не понимает того, что мне кажется очевидным?»

³ Ильина Галина Альбертовна, методист Педагогической академии последипломного образования Московской области.

ГЛАВА 6. ТРИУМФ ЛИЧНОСТИ КАК ЯВЛЕНИЕ УРОКА

Ситуация успеха есть констатация произведенных ребенком плодотворных усилий и некоторого продвижения вперед в его персональной деятельности.

Говорить о пользе ситуации успеха для каждого ученика уже не приходится: этот вопрос хорошо освещается в литературе. Хотя приходится горестно отмечать, что практика урока так и не научилась созданию ситуации успеха для каждого ребенка: доказательства тому – чрезвычайно большое количество «коррекционных классов», куда размещают детей, лишенных в жизни ситуации успеха по вине педагогов. Тем самым за профессиональное неумение педагогов расплачиваются дети.

А между тем организовать ситуацию успеха нетрудно.

Например, педагогический коллектив детского бассейна «Нептун» завел квалификационные книжки каждому ребенку, в которых регулярно отмечаются спортивные достижения юного пловца, какое показал время заплыва, какие обрел новые умения, что именно стало лучше получаться... Детям очень нравится заглядывать в книжку и прослеживать свои продвижения в овладении плаванием. Ощущение движения – основа радости и уверенности в своих силах.

Аналогично такой книжке можно было бы нечто создать в курсе усвоения любой школьной дисциплины, так, чтобы наглядно выступали для ребенка его продвижение и явные успехи.

Первые шаги в таком направлении уже делаются.

Педагог Елена Владимировна Метрик¹ обращается к своим ученикам с серией вопросов и недописанных предложений, которые произносятся от имени самого ученика:

- *Как я работал на уроке?*
- *Что я хотел бы от себя на следующем уроке?*
- *Я мог бы еще...*
- *Главным для меня было...*
- *Я хорошо работал и понял, что...*
- *Мне было на уроке хорошо (плохо), потому что...*

¹ Метрик Елена Владимировна, педагог школы № 16, г. Щелково Московской области.

Помимо того что учитель устанавливает обратную связь «дети – педагог», ему удается возбудить самооценку и проецирование собственной деятельности. Здесь же мы обнаруживаем и импульс для осознания ребенком своей успешности.

Триумф отличен от ситуации успеха тем, что признаваемый и публично провозглашаемый успех ребенка на уроке чувствуется. Ситуация успеха призвана привести в движение внутренние психологические механизмы развития личности. «Триумф» же берет на себя более широкие задачи. Он есть фактор формирования гармонического сочетания ценностного отношения к собственному «Я» и одновременно к «Другому».

В свою очередь, только такая гармония уважения к другому человеку и уважения к себе как человеку становится основанием для формирования достоинства в качестве стержневого личностного качества. Обеспечивая такое сочетание, педагоги предотвращают индивидуалистические наклонности детей, успешно обучающихся, и низкую самооценку детей, пока не достигающих успехов в обучении. Ценность «Я» и ценность «Другого», признанные учениками, снимают все квази-проблемы современного урока, такие, например, как нарушение дисциплины, грубость детей, насмешки над слабыми учениками, непослушание, агрессивность.

Если мы вынуждены из-за массовости нашей профессии снимать обязательность «любви к ребенку» как профессионального требования к учителю, то мы не можем исключить профессионального требования «любовь к человеку»: оно исходит из сущности педагогической профессии. Создает триумф ученика на уроке тот, кто обладает этим философическим качеством, кому интересно становление человека в человеке и кто умеет радоваться продвижению в этом нелегком становлении.

Триумф – это форма публичного признания личностного успеха ребенка в контексте его персональной жизни, это особая педагогическая инструментовка достижений личности, позволяющая поднять статус ребенка в группе, утвердить его достойное социальное положение. Его организация имеет двойное педагогическое последствие. Первое складывается из личностных изменений ученика: повышается самооценка, укрепляется расположенность к людям, рождается уверенность в своих силах, инициируется энергия, развивается положительное отношение к познавательной деятельности. Второе касается изменений групповых отношений: осваивается умение признавать успехи другого человека, принимается

«Другой» как ценность, повышается психологический климат группы, протекает сопоставление достижений группы и достижений отдельного человека, возникает жажда группового признания, а группа становится референтной для каждого ученика.

**Публичное признание личных достижений –
момент урока, проживаемый каждым учеником.**

Классической моделью организации групповой работы и триумфа личных достижений отдельной личности является танцевальный ансамбль Игоря Моисеева: все хореографические номера создаются по принципу последовательного триумфа каждого танцора. У них нет кордебалета и солистов. Весь танец – кордебалет, и весь танец – это демонстрация танцевального искусства индивидуальности артиста.

И методику создания триумфа личности тоже разворачивает перед нами этот блистательный коллектив: если каждому предлагать ту часть общей работы, которую он лучше всего исполнит, то каждый член группы получает возможность проявить себя и пережить триумф.

Форма создания триумфа беспредельно индивидуализирована. Здесь надо только не забывать о разнообразии средств, которые можно и нужно (для такого разнообразия) использовать.

К ним относятся, в первую очередь, вербальные средства, созидающие похвалу, благодарность, восхищение, восторженное удивление, признание способностей, провозглашение достоинства личности ученика, присвоение звания на данный момент работы. Приведем несколько простых примеров:

- *Какое удовольствие мы получили от твоего выступления!*
- *Отметим же высокие достоинства представленной работы. Во-первых, четкая логика...*
- *Не кажется ли вам, что мы могли считать, что у нас появился специалист по двигателям внутреннего сгорания?!*
- *Браво! Скажем все вместе «браво»!*

Не менее важны мимические средства, сопровождающие речь, но и существующие как автономное средство: например, при полнейшей тишине удивление, восторг, радость, восхищение, дружеское участие.

Но чаще всего триумф организуется благодаря действиям: аплодисменты, поднятые ладони, открытые для ученика, рукопожатия, дружеское похлопывание по плечу, всеобщее вставание.

Не исключается и средство предметное, позволяющее продлить проживание триумфа: грамота, цветы, угощение, сувенир, блокнот, авторучка и другое. В некоторых классах существует традиционный символический предмет, вручение которого знаменует успех ребенка.

– Наши строгий кот Василий просит тебя подойти, он желает пожать тебе руку... – приглашает учитель ученика к символической игрушке – участнице учебного процесса.

Но такую инициативу имеют право проявить и дети. Они могут заявить: «Василий протягивает свою лапу, чтобы пожать руку за хороший ответ...»

Возможен письменный вариант триумфа: плакат, пожелания, поздравления, дружеское приветствие, – все то, что тоже служит некоторому продлению успеха ребенка во времени.

Духовное развитие учащихся позволяет педагогу внедрять форму учебного полномочия «трудное задание»: его возлагают по достижении большого успеха в работе. Говорят при этом: *«Теперь можно поручать тебе сложные варианты задания»* или *«Все мы видим, что тебе по плечу трудные задачи».*

Сравним два педагогических эпизода.

- *Учитель говорит по завершении занятия: «Вы хорошо работали, поэтому вы получите вкусный пирог». Дети, забыв про урок, кричат «ура». Они радуются пирогу, отодвинув урок как объект переживания.*

- *Учитель констатирует: «Нам удалось получить хорошие результаты благодаря усилиям всех, поэтому мы можем позволить себе приняться за более трудные задачи». На лицах детей удовлетворенность и достоинство. Пирог будет, но он станет восприниматься как отдельная автономная радость жизни.*

Педагогически инструментованный триумф всегда возвышает человека и вдохновляет его на работу души и тела. Этим он отличается от обыкновенного поощрения («молодец!», «хорошо!»). Надо только помнить, что основанием для триумфа ребенка является его персональное продвижение в овладении наукой.

Педагогическая тонкость организации триумфа выявляется для педагога, когда он отмечает двустороннее влияние триумфа:

1) на личностное развитие субъекта успеха – у него рождается уверенность в своих силах, повышается самооценка, увеличивается интерес к учебному предмету, возрастает уровень притязаний;

2) на личностное развитие всех присутствующих при таком успехе – перед ними разворачивается возможная перспектива их собственной деятельности и формируется способность признавать достоинства других людей.

Педагог направляет свои профессиональные воздействия на:

- **на конструктивно-материальную организацию успеха**, когда организуются фабула, действия, средства, сценарий (продумана формулировка общего признания, выделены показатели высокого успеха, отмечены характерные черты ребенка, достигшего успеха, выстроена мизансцена в момент публичного признания, отобраны внешние средства выражения признания и т.п.;

- **знаково-языковую**, когда внешнее оформление акта триумфа обретает символику, имеет скрытый внутренний смысл, знаменует ценностные отношения (используются стихи, песня, жесты, наделенная смыслом игрушка, вручается созданный специально знак, меняется мизансцена, триумфатору предлагается особое место расположения и прочее). Для малышей начальной школы триумф чаще оформляется предметно, так как распознавать символику предметов и действий они еще не умеют. Для старшеклассников материализация высказанного группой отношения почти снимается, зато увеличивается символический смысл организованного триумфа.

Как выглядит основание для триумфа ребенка?

Перечислим варианты таких оснований и убедимся, что триумфа может удостоиваться каждый ребенок: нарисовал рисунок, создал художественные прикладные поделки, написал либо красиво прочитал стихи, удачно сформулировал положение, поставил вопрос принципиального значения, предложил красивое решение задачи, быстро выполнил работу, подобрал и привел удачный пример к какому-либо правилу, произнес остроумную шутку, разрядившую психологическую напряженную обстановку, совершил добрый поступок, выразил интересный взгляд на какое-то явление, увидел в простом нечто удивительное, написал интересное сочинение, проявил инициативу...

Профессиональная подготовленность к созданию триумфа прячется в профессиональном внимании. Приведем краткий миг урока, позволивший педагогу создать триумф ученика.

– ...Эта версия кажется мне правильной... Я склонен согласиться с этим выводом, – отвечает юноша на вопрос, как он относится к высказанному мнению товарища.

Педагог акцентирует внимание на формулировке ответа и на обороте «склонен согласиться» и приглашает учеников высоко оценить ответ в его оформлении. Он поясняет: «В этой фразе звучит и право на сомнение, и уважение к выступающему, и уважение к истине...» Группа соглашается – все раскрывают ладони как признание.

А вот другой пример.

Шестиклассница читает Пушкина. В классе всеобщее удивление: так проникновенно звучат стихи «Прощай, свободная стихия!» Педагог спрашивает класс: «Хорошо?» Дети выдыхают: «Очень!» Один из мальчиков добавляет: «Надо “пять” поставить». Но педагог продолжает: «Знаете, в театре принято, когда актер нравится публике, всем вставать и аплодировать». Не успел педагог договорить, как подростки дружными аплодисментами откликнулись...

Такие мгновения для растущей личности много значат. Судя по воспоминаниям взрослых, эти эпизоды запоминаются, всплывают в памяти как психологическая поддержка, укрепляющая веру в себя, добавляющая уверенности в собственных силах и, главное, в наличии достаточных способностей для успешной жизнедеятельности. Многие взрослые утверждают, что такого плана ситуация возвышения заставляла их напрячь все физические и психологические ресурсы, напряженно работать, а в дальнейшем данный стиль работы становился привычным и естественным для последующей жизни и определил их судьбу.

Отметим основные психолого-педагогические условия организации «триумфа личности» как элемента урока. Вот они:

- педагог должен хорошо владеть педагогической техникой, чтобы его голос, мелодика речи и стилистика, пластика, мимика создавали образ отношения к успеху ученика; можно дискредитировать триумф при манерах чиновничьих, голосе административно-приказном; дети станут стыдиться организованного триумфа, если образа открытого и искреннего отношения учителю не удастся создать;
- триумф индивидуально дифференцирован, когда ребенка сравнивают с самим собою, а не с успехами других; отмечается личное достижение ученика, никак не допускается сравнение с более успешными или менее успешными учениками;

- обязательно нужно, чтобы про успех ребенка узнали родители, им сообщения следует делать, рассказывая о триумфе, с помощью сравнительных прилагательных «лучше», «быстрее», «с большим удовольствием», «интереснее», «удачнее» и т.д. – ни в коем случае не обольщая родителей преувеличением достижений ребенка, но и не обижая их снисходительностью тона;

- необходимо проследить реакцию всех детей на организованный триумф их товарища, замечая детскую зависть, огорчение, недовольство, болезненно уязвленное самолюбие или радость за успех товарища и желание поддержать его в дальнейшей работе; эти профессиональные наблюдения чрезвычайно важны для поддержания каждого ученика, формирования у них адекватной меры притязаний;

- триумф должен проживать каждый ребенок, а чтобы такое реализовать, надо внимательно вглядываться в личность, отмечая и выявляя личностную отличительность, способности, степень продвижения в овладении учебным материалом.

Очень важно сопоставление ребенка «вчера» и «сегодня». И недопустимо сопоставление ребенка с другим ребенком.

– Вы помните, каким был Володя раньше? – обращается учитель к детям, выслушав выступление Володи. – Как он интеллектуально вырос! Как интересно слушать его, не правда ли? ... Поздравим его с успехом и поблагодарим за удовольствие работать вместе с ним! – призывает учитель детей к аплодисментам.

Попутно заметим, что экспрессия здесь важна. Но мера ее зависит от характера учителя, пола, возраста, манеры, стиля, даже от учебного предмета, который он преподает. И от искренности учителя. Малейшая фальшь в голосе, пластике, лексике, мимике улавливается детьми, они смеются над беднягой-учеником, подвергающимся ироническим воздействиям учителя. Они не могут понять, почему их такое оскорбляет, не понимают, что в момент неискренного использования приема воздействия педагог преобразует ребенка из субъекта в объект.

Перечисленные условия являются обязательными и требуют строгого их соблюдения. Нарушение преподносит педагогу искаженные воспитательные результаты в виде индивидуалистических наклонностей детей, болезненного самолюбия, завышенного уровня притязаний, ослабление усилий в учебной работе, нарушения элементарных нравственных норм поведения. Триумф опасен для персонального развития «триумфального»

ребенка, если выпадает из системы воспитания всех детей, точно так же, как опасно отсутствие триумфа.

Поставленный вопрос триумфа личности напрямую связан с формированием у школьника достоинства как личностного качества². Конечно, надо понимать, что проблему формирования достоинства человека еще в древности (например, Сократ) пытались решать многие выдающиеся философы и педагоги.

Особенно остро ставится эта проблема в XXI столетии, когда в обществе возникает ряд противоречий экономического и социального характера, наступают периоды политических кризисов, безысходность в личностном развитии целых поколений людей.

Сложность решения данного вопроса состоит в том, что он решается лишь в условиях гуманистической системы воспитания, которая признает Человека в качестве наивысшей ценности общечеловеческой культуры. Сформировать достоинство ребенка не означает образовать в системе личности некоторый набор положительных качеств. Достоинство – интегральное качество, в основе которого лежит ценностное отношение к человеку как таковому. И там, где нет такого основания, там не может быть речи о формировании достоинства – в роли такого образования выступает индивидуализм.

Достоинство – это преломленное через ценностную призму Человека отношение к себе как носителю разума, воли и отношения, как представителю наивысшей ступени живых существ на земле, единственных, кто способен нести ответственность за жизнь собственную и жизнь на Земле.

Есть ли возможности формирования достоинства в современном уроке?

Современный урок – это «свободный урок». Это урок, порожденный стремлением гуманизировать действительность, признать человека как наивысшую ценность, предоставить человеку максимум свободы для индивидуального развития, утвердить в повседневной реальности ценности достойной жизни.

Педагогу приходится работать с группой учащихся, учитывая при этом развитие индивидуальности каждого члена группы, невольно выходя на формирование отношения к другому человеку.

² Приводим фрагментарный материал из педагогического исследования Чуб Ольги Ивановны, педагога гимназии № 13 г. Пензы.

Создание комфортной ситуации на уроке способствует формированию положительного отношения к себе и одновременно к другому человеку, а в итоге, формированию положительной «Я-концепции». Создание ситуации успеха на уроке содействует становлению достаточно высокой самооценки.

В гимназии № 13 г. Пензы творческой группой учителей была разработана маленькая памятка в помощь педагогу, идущему на урок, с целью формирования образа достойного человека как продукта сознания и достоинства как качества личности.

Идущему на урок

- *выстраивать отношения на основе взаимоуважения, поддерживая роль каждого и всех в общем деле и содействуя восхождению их на уровень коммуникативной культуры «человек – человек», а также восприятию другого и открытию другому своего внутреннего мира;*

- *создавать условия для самореализации индивидуальности, используя ситуацию успеха и предлагая свободный выбор средств и способов взаимодействия;*

- *наполнять урок содержанием, выстраивать его согласно содержательной ценности учебного материала с позиции жизни человека на Земле);*

- *выражать свободно свое отношение через мимику (выразительность, сдержанность, доброжелательность), пластику (поза открытая, без «замков», отсутствие острых предметов в руках), речевое поведение (тональность голоса умеренная, сохраняя доброжелательность и уважительность к собеседнику; обращение по имени, соблюдение правила «поднятой руки» и право «одного голоса» при общении), учитывая при этом, что главное – не поступок, а сам человек;*

- *научать детей радоваться удачам как близких, так и малознакомых людей, а также сопереживать, осознавать целесообразность оказания помощи друг другу и необходимость благодарить за работу, приобщаясь к навыкам эмоциональной культуры;*

- *использовать современные технологии прикосновения к личности, такие как «Я-сообщение», рефлексия, положительное подкрепление, этическую защиту и другие;*

• *не забывать об элементарных правилах организованного взаимодействия на уроке, таких как:*

- *обращение друг к другу по имени, обращение к учителю по имени и отчеству;*
- *работаем все, работает каждый;*
- *интересно мнение каждого, и радуют успехи каждого;*
- *правило одного голоса и правило «открытой ладони»;*
- *умение благодарить, умение принимать благодарность;*
- *храня честь группы, оберегаем достоинство каждого.*

Параллельно с заботой о достоинстве личности следует волноваться об отсутствии любого подавления личности и распорядительного отношения к ней. Вот пример такой профессиональной заботы.

Педагог³ перед открытием школьной конференции выходит перед многолюдным залом и, держа в руке собственный мобильный телефон, предлагает: «Давайте мы все отключим наши телефоны, ведь мы будем заняты важным делом, так же как и другие люди вокруг нас». Педагог нажимает кнопку, и все ученики делают то же самое.

**Уважение к человеку – залог формирования достоинства,
формирование достоинства – залог триумфа личности.**

Беспокойство о повышении успеваемости, столь занимающее профессиональные умы и сердца учителей школы, должно быть снято, а внимание перенесено на развитие у каждого школьника человеческого достоинства как личностного качества. Оно и обусловит гарантированность успешной учебной работы школьника. В свою очередь, достигнутый успех, поддержанный педагогом и инструментированный как триумф личности, становится движущей силой учебно-познавательной деятельности и общей учебной работы школьника. И только так (в корне вопроса) решается проблема пресловутой лености, неспособности, недисциплинированности или безответственности детей, которые якобы «не хотят учиться».

Приглашаем коллегу-учителя произвести анализ собственного поведения или профессиональной работы: каково самочувствие при большом успехе? А каково то же самочувствие, если успех признается

³ Прусакова Светлана Владимировна, педагог гимназии № 13 г. Пенза.

всем коллективом и красиво обставлена публичная форма такого признания?!

Мысленно ставя себя на место ученика, анализируя свое состояние в условиях успешной либо неуспешной деятельности, педагог не забудет о создании триумфа личности для каждого ученика. И станет проживать свой профессиональный триумф, видя счастливых, умных учеников.

ГЛАВА 7. ОБРАЗ ОТНОШЕНИЯ НА СЦЕНЕ УРОКА

Есть крепкие основания для постановки вопроса о личностном влиянии фигуры учителя на духовное развитие учащихся. Никак не желая воспроизводить сентиментальный призыв к учителю «быть примером для детей» и «завоевать любовь детей», но, отмечая эти старые положения, обратим внимание на основополагающую объективность.

Человек размещается одновременно в разных контекстах жизни. Будучи учеником, он не перестает оставаться человеком, гражданином, членом общества, ребенком семьи, товарищем, представителем мужского или женского пола, индивидуальностью. Придя на урок, он не выпадает из контекста социальных, семейных, гражданских, половых, материально-вещных и природно-эстетических отношений. Они всегда в человеке и рядом с человеком.

Урок, фокусируя в себе всю совокупность человеческих отношений, обретает сцену проявления и восприятия этой совокупности отношений и наделяет фигуру учителя особой миссией – она становится образом этих отношений, представленным для восприятия детей в течение сорока пяти минут.

Образ учителя на сцене урока – это материализованное в деятельности и поведении учителя личностное отношение к науке, человеку, жизни, труду.

Первоначально для детей образ учителя – своеобразный портрет отношения к уроку: приготовлено ли к работе все заранее, подобран ли интересный материал, вовремя ли начались занятия, излучает ли педагог энергию и желание начать работу, нравится ли ему то, что он предлагает детям изучать, и т.д. Перед детьми образ человека созидательного труда. В облике педагога материализуется ценностное отношение к труду. Оно заражает детей, они проживают такое же уважительное отношение к собственной деятельности.

Например: «Чтобы по-настоящему овладеть этим умением и не халтурить в дальнейшем, надо нам с вами решить много таких задач. Не возражаете против такой серьезной работы?» – обращается педагог к детям, которые, в свою очередь, придя домой, заявляют: «У меня сегодня много серьезной работы».

Разумеется, в поведенческом образе прочитывается отношение педагога к науке. Педагог представляет науку как ценность и

демонстрирует ценностное отношение к ней. Он своеобразный портрет науки. Известно, что даже во взрослые годы облик науки и образ преподавателя сливаются в сознании человека в некий единый портрет.

Например: «Формулировка получилась неряшливой. Наука не терпит неточности. Приложим силы для корректного определения...» – говорит учитель, и дети принимают такой уровень требований науки.

И всегда, в течение каждого мгновения урока, облик педагога – это образ вообще человека как такового, каким он есть сегодня в обществе культуры, в мировой культуре. Безусловно, со всеми особенностями персоны, но – в его обобщенном варианте. Перед детьми на протяжении сорока пяти минут на сцене урока представляется множество социально-ценностных отношений человека.

А в итоге, – разворачивается образ проживания достойной жизни достойным человеком. При всем при том что учитель – конкретная фигура, его профессиональное положение таково, что он всегда и везде воспринимается как носитель должного, как пример общепринятого и санкционированного в обществе, как некая модель социальных отношений и эталон. Последнее – это всегда надежда людей на то, чтобы учитель смог исполнять роль духовного эталонного представителя культуры. И, зная о нереальности такого ожидания, мы все равно упорно втайне, когда ведем малыша в школу, уповаем на везение: вдруг повезет – и учитель окажется идеалом современного человека?

Этот образ должен быть пленительным: быть интересным, убеждать в искренности проживаемого отношения, доставлять удовольствие, увлекать, предлагать форму для подражания – так, чтобы в конце концов содействовать формированию собственного представления ученика о достойном человеке и становлению собственных отношений, индивидуально окрашенных.

**Пленять не собственной персоной,
но красотой ценностных отношений.**

Влюбленность в учителя, как бы ни радовала нас, не сыграет решительной роли в становлении личности. Влюбленность в ценности жизни – вот что станет решающим фактором личностного развития учеников.

Образ ценностных отношений создает поле эмоционального заражения, и дети вместе с учителем проживают ценностные отношения – не такие же, но те же самые отношения: к науке, труду, человеку, самому себе, обществу, отечеству, природе, всему миру.

Нам уже пришлось говорить о роли педагогической техники учителя: умения владеть голосом, пластикой, жестами, ритмикой движения, мимикой.

Звуком лепится образ: интонацией, мелодикой, ритмом, регистром звука.

Жестом выражается отношение: сдержанным, точным, открытым.

Позой выказывается проживаемое состояние: свобода, увлеченность, направленность на другого, интерес.

Пластикой сообщают о реальности отношения: темпо-ритмом движения, целенаправленностью, мерой удовлетворенности деятельностью.

Если педагогу удастся вылепить образ проживаемого им отношения, то он чрезвычайно интересен детям, они следят за его поведением, реакциями, они замирают в сложной ситуации, ожидая отклика педагога на происшедшее, они в упоении от неожиданного шага педагога, они наслаждаются непредсказуемостью мнений, оценок, действий. Хороший урок педагога-профессионала – это всегда театр человеческих отношений и постижения истины.

На уроке особенно ярко выявляется необходимость основательной профессиональной педагогической техники и становится понятным, что техника педагога нужна для того, чтобы суметь вылепить звуком, жестом, позой, пластикой образ проживаемого здесь и сейчас отношения, чтобы дети могли воспринимать яркое, выпуклое, пленительное отношение и чтобы, воспринимая, могли проживать его вместе с учителем, обретая опыт ценностного отношения.

Во имя такого ценностного заражения и столь значимого для опыта детей проживания учитель играет свою многоплановую социальную роль: «человек», «представитель науки», «житель Земли», «гражданин Отечества», «мужчина», «дама», «член коллектива».

Педагогическая техника – продукт научения и опыта. Профессиональное владение ею доступно каждому педагогу; разумеется, если он занимается самовоспитанием, ибо в редких вузах обучают технике голоса, мимики, пластики будущего педагога.

Было бы нарушением истины умолчать о том, что природа урока потенциально таит в себе возможность каждого участника

урока играть роль носителя образа отношения. Если педагог занимает истинную гуманистическую позицию и относится к каждому ученику уважительно, как к Человеку, и при этом защищая свое достоинство, инициируя по отношению к себе такого же уважительное отношение со стороны детей, то рождается на уроке удивительный феномен взаимного эмоционального заражения, так как каждый ребенок, свободно проявляя свое «Я», становится источником новых эмоциональных переживаний.

Ученик высказывает свое непонимание; ученица сообщает о своем путешествии; мальчик оказывает помощь девочке, протирающей доску; юноша встает и задергивает штору при ярком, бьющем в глаза солнечном свете; неудачник, разозлившись, произносит грубое слово; девушка вдохновенно читает Блока... – вот ситуации, предъявляющие всем детям на уроке образ Человека как наглядный пример жизненного явления для анализа и как умозрительный опыт жизни. Правда, если подобные ситуации не инструментованы учителем, не расставлены ценностные акценты, то такой богатейший духовный материал может пройти мимо сознания школьника.

Вот примеры таких педагогических инструментовок:

– Замечали ли вы, какими красивыми становятся ваши лица, когда вы отвечаете урок? Вы смеетесь? Вы не верите мне? Значит, вы невнимательны к исполнителю работы и вас интересует только ответ задачи? – обращается педагог к детям.

– Конечно, если правило забудете, захочется подсмотреть у соседа. Это не такое уж преступление на контрольной работе. Но вы берегите свое достоинство. Надо же проверить, в конце концов, что мы знаем и чего не знаем...

В педагогической терминологии неслучайно появился термин «театр урока»: на глазах всех присутствующих разыгрывается тончайший социально-психологический спектакль человеческих отношений, и все присутствующие, как в театре, проживают многоцветную гамму чувств.

Нельзя лишь перепутать роли в этом спектакле.

**В театре урока главным героем всегда остается истина,
педагог и дети – служители истины.**

Когда учитель объясняет научное положение, дети воспринимают логически разворачиваемую мысль и одновременно проживаемые отношения к истине. Наблюдать за динамикой этих отношений – великое интеллектуальное наслаждение. Но когда ученик отвечает на вопрос, поставленный учителем, – это тоже динамическое выявляемое здесь и сейчас проживаемое учеником отношение к истине. И тогда героем педагогического спектакля оказывается ученик, и все внимание, направленное на этого «актера», – благодатное условие для развития этого ученика. Точно так же, как и для слушателей этого ученика.

Вот почему ученик не может свое выступление производить около своего стола (парты), направляя свое высказывание учителю: он посылает свою речь всем присутствующим, а не только учителю. Он стоит перед классом, повернувшись лицом к товарищам, и говорит с дружественной аудиторией.

Введение ценностного объекта истины в контекст урока содействует установлению социально-психологического равновесия во взаимоотношения субъектов деятельности. Все равны перед истиной, ибо она объективна и ее реальность никак не зависит от воли субъектов. В процессе отыскания или понимания истины важны любые усилия каждого участника в виде вопроса ли, реплики, суждения, примера, возражения, формулировки и даже в виде ошибки, которая всем помогает понять, чего собственно он не понимает или что именно есть суть обретенной истины. Таким образом, создаются условия для осознания значимости каждого ученика.

Еще и еще раз заметим: не существует проблемы дисциплины, там, где развит интерес к человеку, уважение к личности и нежное отношение к товарищу. Учителю не приходится следить за дисциплиной, потому что внимание всех приковано к процессу нахождения истины и осмысления ее ценности в жизни человечества.

Увлеченность поиском истины (хотя бы и уже открытой наукой, пусть и давно обнаруженной учеными) позволяет расширить сцену урока. На сцене появляется фигура ученика в социальной роли носителя истины: производится сообщение об опытной работе, делается доклад по книге, демонстрируется экспонат по теме урока, читается реферат по дополнительной литературе, дается информация о персоналии ученого.

Предлагаем читателю внимательно взглянуться в фотографию ученика, выступающего перед классом с сообщением на уроке химии.

(см. фото № 3 «Доклад о самостоятельной исследовательской работе» на 4-й стр. обложки).

Умное лицо, свободные движения, уверенность и достоинство – таков образ докладчика. Но в его персональном образе видится и отношение к химии как науке. Он красиво работает, он вносит в группу высокое отношение к труду. Однако посмотрим еще внимательнее: почему так поднята голова? Не позиция ли это «над всеми»? Юности трудно удержаться, чтобы при успехе не возомнить о себе больше реального, возвыситься над всеми. Если педагог заметит (если мы не ошибаемся в трактовке портрета) первые черты высокомерия, то ситуация будет переакцентирована и дети получат образ служения науке, нейтрализуется и, наверное, угаснет зарождающееся было пренебрежение к людям, которые не знают того, что знает докладчик.

В этом случае Истина как основной герой урочного театра сослужит педагогу хорошую службу в качестве фактора равновесия.

Театр урока представляет динамическую смену социально-ценностных отношений, так как происходит постоянная смена ценностей как предметов рассмотрения:

- вот только что предметом внимания была **девочка Оля**, вышедшая на середину класса (рассмотрели, оценили, заметили волнение, послали дружеское сочувствие);

- через минуту вопрос царя **Петра Первого** выдвинулся предметом оценки и раздумий;

- кто-то с места бросил реплику несогласия... Но учитель сказал: «Не будем прерывать человека, выслушаем его до конца». Ученики согласились, увидев в Оле сейчас **Человека...** Действительно, не надо мешать человеку;

- а потом выдвинулся вопрос **Власти и Народа**: можно ли жертвовать народом настоящего во имя блага народа в будущем? Где истина?

- вдруг в центре внимания оказался **мальчик по имени Иван**: он развернул исторические примеры постоянного использования народа как средства для каких-то лежащих за пределами интересов народа целей...

Театр урока специфичен: в нем разворачиваются и сменяют друг друга отношения. Их надо уметь наблюдать, эти нематериальные отношения, тогда действие психологического театра доставляет колоссальное удовольствие и радость педагогу, дирижирующему педагогическим действием. Видеть глаза, позы, пластику движений,

миимику. Ловить реакцию на слово, просьбу, на успех товарища или неудачу подруги. Замечать тонкое духовное движение, скрытое переживание. Откликаться на открытие души.

Мы не устаем повторять, что отношения «человек – человек» на уроке принимают постоянно воспроизводимые формы «педагог – дети», «дети – дети», «дети – педагог», а также эпизодически – «педагог – третье лицо» и «дети – третье лицо». Практика сегодня занята взаимоотношениями «педагог – дети», то есть формами отношения учителя к детям. И совершенно оставляет без внимания такие связи, как «дети – дети», не культивируя отношений ласкового внимания, нежной заботы, уважения индивидуальности, доброжелательности и готовности к помощи. Последнее иногда выглядит просто чудовищно: некоторые педагоги призывают детей быть добрыми и оказывать помощь, прибегая к корыстному аргументу «Помоги – тогда помогут тебе».

Все еще за пределами воспитательного внимания отношения «дети – педагог». Учитель на уроке стесняется проследить формы выражения отношений детей к его персоне. Ему кажется, что дети естественны в проявлениях, поэтому их не следует научать современному этикету. Декларируя гуманность, он как будто забывает, что он есть человек, следовательно, формы отношения к нему не есть только персонализированные, но и гуманизированные. Детей следует приучать к высоким формам гуманистического отношения к каждому конкретному человеку.

Но театр урока не есть простое зрелище, тем более, не является развеселым представлением и завлечением детей. Наша метафора подчеркивает динамичность проживаемых отношений и богатство красок протекающих событий, где каждый причастен к происходящему, и потому для каждого ход урока – это СО-бытие. А чтобы урок не превратился в учебное шоу, достаточно соблюдать правило **преломления событий через призму истины**:

- идем на урок постигать истину;
- рассматриваем истину;
- оцениваем социальное значение и личностный смысл истины;
- поведение на уроке выстраивается в интересах истины;
- оценка деятельности происходит из меры овладения истиной;
- развиваемся (умнеем, становимся добрее), потому что постигаем истину жизни.

Если девочка мечтает стать красивой дамой,

**если мальчик мечтает стать сильным мужчиной,
если оба они мечтают стать свободными, –
урок предоставляет им такую возможность.**

Не случайно употребляется местоимение «мы»: учитель тоже постигает каждый раз заново истину, отыскивая ее вместе с детьми и радуясь такому постижению. Когда говорят, что учитель всегда актер, то имеется в виду умение учителя заново проживать процесс отыскивания истины вместе с детьми, как если педагог не знал заранее, чем дело кончится, к какому результату они все придут в своей совместной деятельности. Класс, пришедший на урок, вовсе не виноват, что учитель данную тему раскрывает в третий либо десятый раз. Свежесть и новизна нужны детям – педагог обязан привносить в ход совместной работы такие характеристики.

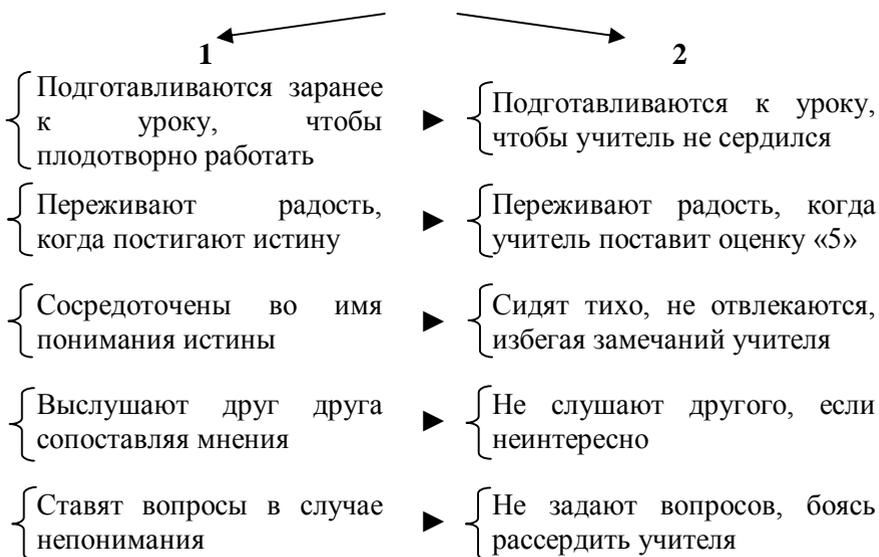
К большому сожалению, о современном уроке в реальной сегодняшней действительности пока нельзя сказать, что истина – гостя и основной предмет деятельности детей на уроке. До сих пор все, что происходит на уроке, преломляется через призму учителя – хорош он или плох, но всегда в центре и всегда властвует либо пытается властвовать. Довольно часто он любит себя: какой он умный, какой знающий, как он хорошо информирован в области правильных действий, верных формулировок и требований, которые ожидают его учеников при поступлении в институт. Он обещает детям так их подготовить, что они сдадут экзамены, и благодаря такому подкупу учитель может играть роль монарха.

Разумеется, мы говорим о типовом уроке, широко распространенном во всех регионах, но исключаем ряд передовых школ, перешедших на новые педагогические позиции и вырабатывающих новые методики.

Сравним урок, центром которого является истина (1), с уроком, центр которого узурпирован личностью учителя, требующего по отношению к себе почтения и безусловного подчинения и потому поставившего свою персону в центр внимания (2).

Характеристики поведения детей будут прямо противоположны, однако поверхностное непрофессиональное наблюдение станет свидетельствовать лишь о разных уровнях воспитанности детей и потому склонно будет винить именно детей в их поведении. Так и станут говорить, что дети «разные» в этих классах. Но в этих классах «разные» педагоги – не дети.

Вот альтернативные поведенческие картинки



В нашей педагогической метафоре «сцена урока» содержится некоторое воссоединение актерской и педагогической профессий. Такое воссоединение никого не удивляет, оно произведено давно, и общеизвестно, что театр – педагогический социальный фактор, и также не опровергается, что педагог-профессионал – всегда в области своей педагогической технологии актер.

Искусствоведы говорят: режиссер при постановке спектакля должен быть «не виден» на сцене, отдавать сцену актеру, созидающему образ, чтобы зритель мог воспринимать через художественный образ идею, не заметив профессиональных швов режиссера как создателя спектакля.

Педагоги могли бы сказать нечто аналогичное, так как эти профессии сходны: учитель на сцене театра должен быть «не виден», отдавать сцену урока детям, овладевающим истиной.

**Режиссер должен умереть в актере.
Учитель должен умереть в ученике.**

Самолюбивый, тщеславный, полный гордыни и лишенный достоинства педагог не соглашается с нами, ему так нравится быть всегда в центре и напоминать детям, что его следует почитать, любить и ему поклоняться. Но именно такой учитель и разрушает личность ребенка, подменяя ценность человека конкретной личностью, а

текущую жизнь – одним моментом. И он всегда находит себе оправдание в «дурных» детях, которые ему «достались», а успехи коллеги объясняет тем, что тому «повезло». Однако педагогическая работа исключает ситуацию «повезло». И всегда «не везет» педагогу, если он не хочет «везти» тонкое и сложное искусство воспитания.

Секрет нашей профессии прячется в умении переносить активность деятельности учителя на плечи детей, отдавая им более и более полномочий для самоорганизации, саморегулирования, планирования, выполнения и самооценки собственного труда.

ГЛАВА 8. ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ УРОКА

Урок не есть временная изоляция от жизни за окном класса. Наоборот: урок фокусирует в себе одновременное мысленное присутствие ученика во всех сферах его жизни. Возвышая ученика до научных знаний о мире, педагоги столь же успешно могут оснащать учеников культурой поведенческого опыта, жизненно важными привычками.

Привычка к труду, обязательности, ответственности за свою работу, привычка оборудовать свое трудовое место, быть внимательным к членам группы, оказывать помощь, уважать человека с его особенностями и странностями, чисто и красиво оформлять свою работу, привычка держать себя в руках, уметь сосредоточиваться, владеть собою во время сложных ситуациях... – огромное количество такого рода привычек в дальнейшей жизни скажутся на судьбе и качестве жизни.

От урока к уроку накапливается опыт высокого культурного поведения, осуществляется овладение поведенческими привычками для достойной жизни. Коль скоро обучение не что иное, как часть проживаемой жизни растущего ребенка, то педагог не может не быть озадаченным оснащением детей этими жизненно важными привычками и научением каждого здесь и сейчас соответствующим умениям, чтобы он смог в своей реальной персональной жизни выстраивать поведение в согласии с освоенным, усвоенным и присвоенным поведением на уроке. Назовем этот элемент праксиологическим (от гр. *praktikos* – деятельный) и отметим, что он совершенно обязательный элемент воспитательного процесса.

Заодно выделим: конечно, можно своевольно исключить из внимания этот поведенческий элемент, но нельзя исключить его из системы формирования личности ребенка, осваивающего социальные нормы. Наряду со «знаемыми» нормами следует формировать «выполняемые» нормы. Поведенческий опыт станет складываться, даже если педагог игнорирует данный элемент, но в таком случае выброшенный из профессионального сознания социальный опыт формируется на низком уровне культуры, обусловленный стихийным влиянием и биологической программой юного существа.

Поведенческие традиции уровня культуры являются замечательной школой выработки ценностных форм поведения как естественного и единственно возможного для человека общественного.

Педагогическое невнимание к поведенческому опыту детей, обретаемому на уроке, имеет свои печальные последствия. «Меня не научили работать», – жалуются студенты. «Я не умею думать, школа не дала мне этого умения», – констатирует взрослый человек. «Боюсь выступать перед аудиторией», – жалобно признается начальник цеха. «Привычку опаздывать я приобрел в школе», – размышляет научный работник. «Школа привила мне страх перед экзаменами, и я трясусь перед любым контролем», – с горечью говорит чиновник.

Поведенческие традиции освобождают сознание от необходимости постоянно контролировать свое социально–нормативное поведение, оно, свободное, готово для напряженной мыслительной работы, и успех учебной деятельности неизбежен.

**Чем больше традиций, тем легче
достигаются учебные успехи.**

А внешний рисунок урока обретает чистые и легкие линии, кажется, будто урок течет сам по себе, свободно и естественно, без натуги, без надзирательского контроля.

Великую роль привычек очень давно открыла педагогическая мысль, о ней неустанно напоминал К.Д. Ушинский. Сегодня мы будто забыли об этой психологической закономерности, совершенно упуская возможность вооружить ребенка психологическими ресурсами для будущей взрослой жизни.

Дети сидят прикованными к учебным столам, они не могут проявить свободы проживаемого отношения, их приучили за десять лет «сидеть тихо» и ожидать указаний учителя. И когда на улице мы видим, как не все люди и не всегда бросаются на помощь упавшему, то всплывает в памяти картинка урока с детьми-функционерами, которые ждут приказа. Ожидающему приказа трудно быть Человеком. И когда мы встречаемся с неряшливо исполненной работой, с дурно оформленной речью, с необязательностью и безответственностью, то корни таких дурных привычек следует искать в школьном уроке.

Внедрение новых традиций требует особой инструментовки, выхода на ценностные ориентации. Ни в коей мере нельзя допускать жесткое провозглашение традиций без основательной аргументации, осознанного согласия детей и общего акта, называемого «договором». Покажем такой момент на примере практической работы школьного учителя, предложившего детям ввести особые полномочия для юношей класса.

Урок в 5-м классе. Специально небрежно беру две пачки тетрадей с полки. Часть из них разлетается. Первыми подбегают девочки.

Останавливаю их:

– Милые дамы! Мы не можем себе позволить, чтобы будущие мужчины на нас обиделись...

– А почему они на нас обидятся? – удивились девочки.

– Мы унижаем их достоинство, не даем возможности проявить мужскую готовность броситься на помощь...

Завязался короткий разговор. Его итогом стало объявление права мальчиков «свободного передвижения» на уроке.

– Ого! Как это? – слышатся голоса девочек, в то время как мальчики замерли от недоверия и растерянности...

...Сегодня мальчики без напоминания в качестве свободного волеизъявления задвигают, переворачивают стулья, выносят мусор, открывают и закрывают окна, включают и выключают электрический свет... Юные господа обретают будущую роль «сильных»...

Ответственность всегда сопряжена с дополнительными правами. А возложение особых полномочий влечет за собою повышение ответственности. Социальная роль мужчины предполагает такое единство. В свете такой связи понятно описанное педагогическое решение.

Очертим же основополагающие поведенческие традиции, то есть такие, которые задают основание для зарождения, внедрения, культивирования других, тонких, индивидуализированных, красивых, характеризующих особый климат группы и глубокие внутренние отношения между членами группы. Оговорим сразу: речь идет о поведенческих нормах, исполнимых педагогом и детьми, а также любым, кто по каким-либо обстоятельствам окажется в классе во время урока; например, правило одного голоса должны соблюдать и гости, приглашенные на открытый урок – не разговаривать во время хода учебных занятий.

Первый круг традиционных норм – дисциплинарного порядка:

- подготовка к уроку до урока (педагог и ученики появляются в классной комнате до начала занятий, оборудуют все необходимое для работы, смотрят, не нужна ли кому помощь, спрашивают педагога, не надо ли что-то заранее приготовить);

- тишина мыслительной работы группы (любой шум отвлекает, мешает сосредоточиться, сказывается на успехе каждого присутствующего);

- обустройство рабочего места каждого ученика по принципу «на рабочем столе – ничего лишнего»; но, заметим, и вокруг ученика тоже ничего лишнего, что бы отвлекало, мешало, тормозило свободные мыслительные усилия (это означает, что в классной комнате существует место, куда дети могут сложить школьные сумки и предметы, не востребованные данным учебным занятием);

- право каждого на свободное передвижение по классу – в соответствии сложившимся условиям работы (это означает, что каждый имеет полномочия самостоятельно улучшать эти условия, достаточно кому-то пожаловаться на помехи);

- выполнение учебных обязанностей, как урочных, так и домашних, во избежание ущерба общей работы группы.

Но остановимся. Излишне перечислять множество дисциплинарных традиционных норм. К тому же ребенку непросто их запоминать. Лучше обобщить весь набор этих удобных для совместной работы правил поведения, свернуть все правила поведения в фокус в виде одного оригинального «закона». Например, мы не раз наблюдали силу положительного влияния нововведения в виде шуточного девиза: «Дай мысли свободно дышать!» А вот другая: «Я – хозяин обстоятельств» А это третья: «Душа наша не должна страдать!» Выведение общего дисциплинарного правила правомерно: дисциплина – это забота о Человеке, ради которого ты исполняешь общепринятое, это обеспечение свободы всех и свободы твоего «Я», когда другие подчиняются дисциплине.

Второй круг традиционного поведения – этического плана:

- дети и учитель обращаются друг к другу по имени (произносят имя учителя при обращении, точно так же, как он непременно называет ребенка по имени, а при обращении к группе называет группу «друзья», «мыслители», «дамы и господа», «дети», «товарищи», «дорогие» и т.п.;

- взаимодействие всех участников урочной работы сопровождается взаимной благодарностью (благодарят друг друга по окончании урока, произносят «спасибо» в ходе совместной деятельности, при оказании помощи, услуги, благодарят, выслушивая, но благодарит и тот, кто выслушал);

- традиция «открытых ладоней» в сторону ученика, когда он отвечает урок, когда он выступает с сообщением, когда он читает стихи или проводит опыт, решает задачу: его товарищи в этот момент ставят руки на локти и поворачивают к товарищу развернутые ладони, чтобы придать уверенность и свободу «работающему у доски»;

(Этот символический жест интерпретируется так: «Мы тебя слушаем, не волнуйся, все хорошо, нам интересно», поэтому данная традиция так и называется – «Мы тебя слушаем».)

- первыми в класс входят мальчики (юноши), чтобы предупредить возможную неготовность помещения к занятиям, и выходят из класса последними тоже мальчики (юноши), проследившая сохранившийся порядок после занятий;

- каждый готов оказать посильную помощь товарищу, но только при условии, что тот просит о помощи и готов ее принять (на этом основании отвергаются всяческие «подсказки»);

- на уроке не бывает последних парт, и нет детей, сидящих на последней парте (конкретная реализация данного традиционного закона вариативна, педагог вместе с детьми продумывает способ аннулирования явления «на последней парте»).

Вербальные формы этических взаимоотношений тоже должны культивироваться в повседневности школьной жизни. Все речевые клише, которые созданы человечеством (западно-европейская культура), следовало бы предоставить для слуха школьника и внедрять в ежедневное общение с детьми. Обратимся к простому примеру.

При обстоятельствах, которые не позволяют выполнить просьбу человека, приняты речевые формы: «Мне очень жаль, но...», «Боюсь, что мне не удастся сейчас...», «Я бы с радостью, но...». Оценить значение этих клише можно при сопоставлении с тем, что бытует сегодня во взаимодействии детей: «Я занят, ... не видишь разве?!», «Нет, не могу». Сопоставление этих стилей общения говорит в пользу традиционных выработанных историей общества речевых форм. Вот они и культивируются в школе.

Дополним этический круг правовыми традициями:

- неприкосновенность личной собственности каждого (вещей, предметов, учебных принадлежностей, технических аппаратов);

- неприкосновенность пищи и столовых приборов во время школьного завтрака;

- обязательность возврата любого предмета, временно позаимствованного учеником (авторучка, линейка, тетрадь, учебник, конспект), и денежной суммы;

- неприкосновенность предметов на столе преподавателя;
- запрет на любопытство к письмам, запискам, содержанию сумок, портфелей, карманов.

Красивой иллюстрацией правовых традиций в школе могла бы служить ситуация «забытой вещи», которая остается на том месте, где ее забыли много-много дней назад, потому что другие ее не берут, ибо она «не моя», «не принадлежит мне» и «не может быть присвоена мною как достойным человеком».

Третий круг классно-урочных традиций – эстетических:

- красивое оформление выполняемой работы (это легко достигается, если дети всегда видят пример оформления на доске, если педагог дает эстетические и психологические (лучше запоминается красиво!) рекомендации, если радостно приветствуется красота формы работы;

- красивое убранство учебного кабинета (это тоже легко достигается с помощью постоянного педагогического требования и эстетической оценки в адрес красоты обстановки);

- красивое платье школьника (и этого нетрудно добиться благодаря основному требованию «делового костюма» для учебного заведения);

- красивый костюм педагога (этого нетрудно достичь и при малой зарплате, если прочитать в эстетической литературе об общих правилах красоты);

- красивые жесты всех участников учебных занятий (это легко достигается за счет ритмичности работы, точности инструкций, образа действий педагога, психологической свободы и состояния комфорта, а также интонирования радости и удовольствия от работы).

Четвертый круг традиций – гигиенических (частично мы их затронули в главе, посвященной обустройству класса):

- в грязном кабинете занятия не ведутся;

- в кабинете всегда располагаются рядом с доской вода, мыло, полотенце, салфетки;

- кабинет до занятий и после урока проветривается – за этим следят дежурные;

- кабинет достаточно хорошо освещается, шторы не закрывают дневного света;

- в кабинете вещи не валяются на полу, им всегда отводится особое место;
- ни один человек не оставляет после себя мусора или грязи;
- при плохом самочувствии человека занятия прекращаются, пока не будет оказана необходимая и посильная помощь.

Пятый круг установленных и исполняемых традиций связан с учебно-познавательным трудом школьников:

- учебники, тетради и приборы для занятий располагаются справа на столе, так, чтобы не мешать ведению записей;
- каждая отдельная тема начинается с новой страницы, чтобы легко проследить работу по разделам учебной программы;
- в процессе работы надо иметь закладки для книги, блок листов для черновых записей, дневник для заметок по заданиям на будущее;
- при прослушивании устного выступления надо проговаривать про себя главные мысли и некоторые формулировки выступающего;
- задавая вопрос, следует воспроизводить фразу выступающего, которая вызвала вопрос (*«Вы сказали, что...», «Если я правильно понял, вы утверждаете, что...»*);
- нельзя допускать дискуссий, пока предварительно не определен предмет разногласий (*«Какое положение вы оспариваете и каковы основания для возражений?»*);
- нет глупых суждений, которые не содержат в себе зерна истины, все зависит от ракурса рассмотрения предмета (*«С какого ракурса вы смотрите на предмет? А какая сторона предмета вас интересует?»*).

Названные поведенческие традиции, вырабатывая и укрепляя поведенческие привычки ребенка, имеют для него жизненно важное значение. Сейчас, на уроке, он знает только, что такие традиции урока помогают ему, ученику, лучше справляться с умственной работой и значительно облегчают учебный труд. Он не знает, как велико окажется влияние соответствующих привычек в его производственной деятельности при создании собственной семьи, в установлении его отношений с людьми, в ситуациях острого напряженного конфликта. Знает об этом педагог, поэтому со временем добивается, чтобы внедряемые правила групповой работы в классе выполнялись как естественные для достойной работы достойных людей.

Внедрение поведенческих традиций нуждается в крепкой аргументации, так, чтобы дети понимали и принимали смысл требуемого. Аргумент «Все так поступают» никак не удовлетворяет

ребенка-субъекта. Чем больше аргументов (с разных сторон смотрим на необходимость общей нормы), тем шире круг детей, присваивающих эту норму для своего внутреннего мира.

Покажем на примере возможность множественной аргументации одной из школьных традиций. Обратимся к острому вопросу, неоднозначно решаемому в стране, – к школьной форме. Аргументация складывается из числа следующих положений:

- костюм для учебных занятий должен быть делового стиля;
- для учебных занятий костюм должен быть удобным и позволять забывать о нем во имя учебных успехов;
- внешний вид человека всегда оказывает психологическое влияние на окружающих людей. в школе – на твоих товарищей;
- костюм, который человек надевает, отражает социальную значимость для него учреждения, куда он идет;
- если имеется специальный костюм для школы, то он гигиенически лучше сохранен, так как надевается на определенное время и хранится во внеучебное время в шкафу;
- школьная форма рождает особый эстетический фон всех присутствующих в школе, влияя на самочувствие каждого;
- наличие школьной формы экономически выгоднее для родителей;
- костюм человека – это внешняя форма внутреннего содержания, принимающая индивидуальное выражение благодаря присутствию индивидуальности, поэтому подчеркивающая индивидуальность;
- школьная форма – это один из способов хотя бы в школе нейтрализовать социальное неравенство людей, обеспечив тем самым более благоприятное самочувствие многих детей.

Из этого набора аргументаций педагог избирает для своего класса наиболее убедительные доводы. В случае удачного отбора аргументация эффективна и принимается детьми. Тогда введение новой традиции свершается, остается лишь проследить некоторое время за соблюдением новационной поведенческой нормы.

Продумывая характер складывающихся традиций поведения на уроке, нельзя игнорировать общих традиций школы. Сопряжение традиций урока и традиций школьного коллектива обязательно, иначе труд отдельного учителя малопродуктивен, и то, что прививается на

уроке, смывается, аннулируется на перемене, в столовой, во время внеклассных мероприятий.

Функцию такого сопряжения должны взять на себя два заместителя директора, если директор, занятый хозяйственными заботами, не может (или не хочет) взваливать на свои плечи этот профессиональный груз. Но решить вопрос такого сопряжения могут педагоги «малого педагогического коллектива» – те, кто работает с детьми одной параллели классов.

Особое место в вопросе поведенческих традиций занимает противоречие между асоциальными привычками детей и школьными социально ценностными традициями, диктуемыми целью воспитания. Отмечается, что уже дети первого класса приходят в школу с привычками к сквернословиям, к мелкому воровству, грубым формам обхождения, дракам и с установками на агрессивные отношения между детьми. Здесь первоосновой в разрешении такого противоречия станет следующее общее положение.

Бесполезно бороться против дурных привычек – их следует замещать и вытеснять благородными формами поведения.

Замечено, что школьники со скрытым жаром откликаются на возможность приобрести благородные манеры. Но, разумеется, это дается им с трудом, они страшатся оказаться смешными перед своими приятелями, да и верят они слабо в собственное преобразование. Поэтому нельзя форсировать обретение новых форм поведения, но следует терпеливо взращивать и поддерживать малейшее движение в сторону культуры поведения.

Обычно эти дети любят движение, трудовые усилия – все то, что не опирается на интеллект, уровень которого у плохо воспитанных детей чрезвычайно низкий. Педагог может этим воспользоваться, апеллируя к их физической силе, тем и утверждая их достоинство и укрепляя их репутацию в учебной группе.

Первоосновой замещения дурных форм поведения благородными выступает, несомненно, поведение педагога. Именно он в первую очередь предъявляет высокие нормы поведения, несмотря ни на что и, невзирая на распространившиеся среди детей формы низкого, блатного, тюремного поведения.

Давайте признаемся, что сегодняшний педагог не способен на такое замещение, он не вооружен высокими поведенческими

формами, которые мог бы детям предъявить в качестве эталона, или хотя бы в качестве иного варианта поведения.

Умный педагог для начала использует образ поведенческий, который иногда переносят дети из общественной среды, нечаянно или сознательно заимствуя у взрослых культурные формы взаимодействия с миром. Он обращает внимание детей на такую красивую форму, ставит воспитательный акцент на этом, открывая дорогу для подражания, воспроизведения другими детьми такой же формы.

– *Мне так нравится выступление Сергея: изящно, умно и, главное, по-взрослому. Правда, хорошо?* – обращается педагог к детям...

– *Вот замечательная мужская помощь, правда? Молча и с достоинством Коля сделал то, что обычно незаметно и не напоказ выполняют истинные мужчины,* – говорит педагог, как будто не видя мальчика Коли; прием называется «положительное подкрепление через третье лицо».

Дурное поведение на уроке – это проблема детей осложненного поведения (педагогически запущенных, девиантных, трудных), и решать следует эту проблему глубоко и серьезно, не ограничиваясь коррекцией поведения таких детей. Корректировать дурное поведение бесполезно, если не изменяется система личностных отношений.

**Педагога не волнует поведение ребенка –
его волнует отношение ребенка к людям.**

Говорить с ребенком надо именно с этой позиции заботы. Например: «*Что-то отвлекает Вас?*», «*Я что-то не так сказала?*», «*Ты со мной не согласен?*», «*Вас тревожит что-то в произведенном решении?*»...

Предварительная апелляция к осознанному отношению детей должна предварять вводимые учителем на уроке новые традиции.

Например, педагог указывает на условия учебной деятельности.

Он говорит:

– *Нам на уроке пригодятся:*

- *хорошее настроение;*
- *знание материала;*
- *желание открыть истину;*
- *добросовестная работа;*
- *осмысление произведенной деятельности.*

Затем он приглашает детей высказать свое мнение. Дети, слегка важничая, рассуждают:

– Знание материала – это понятно, а при чем тут хорошее настроение?

– Мы же не можем открыть истину, она же в учебнике уже открыта...

– Все работают добросовестно, а все равно кто-то не понимает чего-то... Значит, это не обязательно?...

Но педагог основательно подготовил аргументы. В итоге все согласились с нововводимыми правилами урока.

Внедрение традиций отношенческого плана чрезвычайно важно, потому что форму проявления этих отношений каждый ищет и находит самостоятельно и индивидуально. Традиции не подавляют своеобразия личности, предоставляя пространство для реализации.

Хорошо проверить реальность традиционных отношений на уроке вопросом «Что у нас принято на уроке?»

Дети обычно перечисляют педагогические требования («не шуметь», «слушать внимательно», «отвечать на вопросы») или инструментально-предметные формы поведения («помогать другим», «красиво оформлять», «здороваться с учителем», «быть аккуратными»). Редко встречается воспроизведение отношенческих традиций, таких как «уважать друг друга», «быть добрым», «быть деликатным», «быть внимательным», «любить истину», «проявлять интерес»...).

ГЛАВА 9. МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛЕ УРОКА

Обустройство урока предъявляет педагогу свои современные высокие требования. Недопустимы грязь и холод в учебной аудитории; ушли в прошлое гвозди в стене для детских пальто и курток; вызывает чувство стыда и гнева грязное ведро с белесой водой, в которой полощут руки дети, писавшие мелом на доске; уже необъяснимы рваные тряпки вместо губки для протирания доски; раздражают школьные сумки, брошенные на пол под ноги (*почему бы и педагогу не класть свою сумочку на пол к ногам ходящих по классу учеников?!).* Материальное поле урока подчинено интересам Человека.

Вошедшему в классную комнату ребенку и всей группе в целом должно быть приятно находиться в данном кабинете, обустройство которого должно непременно доставляет комфорт организму. Следует продумывать интерьер класса (строительное решение педагог не властен менять, но внутреннее наполнение пространства, в котором располагаются дети и от которого рождается благоприятное либо неблагоприятное самочувствие, зависит от педагогических воззрений).

Отправным положением в постановке и решении заявленного вопроса обустройства урока является принципиальное положение: «Место, которое мы обустроиваем и занимаем, – это место, которого мы достойны». При условии уважительного отношения к школе, науке, человеку и конкретным участникам учебного процесса оформление предметно-вещного пространства класса представляется важной стороной дела воспитания детей.

Забота о физическом и психологическом комфорте каждого присутствующего на уроке: педагога, детей, пришедшего гостя, представителя администрации или бабушки, пришедшей передать внуку забытый спортивный костюм, – это элементарное проявление уважения к человеку и забота о его благополучии.

(Уважать – признавать важным для себя благополучное существование человека, а значит, содействовать этому во имя жизни и счастья этого человека, «утруждать» себя для другого.)

**Комфорт начинается с того момента,
когда человека спросили, удобно ли ему.**

К общим правилам обустройства жизни относятся гарантированное благоустроенное жилище, хорошее своевременное

питание, удобная функциональная одежда. Это жизненно важные условия. Поэтому нельзя не произвести переноса в сферу конструирования урока известных общих условий человеческой жизни вообще. Учитывая, что урок есть интеллектуальная работа и большое мыслительное напряжение, подчеркнем особенную важность материально-технического и материально-гигиенического оборудования учебного кабинета. Здесь нет ничего нового для человека, живущего в контексте современной культуры. Отступление от этих норм – показатель варварства или дикости руководителей школы.

К общим правилам материального обустройства учебных занятий в классе отнесем следующие.

1. Функционирование каждого элемента предметного пространства.

Если висят часы – они должны показывать точное время. Если поставлены цветы, они должны быть живыми и хорошо ухоженными. Если повешены на стенах плакаты либо стенды, они должны быть чистыми, четкими, ровно повешенными. Если встроено техническое устройство, оно должно работать. Если в шкафах выстроен ряд книг, то эти книги должны быть использованы в учебной работе.

В учебном кабинете не должны присутствовать предметы и вещи, не имеющие функционального назначения, нарушающие **порядок**.

2. Удобное размещение учебных столов, стульев, демонстрационных площадок, шкафов и полок для учебных пособий и наглядного материала.

Мебель служит людям, но не люди подстраиваются к расположению мебели. Педагог мог бы обсудить с детьми наиудобнейший вариант размещения предметов кабинетной обстановки. Но, наделив детей такими полномочиями, иметь в виду медицинские показания к оборудованию учебных помещений. **Удобство** каждого присутствующего на уроке обеспечивается до урока.

(И вновь ставим акцент: учитывается и удобное расположение гостей, наблюдающих урок. И пока такого удобства для каждого не будет обеспечено, урок не может быть начат.)

3. Взаимное **расположение** детей и учителя, позволяющее видеть детям учителя, а учителю видеть лица детей и обеспечивающее взаимное восприятие всех участников учебного процесса. «Все видят всех» – условие совместной деятельности. Педагог как соучастник занятий должен, так же как каждый ребенок, стать объектом заботы

детей: они в социальной роли «человека» выражают заботу об удобстве, комфорте учителя как человека.

4. Наличие в кабинете **подсобных материалов**, легко доступных каждому, кто захочет обратиться к средствам учебной деятельности: словари (их должно быть много), учебные пособия, карточки, инструменты, энциклопедии, журналы, муляжи, макеты и другое. Подсобные материалы значительно облегчают мыслительную работу многим детям.

5. Полномочия (права и обязанности) **по содержанию, сохранности и уходу** за учебным кабинетом возлагаются на детей частично, в меру их сил и возможностей. В полномочия вводится и содействие эстетическому оформлению кабинета: дети получают право на инициативное украшение класса при опоре на эстетические закономерности красоты как явления жизни.

Общие основы создания материального пространства дополним рядом конкретных правил, выделив безусловные и неизменные.

Гигиенические строгие правила предусматривают следующее:

- проветривание помещения перед началом занятий и обеспечение свежего воздуха на протяжении всего учебного часа;
- хорошее равномерное освещение кабинета;
- доска, ученические и учительский столы, а также стены с плакатами, экспериментальный столик, технические средства – все чисто и свежо протерто;
- широко открытые для света окна, а для особых случаев – наличие плотных жалюзи;
- чистота пола и всего оборудования кабинета;
- отнесем сюда же чистые обувь, одежду, предметы, которыми пользуются дети;
- наличие в кабинете воды и салфеток для рук, губки для протирания доски;
- отсутствие малейшей пыли на предметах мебели, учебных пособиях, цветах, витринах, шкафах и т.д.;
- неизменная чистота и опрятность одежды всех присутствующих на уроке – одежды, соответствующей учебной деятельности в общественном учреждении.

(Приглашая гостей на урок, пока еще приходится предварительно сообщать, что в школе принята сменная обувь, чтобы гостям не стало неловко за свои валенки или зимние сапоги, когда они окажутся в светлом, чистом, красивом кабинете.)

Эстетические правила обеспечивают особое благоприятное состояние, окружающая красота оказывает сильное влияние с самого первого момента появления ребенка в классе.

Педагог знает: переступает порог ученик – его поведение диктуется первоначально красивым обустройством учебного кабинета. До того времени, когда сформируются традиционные формы поведения в учебном кабинете (а эти формы разные!), решающим фактором влияния окажется именно красота. Перечислим ряд основных эстетических правил, касающихся материального обустройства урока.

✓ Поставим на первое место самое широкое эстетическое положение, основополагающее в системе эстетических закономерностей, которое постоянно преподносит нам природа и которое так просто обнаружить, наблюдая за явлениями природы: структурой растений, окраской цветка, движениями зверей, – положение «ничего лишнего!» Иногда его называют «закон чуть-чуть», он предписывает сумму элементов, которая бы отвечала требованию необходимого и достаточного: все, что располагается на столе, в кабинете, в костюме, в записях на доске, в сочинении и решении задачи, должно соответствовать данному требованию, чтобы быть красивым.

Когда говорят: «Красивый урок», «Красивое выступление», «Красивые движения», то отмечают данную характеристику: ничего лишнего, только необходимое.

✓ Правило гармонии цвета предостерегает от пестроты и цветовой дисгармонии, которая раздражающе действует на нервную систему человека; цветовую гамму надо подбирать и научать такому подбору детей, воспитывая их глаз.

Педагог советует детям: «Если работаете цветной ручкой, обратите внимание на цветовое сочетание.», «Любой цвет с белым – красивое сочетание, и вы не проиграете.», «Нет-нет, зеленое с красным слишком раздражает, глаз «убегает» от такого предмета.»

✓ Правило одного композиционного центра гласит: только один элемент из всех должен занимать центральное положение, стягивать на себя восприятие и внимание, а все остальные элементы располагаются в связи и соответствии с ними. Попробуем расставить столы полукругом, как дети сразу сообщают о своем хорошем самочувствии.

В красивой классной комнате таким центром может являться стол учителя, пальма, скульптурный портрет ученого, телевизор как

окно в мир, картина, экспериментальный столик... – все то, что несет в себе содержательный смысл. Остальное выстраивается вокруг установленного центра.

✓ Правило единства фактуры предупреждает о том, что природа используемого материала должна быть едина, «коня» и «трепетную лань» нельзя запрячь в одну упряжку (Пушкин).

Строгие академические записи не украшаются рисунками, на плакате не сочетается поэтическое слово с административным положением, речевой стиль приятельства нельзя соединить в беседу с научным анализом. И деловой стиль одежды отвергает элементы спортивного костюма.

✓ Правило сочетания «верха и низа» предусматривает больший по объему «низ» как опору меньшего по объему «верха».

Пространственное оборудование классного помещения учитывает это правило, записи на доске жестко подчиняются такой норме, заполнение шкафов с учебными пособиями производится в согласии с данным правилом. Также костюм людей, присутствующих на уроке, отвечающий этой норме, оказывает свое неосознаваемое людьми эмоциональное влияние.

✓ Правило ритма диктует соблюдение равномерной сменяемости или чередования временных периодов, пространственных расстояний, расположения предметов и вещей, размеренность действий. Присутствие ритма во всех его модификациях содействует благоприятному самочувствию любого человека.

Так, ритмическая картинка расстановки учебных столов, ритмическое расположение цветов на окнах, развешенные плакаты в определенной последовательности и равной удаленности, смена этапов урока один за другим через равномерное количество минут и ритмическая речь педагога – все это придает удивительную легкость самочувствию и работе, сопровождает присутствие на уроке некоторым необъяснимым приятствием.

Неслучайно, например, говорят о «красивом уроке», когда он ритмичен.

Все сказанное может со временем принимать в действительной жизни роль устойчивых традиций урока:

- красиво оформляются все исполняемые работы;
- красиво ведутся записи на школьной учебной доске;
- красиво убранство учебного кабинета;
- красивы костюмы педагогов и школьников;

- красива речь людей на уроке;
- красива пластика детей и педагогов.

**Тепло, свет, воздух –
и ничего лишнего, кроме красоты.**

Об этических (в том числе и правовых) правилах мы уже говорили выше.

Техническое оборудование урочных занятий играет свою существенную роль. Правда, только при одном важном социально-психологическом условии: педагог должен уметь распредмечивать технические предметы. За «железкой» увидеть «человека», выявить ценность технического устройства для жизни человека и для наилучших результатов учебной деятельности.

Дети с почтением относятся к техническому оснащению занятий, а момент ее эксплуатации проживается с радостью. Но, как правило, они не умеют распредмечивать материальную субстанцию, у них «вещное» отношение к вещам и физическим предметам, «человека» там не обнаруживают.

А ведь присутствие и использование аппаратуры играет существенную роль в воспитании молодого человека. Во-первых, благодаря технике как постоянному элементу обучения ребенок входит в контекст цивилизации, относясь к аппаратуре как средству научного познания, в отличие от домашнего использования аппаратуры как средства развлечения. Во-вторых, технические средства расширяют возможности динамического показа явлений жизни, предъявления предмета изучения в его развитии и движении. И, в-третьих, эстетичность демонстрации задевает сферу эмоционального переживания, получаемые знания окрашиваются в положительные краски отношения к предмету научного рассмотрения.

В свете такого серьезного влияния выступают четкие и жесткие правила эксплуатации технической аппаратуры:

- высокая качественность технической аппаратуры: «магнитофон не должен хрипеть», «телевизор не должен капризничать, засыпая изображение крошкой», «видеопроектор должен давать четкое изображение» и т.д. (иначе дискредитируется ценность, предъявляемая детям);

- целевое использование технических средств: формируется предварительная установка на предмет наблюдения, формулируется цель просмотра материала; до просмотра в общем виде описывается предмет наблюдения, чтобы сюжетное содержание не затмило целевое восприятие;

- строжайшее исполнение правил техники безопасности: аппаратуру обслуживает педагог либо мальчики (юноши), умение которых обращаться с аппаратурой проверено педагогом заранее;

- постоянное место для аппаратуры, устойчивость крепления и безопасность расположения; пользоваться без присутствия педагога должно быть запрещено, несмотря на простоту и привычность для детей в семейном быту пользования аппаратами;

- осторожное обращение с техническими аппаратами: педагог демонстрирует свое бережное отношение к аппаратуре, подчеркивая огромную роль технического оснащения в познании мира, и прослеживает, чтобы такое же ценностное отношение развивалось у детей, невзирая на дешевизну учебной аппаратуры;

- непозволительно просмотр сопровождать репликами, выражая свою реакцию на увиденное: такое вмешательство в душу другого дезориентирует индивидуальное восприятие и лишает человека, на которого оказали влияние, возможности полностью осознать собственную точку зрения; педагог тоже не должен нарушать индивидуального восприятия детьми картины мира в любых его проявлениях, его пояснения должны быть сделаны до демонстрации.

Итак, материальное обустройство урока играет роль важнейшего условия качества преподавания и обеспеченности комфортности психологического состояния учеников и учителя. И относиться надо к созданию материального поля весьма серьезно, терпеливо повышая уровень и отыскивая все новые средства для улучшения предметно-вещного окружения детей. Впрочем, дети тоже могут принимать участие в обсуждении всех возможностей культивировать и обихаживать учебную среду.

Однако всегда надо помнить, что сама по себе материальная среда нейтральна по отношению к личностным образованиям. Достаточно вспомнить исторические материалы школы Великой Отечественной войны, когда при скуднейшем, почти на грани нищеты оборудовании учебного процесса и бедном оборудовании урока обучение развивало детей и формировало красивую и умную личность

там, где процесс обеспечивался профессиональным мастерством педагога.

**А надо так мало –
всего лишь расставить ценностные акценты
на окружающих предметах материального поля.**

Очевидно, что решающим в такой интерпретации окружающей предметной среды станет профессиональное умение «распредмечивать» материальные объекты реальной действительности, так, чтобы школьник вместе с учителем «прочитывал» отношенческий смысл конкретного предметного обустройства учебных занятий.

Декларируя страстно идею ценностно-ориентированного воспитания, нельзя за пределами данного принципа оставлять вещно-предметный мир.

Вот формула по физике – она указывает на связь явлений вне воли человека. Ее познание уменьшает зависимость от этих явлений и увеличивает свободу.

Вот фраза из пушкинской драмы – «Народ безмолвствует». Это про социальные ситуации типа сегодняшней. Это про решающий фактор исторического развития. Есть облегчение в объективизации данного образа.

А вот басня Крылова «Свинья под дубом». Речь далеко выходит за границы качества неблагодарности. Корни нашей жизни уходят в далекое прошлое... Связь поколений, плоды прошедших веков... – не про это ли?!

А это типология животного мира. И явственно проступает связь человека со всем природным миром. Мы все вышли из лона природы...

ГЛАВА 10. ДУХОВНОЕ ПОЛЕ УРОКА

Духовным полем мы называем то социальное пространство, в котором разворачивается взаимодействие детей и педагога, наполненное определенными устойчивыми социально-психологическими отношениями, проявляемыми детьми и педагогом и влияющими на состояние души каждого присутствующего на уроке.

Поле заброшенное, засоренное, засохшее ввергает нашу душу в состояние уныния, печали, агрессии. Поле цветущее, овеянное ароматными запахами, дышащее жизнью, воодушевляет человеческую душу, возвышает, наполняет энергией.

**Садовник, выращивая розу,
заботится о пространстве, где произрастает роза,
никогда не упрекая в чем-либо растущий цветок.**

Духовное поле урока, наполненное жизненно важными отношениями, прежде всего, порождается и поддерживается системой поведенческих традиций, позволяющих за счет их привычности постоянно сохранять высокий уровень взаимоотношений между людьми.

Не доверяя общим впечатлениям о качестве духовных взаимоотношений, следовало бы время от времени узнавать о самочувствии учеников от самих учеников. Составляем ряд соответствующих вопросов, предлагаем ответить на них учащимся 4-го и 6-го классов.

Картинка в четвертом классе радужная:

- | | |
|---|------------------------|
| 1. Хорошо ли ты себя чувствуешь в классе? | «хорошо» – 100 % |
| в школе? | «хорошо» – 100 % |
| на уроках? | «хорошо» – 100 % |
| на переменах? | «хорошо» – 100 % |
| 2. Хотелось бы тебе поменять школу? | «нет» – 100 % |
| 3. Мне нравится в школе | «все нравится» – 100 % |

Иначе выглядит та же картинка в шестом классе:

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Хорошо ли ты себя чувствуешь в классе? | «хорошо» – 93 % |
| в школе? | «плохо» – 7 % |
| на уроках? | «хорошо» – 98 % |

	<i>на переменах?</i>	«хорошо» – 98 %
2.	<i>Хотелось бы тебе поменять школу?</i>	«нет» – 98 %
3.	<i>Мне нравится в школе</i>	«все нравится» – 91 %

Когда дети говорят, что им нравится в школе, – это хороший показатель.

Однако не стоит обольщаться, во-первых, потому, что если человек не знает иных отношений, кроме тех, что его окружают, он будет доволен тем, что имеет, а во-вторых, не будем забывать, что за каждой цифрой прячется не один ребенок. Если даже одному «плохо», то что-то в коллективе неблагоприятно. Приведенные показатели тревожат тем, что негативное самочувствие школьника увеличивается с возрастом. Педагогическому осмыслению подлежат любые снижающиеся показатели, пока еще нетрудно повысить психологический климат, пока не стало традиционным одиозное отношение детей к школе как таковой.

Педагогическим ключом к созданию духовного (социально-психологического) поля урока является установление главенствующим принципом урока внимание к Человеку. Уже в 80-е годы педагогика выдвинула идею нравственного воспитания как центрального содержательного элемента воспитания и провозгласила главным образованием в системе личностных отношений отношения нравственные. Но перестройка, а вернее, разрушение общества отодвинуло в тень ценностные отношения, провозглашая неистово в качестве ценности жизни квази-ценности, такие как капитал и частная собственность.

Однако педагоги знают: там, где нет места человеку, там нет места и жизни для человека. Социально-психологический климат урока полностью зависит от меры принятия ценности Человека и всей системы ценностей гуманистической культуры. Привнесенные в урок ценности порождают невидимое отношенческое поле, решительным образом влияющее на каждого.

Не всегда педагог может проследивать свое влияние на духовное пространство: его внимание концентрируется на предметном результате урока. Однако мы встречаем большое количество уроков высокого духовного поля, потому что личность педагога принимает Человека как ценность и обращается с детьми

соответственно своему личностному отношению. Педагог, не думая о духовном поле, действительно его формирует, он говорит:

- Не станем смеяться над человеком, если у него неудача...*
- Давайте поможем человеку...*
- Когда человек говорит, все его слушают...*
- Человек никогда не похож на другого человека, тем он интересен...*
- Подбирайте слова, когда обращаетесь к человеку: у него тонкая и ранимая душа...*

Социально-психологическая атмосфера (как мы уже знаем¹) повышается неотвратно, стоит привнести в группу ценность. На уроке постоянно возникают потенциальные моменты, которые могли бы вызвать проживание ценности, ибо объект – жизнь таит в себе всю совокупность наивысших ценностей жизни. Педагог соответственно сложившейся ситуации в группе и логическому ходу учебной работы избирает возможность поставить ценностные акценты (только акценты и ни в коем случае не нравоучительные беседы) на изучаемом предмете. Заглянем мысленно на урок биологии в тот момент, когда все дети ласково улыбаются, проживая теплые чувства:

– Жеребята зебры имеют индивидуальный рисунок черно-белых полосок. В многочисленном стаде отцу иначе не отличить своих детей: рисунок полосатого одеяния он запоминает безошибочно, очень заботливо и трогательно относится к детям. Зебрыта столь же ласковы к нему. Так и хочется заявить, что зебрытам свойственно чувство чести и они, зная, что полоски выдают их принадлежность к семье, берегут честь отца и семьи... – рассказывает педагог, вызывая добрые отношения этическими акцентами, привнося ценность добра.

Присутствующий сразу улавливает повышение духовной атмосферы в группе, несмотря на то что педагог как будто нечаянно и мимоходом вносит личностный тонкий акцент. Урок течет дальше в движении к дидактической цели.

Духовность – проживание ценностного отношения окружающими ребенка людьми. Оказавшись в этом поле, ребенок подвергается эмоциональному сильному заражению, он проживает те же отношения, что и все лица урока. Чем шире палитра проживаемых

¹ См.: Шуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – М., 2005.

отношений, тем реальнее вхождение ребенка в поле ценностных отношений.

**Духовность рождается там,
где привносится ценность.**

Проявил доброе отношение к другому – стало теплее вокруг, все подобрели. Произнес высокую идею – повысилась атмосфера в группе, снизилась враждебность. Прочитал стихи о прекрасной даме – еле уловимое дуновение пронеслось и оставило свой след в осанке и мимике слушателей. Выразил сочувствие неприятностям ученика – стало свободнее дышать каждому. Сообщил о своей радости по поводу весеннего солнца – всплеск радостного отклика увидел на лицах детей. Пожалел ребенка – атмосфера группы поднялась на градус выше.

Духовное поле, казалось бы, есть нечто противоположное материальному обустройству урока – потому что невидимое. И с этим нельзя не согласиться. Однако мы знаем, что нет четкой границы между полярными величинами, всегда пролегает переходная зона «уже не, но еще не». Полярные величины в неразрывной связи. Принесли и поставили в вазу одну прекрасную розу – нечто материальное привнесено в класс. Нет, конечно, изменилось духовное поле, потому что роза – символ прекрасного, если такой символ воспринимается детьми. Связь такую осуществляет тот предмет, что несет в себе одновременно черты двух противоположных величин: материальное, имеющее цену, и духовное, содержащее в себе ценность.

Такой переходной величиной выступает удивительный феномен урока – мизансцена урока.

Мизансцена урока – расположение всех участников по отношению друг к другу, внешний образ которого представляет очевидность существующих отношений. Если все расположились в кругу – взаимоотношения, скорее всего, «на равных». Если учитель держит дистанцию по отношению к группе, а дети сидят ровными рядами, то авторитарная позиция учителя тоже очевидна. Мизансцена – образ отношения для зрительного восприятия – чтобы стало очевидно.

С одной стороны, она материализует отношения между людьми, а с другой стороны, выстраивая расположение людей в пространстве,

она порождает соответствующие рисунку мизансцены определенные отношения. Выстраивая мизансцену урока, мы, с одной стороны, создаем материальное поле урока, а с другой – оказываем влияние на духовное поле урока.

Вот почему мизансцена урока – своеобразный связывающий мостик сферы материального обставления урока и сферы духовного окружения ребенка. В картине расположения детей по отношению друг к другу и учителя по отношению к детям прочитывается легко (потому что материально зафиксировано) отношение к человеку как таковому, а значит, и к нему, к отдельному ребенку.

Педагог, проявивший доброе отношение в краткой реплике «Ты не хочешь сесть поближе?», или «Не дует от окна?», или «Немного устали к пятому уроку?», уже выводит детей на уровень ценностных отношений, а значит, повышает благоприятность духовного пространства.

Мизансцена меняется согласно ситуации урока: педагог ведет объяснение – одна мизансцена, в центре ее педагог; перед детьми поставлен вопрос, один из учеников в центре класса отвечает на данный вопрос – это другая мизансцена; идет групповая работа экспериментального плана – третья мизансцена и т.д. При смене характера взаимодействия немедленно должна меняться мизансцена, так, чтобы в центре ее оказывались поочередно дети.

**Динамику мизансцены порождает подвижность
взаимоотношений между субъектами совместной деятельности.**

Если мизансцена однообразна (учитель в центре, дети на периферии), это сказывается на потере интереса, на холодных взаимоотношениях (иногда дети некоторых учеников в лицо не успевают рассмотреть), на угасании положительного отношения к учителю. Ее динамика должна быть подчинена очень важной педагогической идее: центром мизансцены должен быть каждый ребенок, помимо педагога.

Характер духовного поля значительно обогащается, если использовать музыку. Об этом часто сообщают опытные педагоги,

преподаватели разных учебных дисциплин. Обратимся к материалу учителя истории².

– Музыка хорошо выполняет роль эпитафии урока. Например, перед изучением вопроса «Реформа 1861 года в России» мы слушали Мусоргского «Рассвет на Москве-реке». Учащиеся трактовали музыкальное произведение так: «Реформа прокладывала рубеж между феодальной и капиталистической Россией. «Рассвет» знаменует начало чего-то нового, нового дня, нового этапа...»

– Когда мы изучали тему «Великие географические открытия», на уроке звучала музыка Дунаевского к фильму «Дети капитана Гранта».

– На уроке обществоведения звучала «Ave, Maria» Шуберта, когда рассматривали проблему религии и ее роли в развитии культуры.

– Так как музыка – это всегда образ явления и отношение к нему, то тему «Блокада Ленинграда» мы, конечно, не могли изучать без прослушивания Ленинградской симфонии Шостаковича.

Музыка непосредственно и прямо апеллирует к чувствам человека, поэтому она величайший фактор создания духовного поля активности человека. При сегодняшних технических средствах ее введение в урок вовсе не затруднительно.

Иногда духовное поле корректируется привнесением в процесс урочной работы символических элементов самого широкого спектра: от цветов и до нарядных костюмов детей, пришедших на урок. Среди символических знаков мы можем встретить отдельную игрушку (особый знак чего-то для данных детей), какой-либо жест, чей-то портрет, особый предмет в особом углу классного кабинета, даже некоторое особое обустройство места (если его появление имело значимую силу происхождения, как, например, отдельный стол для ученика, право посидеть за столом учителя, подушечки на стульях и прочее). Такие мелкие детали – создатели и хранители хорошего духовного поля для учения.

Обеспечивая содержательность материального и духовного поля урока, педагог тем самым содействует единой воспитательной среде, стратегом которой, а значит, основным ответственным лицом, является директор школы. И тогда урок – и только тогда! – входит в систему школьного воспитания как ее элемент. А ученик естественно

² Калачева Лидия Архиповна, учитель Середней школы Калужской области.

и просто входит в контекст культуры, совсем забывая, что в школе его воспитывают.

ГЛАВА 11. ИНЦИДЕНТ УРОКА

Инцидент – это то, что случилось вдруг, что произошло незапланированным образом и поэтому привлекло особое внимание к себе и стало предметом обсуждения людей в роли свидетелей происшедшего.

Жизнь в своем постоянном движении полна инцидентов. Их сущностная особенность заключается в полном отсутствии осознанной воли человека и присутствии «воли обстоятельств». Творят инцидент обстоятельства.

Поэтому они всегда неожиданны и поэтому нелюбимы учителем. Он так и говорит: *«Боюсь этих ужасных ситуаций... С детьми трудно справиться... Урок срывается».*

Инцидентом урока становится все то, что лежит за границами логически разворачиваемой мыслительной работы. Обычно это происходит неожиданно и «взрывает» плавный ход урока.

- *Упала книга, производя ударом об пол глухой и резкий звук...*
- *Кто-то чихнул на высокой ноте – все рассмеялись...*
- *Открылась дверь – вошел милиционер...*
- *Полилась вода из неплотно закрытой бутылки...*
- *Ветром распахнуло окно – полетели листы со столов...*
- *Кто-то сказал: «Надоело! Сколько можно писать и писать!»*

Инциденты бывают мелкими и крупными в зависимости от времени их протекания, круга социальных отношений, и числа людей, ввергнутых в развернувшиеся события. Случаются события веселые или грустные по характеру проживания отношений, комичные или драматичные.

Вот мелкий инцидент, его почти не заметили дети. Только учитель и ученик проживали интересный эпизод.

Когда учительница стала обращаться к пятиклассникам на Вы, они были прямо-таки ошарашены. Через несколько минут один мальчик спросил учительницу:

- *Можно Мы переедем? У стола ножки шатаются...*
- *Сколько вас? – спросила учительница.*

Ученик, еще более ошеломленный, отвечал: «Я один».

А вот крупный инцидент – целое событие, его обсуждала вся школа длительный период времени.

...Девочка упала в обморок. Медицинская сестра в это время проводила занятия в каком-то классе. Не зная, где именно проходят занятия, дети разбежались по всем классам, чтобы призвать ее на помощь, пока девочки вместе с учительницей проявляли первую необходимую заботу...

Если серьезной помощи не требуется, то не нужно и вмешательства учителя. Ведь необходимо детей научать и приучать самостоятельно справляться с сюрпризами жизненных обстоятельств. Инцидент в таком случае вовсе не разрешается учителем.

<p style="text-align: center;">Инцидент разрешает ученик, оказавшийся в данных обстоятельствах.</p>
--

Вот как лучше всего это сделать.

Шаг 1-й – обрисовать случившиеся обстоятельства. Очень часто ребенок пугается случившегося, ибо оно нарушает ход урока, поэтому учитель снимает напряжение таким описанием, выдвигая на первый план именно обстоятельство, но не злую волю ребенка.

Например: «Такое случается с людьми. Когда они устают и дело не ладится, все валится из рук...» или «Наши организм не всегда подвластен нам, а мы не всегда властвуем над ним...»

Шаг 2-й – оценить случившееся с точки зрения социальных норм жизни. Что бы ни случилось, оно всегда лишнее в уроке, так как нарушает рабочий настрой и ход деятельности. Правила групповой интеллектуальной деятельности исключают «лишнее». Помимо этого инцидент оценивается и с точки зрения гигиены, этики, эстетики, права, культуры труда, психологии. Учитель произносит, вероятно, такое:

«Но шум отвлекает от работы всех. Да и вещи наши не могут лежать на полу. Пол грязный, вещи в руки берем...» или «Вкусную булочку лучше съесть, запивая чаем, за чистым столом, да и во время занятий она отвлекает мысли...»

Шаг 3-й – предложить помощь ученику в его разрешении ситуации. Как только желание исправить ситуацию родилось, можно предложить некоторую инструкцию, как лучше выполнить действия. К тому же хорошо бы призвать к товарищеской помощи и окружа-

ющих. Учитель добавляет: *«Хотите, чтобы вам кто-то помог? Я? Ваши товарищи?»* или *«Салфетка не нужна? Может быть, бумажный пакет, чтобы тетради не испачкать?»*

Педагог направляет мысль ребенка на разрешение ситуации, но сам не изменяет обстоятельств – это делают дети как субъекты собственной жизни.

Инцидент пугает часто учителя потому, что он подозревает злую волю ребенка, который хочет сорвать урок, чтобы не учиться. Конечно, такого варианта нельзя отрицать вовсе при сегодняшней невоспитанности детей. Однако и в таком случае учитель интерпретирует происходящее как «волю обстоятельства», но ни в коем случае не волю противника, стремящегося досадить учителю.

Учитель не любит инциденты. А дети получают огромное удовольствие от разворачивания неожиданных событий, воспринимая инцидент в качестве театрального спектакля. О том, что произошло на уроке, дети вспоминают, пересказывают родителям, друзьям.

Каждый красиво разрешенный инцидент – это проценты в капитал успешной работы учителя. А для детей такой счастливо разрешенный инцидент – огромный жизненный опыт гуманного отношения к человеку, оказавшемуся в затрудненных обстоятельствах.

ГЛАВА 12. ПЛАН И КОНСПЕКТ УРОКА

План – это последовательность действий педагога и детей в логике продвижения к цели. Он создается сознанием человека и хранится в сознании. План составляется человеком при условии наличия программы. Если программы нет, то бессмысленно создавать план: он просто не нужен, так как неизвестно, какие новообразования необходимо формировать у учащихся.

Когда педагог ведет урок, его сознание контролирует замысел, отраженный в плане, сопоставляет его с реальным ходом урока. План можно отразить на бумаге. Ошибочно принято считать, что составить план – это непременно зафиксировать на бумаге задуманную последовательность действий. Администрация школы требует даже представить план урока. Но планирует урок учитель, и делает он это для себя. Впрочем, может этого не делать, если его память и воображение сильно развиты, он хорошо помнит замысел и мизансцены задуманной работы.

На бумаге план отражается для того, чтобы «просмотреть» всю сцену и ход урока в его целостности и соответствии цели: мысленно выверяется проект, чтобы конструкция оказалась прочной. Конструируются крупные блоки (этапы). Отмечены наглядные и технические материалы (обычно их фиксируют на полях, вне текста плана, чтобы глаз педагога при взгляде на запись разом охватил все необходимые средства до занятия). Выписываются исходные данные материала учебника либо книги, к которому станут обращаться дети. Молодому педагогу важно фиксировать время на отдельные этапы урока: у него нескоро разовьется чувство временного течения урока. Иногда в плане пишут имена учеников для дифференцированных заданий во избежание нечаянного невнимания к какому-либо ученику. В начале своего профессионального пути молодой педагог выписывает пункты плана цветными чернилами, чтобы при волнении на уроке легче было считывать ход действий. Цель урока удобнее включать в план, не вынося его в заголовок, как предлагают делать чиновники от педагогики. Внесенные в план ожидаемые новообразования полезно располагать напротив той методики, которая адекватна ожидаемому новообразованию. Можно стрелкой указать на связь целевого проектирования и запланированной методики.

План одного урока занимает всего одну страницу, общий вид его примерно таков (фрагментарно).

Тема урока: _____

Время	Этапы урока	Результат (целевой)	Средства	Имена
8.30–8.43. ...	1. 2. 3...	Знания: Умения: Отношения: ...	Видео: Игра ...	Соколов ...

План располагается на столе, и педагог корректирует свои действия, сверяясь с планом. Его не надо прятать от детей, но, как и по отношению ко всем предметам на столе учителя, не следует разрешать заглядывать в записи согласно принципу неприкосновенности личного пространства.

Методистам, которые требуют к предъявлению план урока, следует отказывать в таком требовании, ведь план составляется педагогом для самого себя, чтобы:

✓ заранее мысленно представить **сцену** урока и мысленно проиграть **ход** урока, контролируя его целенаправленность;

✓ не потерять **логику** урока в реальной совместной деятельности с детьми, которые часто непредсказуемо реагируют на материал урока, предлагая свои оригинальные трактовки изучаемых положений;

✓ освободить свои **творческие** силы на решение возникающих этико-психологических ситуаций и множества задач, связанных с установлением благоприятного психологического климата;

✓ можно было легко проследить **индивидуальные** особенности работы отдельных учеников и создавать индивидуальные варианты задач;

✓ после урока можно было бы еще раз вернуться к педагогическому замыслу и, **сопоставляя** его с реальностью, открывать новые вариации методик работы с детьми.

Например, изучение исторического периода правления в России царя Бориса вызвало у школьников аналогию с событиями в России перестроечного времени при президенте Борисе Ельцине: дети провели прямую аналогию «убийство мальчика» – «расстрел парламента». И педагог не мог не позволить развернуть дискуссию.

Но легко вернулся к логике урока по окончании этой неожиданной беседы. План урока на столе был опорой для воссоздания прерванного неожиданной дискуссией рассмотрения главного вопроса.

План урока каждый год составляется заново, потому что стремительно меняются обстановка в стране, психологический климат школы, личностные особенности детей, учебники и методические пособия, да и сам педагог меняется тоже. Хранятся лишь отдельные записи с найденными интересными поворотами логики, интересными средствами, созданными методиками, пока все это не вошло органически в общий контекст педагогического профессионализма учителя.

Работа над отработанным планом – значительный компонент работы педагога. Остается только сожалеть, что при перегрузке учителя во имя заработка на хлеб он не имеет возможности анализировать проведенное.

**План урока – это ход действий субъектов урока.
Конспект урока – это ход мысли субъектов урока.**

Конспект – тезисное отражение содержания материала и формулировки основных идей, выводимых педагогом и детьми в ходе совместной деятельности. Конспект составляется малоопытным педагогом (несвободное владение материалом или неумение держать в памяти материал при работе на аудиторию) или в случае экспериментального обращения к новому материалу, который не был ранее введен в содержание учебной программы.

Его общий вид – это тезисное изложение содержания с выделением основных положений, оформление четких дефиниций, картинки схематических связей и отражение фактического, биографического или статистического материала.

Дети всегда подозрительно относятся к конспектам учителя: им думается, что учитель «сам не знает» того, что от них станет требовать. Поэтому на первых порах следует открыто оговорить право пользоваться конспектом: детям объясняют назначение написанного учителем (лектором, преподавателем, выступающим, оратором) конспекта: он создается для того, чтобы сообщение было точным, чтобы давать четкие формулировки, чтобы быть наиболее понятным,

чтобы нечаянно не забыть (на глазах аудитории это часто бывает с молодыми преподавателями) что-то важное.

Написание конспекта урока все-таки не решает исхода дела. Ведь конспект фиксирует содержательную сторону занятий, более того, лишь сферу знаний, которые приобретают дети. В конспекте отражен ход интеллектуальных усилий детей, которые они должны бы сделать, если бы личность была готова к таким усилиям. Готовность же к напряженной работе обеспечивают система формирующихся и протекающих на уроке взаимоотношений и состояние ребенка в этот момент.

Драматизм плана-конспекта в том, что он отражает лишь действенную сторону урока, но никак не фиксирует технологической – искусства творить отношения здесь и сейчас.

Поэтому, написав дома конспект, педагог не может быть спокоен за ход урока.

Деятельность организуется через взаимодействия субъектов, а оно, это взаимодействие, рождается ситуативно, и каждый момент заново. Педагог творит ежеминутно и свое воздействие на детей, и реакции на ответное воздействие детей, и вновь воздействие как дирижера совместной деятельности и как человека, вступающего в общение с детьми. Этот творческий акт выстраивается с учетом большого количества меняющихся обстоятельств, которые педагог должен учитывать, чтобы вновь и вновь руководить ходом совместной деятельности.

Можно написать сценарий урока, но невозможно заранее конструировать урок: он рождается как продукт моментного творчества педагога.

Только так можно понять противоречие между красивой декларацией творческого характера педагогического труда и одновременно, бесконечной и частой репродуктивной работой педагога. Разобраться в таком кажущемся противоречии невозможно, пока мы не отделили процессуально-содержательную сторону обучения (одна и та же тема одними и теми же методиками проводится в нескольких классах из года в год) от ее субъектно-психологической стороны. Но как только мы это сделали, мы сразу поймем, что

репродукция учительского труда кажущаяся, ибо он работает не репродуктором одних и тех же знаний.

ГЛАВА 13. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОКА

Существует немало подходов к анализу урока: житейско-обыденный, дилетантский, профессиональный, научно-теоретический, финансово-экономический, психологический, валеологический, социологический и другие.

Среди такого многообразия приходится признать господствует чиновничий анализ урока, формализовано-холопский по содержанию и административно-казенный по форме. Чиновничий аспект анализа урока открывает поверхностную сторону процесса: дети должны слушаться учителя, выполнять требуемое и отвечать четко, ясно, быстро на вопросы учителя. Обставление урока диктуется спущенными сверху рекомендациями, учитель должен им следовать. Мера следования указаниям и документам – единственный критерий положительной оценки урока.

Мы до сих пор не распрощались с таким анализом урока, он господствует особенно там, где семинар проводят управленческие структуры: так как они профессионально непригодны, то им ничего не остается другого, как опираться на официальные распоряжения таких же непрофессиональных лиц, как они сами. Учителя, зная это, играют с ними в игру, но профессиональный анализ ведут своим способом и с иными критериями оценки урока.

Анализ урока – расчленение урочного занятия с детьми на существенные элементы и рассмотрение данных элементов с целью определения меры продуктивности урока. Анализ раскрывает возможность произвести оценку урока. Назначение анализа в том, чтобы выявить реализованные потенциальные ресурсы воспитательного влияния на личность школьника, обнаружить скрытые факторы и открыть новые методические решения. Иногда анализом именуют приятные хвалебные выступления коллег в адрес учителя, прошедшего урок, и благодарность в его адрес. Такое профессиональное обольщение чревато профессиональным тупиком, как бы оно ни устраивало всех учителей, благодушно настроенных.

Как правило, процесс анализирования есть процесс группового осмысления, а потому, благодаря множеству голов, умов и опытов, выявляется в уроке нечто, ранее не замеченное, чего не видели и чего не умели вчера, но сегодня это высветилось и открылось профессиональному сознанию. Если это свершается, все

присутствующие обретают для себя новые перспективы профессионального развития.

**Анализ должен предъявить картину того,
что сделано и достигнуто на уроке,
но и того, что можно было бы сделать завтра.**

Сказанное общеизвестно и понятно всем. Тем не менее вопрос анализа урока находится в плачевнейшем состоянии: либо профессиональный анализ подменяется пустой похвалой в адрес учителя («Так хорошо и много работал!» – как если бы балерину хвалили за количество пролитого пота), расшаркиванием, щадящим психологическим поглаживанием («Жалко учителя: он так волновался!»), либо анализ превращается в перечисление мельчайших фактов урока и оценку множества показателей, чаще всего позитивных. («Мне понравилось, как дети рисовали...», «А мне понравилось, как учитель включил музыку во время чтения...») И то и другое бессмысленно, так как не выполняет своего указанного выше назначения.

Вздумай мы производить анализ какого-то предмета по внешним показателям, мы затратим уйму времени, сил, но анализа не произведем, ибо так и не определим меры продуктивности урока.

Первичной основой любого анализа является принятый эталон анализируемого предмета: как выглядит идеально то, с чем предстоит сравнивать нечто. Предположим, мы въезжаем в новую квартиру. Ежели мы до этого момента жили в шалаше и видели только шалаши, то другого эталона наше сознание нам не предоставит. Образ шалаша станет основанием анализа оценки квартиры. И самая плохая квартира покажется нам дворцом.

Если при анализе открытого урока группа педагогов имеет веер мнений и оценок, то, несомненно, эталон, принятый за основание анализа, у всех разный. Вот почему столь важно предварительное теоретическое обсуждение образа урока или хотя бы одного из элементов его, которое подлежит особо пристальному анализу и оценке.

(Например: «Мы станем наблюдать методiku обобщения для формирования понятия...», или «Нас интересует сочетание

фронтальной работы с работой индивидуальной...», или «Давайте проследим, как выстраивается структура урока, подчиненная логике».)

Посещение урока может быть связано с ознакомлением системы воспитания в школе, но возможна суженная задача восприятия урока, тогда четко определяют границы наблюдаемого: «Посмотрим оригинальную методику», или «Наблюдаем за тем, как выстраиваются взаимоотношения на уроке», или «Ознакомимся с возможностями дифференцирования учебной работы детей», или «Рассмотрим возможности мировоззренческого подхода к материалу урока».

Но ни в коем случае: «Посмотрим, как хорошо работают учителя в этой школе» или «Оценим, какие у них дети». Такой подход профессионально непродуктивен, он ничего не дает педагогу, отнимая у него время и вынуждая оправдываться: «Я тоже так умею», или оправдывать коллегу: «Для сельской школы – неплохо», а иногда: «Им хорошо: у них есть материальная поддержка спонсора».

Анализ урока и оценка урока неразрывно связаны: проводя анализ, уже выходим на оценивание, а чтобы оценить урок, необходимо произвести анализ. И такая связь предписывает педагогу иметь в своей голове самую общую **эталонную модель урока** – она и станет выступать основанием для анализа. А чтобы произвести оценку выделенных элементов урока, необходимо педагогу определить **критерий**, по которому будет происходить оценивание качества каждого из элементов.

Эталонная модель урока уже выявилась при нашем рассмотрении разных сторон урока. Она обуславливается социально-психологическими новообразованиями в структуре личности ученика, ибо в целях этого содержания и ради такого содержания организуется и проводится урок. И это значит, что существенными элементами урока (то, что делает урок тем, что он есть, и без чего не появятся новообразования в личностной структуре школьника), или иначе – телом, субстанцией урока, являются:

- содержание урока (содержательный блок) как система обретаемых знаний, формируемых умений и проживаемых отношений – то, что запрограммировано в учебной программе и должно быть освоено, усвоено и присвоено учеником;
- процесс активной деятельности (процессуальный блок) как организуемая интеллектуальная активность каждого ребенка,

вовлеченного в активную деятельность, результатом которой и становится освоенное, усвоенное и присвоенное содержание урока;

- взаимоотношения субъектов (субъектный блок) деятельности, личностные связи которых прямым порядком определяют успешность овладения содержанием, благодаря диалогу, монологу, восприятию другого, непрерывному решению выдвигаемых задач и оформлению вопросов и найденных ответов.

Выделим эти коренные блоки, понимая, что выделяется основное, вовсе не исключающее многочисленные второстепенные элементы, и определим составляющие слагаемые каждого блока.

Схема № 1



Урок, обеспечивший приобретение детьми знаний, умений, отношений, заслуживает справедливо общую положительную оценку, ибо результат налицо.

Если на уроке все дети были вовлечены в интеллектуальную деятельность, и методика деятельности способствовала формированию данных новообразований и позволяла детям свободно проявлять индивидуальные своеобразия мышления, то и деятельностный элемент заслуживает положительной оценки.

При достижении продуктивного результата в благоприятных социально-психологических условиях, когда отношения педагога с детьми и отношения детей к педагогу, а также отношения между детьми отвечают культурным нормам взаимодействия между людьми, третий элемент урока тоже получает положительную характеристику.

Совокупная оценка урока в таком случае благоприятна для педагога, дающего урок. Однако для профессионального развития учителю надо видеть эталонный вариант урока высшего качества.

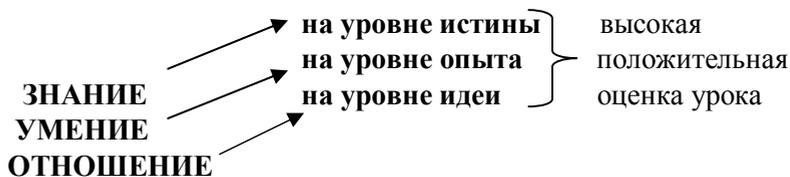
Мера качественной характеристики каждого из элементов различна. Условно можно принять «высокий» уровень урока и «низкий». Если помнить, что отрицательная оценка урока не позволяет характеризовать этот урок состоявшимся, то понятным станет, что положительная оценка «низкого» уровня вовсе не означает несостоявшегося обучения, а только сообщает о том, что эталонный вариант еще не достигнут. Конечно, чтобы не травмировать душу учителя, иногда предлагают в случае «слабого» урока для успокоения педагога ввести «средний» уровень. Но тогда «низкий» уровень станет свидетельствовать об отсутствии урока как такового, о несостоявшемся обучении.

Практикуется еще одна оценка урока – «обычный» урок: подразумевается в этом случае урок «низкого» уровня, вчерашнего дня, отстающий от современного уровня обучения. Вероятно, с точки зрения житейско-обыденной можно принять такую оценочную характеристику для педагогов, не желающих совершать профессиональное восхождение.

Посмотрим, при каких же условиях проведенный урок получает высокую оценку.

Первый блок – содержательный – достигает высокого уровня, если содержание возведено на уровень мировоззрения: знание формируется на уровне истины, умение выстраивается и складывается на уровне опыта жизни, а отношение проживается и осмысливается на уровне идеи.

Схема № 2



Например, если ученики на уроке биологии при изучении строения и функции ветки выходят в итоге на понятие системы и функций системы, а следовательно, обретают умозрительный опыт обращения с ветками растения и во имя процветания растения – пускай и умозрительно! – выстраивают способы обработки дерева и кустарника, то перед нами урок высокого качества.

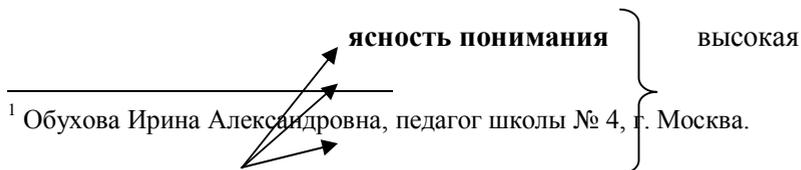
Качественность другого методического блока – деятельности детей на уроке – тоже имеет низкий и высокий уровень. Низкий подразумевает наличие активности детей по исполнению деловых распоряжений учителя: дети пишут и читают, рисуют и решают, отвечают на вопросы и поднимают руки (это последнее особенно ценится многими учителями, они не выносят думающих, очень любя «руку поднимающих»). Уровень же новообразований находится в зависимости от интеллектуальной активности (протекающей чаще всего при физической неподвижности), но не активности физической, поэтому так называемой активности недостаточно, чтобы оценить качественность организованной учебно-познавательной деятельности.

Деятельность, оснащенная методикой, которая обеспечивает активность учеников, еще не гарантирует новообразований в структуре каждого ученика: кто-то понял, кто-то научился, кто-то оценил меру значимости материала, но кто-то из детей так и остался за границей овладения материалом. Здесь нельзя говорить, что урок непродуктивен, но мера его продуктивности не достигает потенциальной высоты.

Педагог Ирина Александровна Обухова¹, работая в группе учащихся низкого интеллектуального развития, создает методики осмысления материала через включение в активность двигательной системы организма. И пока педагог в ролевой игровой ситуации не организует передвижений, действий, ситуационных реакций, дети никак не могут понять сложные исторические явления, не осваивают научно-исторических понятий. Поиск для данного класса такого рода методики обеспечивает обучение высокого уровня для данного класса при данных обстоятельствах.

Высокий уровень второго блока достигается за счет тщательного подбора и психологического обоснования использования либо создания адекватной методики. И тогда высокая оценка знаменует ясность и легкость, четкость и простоту пути к истине. Отразим и это в схематическом виде.

Схема № 3



легкость исполнения

положительная

радость узнавания

оценка урока

**МЕТОДИКА,
адекватная цели**

Достигнуть такого уровня может педагог, если его научная подготовка основательна и он свободно владеет материалом. Говорить просто о сложном может лишь тот, кто мыслит глубоко и знания его широкие. Педагоги теперь уже, хотя и не повсеместно, начинают это понимать, легкость и простоту (кажущуюся) начинают весьма ценить как профессиональное качество. Г.А. Зайцева определяет такое умение как обязательное в системе профессиональной подготовки учителя².

Что касается третьего блока, то и он имеет свою качественную вариативность. Критерий здесь един – мера нравственного отношения к человеку как таковому, участнику урока. Если по всем трем векторам участники урока не устанавливают связи друг с другом, но, тем не менее, доброжелательны и предупредительны к любому человеку, не доставляют неприятностей, не досаждают, не приносят ущерба, то данная сторона урока оценивается как «низкий уровень или «обычный», или «допустимый». Но при наличии внимания друг к другу, взаимной помощи и взаимной заботы друг о друге, соблюдении принципа неприкосновенности личности, признании индивидуальности и права на свободу выбора, взаимодействие детей и педагога, а также детей друг с другом преобразуется во взаимодействие субъектов деятельности: педагог – субъект-1 и группа – субъект-2. А организуемая деятельность становится деятельностью двух субъектов: единичного и совокупного.

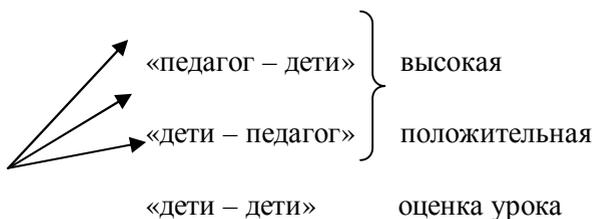
Если педагога не волнует субъектность учеников и он отвергает необходимость устанавливать тонкие взаимоотношения между детьми и с детьми, то он вовсе не теряет результативности деятельности (успеваемость его учащихся может быть очень высокой), но он теряет возможность развить в детях столь необходимое для жизни социально-личностное образование субъектности.

Взаимодействие необходимо выстраивать по трем векторам, чтобы учебно-познавательная деятельность сохранила свою природу

² Зайцева Г.А. Просто о сложном // Химия в школе. – 2004. – № 9.

деятельности, то есть быть тем, что свершает субъект, а не послушный функционер. Схематическая картинка принимает следующий вид.

Схема № 4



ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ

При таких условиях выделенная сторона урока обретает высокую положительную оценку.

Например, дети внимательны друг к другу, поддерживают друг друга при работе, отмечают достоинство работы, свободно выявляют противоречия во мнениях; дети уважительны к педагогу, выполняют его просьбы, вслушиваются в объяснения, свободно высказывают непонятное, не боятся признать ошибку, не пытаются лукавить и увильнуть от работы; педагог, дирижируя уроком, организует совместную с детьми деятельность, активизирует самостоятельность и свободу индивидуальных проявлений, выслушивает каждого, учитывает индивидуальные особенности. И тогда коллеги говорят: «Что касается взаимодействия субъектов на уроке, то оно профессионально грамотно организовано и заслуживает положительной высокой оценки».

Надо сказать, что разногласия между уровнем оценки коренных трех элементов урока встречаются крайне редко. Это объясняется тем, что учитель высокой профессиональной подготовки одинаково хорошо умеет видеть стратегическую и тактическую цель своей работы. К тому же он, как правило, обладает хорошим мышлением.

Анализ урока коллеги – хорошая профессиональная школа для молодого педагога и замечательное средство совершенствования мастерства для педагога опытного. Посещая уроки другого, педагог всегда производит сопоставление своей работы и увиденного варианта работы другого. Самоанализ протекает естественно, выстраивая в

сознании будущие коррективы своей работы с детьми. Иногда полезно выделять время для специального самоанализа: просматривать план урока, воспроизводить происшедшее и свои профессиональные действия, вспоминать реакции детей и находить новые методики.

Самоанализу профессиональной работы на уроке могли бы помочь опосредованно и дети через регулярную диагностику их общего отношения к уроку. Педагог делает это непременно в контексте естественного хода деятельности детей. Например, прибегает к созданию ситуации выбора:

- *Кто хотел бы поработать у доски?*
- *Можно решить две задачи, но лучше – три. Сколько мы изберем?*
- *Хотели бы вы проверить свои знания и умения в маленькой контрольной работе?*

Очень удачно использование методики «недописанного предложения». К примеру, следующее:

- *Я бы пригласил своих родителей на урок, сказав им следующее: ...*
- *Когда из нас кто-то плохо работает, я... мне...*
- *Если появится новенький, я ему скажу: «Знаешь, на нашем уроке ...*
- *Иногда мне вдруг не хочется идти на урок, тогда я...*

Разумеется, тестирование анонимное, потому что педагогу нужна общая картина самочувствия и состояния детей на уроке и тенденция их меняющегося отношения к уроку. Но диагностика может иметь и открытый характер: ролевая игра дает интересные материалы для педагогического самоанализа. Ситуации, отраженные в анкете, могут быть проиграны, если дети получают роль «родителей», «новенького», «домашнего друга-кота», «прохожего, который спросил, почему такое веселое лицо идущего из школы», и т.п.

Эффективным средством самоанализа профессиональной работы может послужить литературный этюд учащихся под названием «Урок...» Сочинение посвящается либо одному учебному предмету, либо обобщенному описанию уроков в школе. Тема должна увлекать детей, поэтому хорошо предлагать некоторую интригу сочинения, скрытую в названии. Например: «Мы на уроке – Я на уроке», «Шел на урок – вышел с урока», «Что увидел луч солнца, заглянувший на урок».

Анализ урока полезно проводить изредка вместе с детьми. Сначала они – слушатели учительского анализа *«Что я думаю о нашей работе»*, а потом – робкие участники выступления *«А что думаю я по поводу урока»*. Понятно, что такая форма совместной деятельности первоначально проводится на материале успешного урока, так, чтобы закреплялось чувство удовлетворенности проведенной работой и уверенность в собственных силах. Лишь со временем приобретаю аналитический навык и умения быть тактичным и доброжелательным по отношению ко всем участникам урока, можно анализировать и неудавшийся урок.

**Анализируя урок, развиваем способность
отдавать отчет в собственной жизни.**

Весьма важно для самочувствия педагога и его психологического равновесия научиться достойно принимать критические замечания в адрес проведенного урока. Это нетрудно сделать, если задать установку перед обсуждением урока: *«Интересно, как у меня получилось? Интересно, увидел ли сторонний глаз мой замысел и понял ли наблюдатель суть нашей работы?»* – тогда действительно становится интересным все, что скажут коллеги, оценивающие урок.

(Чиновника-инспектора выслушивать не стоит, он ведь уроков давать вовсе не умеет.)

Со временем учитель предпочитает давать открытый урок именно потому, что такой публичный акт активизирует все его творческие силы, а продукт деятельности проходит строгий публичный анализ.

ГЛАВА 14. ФЕЛИКСОЛОГИЯ УРОКА

Безо всякой натяжки, обратясь к дефиниции счастья как социально-психологическому феномену гуманистического мировоззрения и наделяя счастье основным признаком «удовлетворенность жизнью», мы вынуждены признать правомерность расценивания урока с позиции счастья, то есть с позиции феликсологической (лат. *felix* – «проживающий счастье», «несущий счастье»).

Что это значит – взгляд на урок с позиции счастья? И каковы основания для такой постановки вопроса? И позволительно ли такой серьезный деловой феномен смешивать с таким неделовым и радостным феноменом?

Прямо так и слышится железный голос управленца, разложившего свои чиновничьи предписания на листах многочисленных бумаг и не находящего там, в этих бумагах, счастья:

– Кто разрешает превращать урок в счастье, если урок – это обязанность и суровый долг юного гражданина, если урок предписан «свыше» и пока никто «сверху» не приказал включить счастье в процесс обучения?

Практика школьного воспитания ежедневно посылает аргументы в пользу постановки вопроса, потому что ежедневно в какие-то школы и на какие-то уроки дети весело бегут (солидно вышагивать им несвойственно), боясь опоздать на любимый урок в любимую школу. Можно завидовать такому феномену, можно ссылаться на случайность («повезло учителям с такими детьми»), можно злиться и не верить («они бегут, чтобы вместе пошалить»), можно отвергнуть вообще такую возможность («все придумывает автор») и жить равнодушно далее. Но объективно факт остается фактом: есть счастливые дети в счастливых школах (классах, уроках). Предъявляем фотографию учащихся на уроке (см. *фото № 4 «Счастливый момент урока» на 4-й стр. обложки*).

Запечатлен миг, когда дети во время процесса обучения на уроке проживают момент радости и удовлетворения от чего-то, нам неизвестного. Где-то за кадром находится педагог, идет процесс

взаимодействия детей с педагогом. Они открыты и доверчивы. В этот миг их жизнь – счастливая жизнь.

Теория, изучающая феномен счастья, получила название феликсологии, а одна из педагогических дисциплин, изучающая процесс формирования способности детей проживать счастье, получила название феликсологии воспитания.

Феликсологический взгляд на урок открывает нам реальность этико-психологических ситуаций, имеющих прямое отношение к счастью подрастающего человека.

Разумеется, рамки такого утверждения расплывчаты и динамичны. И дело тут не столько в том, что счастье неуловимо, сколько в том, что счастье – это осознаваемая удовлетворенность жизнью. И от меры осознания того, что в данный момент человек проживает, зависит, правомерно ли квалифицировать момент проживания как счастье.

Учитывая динамичность состояния, называемого счастьем, отнесем к «счастью урока» и «счастью на уроке» все то, что входит в понятие «удовлетворенность своей жизнью». И тогда обнаружим присутствие удовлетворенности жизнью в некоторых моментах процесса обучения. Подчеркнем: речь идет об удовлетворенности жизнью – не только собою, другими, работой, отметкой, похвалой и т.п.

Три главных фактора счастья всегда потенциально присутствуют на уроке. Первый фактор – общение с другими людьми. Дружеское, доброе, уважительное, любовное и заботливое отношение людей ввергают ученика в состояние счастья.

Ученик сообщает, что у него нет текста повести. Учитель разводит руками, как бы раздумывая, как выйти из положения... И тут дети с разных мест зовут ученика: «Иди ко мне! Садись со мною!» Маленькое несчастье вдруг обращается в счастье: ученик «купается» в этой волне симпатий.

Второй фактор – процесс интеллектуальной деятельности на уровне творчества. Любая индивидуальная инициатива, оригинальное суждение, авторское решение задачи, красивая форма изложения – все это, если педагог ставит педагогический акцент, проживается субъектом как счастье, как состояние удовлетворенности жизнью здесь и сейчас.

Интересно наблюдать за состоянием ребенка, когда ему аплодируют товарищи за успешность работы: его лицо светится, он переполнен счастьем и долго, уже вернувшись на свое место, не может успокоиться.

Третий фактор счастливого состояния – самого разного характера изменение жизненной ситуации, улучшение ее собственными силами. Сюда относится и обретение статуса хорошего ученика, и признание репутации достойного человека, и высокое достижение в области школьной науки, и измененное поведение, признанное всей группой.

– С сегодняшнего дня, – говорит учитель, – ты станешь выполнять задание-максимум. Вчера ты мог выполнять только минимум. Но сегодня ты уже другой, более сильный. Поэтому будешь работать на максимуме...

– Счастливчик! – шепчет кто-то в группе...

Урок предоставляет педагогу возможность возводить детей к такому обобщенному переживанию. Но если педагог упускает педагогический шанс, ситуация не проживается как счастье.

Урок, с точки зрения феликсологии, – это акцентированное педагогом проживание, осмысление и созидание счастья здесь и сейчас.

• **Счастье проживается**, когда в момент урока ученик осознает свою удовлетворенность деятельностью, результатами деятельности, своими отношениями с другими людьми, собою, достигающим успеха, а также тем, что расширилось представление о жизни, а значит, увеличились духовные силы. Но, чтобы счастье проживалось, педагог должен произвести некоторое влияние на эмоции и разум учащихся, ибо счастье есть синкретическое единство разума, осмысливающего значимость происходящего, и эмоций, переживаемых значимость происходящего.

– Спасибо. Работа с вами доставила мне удовольствие. Надеюсь, вам тоже понравилось искать решение труднейшей задачи. Мы нашли его – и это счастье для homo sapiens...

• **Счастье постигается**, когда содержание урока затрагивает проблему счастья, предоставляя возможность осознавать суть данного явления. Такую возможность несет в себе любой урок, так как все учебные дисциплины затрагивают персоналии великих людей: ученых, историков, писателей, государственных деятелей, – а открытия науки либо несут счастье людям, либо оборачиваются несчастьем.

– *Задумаемся, было ли счастьем для человечества такой научно-технический рывок вперед...*

– *Столько страданий, невзгод и преодолений за свою жизнь... Но это была счастливая жизнь, и он был счастлив, потому что любил эту жизнь, принимая ее во всем своем богатстве разнообразия...*

• **Счастье создается**, когда собственными усилиями, физическими и духовными, дети творят нечто, чего не было на свете, либо открывают новое, им ранее неизвестное. Созидание счастья располагается в сфере творческой деятельности и в сфере взаимоотношений людей. Проявленные и красиво выраженные добрые отношения ввергают человека в состояние счастья.

– *Хотите быть счастливыми? Тогда давайте решим эту трудную задачу. Тогда давайте напишем сочинение, раскрыв свое индивидуальное понимание романа. Тогда есть смысл в том, чтобы прочитать два параграфа и понять связь явлений...*

– *Какое счастье вы мне подарили! Ваши работы свидетельствуют о полном понимании того, что мы изучали. Мы не напрасно трудились... Это же счастье – жить не напрасно...*

В момент проживания счастья человек обычно не рефлексировать, упиваясь проживаемым состоянием, но педагог и здесь ставит некоторые акценты, помогая разуму оценивать категорией счастья то, что происходит в душе. Это очень важно сделать уже хотя бы для того, чтобы отторгнуть пошлое представление о счастье как ленивое лежание на диване и съедание множества вкусных обедов или собирание в кошелек много денег.

И все-таки педагогу нельзя забывать, что период детства сам по себе наполнен счастливым проживанием бытия. Дети испытывают счастье уже оттого, что они существуют. И такое острое проживание счастья – чрезвычайно важный период для молодой души, которая должна успеть привязаться к жизни и полюбить жизнь. Педагог, постоянно ввергающий ребенка в несчастье, – это потенциальный разрушитель счастья как условия жизни ребенка. Для некоторых детей несчастье, часто проживаемое на уроках, играет судьбоносную роль. Только педагог этого не знает, уверенный в своей правоте и непогрешимости, когда кидается на неумеющего, незнающего, растерявшегося, забывшегося, непонимающего ребенка.

Приходится констатировать, что учителя учат ребенка, как надо жить, но не помогают ему на уроке жить, как надо.

**Счастье жизни зависит не от знаний, как надо жить,
а от умения жить, как надо.**

От года к году тянется жизнь, наполненная уроками. Благодаря изучению жизни с позиции науки протекает многолетнее и основательное философическое постижение феномена счастья: материал урока прямо либо косвенно приводит детей к образу счастья и осмыслению понятия счастья. И вдруг вспыхивает на уроке философический разговор, напряглась душа каждого молодого человека в поисках ответа, что такое это счастье, которого жаждет все человечество.

Трудно предсказать, когда и как свяжется в сознании школьника конкретный учебный материал и вопрос счастья и что может инициировать философическую мысль о счастье. Но вот пример. На уроке химии по теме «Сложные эфиры» девочка сочиняет стихотворение, посвященное раздумью о счастье и попытке осознать свое ощущение счастья жизни. Приведем этот ученический эксперимент¹.

*На сонном лугу ночь настает,
И раскрылись ночные цветы.
Ветерок теплый летний несет
Нежный их аромат и цветы.*

*От деревни, что там, за горой,
Потянуло приятно дымком.
Раздается мычанье коров,
Пахнет теплым парным молоком.*

*Поутру пробудится мой луг,
Заискрится от чистой росы.
Ветерок донесет чудный запах
Трав, что пали от острой косы.*

*А на даче по крыше порой
Переспелые груши стучат.
Запах яблок, груши, мяты и роз
Обвил нежно весь дом и весь сад.*

Вижу: тучи по небу ползут.

¹ Миллер Яна, ученица гимназии № 13, г. Пенза, класс педагога Пузариной Людмилы Сергеевны. 2004.

*В ожидании замерло все.
Капли быстро бегут по стеклу,
И вода с крыши льется ручьем.*

*Ливень грянул и ...кончился вдруг.
Громовые раскаты вдали.
Тополями запахло вокруг,
И я слышу дыханье земли.*

2004 г.

С точки зрения феликсологии, рефлексия как финал урока обретает особое значение: она высвечивает счастливую сторону проведенных занятий, тем самым включая в понимание счастья интеллектуальный труд, познание мира, обретение свободы благодаря найденной истине.

- *Я хорошо поработал, и мне...*
- *Я чувствую себя..., потому что...*
- *Мне было интересно вот что..., и поэтому ...*
- *Я сделал для себя небольшое открытие: ...*
- *Одна идея на уроке показалась мне очень важной: ...*

Оптимистический финал урока никак не означает фанфары, гимн и лихую разудалость веселых бездельников. Было бы опасным толковать счастье урока как одно сплошное удовольствие. Напряженный труд, приносящий достижение цели, – счастье. Оптимистическим урок становится от большой меры осознанности своих сил и умения видеть перспективы и способы дальнейшей работы.

Неудачный урок тоже непременно должен иметь оптимистический финал, чтобы передать детям уверенность, вызвать наполнить стремление улучшать обстоятельства своей жизни и – развивать ежедневно умение быть строителем своего счастья, убеждаясь ежедневно в том, что конструктором счастья является сам человек. Оптимистический финал урока наполняет каждого ребенка энергией.

Сегодняшний урок, в свете феликсологическом, видится в своей грустной характеристике **убогого урока**: он жалкий на вид, немощный по содержанию, крайне бедный, почти нищенский по обустройству, неистребимо минорный по своей тональности. Дети не

представляют себе соединения двух слов «счастье» и «учение», они не имеют опыта проживания на уроке счастливого состояния.

А то, что они называют счастьем, когда вдруг получают сообщение о болезни учителя, сомнительно и мало позволительно именовать счастьем.

**Самое страшное в современном уроке то,
что урок стал убогим.**

Все мы это видим, но не хотим признавать реальности, потому что от такой характеристики больно учителю, страшно родителям, тревожно обществу. Иллюзия нас утешает, прикрывая флером жалости к учителю истинную картину. К тому же есть многочисленные примеры замечательных уроков талантливых педагогов. Однако пока это редкие примеры высокого профессионализма педагога.

ГЛАВА 15. НЕЗРИМЫЙ СУБЪЕКТ УРОКА

С одной стороны, урок – это просто, тем более что укрепились устойчивые традиционные формы его проведения. Даже дети порой ведут уроки в младших классах, замещая заболевшего педагога.

С другой стороны, урок – это крепкий орех, который надо уметь расколоть, ели хочешь съесть плод¹. Профессионализму урока нужно научиться и учиться постоянно в ходе меняющейся жизни.

Пора пересмотреть полномочия заместителя директора по учебной работе, возложить на его профессиональные плечи в качестве основной функции (не контроль, не угрозы, не санкции, не проверку, не распоряжения, не информацию о бесконечных распоряжениях сверху и не составление бумаг для отчета) организацию деятельности педагогического коллектива по совершенствованию урока как элемента развития и воспитания личности школьника. А в полномочия заместителя директора по воспитательной работе включить озабоченность уровнем реального воспитания детей на уроке.

Педагог-одиночка может многого добиться в отдельной группе детей в процессе обучения этой группы. Но коэффициент педагогической успешности работы, вопреки талантливости педагога, будет все-таки невысоким, если в школе нет системы и нет единства в понимании воспитательного процесса и реализации воспитательной идеи на всех уроках.

Отдельный преподаватель всегда чувствует незримое влияние на детей всего того, что происходит в школе. Учитель благодарно относится ко всем своим коллегам, которые незримым образом (организуя воспитательные влияния на своих уроках) благотворно влияют и на ход его урока. Порой один из преподавателей своим благотворным влиянием в корне изменяет группу в ее отношениях к учению, школе и науке, тогда говорят, что группа «легкая». Но все-таки, как правило, именно целостная система сложившихся отношений в школе через социально-психологический климат обуславливает отношения детей к уроку и процессу обучения. Даже взаимоотношения в педагогическом коллективе становятся одним из факторов успешности конкретного урока конкретного учителя.

Но, в первую очередь, ощущается влияние классного руководителя, который отсутствует на уроке, но который всегда

¹ «Кто хочет съесть ядро, должен разбить орех» (лат.).

незримо присутствует ежеминутно на уроке, поэтому одни и те же уроки одного и того же преподавателя заметно отличаются тональностью, работоспособностью, климатом, успешностью и даже внешней привлекательностью.

(Говорят: «Я люблю этот класс», или «Не хочется идти в этот класс», или «Какая интересная группа – очень серьезная, глубокая, приятная».)

Если педагог пришел в группу не в первый день учебного года, а согласно расписанию появился, скажем, на третий – пятый день, то он остро чувствует первые плоды педагогических усилий классного руководителя данной группы: в характере отношения к учению, соблюдении общих правил поведения, в расположенности к общению, в страхе или отсутствии такового по отношению к учителю, в готовности к преодолению трудностей. Профессионально подготовленный классный руководитель становится незримым помощником в проведении учебных занятий, потому что он подготавливает детей к социальной роли познающего человека.

**Классный руководитель играет роль
незримого субъекта урока.**

Он приобщает в первые дни к самым основным правилам школьной жизни, через коллективную деятельность сплачивает учебную группу, формирует нравственную атмосферу в группе, возбуждает желание быть достойным человеком, вызывает неизменное уважительное отношение ко всем педагогам школы, настоятельно приучает к элементарному этикету, направляет внимание детей на духовные ценности, раскрывает секреты хорошей успеваемости... – все это способствует желанию учиться и стремлению научиться. И работа детей на уроке становится следствием всех незаметных, но сильных педагогических влияний классного руководителя.

Например, классный руководитель просит у класса минутку внимания перед уходом домой и дает один важный совет, как легче и проще выполнять домашние учебные задания; он заглядывает в класс на перемене, чтобы узнать, у всех ли хорошее настроение; он приносит телевизионную программу и рекомендует сегодня вечером посмотреть отдельную программу; он просит детей быть сегодня особенно нежными с учителем биологии – по причине, «которую не

хотелось бы оглашать»; он предлагает всем написать «письмо самому себе в конце этого учебного года» и т.д.

Связь учителя и классного руководителя – это профессиональный союз двух педагогов, одинаково озабоченных развитием и воспитанием каждого ученика класса. Ни в коем случае нельзя понимать такое влияние классного руководителя в качестве подсобного действия и дополнительного воздействия на учеников, когда классному руководителю жалуются на плохое поведение детей и требуют: «Примите меры». Классный руководитель не может перекроить плохой урок слабого профессионала в сильный урок.

Зато классный руководитель может содействовать таким новообразованиям, как:

- жажда знаний, приобщение к книге и развитие интереса к миру;
- высокая самооценка и чувство достоинства;
- достойные перспективы жизни и ценностный образ жизни;
- духовность как система ценностных отношений к жизни, отраженных в высоких идеях.

Непосредственно классный руководитель не может и не должен влиять на урок. Его влияние опосредуется уровнем развития личности учеников.

Представим одно из мероприятий, проведенных классным руководителем в своем классе. Педагога волновали неладно складывающиеся взаимоотношения между учениками – по замыслу, игра должна была возбудить осмысление своих взаимоотношений и направить внимание на собственное поведение, проецируя некоторые практические умения².

Называется игра «Противники». Фабула до предела проста. Две группы выстраиваются напротив друг друга – это «противники». Между ними 3–5 метров. Последовательно обращаясь к этим группам, педагог произносит одно из суждений. (Это суждение отражает желательные отношения между людьми, но участники игры пока этого не знают.) При согласии с произнесенным тезисом члены группы делают шаг вперед – размер шага отражает степень согласия с утверждением – либо при несогласии не производят действия. В итоге оказывается, что группы шагают навстречу друг другу, так как суждения одного плана принимаются

² Из опыта работы педагогов г. Солнечногорска Московской области.

«противниками». Они жмут друг другу руки. Противников больше не существует. Педагогический комментарий педагог делает с учетом ситуаций взаимоотношений в классе.

А теперь приведем ряд выдвигаемых тезисов.

- Сотрудничество – когда мы вместе решаем одну проблему.*
- В нашем классе все уважают друг друга.*
- Нельзя человеку присваивать клички и прозвища.*
- Мне интересно общение с каждым учеником нашего класса.*
- Если у меня «двойка», то в этом только моя вина.*
- Среди нас не должны звучать нецензурные слова.*
- Если человек что-то не понимает, то каждый готов ему помочь.*

– Мне неловко, когда на глазах у всех девушка и юноша обнимаются.

– Мы все стремимся стать порядочными людьми...

Линии противников сближались. Наконец, дети подошли совсем близко к линии раздела. Это означает готовность к дружескому сотрудничеству.

Первым последствием игры фиксировалась доброжелательность на уроке, ранее не свойственная ученикам. Внеклассная работа классного руководителя с детьми сказывалась на их урочной деятельности с другим педагогом.

В силу того, что такая связь объективно существует, ее нельзя игнорировать. Педагог отдельного предмета (преподаватель) признает такую связь и подчеркивает время от времени участие классного руководителя в жизни группы: уважительно отзывается о классном руководителе, открыто сообщает ему об успехах детей, иногда делится при детях некоторыми сложностями в учебной деятельности, обращается с некоторыми проблемами, сообщая о своих педагогических наблюдениях, радостно приветствует коллегу при появлении в классе, но никогда не позволяет себе жаловаться на детей, которые у него на занятиях ведут себя плохо.

Другим незримым субъектом (второго либо третьего плана) является семья школьника. Она столь же незрима на уроке. О ней почти никогда и никто не вспоминает, тем не менее она всегда рядом с ребенком и в душе ребенка. Через ребенка семья выходит на взаимодействие с учителем: в доверии, неприязни, в

работоспособности, лености, неряшливости, аккуратности, речевом строе языка. В манерах и реакциях видится и слышится семья как первый воспитатель ребенка.

Влияние этого субъекта обнаруживается в особенностях индивидуального поведения ребенка в группе учащихся. Этот незримый субъект как будто тайно через внутренние каналы души оказывает опосредованное и очень сильное влияние настолько, что кажется, будто ...

**Семья незримо располагается рядом с ребенком
и повелевает его деятельностью и поведением.**

Прямо обнаруживается такое влияние в ситуации удивления или несогласия ученика, он ссылается на родителей: «А папа говорил, что...», «А бабушка рассказывала, что...». Апелляция к семейным воззрениям на жизнь со временем становится реже, однако это значит только, что ученик научается молчать и проживать про себя столкновения семейных и школьных устоев жизни.

По отношению к семье педагог не должен игнорировать ее незримого присутствия. Он посылает через детей приветы и поздравления с праздником, интересуется, как родители откликаются на успехи ученика, иногда просит передать свою просьбу о покупке книги для ребенка, о посещении с ребенком театра, о желательном просмотре телевизионной программы в связи с темой урока...

– *Передайте вашим папам и мамам...*

Впрочем, лучше выразить это осторожнее:

– *Сообщите всем членам своей семьи, что вы сегодня были...*

– *Спросите ваших родителей, не могут ли они...*

– *Расскажите вашим членам семьи о том, что вы сегодня узнали. Интересно, удивит ли их услышанное...*

– *Узнайте у ваших родителей, помнят ли они...*

– *Я был(а) бы рад(а), если бы вы передали родителям мой праздничный привет и поздравления с весной...*

Когда проводится родительское собрание, он приходит, чтобы рассказать родителям о важности изучаемого материала, об особенностях учебной работы, о характере поведения детей на уроке (общая характеристика всех детей без публичных оглашений

индивидуальных особенностей и проблем) и всегда – о достоинствах детей. И никогда не оглашает публично сведений о неудачах или дурном поведении конкретного мальчика или несчастливой девочки. Ничего не прося, сообщает о сложностях изучения учебного курса и надобностях в дополнительных учебных материалах:

- *Нам очень надо бы...*
- *Мне бы так хотелось, чтобы дети могли...*
- *Меня очень заботит отсутствие у нас...*
- *Мои ученики и я были бы счастливы, если бы у нас было... тогда бы мы смогли...*

Не учитывать семейного влияния – то же самое, что не учитывать живой души ребенка, пока окончательно не сформировавшейся, однако уже имеющей некоторую структуру устоявшихся форм поведения. Их ломать – доставлять боль ребенку.

Автор, исследующий вопрос влияния семьи на урочную деятельность школьника, Елена Владимировна Горбунова³, замечает:

– *Семейное воспитание имеет широкий диапазон влияния: оно продолжается всю жизнь человека, протекает в течение любого времени суток. Его благотворное (либо неблагоприятное) влияние ребенок испытывает даже тогда, когда он вне дома: в школе, на секции, на отдыхе, прогулке, в гостях, в другом городе... Корень семейного воспитания – общение, тональность взаимоотношений задает нравственные характеристики «прикосновения» к личности.*

Детская грубость, равнодушие, недисциплинированность есть результат отрицательной системы воспитания, а главное, образа жизни семьи. Учитель не в праве вмешиваться в семейную жизнь, но он и не может организовать прямое воздействие на семью (а значит, семейное воспитание), оно будет непродуктивным, лишь разорвет непрочные связи такой семьи и школы.

Остается единственный путь – путь опосредованного влияния на родителей через детей. Любовь к детям обусловит эффект такого опосредованного влияния. Апеллируя к родительской любви, учитель достигает многого, потому что обретает в родителях тем самым союзников школьного воспитания.

³ Горбунова Елена Владимировна, методист Педагогической академии последипломного образования Московской области.

Педагог, чувствуя присутствие незримых субъектов урока, ни в коем случае не игнорирует их влияния, но даже увеличивает меру их незримого присутствия тем, что выражает уважительное отношение к родителям и классному руководителю и находит всегда основание для того, чтобы понять позиции этих субъектов воспитания.

Здесь важно уметь определить ракурс субъектов, мнения и требования, которые могут не совпадать с мнениями и требованиями преподавателя.

Например, с одной стороны (административной), следует вести строгий учет присутствия детей на уроке, но, с точки зрения преподавателя (педагогической), это не имеет никакого значения, ибо педагог знает детей и замечает отсутствующих на уроке.

С одной точки зрения, можно позволить ребенку проспать и не явиться на урок (всего один урок – ничего страшного!) – так рассуждают родители. С другой точки зрения, – не должно пропускать ни одного занятия, потому что каждый урок – шаг вперед в развитии личности, совершаемый через напряжение физических и духовных сил, – так утверждает преподаватель.

Разноаспектный подход к решению вопроса помогает педагогу оставаться спокойным в случае противоречия, возникающего со стороны классного руководителя или родителей. Прежде всего, следует в таком случае спросить: с какого ракурса рассматривается вопрос? Что избирается основанием разногласия? Какова исходная позиция в воззрении на явление?

Такому подходу следует научать детей, но именно такой подход приходится педагогу предлагать при столкновении с родителями либо коллегами по воспитательным проблемам.

Но где же сам ребенок, ради которого выстраивается урок? Разве не он выступает главным субъектом учебной деятельности? Мы уже все сказали об этом в 3-й главе. А в этой главе мы говорим лишь о незримых, хотя и реальных субъектах урока.

ГЛАВА 16. ГРУЗ ПРОШЛОГО

Преобразование урока в контексте нового воспитания, а значит, новой педагогики, протекает непросто. Отдельные методики и операционные воздействия, внедряемые в практику урока, не дают ожидаемого результата, точно так же, как любой вырванный из системы элемент не обусловит рождение общего результата, ожидаемого от единой системы.

Тянет назад груз прошлого. Слишком крепки узы старых традиций, глубоки речевые клише, прочны привычные формы взаимодействия с детьми. Укоренившиеся отношения старого поколения передаются новому и сохраняют прежний режим школьного воспитания.

Если добавить существующую после социальных переворотов и разгула диких инстинктов в стране разорванность мировоззрения педагогов, перенесших духовное потрясение, а у молодых педагогов, не успевших обрести мировоззрение, идеологический вакуум, то понятно, что держится урок на старых основах, репродуцируя опыт ушедшего дня, ибо преобразование урока способен совершать только носитель идеи и субъект ясных мировоззренческих позиций.

Дополняет этот груз, тянущий назад, система образования в педагогических вузах. Она консервативна, формализована, схематизирована, далека от практики, и молодому специалисту, пришедшему в школу, приходится заимствовать стиль и методики работы с детьми опытных (вернее, бывалых) школьных работников.

Присутствие старых позиций и обветшалых принципов являет себя в ряде внешних проявлений, устойчиво повторяющихся на уроке. Они, эти стандарты прошлого, эти шаблоны вчерашнего дня, показатели отмирающей педагогики. Их, как оказалось, не скоро удастся искоренить. И очень нелегко удастся воплотить в реальность идеи гуманистического воспитания на уроке, почтенный возраст которого приближается к четыремстам годам.

Выделим наиболее вредоносные черты прошлого в качестве наиболее ярких показателей негуманистического отношения к ученику. Найдя им замену, станем «перелицовывать» облик учебных занятий. Такое движение тоже дает результат: от формы к содержанию.

Перечислим наиболее устойчивые шаблоны и стереотипы, потерявшие педагогический смысл в сегодняшней школе современного уровня культуры.

**Обращение
к
ученику**

К ученику до сих пор обращаются по фамилии, которая обозначает принадлежность ребенка к семье, но не является его персональным именем. А ведь именно имя подчеркивает автономность человека как индивидуальности.

Некоторые дети не привыкли к своему имени, так как дома и в школе их не называют при обращении, обходясь местоимениями, кличками, общим обозначением социальной роли: *«Ты, серый, иди-ка сюда! Скажи, ученик, где находится...»* Но есть дети, возражающие против такого обезличивания. Правда, их протест чаще всего слаб. Они терпят обиду, боясь гнева учителя. И невольно занимают агрессивную позицию по отношению ко всем учителям, а следовательно, и к школе.

Новый педагог на уроке. Обращается к мальчику: «Как тебя зовут?» Тот отвечает: «Николаев». Педагог переспрашивает: «Как твое имя?» И вновь звучит: «Николаев». Наконец, когда в третий раз мягко и настойчиво педагог просит назвать имя, мальчик отвечает: «Егор».

Привычка учителя окликать детей по фамилиям передается и ученикам. И даже те, кто сердится на учителя за фамильное обращение, тоже называет по фамилии товарища при взаимодействии с ним: *«Петрова, ты начертила таблицу?.. Вот молодец, Петрова!»*

Бывают случаи, когда детей вообще никак не называют, обращаются к столам и стульям. Из стенограммы урока: *«Сегодня начинаем с третьего ряда... Третий ряд, приготовьтесь!»*, *«На последней парте, почему шум?»*, *«Первый стол идет к доске, а второй – его контролирует!»*, *«Последняя парта сбоку! Вы чем заняты?»*

Безусловно, кое-кто пытается сменить устоявшийся обычай.

Приведем реальный эпизод из школьной жизни, когда педагог сознательно выстраивал новый стиль взаимодействия, внедряя измененную форму обращения¹.

¹ Из опыта работы педагогов г. Солнечногорска Московской области.

– Вторую четверть я начала с того, что объявила: «Время Толиков, Костиков, Петунчиков закончилось. Вы повзрослели, несете ответственность за себя. И в состоянии отвечать за свои поступки. Обращаясь к Толику, спросила: «Как ты отнесешься к тому, что я буду называть тебя Анатолием?» Он согласно покивал головой. Я продолжала: «Не мог бы ты, Анатолий, пересесть на первую парту?» Он спокойно занял новое место. «Анатолий, тебе удобно будет сидеть за этим столом?» Опять кивнул головой.

В классе стояла мертвая тишина...

Теперь Анатолий даже гордится таким обращением к нему. Стал заметно собраннее и серьезнее... Мне с классом стало работать легче. Мои ученики ведут себя достойно. Они и называть друг друга стали в уважительной форме.

Такие изменения закономерны и объективны. Имя, произнесенное в адрес человека, – это признание его индивидуальной автономии и непохожести. Это одна из форм уважения к человеку. Психологический механизм идентификации обеспечивает согласие произнесенного обращения и поведения: обращение указывает на социальную роль, которую и играет человек, услышав, как его называют. Поэтому педагог не может пренебрегать запоминанием имен детей: чтобы не обижать человека, приходится напрягать память. Впрочем, если дети интересны педагогу, он невольно запоминает их имена.

Педагогический императив

Трудноустраняемая привычка разговаривать с детьми распорядительным тоном, используя императивную форму глагола, – столь же характерная черта представителя педагогической профессии. По тому, как человек говорит окружающим: «Садись!», или «Возьми!», или «Не вертись!», или же «Ешь быстрее!», – можно признать представителя педагогической сферы деятельности.

Императив в работе с детьми неправомерно использовать не столько потому, что такая грубая форма психологически сковывает ребенка и даже держит некоторых в страхе, сколько потому, что распорядительность вообще тормозит развитие воли и способность отдавать отчет в обстоятельствах и собственном поведении, соотнесенном с этими обстоятельствами.

– *Иди ко мне!* – говорит учитель, тыча в ребенка указкой либо карандашом.

– *Подумай и сформулируй четко!* – приказывает съезжившемуся у доски ребенку учитель.

Слегка смягченная форма императива все равно выражает волю извне:

– *Встали все! Тихонечко сели! Посчитаем!*

– *Володя идет к доске! Все работают в тетрадях!*

Нам представляется, что следует предложить педагогу прямо противоположную форму произнесения организационных указаний, а именно полное отсутствие просьбы, как-то: *«Хотелось бы...»*, или *«Теперь надо нам...»*, или *«Мне бы так хотелось, чтобы сейчас...»* – такую, которая якобы не содержит вовсе никакой просьбы, но возбуждает активность, проживание чувства и зарождает желание исполнить вполне самостоятельно то, что в силу обстоятельств надо бы сделать, но об этом никто не просит, и приходится самому решать, делать либо не делать это нечто. Формировать инициативность у субъекта можно только таким способом: упражнять его в проявлении воли здесь и сейчас. Старая привычка приказывать и распоряжаться людьми постепенно исчезает, замещаясь другими формами взаимодействия.

Набор распорядительных актов выглядит следующим образом:

- *Нам потребуется для этого...*
- *Не хотели бы вы открыть учебники, чтобы убедиться...*
- *Было бы полезным, если бы мы...*
- *Хорошо было бы вытереть доску и на чистой доске записать...*
- *Мне бы так хотелось увидеть ваши глаза, чтобы убедиться, готовы ли вы...*
- *Не сочтете ли за труд для решения задачи сначала заготовить...*

Учителя старой профессиональной школы возражают: *«Я их спрошу, не хотят ли они, а они мне скажут, что не хотят. Как быть?»*

Ответ на такой вопрос очень прост.

Выстраивать гуманистическую позицию надо с первой минуты взаимодействия с детьми: дети очень податливы и чутко откликаются

на доброе отношение к ним; к тому же есть психологическое явление *импринтинга* (сильное влияние первичного воздействия, оставляющее глубокий след) – оно нам поможет, если мы с первого урока тщательно продумаем наши стиль, манеру, методики.

Учеба – тяжкий труд

Приходится признавать то, что тянется из далеких времен, – устойчивое убеждение, что дело познания научного мира – тяжелое, как каторжный труд, скучное и безрадостное.

Чаще всего, в первую очередь, именно учителя дают такую негативную трактовку интеллектуальному труду. Они говорят: *«Потерпите – скоро звонок», «Ничего – через месяц уже каникулы», «Как жаль, что воскресенье такое короткое, правда? Опять нам надо работать...»*. И это знаменитое и бездумное: *«Скорее начнем – скорее кончим»*.

Среди этих трактовок самой изящной кажется суворовское *«Тяжело в учении – легко в бою»*. Впрочем, она тоже не по адресу, так как экзамен, зачет, контрольная работа (*«бой»?*) – тоже есть удовольствие и радость, потому что является проверкой и укреплением сил.

Кажется странным следующее: пять лет студента обучали в высшем учебном заведении, где будущий педагог изучал психологию, философию, культурологию, педагогику и избранную им любимую науку. Он, вероятно, проживал упоение познавательной деятельностью. Он, скорее всего, чувствовал, как набирает духовную силу в процессе овладения науками. И он, очевидно, полюбил интеллектуальный труд. И, безусловно, он хотя бы несколько раз проживал состояние счастья, потому что мир для него открывался все шире и шире.

Куда же испарилось это замечательное чувство радости познания?

Учитель, создающий негативное поле эмоционального заражения, не имеет права сердиться на учеников, которые не хотят учиться. Он ведь сам не любит то, что делает: теоремы, которые на уроке доказываются; задачи, которые благодаря этим теоремам, решаются; законы биологического мира, которым подвергается наш организм; романы великих писателей-мыслителей, создающих образ достойной Человека жизни; тайны строения вещества, потрясающие

человеческое воображение. Ему не увлечь детей процессом учения, пока он сам не откроет для себя радость мышления и счастье познания, удовольствие от работы как единственного способа оставить после себя на земле след, реализовать свое «Я».

**Позиция
высоты
авторитета**

Начиная со времен Сократа, все педагоги делились на две группы: те, кто вместе с учениками осмысливали научные истины (их было меньше), и те, кто с высоты своего авторитета сообщали ученикам истину, предписывая ее запомнить (таких было большинство). Учитель вещает – ученики внимают – такова многовековая картина обучения.

Конечно, были основания для такой позиции учителя: наличие знаний в голове педагога давало ему основание возвыситься над учениками, занять позицию «сверху». Ученик мало знает, обладает небольшим опытом, имеет слабые умения и учебные привычки. Это невольно рождает твердую убежденность педагога в непогрешимости своих знаний, а в дальнейшей работе – идеальности своего поведения.

Такая позиция выражается в высокомерных интонациях голоса, высокомерной пластике, закрытой позе, слегка презрительной мимике и в лексике, переполненной местоимением «я». Нельзя передать на бумаге все характеристики, однако проиллюстрируем последнее.

Вот какие формы принимает позиция «сверху» в работе с детьми:

- *Ответьте **мне** на такой вопрос...*
- *Найдите **мне** в тексте...*
- *Прислушайтесь к тому, что **мне** нужно...*
- ***Я** формулирую мысль и передаю ее вам...*
- ***Я** разделю вас на пары...*
- *На доске у **меня** два предложения...*
- *Скажите **мне**, чем мы сегодня занимались...*
- ***Я** вас подвела к мысли, а теперь **я** хочу вас спросить...*
- ***Меня** интересует цель России в войне...*

Урок теряет логику, потому что все подчинено воле «Я» учителя. Он центр урока, а дети – послушные средства в его руках. Так как

монархическое лицо урока запланировало точный ход занятий, а дети иногда уводят в сторону от написанного конспекта, то ему приходится все время поторапливать детей: *«Скорей! Скорее! Быстренько!»* – вместо того, чтобы говорить: *«Не торопитесь... будьте вдумчивыми... точнее формулируйте мысль... Сначала думаем – потом говорим».*

Не замечая стремительного развития и возмужания учащихся, учитель не понимает, отчего с возрастом они перестают быть податливыми его железной воле. И, в конце концов, он ожесточается. И картинка такого ожесточения воплощается в общую агрессию против всех: *«Школа с ее шальными хулиганами...»* – заявляет публично один из участников конкурса на звание «Лучший учитель года», полагая, что он замечательный педагог, но вот школьники – чудовищны.

Некоторые педагоги, желая избежать такой позиции, играют роль «свой в доску»: приходят на уроки в джинсах, иногда в спортивных костюмах, непричесанными, небритыми; щеголяют дурными манерами; пересыпают речь словами из молодежного либо тюремного сленга, порой – англиканизмами; приправляют все это насмешками и остротами в адрес детей, веселят одних и унижают других. На самом деле занятая ими позиция все та же – «сверху», ибо в театральном снисхождении к детскому миру они рядятся в карнавальные одежды. Уважения к детям нет ни в первом, ни во втором случае.

Злая воля ученика

Входя к детям в класс, учитель уверен, что основное желание детей состоит в том, чтобы одержать верх над учителем. Он заведомо готовится к подавлению противника, надевает «платье суровости», обретает жесткую пластику, которая, согласно его замыслу, испугает детей и они станут слушаться учителя. Его жесты резки и агрессивны. Он обязательно хлопает дверью, производя устрашающий звук.

Учитель появился в классе... Мальчик жует и роется в школьной сумке... Он готовится к работе... Он не успел – такое бывает и со взрослыми. На него обрушивается гнев пришедшей дамы: «Ты меня не видишь? Урок уже начался!»

Но почему, собственно, он начался, если не все дети готовы к занятиям? Не лучше ли терпеливо подождать и помочь детям настроиться на работу?!

Учитель априори ожидает от ученика проступков и потому сразу спрашивает: «Кто не сделал домашнее задание?». И далее на протяжении всего занятия вопросы принимают исключительно негативный вариант: «Кто не понял?», «Кому не интересно?», «Никто не заметил ошибки на доске?», «А кто не выучил?», «Вы меня не слышите?»...

Вопрос, поставленный классу, воспроизводится несколько раз, потому что учитель, во-первых, не уверен, что дети его хотят слушать, а во-вторых, не доверяет памяти детей, их способности.

– Кто скажет, как определяется подлежащее? Никто не помнит? Повторяю: что такое подлежащее? Что называется подлежащим?

Чтобы хоть на минуту установить благостную тишину, учитель придумал хитрый способ: он диктует, а дети за ним должны записывать. В этот миг несчастный «шкраб» отдыхает.

Но дети все-таки не слушаются. И тогда учитель убеждается в истинности старинной традиции расценивать ученика как носителя злой воли, которую надо преодолевать, а ученика – сломить, как врага. И он не слышит педагогических предостережений: «Каждый ученик первого сентября надеется, что в этом новом учебном году ему удастся «хорошо учиться». Но не каждому учитель помогает реализовать надежды.

**Послушание,
возведенное
в ранг цели**

«Главное – чтобы слушались», – так говорят часто, полагая, что при послушании детей можно будет хоть чему-то их научить. Выполняя указания учителя, они привыкнут к регулярной ученической обязанности и со временем проблема послушания отпадет.

Неожиданным открытием для учителя явится непослушание старшекласников. Тут проблема обретает безнадежный характер. И чаще всего, учитель смиряется с шумом, беспорядком, открытым неповиновением его воле. Он ссылается на время: «Такое время – такие дети».

Но он же не может не видеть, как у других педагогов те же самые дети хорошо работают, с радостью выполняют задания, учат дома уроки, даже мечтают, чтобы их пригласили к доске поработать публично, ездят на олимпиады и зарабатывают призы. Психологическую защиту себе такой учитель создал традиционно: *«Им повезло – у них дети хорошие. Мне не повезло».*

Суть ошибки в определении цели своей профессиональной деятельности – выдвижение в качестве цели «послушания и исполнительности». Такой лейтмотив урока не приносит ничего хорошего.

Еще один кандидат на звание «Лучшего учителя года» сообщает членам жюри: *«Моя цель – как можно больше втиснуть в учеников информации».*

Идеальным учеником, следовательно, можно было бы считать пустой мешок, воспринимающий информацию, а еще точнее – магнитофон, записывающий слова учителя: не шевелится, не шумит, принимает информацию, а главное – точно ее воспроизводит, когда «спросят».

Основание этой традиционной ошибки располагается в фундаменте мировоззрения учителя, его общего отношения к Человеку как таковому.

**Отметка –
движущая сила**

Основным мотивом учебной работы учитель выдвигает положительную отметку. Она стимул, награда, пугало, цель выучивания и показатель достоинства ученика. Он так и говорит: *«Учитесь, а то двойки поставлю».* Мотивируется учебная деятельность детей предстоящими проверками: *«Спрашивать буду»* или *«Чтобы написать контрольную работу...»*

Иногда двойки стоят длинными рядами – «забор двоек». Сам учитель поражен: *«Сколько можно еще ставить двоек?! Он все равно не учит!»*

Ориентация на отметки, которые якобы учитель приходит ставить детям, закрывает доступ к педагогическому анализу. Привычное и традиционное для многих школ представление, будто

учитель для того и появляется, чтобы «спрашивать» и «отметки ставить», сразу улавливают дети: играя в учителя, они исполняют именно данные функции, ибо ничего другого не воспринимали во взаимодействии с учителем на уроке.

Оценивание работы ученика производится небрежно, бездумно. Например: *«Неверно. Садись, раз не соображаешь»*.

С точки зрения отметки, царствующей на уроке, в сказанном нет ничего плохого. Но в свете гуманистической цели воспитания, сказанное – педагогическое преступление (это как если бы врач дал больному яд в качестве лекарства, надеясь на выздоровление). Здесь неуважение, низкая оценка, подрыв репутации, публичное провозглашение неуспешности, плохое самочувствие ученика, внутренняя агрессия, пока не проявляемая... – все это никак не способствует развитию личности и столь желательной для педагога высокой успеваемости.

Отметка – следствие, фиксация качества знаний. И пока педагог не научил детей чему-то определенному (он ищет методы и приемы именно для того, чтобы облегчить детям овладение материалом), он не позволяет себе оценивать детей.

В процессе работы следует забыть про отметки. Вот как примерно выглядит такое «забвение»².

Я захожу на урок обществоведения в «непутевый» 11-й класс и говорю: «Друзья мои! Вы такие умные, что для меня было целой проблемой составить для вас самостоятельную работу...». Реакцией на это положительное подкрепление были удивление и непонимание: что, мол, она хочет сказать этим? А я видела, что самые «непутевые» ученики, которые отродясь, не готовились к уроку, как-то встрепенулись и замолчали.

Превращая отметку в устрашение, учитель дискредитирует ее, а значит, аннулирует вовсе ее дополнительное стимулирующее влияние, которым она потенциально владеет.

Изменить данный стереотип прошлого можно, если переакцентировать внимание педагога и детей на ценность истины, знания, мышления, способностей разумного человека, столь необходимых ему для счастья жизни.

² Рассказывает учитель г. Солнечногорска Московской области; она просила не называть своего имени.

Бесцеремонность вместо деликатности

Этикет не включен в обязательную характеристику урока. Им пренебрегают. При ориентации на отметку форма поведения и изящество манер не имеют значения. *Церемония* – придание особого значения внешним формам поведения как способа выражения почтения в адрес человека. *Бесцеремонный* – выходящий из границ вежливости, развязный. Бесцеремонный педагог – тот, кто не признает прав ребенка на уважение и потому освобождает себя от обязанности соблюдать формы выражения уважения ребенку.

Грубый окрик, иногда переходящий границы допустимого в человеческом общении, изощренные клички, оскорбляющие детей, простецкие формы обращения с детьми, уничтожение их, подчеркивание своего превосходства над ними – все это укладывается в поведение вчерашнего учителя (разумеется, общего типа, исключения которого всегда были на земле и в российских школах) и бытует в самых разнообразных вариациях.

Бесцеремонность имеет и свои смягченные формы: детей «передвигают» на место, «отодвигают» для удобства, «толкают», задавая направление, по которому он должен двигаться, да и просто «трогают», нарушая его личностное пространство. Столь же бесцеремонно относятся к вещам ребенка: отбирают, кладут себе на стол, захватывают попутно, если вдруг нет под рукой учителя такого предмета, посылают что-то принести, кого-то позвать, сбегать в буфет за чаем или перечертить таблицу для отчета у директора.

Речевые константы, предписываемые этикетом, просто отсутствуют в таких условиях. За весь урок не услышишь «спасибо» в адрес ребенка, «извините» при нечаянной оплошности, «пожалуйста» при распоряжении («Дверь закрой! Доску поправь!»), а при окончании урока не слышно даже: «До свидания. Всего доброго!», и вместо этого: «Урок окончен. Встали все ровненько».

Дети рассказывают, что учителя во время урока жуют «резинку», опаздывают, несправедливы в оценивании работы учеников, любят выставлять на осмеяние некоторых учеников, которые их не слушаются...

Иногда такие высказывания детей подвергаются сомнению: может быть, дети клеветают на учителя? Но вот мы наблюдаем на открытом уроке следующее привычное для учителя отношение:

...Для диалоговой методики необходимо, чтобы ученики создали рабочие диады. Учительница предлагает девушке перейти за стол к юноше и спрашивает его: «Потерпишь ее?»

Печально, что никто не воспротивился произнесенному оскорблению в адрес юной дамы. Такого рода шутки, скорее всего, войдут позже и в лексикон учащихся.

Бесцеремонность упрочивается и среди членов педагогического коллектива.

Завуч объявляет учителю: «Я иду к вам на урок».

Директор появляется вдруг на занятиях педагога с детьми: «Я пришла сделать объявление».

Завхоз, не обращая внимания на присутствующих, входит и проверяет отопительные батареи.

Бесспорно, тип бесцеремонного учителя сегодня сужает свое пространство. Но оно, это пространство бесцеремонности, еще очень широко, а где-то грубость глубоко проникла в систему воспитания детей, и они характеризуют отношения между людьми и взаимоотношения даже между близкими людьми. Дети подражают взрослым.

**Наводит
порядок**

Порядок – это правила расположения чего-либо так, чтобы каждый элемент устройства исполнял определенные функции. Порядок удобен, он облегчает пользование вещами и предметами. Порядок ведения занятий тоже очень удобен и приятен: освобождает от дополнительных нагрузок на сознание и физические действия. Порядок обеспечивает свободу деятельности и успех достижений результата. Он есть условие работы и жизни – не более того.

Как только преувеличивается значение порядка, соблюдению его придается излишнее значение, тогда ценность человека

отодвигается на второй план. Про удобства человека забывают. Состоянием жертвуют во имя порядка. А именно удобство предполагает такой порядок, чтобы минимальные усилия людей давали максимальный результат.

Тоталитарная школа требует порядка ради порядка. Даже когда детям неудобно, говорят: «Таков порядок», – и все должны исполнять указания.

Вот голос старой школы, он звучит в диалоге учителей разных позиций:

– *Прежде чем начинать занятия, спросите у детей, готовы ли они, удобно ли им, не беспокоит ли что-либо...*

– *Это я должна их спрашивать? Разве они не обязаны быть готовыми к уроку? И разве они не должны сидеть на своем месте?!*

Вспоминаются сразу «Очерки бурсы» Помяловского, «Детство Темы» Гарина-Михайловского... Не один век прошел, а учитель до сих пор сажает всех детей по местам, закрепляя за каждым стол и стул и не разрешая свободно располагаться в кабинете, так, чтобы каждому было комфортно себя чувствовать.

У порядка есть свои нелепые правила:

– *дети почему-то должны ходить в столовую строем;*

– *дети почему-то даже в свободном общении тянут руку, когда хотят что-то сказать;*

– *дети почему-то не могут подойти ближе к экрану телевизора, если им плохо видно изображение на экране;*

– *дети почему-то не бросаются на помощь товарищу, пока не прикажет учитель;*

– *дети почему-то не бегут к доске, видя, как учитель уронил мел, чтобы поднять оброненное;*

– *дети почему-то не предлагают учителю помощи, когда он собирается раздать листы с заданиями, тетради или карточки;*

– *дети почему-то обязаны закупить одинакового типографского издания дневники;*

– *и т.д.*

Такой порядок угнетает.

Держать дисциплину

Дисциплину все еще «держат» и даже придумывают хитрые приемы контролирования и укрепления дисциплины. А такой проблемы нет вообще. Она надумана теми учителями («непедагогами»), которые за предметной целью урока (выучить, запомнить, решить, ответить, сидеть тихо) не видят человека и не развивают интереса к человеку у детей, а также теми, которые изучают на уроке научные сведения, не видя за ними интересной жизни.

Если дать решение пресловутому вопросу дисциплины, то оно может быть выражено лаконично так.

Дисциплина есть следствие уважительного и тонкого отношения к человеку, присутствующему на уроке (будь то твой сверстник, учитель, инспектор или гость), который (как и ты) озабочен постижением истины, дающей человеку свободу.

Дисциплина урока – форма проявления ценностного отношения к человеку и истине.

Конечно, необходимость коррекции поведения детей не исключается. Дети неопытны и импульсивны, не всегда обучены элементарным формам социокультурного поведения. Однако такая коррекция совсем не трудна – только надо, чтобы она имела личностный смысл для подрастающего ребенка.

Учитель:

– Не надо так кричать – ты же дама!

Ученица через несколько дней:

– Я уже так громко не кричу, правда?

Педагог, направляющий силы на установление дисциплины, не получает дисциплины. Педагог, которого волнуют человеческие взаимоотношения и отношения его воспитанников к человеку, будет иметь дисциплину в своей группе как естественное поведение в системе «человек–человек».

**Учитель
царствует и
повелевает**

Приходя в группу и видя свою власть над детьми, учитель невольно и незаметно, а потом более осознанно и откровенно играет роль короля среди подвластных ему придворных. Такая роль – одна из черт «идиотизма» нашей профессии. Даже очень добрый человек после длительной работы в классе подвергаются этой профессиональной провокации.

Так как царствующую особу следует любить и почитать, то учитель, как правило, всю работу детей интерпретирует как выражение личных отношений к нему. Он так и говорит иногда: *«Вы у меня должны...»*

Позиция монархического царствования порождает и свою методику. К примеру, следующее.

Дети рассеяны и несобранны на уроке и поэтому плохо работают. Учительнице никак не удастся собрать их внимание, сконцентрировать волю. Она приостановила действия и сказала: «Я на вас обиделась и не стану с вами работать...»

А другая посмела заявить: «Если вы станете плохо учиться, я буду считать, что вы меня не любите».

Игра в любовь к монарху не безобидна для социального развития ребенка: он не научается социальной норме поведения в обществе, выстраивая свои усилия только ради отдельного человека, по причине любви к нему.

Привычка повелевать и самовластно конструировать любое поведение окружающих людей вовлекает в свое монаршее пространство и учебный материал урока. Его тоже кроют самовластно, не признавая интеллектуального права автора. Вот какое домашнее задание получили дети на уроке, прочитав и обсудив литературное произведение:

– Мы познакомились со «Сказкой о потерянном времени» Евгения Шварца. Запишите домашнее задание: «Придумать и написать продолжение этой сказки».

Когда дети вырастут, этот учитель предложит им, вероятно, дописать сожженную 9-ю главу А.С. Пушкина.

Когда царствующая среди детей особа вдруг вздумает занять позицию «на равных», то изобретает хитрые приемы, типа такого:

– Подскажите мне, пожалуйста, дату заключения важного договора...

Дети понимают, что учитель и без их подсказки помнит дату, но подыгрывают неловко, как если бы не слышали слова «подскажите».

Такой тип учителя любит давать открытые уроки. На таких встречах с коллегами он демонстрирует самого себя. Обычно объяснить ему трудно, почему урок его не только плох, но и не состоялся: царей не беспокоит судьба подданных.

**Ученик
безропотно
исполняет**

В итоге приученный к послушанию ученик обретает апатичность, равнодушие к ходу занятий, теряет работоспособность, у него гаснет интерес к учению, он вырабатывает приспособленческие формы поведения, так что почти не видно и не слышно на уроке. Не мешая учителю, он выпадает из внимания учителя.

Учителю остается дополнительно будировать учащихся, прямо и грубо:

- *Чуть-чуть поактивнее!*
- *Руки подымайте!*
- *Ты почему руку не тянешь?*
- *Рук мало! Жду рук!*

И любящие учителя дети поднимают руку сверхвысоко и трясут от нетерпения перед лицом учителя. Как же иначе, если постоянно насаждается образец хорошего качества ученика – поднимать руку.

Но к старшему классу устают играть такой спектакль. И урок становится подобен модели провинциального тихого города, где редко на улице покажется прохожий. Мысль не живет в головах учеников.

– **А почему?**
– **А потому...**

Фрагмент этого приведенного диалога учителя и ученика, который в свое далекое время еще приводил выдающийся психолог П.П. Блонский в качестве распространенной ошибочной позиции школьного учителя, до сих пор не изжил себя. Учитель не соизволяет напрячь интеллектуальные усилия, чтобы предьявить ученику весомый и хорошо сформулированный аргумент в пользу утверждаемой нормы занятий. Ему кажется, что проще вступить в сражение с малыми

силами ребенка и подавить его сознание и волю, чем найти этот веский аргумент.

- *Можно выйти?*
- *Нет.*
- *А почему?*
- *Потому!*
- *Я пересяду к Андрею?*
- *Нет.*
- *А почему?*
- *Потому.*
- *Можно своими словами пересказать правило?*
- *Нет.*
- *А почему?*
- *Потому.*

Расплачивается за такую лень и пренебрежение к ученику в дальнейшем придется повзрослевшему ученику – привычной безынициативностью, холопской робостью перед начальством, полной покорностью слепым обстоятельствам.

А между тем совсем не трудно найти аргументы в пользу необходимого, если это необходимое действительно необходимо. Надо лишь взглянуть на него с точки зрения пользы для учения и блага для человека: если при таком воззрении сразу выявляются и польза, и добро, то дети (они справедливы) немедленно принимают предложение учителя; при невозможности найти основание для требования, лучше отказаться от желаемого.

* * *

Собранные вместе, эти характеристики стереотипов прошлого производят гнетущее впечатление. Особенно когда встречаешься воочию со всеми перечисленными чертами.

Если бы они не имели такого широкого распространения (даже в хороших школах, даже у сильных учителей, даже в гуманистических гимназиях!), мы не позволили бы так огорчать учителя, зеркально отразив его профессиональные ошибки.

Остается надеяться, что, увидев себя в зеркале профессиональных ошибок, мы станем исправлять их. К сожалению, через некоторое время мы обретем новые. Ошибки всегда

сопровождает человека по жизни, потому что жизнь в постоянном движении и трудно успевать за ее бесконечным обновлением.

Человек восходит к прогрессу, карабкаясь по утесам проблем и камням собственной глупости. Профессионал восходит к высотам мастерства, преодолевая собственное несовершенство неизменно, так как материал и социальные условия переменны и обладают свойством усложняться в истории общественного развития.

Возможно ли самостоятельно избавиться от данных штампов, устойчивых стереотипов поведения и речевых клише, производимых почти на уровне автоматического навыка?

Предложим ответ на данный вопрос в виде Технологической карты поведения педагога на уроке.

Глава 17. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ

1. Вы идете на урок. Рядом никого нет. Никто не смеет Вас отвлекать. Ваша мысль направлена на основной объект учебного изучения. Мыслью охватываете общее содержание урока и главную цель. Вспоминаете запись плана урока – он перед Вашими глазами. Сейчас предстоит хорошо провести пролог занятий: «тема – цель – мотив – смысл»...

Дома же осмысливался этот вопрос: что получим в итоге? Зачем людям знать и уметь это? Почему этот материал значим для каждого человека?..

2. Вы идете навстречу детям. Они ждут Вас всегда с надеждой на интересные занятия. Вы идете к человеку. Общение с ним станете держать на уровне высокой культуры, нежно прикасаясь к личности, но никак не опускаясь ниже культурной нормы человеческого общения.

И это Вы способны сделать. Дома Вы уже пробовали «надеть платье доброжелательности», убрать «замок» рук, скрещенных на животе, раскрыть ладони в сторону собеседника, произнести положительное подкрепление в адрес своих любимых домочадцев...

3. Сначала позаботьтесь о благоприятной психологической атмосфере. Посмотрите на лица детей: все ли хорошо себя чувствуют? Нет ли угрюмых? Недовольных? Сердитых? Удобно ли все устроились? Не нужна ли кому помощь в обустройстве? Не бойтесь потерять минуты – после все восполнится, когда Вы приучите детей к нежной заботе о каждом и ответственном отношении к делу...

Вспомните, Вы уже пробовали вносить в атмосферу дома ценность, когда говорили, что рады всех видеть, что соскучились, принесли всем на ужин что-то вкусное... Вы знаете, что поднять атмосферу можно только через ценностное привнесение.

4. Теперь объявите четко план и объем работы, мотивируйте действия. Опишите предварительно конечный ожидаемый результат, который вы с детьми получите в конце занятий. Спросите, понятен ли замысел.

И это Вы умеете. Помните, как планировали дома воскресный день, когда обсуждали программу воскресного отдыха всей семьи?

5. Начинайте работать по плану, составленному дома. Он лежит на вашем столе, там четко вычерчены этапы, средства, указан материал. Не бойтесь отходить от плана: Вы к нему легко можете вернуться в любой момент – он же прямо перед вами расположен.

Когда Вы писали план, логика урока уже была продумана, поэтому не бойтесь, что Вы потеряете эту логику, если вдруг дети неожиданной реакцией нарушат ход работы. Вы же дома умеете сочетать одновременно домашнюю работу и беседу с прыгающими вокруг вас детьми...

6. Не ходите по классу. Не стойте перед глазами детей все время. Они от вас устают. Сядьте за стол. Или в уголок класса. Центром внимания пусть станет ученик. Музыка урока играют дети, Вы лишь дирижер. Только не машите руками. Современный дирижер руководит оркестром с помощью мимики, пластики, позы, взгляда.

Еще раз вспомните свой дом. Вы же не стоите все время перед своей семьей. Вы сидите в кресле в уголке... А ваши дети так тонко чувствуют Ваше присутствие...

7. Наблюдайте процесс мыслительной работы детей. Забудьте про отметки. Радуйтесь усердию и успехам каждого ученика.

- *Сопровождайте;*
- *поддерживайте;*
- *направляйте*

работу детей. Контроль передайте детям: они ничего не упустят, ведь их много.

Может быть, Вы это тоже умеете? Когда распределяете домашнюю работу на всех членов семьи, Вы уже научаетесь искусству вовлечения в деятельность всех, а свою фигуру отодвигаете в тень. Когда Вы любуетесь со стороны вашей семьей, Вы же боитесь, что они про Вас забудут или перестанут Вас любить...

8. Установите связь урока с последующей самостоятельной работой детей дома. Укажите детям, что именно урок раскрыл перед ними возможность самостоятельно работать по овладению материалом.

Вы же говорили когда-то своим детям: «Теперь ты уже умеешь... Теперь ты сам пробуй... А теперь ты сможешь...»

9. Выразите удовлетворение работой. Сообщите о самочувствии. Предложите детям кратко сделать то же самое, оценивая свое личное участие в общей работе. Можете даже предложить им поставить себе оценку за работу. Не бойтесь – они никогда не завышают оценок.

Это – как при прощании с гостями. Вы же благодарили гостей, выражали удовольствие от общения с ними, и Вы слушали их ответную благодарность. Так что Вы вполне умеете это делать.

10. Затем найдите тихое уединенное место и отдохните. Мысленно прокрутите ход прошедшего урока. Пометьте на листе, что бы следовало внести в последующий урок. Вы уже тем самым начали его конструировать...

Это как дома... ремонт идет, а в ходе минут отдыха Вы придумываете новый способ будущего обустройства квартиры. Значит, и это Вы умеете делать.

11. Послушайте, как звучит Ваш голос: он нежен и мелодичен? Он выразителен и богат интонациями? Он передает уверенность? Не содержит ли в себе приказа? Не похож ли на голос сердитой продавщицы, бесцеремонно обращающейся с нами на рынке? Нет ли агрессии в его звучании? Устрашение детей не только бесполезно, но и вредно, ибо проецирует в дальнейшем хулиганствующие выходки протестующего подростка.

Вспомните, не говорил ли кто из домашних: «Не разговаривай со мной, как учительница» или «Ты прямо как следователь уголовного розыска»? Но если вам говорили: «Какой у Вас удивительный голос! Вы не поете?» – будьте спокойны: значит, слушать детям Вас приятно на уроке...

12. Вспомните прошедший урок... Как Вас называют дети? Вы их, конечно, по имени. Но что слышите в ответ? Звучит ли ваше имя в их обращении к Вам? Если не помните, запланируйте на следующий урок паузу при безымянном к Вам обращении... Достаточно раз это сделать, высказывая детям удивление: не забыли ли они Ваше имя? – как этическая проблема будет решена.

Перенесите этот опыт домой... Вы привыкните к обязательному обращению по имени, и тогда научите этому детей невольно, нечаянно. Хорошо бы, придя на родительское собрание, предложить родителям решить данный воспитательный вопрос.

13. Найдите время сопровождать проверку письменных работ маленькой запиской в адрес ученика. Выделите какое-то достоинство в его работе, заодно назовите достоинство его характера, выделите имеющиеся способности... Выразите надежду на будущие новые успехи. Сопроводите это некоторыми методическими советами... Если станете это вводить в практику, будьте готовы к тому, что делать такое можно лишь при условии обязательного поочередного письменного обращения ко всем детям. Здесь опасно кого-то обездолить вниманием.

Вам это будет нетрудно, если домашние часто слышат от Вас добрые слова и провозглашаемые Вами достоинства всех членов семьи. Но если Вы еще не делаете такого в семье, то начните одновременно по двум направлениям: профессиональному и семейному. Вы получите одновременно улучшение результатов во взаимоотношениях по этим двум направлениям. Потом Вам скажут: «Повезло тебе... И ученики у тебя хорошие, и семья тоже хорошая...»

14. Время от времени выделяйте минуту для того, чтобы выразить отношение к происходящему за окном: мороз, солнце, дождь, туман, приближающийся праздник, заметные признаки весны или лета, осени или зимы, отсутствие одного ребенка на уроке («Жаль! Его нам так не хватает»).

Пробуйте вплетать реальные события сегодняшней жизни в контекст учебного материала и организованной работы. Для такой

связи есть основания глубокие: жизнь целостна и едина в своем течении.

15. Конечно, рекомендаций к Вашему костюму давать нельзя, да и вряд ли возможно. Однако следует помнить, что дети видят фигуру учителя шесть часов перед собою, наблюдая либо красоту, либо нарушение элементарных эстетических законов, воспринимая высокую гигиеничность либо неряшливость и небрежность формы. Хорошо бы помнить, что дети любят новизну, необычность, а подростки – яркость и оригинальность. Так что учителю приходится вставать перед зеркалом, чтобы оценивать свой внешний портрет.

16. Урок – это Ваше произведение. Никто не властен над ходом урока и никто не смеет вмешиваться в содержание организуемой Вами работы. Не позволяйте разрушать единство педагогического процесса. Дети оценят по достоинству Ваши твердые принципы, заодно они станут учиться у Вас серьезному отношению к собственному труду.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Наш краткий обзор воспитательных потенциалов урока произведен. Мы ставили своей задачей выявить общее решение этой весьма важной для школы проблемы, никак не отрицая, что ее решение сегодня производится многими педагогами в практике и теории воспитания школьников.

Мы попытались, следуя велениям времени, расстаться с позицией локального восприятия мира и выйти на позиции глобального видения и оценивания мира, а значит, и собственной жизни в этом мире.

Попытка очертить системное представление воспитательного влияния урока как акта обучения детей вывела нас неожиданно для нас самих на позиции мировоззренческие: мы увидели, что локальная трактовка урока исчерпала себя и завела в тупик и сам процесс обучения, из которого напряженно и настойчиво многие педагоги самостоятельно ищут выход. Но без изменения общей мировоззренческой позиции такие поиски трансформируются в явление «толочь воду в ступе». И надежды на самозарождение в этой ступе чего-либо, кроме воды, беспочвенны.

Совершенствование урока не может идти по методической дороге в бесконечных поисках фантастических методик, которые бы повышали результативность обучения, не затрагивая личностной структуры ученика. Такие поползновения уже фиксируются в реальной практике: например, привносятся игровые автоматы в качестве поощрения за успеваемость, а повышение успеваемости выдается за педагогическую инновацию невежественными работниками, не знающими, что путь подкупа давно известен практике обучения и, кроме отвращения к обучению, но любви к подкреплению, он ничего не приносит.

Когда говорят, что учителя «не хотят заниматься воспитанием на уроке», то фиксируется непонимание того, что урок организуется в режиме воспитания, а не наоборот. Повседневность урока – это широкий воспитательный процесс, а урок – отдельный момент этого широкого воспитательного процесса. Следовательно, нельзя «не хотеть заниматься воспитанием», ибо урок уже располагается в пространстве воспитания. Мы и уроки проводим потому, что нас волнует личность ученика.

Разве понятие «личность» не шире понятия «урок»? Будем надеяться, что когда-то мы поймем логическое соотношение этих

понятий и станем говорить так: организация урока в воспитательном процессе.

Путь совершенствования обучения лежит на трассе совершенствования личности – ребенка и педагога одновременно. Нельзя изменить урок, не совершенствуя свое «Я». Когда мы это утверждаем, мы имеем в виду всех субъектов обучения, от педагога до ребенка, в том числе и незримых субъектов, оказывающих скрытое влияние на урок.

Нет способа обрести профессиональное счастье без духовного и физического усилия: интеллектуального, эмоционального, волевого. Мы это знаем из философии счастья, дети тоже должны это узнать – от нас.

Обобщая сказанное о воспитательном потенциале урока, отразим схематической картинкой итоговое представление об этом феномене.

Мы нисколько не исключаем других вариантов, которые создаст наш коллега-учитель, согласный с идеей колоссальных потенций воспитательного влияния урока на детей. Но предложим решение во имя дальнейшего исследования столь значимой проблемы. Воспользуемся схематическим отражением, учитывая, что схема груба, но зато лаконична и наглядна.

Наше обобщение принимает следующий вид (см. схему 5).

В стержневое решение входят пять коренных компонентов урока, скрывающих в себе возможности социально-личностного влияния на становление человека.

Два из них – условные, содействующие наилучшему качественному результату деятельности детей и педагога.

Материально-средовое окружение ученика во время урока как условие его деятельности обеспечивается предметным обустройством урока на уровне культуры, культурными поведенческими традициями и выстраиванием благоприятной для развития детей мизансцены урока.

Духовные благоприятные условия создаются благодаря гуманистической позиции педагога, которая предполагает всю совокупность отношений между всеми участниками урока в парадигме «человек – человек»; вводят на урок безусловную ценность Человека гуманистическими взаимоотношениями между людьми на уроке и педагогически создаваемому триумфу личности каждого ребенка в процессе его обучения.

Воспитательный потенциал урока в его практической реализации



Коренным компонентом является деятельность учеников, мы называем его «тело урока». Чтобы реально обеспечить воспитательное влияние, этот компонент должен отвечать требованиям такого рода:

- содержание учебного материала должно инструментоваться с точки зрения жизни как основного объекта изучения: «от факта к явлению и от него к закономерностям»;

- процесс познавательной деятельности обеспечивает систему методик, адекватных поставленным задачам формирования вполне определенных новообразований личности ученика;

- взаимоотношения субъектов деятельности на уроке должны выстраиваться как отношения субъектов единой совместной деятельности, обеспечиваемой общими активными интеллектуальными усилиями;

- необходима индивидуализация деятельности каждого учащегося в ее объеме, уровне трудности и оформлении, а также признание права личности на индивидуальные поведенческие проявления.

Базовый организационный компонент создается пятью профессиональными операциями педагога, выдвигающего организационные требования групповой работы. Они общеизвестны, мы позволим себе перечислить их: довести до логического конца требование; сопроводить инструкцией для легкого исполнения требования; сохранять неизменно позитивный характер требования; сохранять доступность требуемого на данном этапе развития детей; переакцентировать внимание детей с общего требования на его детали.

Неотъемлемым компонентом урока становится любое случайное событие, происшедшее по воле неожиданно возникших обстоятельств, то, что мы назвали инцидентом урока. Для педагогического разрешения происшедшего эффективно пользоваться следующим алгоритмом:

- вербально обрисовать возникшие обстоятельства, ставя акцент на объективных случайных явлениях жизни;

- оценить ситуацию с точки зрения социокультурных норм;

- апеллировать к сознанию ученика как субъекту, предлагая ему помощь в его способе разрешения ситуации.

Схематическая картинка грубо очертила необходимые и достаточные для минимального воспитательного результата элементы урока. Овладение ими является основой профессиональной подготовки учителя любого учебного предмета и дальнейшего профессионального совершенствования.

Тенденции глобального подхода к решению проблемы урока уже очевидны и легко фиксируются в сегодняшней передовой практике. Но именно такой опыт остается за пределами внимания

управленческих структур, отмечающих то, что «слишком умно» для педагогического дела, потому, видимо, что высокий мировоззренческий уровень преподавания оказался «слишком умным» для управленца при педагогике. Приостановка таких тенденций явственно проступает на всякого рода презентациях профессиональной деятельности, конкурсах и смотрах. (Например, на конкурсе «Лучший учитель года».)

Урок предоставляет школьнику путь для выхода на вечные проблемы жизни, потому что конкретным содержанием урока являются научные сведения. В этом исключительная роль урока в воспитании – через призму объективной абстрактной истины осмысливать закономерности собственной жизни. Но в этом же и ограниченность урока. За бортом этого научного плавания остаются частные и мелкие проблемы жизни повседневной, с которыми справляться ребенку трудно без помощи педагогов.

Поэтому рядом с уроком стоит внеклассное групповое дело – акт такой же высокой значимости в системе воспитания школьников, обозначаемый словом «внеклассное мероприятие». Урок – тоже мероприятие: принимаются педагогические меры для введения ребенка в мир науки. Групповое дело за пределами урока – принятие педагогических мер, чтобы оказать помощь здесь и сейчас в выборе жизненного шага, способствующего восхождению в мир культуры. И первое, и второе – основополагающее в организации воспитания личности школьника. Необходима гармоническая связь между ними.

**Урок вводит школьника в науку,
раскрывая перед ним вечные проблемы жизни и их решение.**

**А воспитательное мероприятие
вводит школьника в реальную жизнь,
раскрывая конкретные проблемы его персональной жизни и
возможности их решения.**

Такую связь должен осуществить крепкий союз учителя и классного руководителя, заместителя директора по обучению и заместителя директора по воспитательному процессу. Впрочем, должности имеют малое значение: решать исход дела станет педагог-профессионал, хорошо овладевший наукой и искусством воспитания.

ПРИЛОЖЕНИЯ

АНКЕТА

«Практическая реализация воспитательного потенциала урока»

1. Известна ли Вам программа воспитания школьников?
 - *да*
 - *нет*
 - *слышала о ней, но не видела*
2. Обладает ли учебный предмет, который Вы преподаете, особыми воспитательными влияниями на учащихся?
 - *да*
 - *нет*
 - *некоторыми*
3. Считаете ли Вы, что благодаря Вашим урокам дети личноно развиваются?
 - *да*
 - *нет*
 - *все зависит от классного руководителя*
4. Как Вы оцениваете психологический климат на Ваших уроках?
 - *умею создавать благоприятный*
 - *по-разному: смотря, в каком состоянии дети*
 - *климат не имеет значения: дети все должны учиться*
5. Удастся ли Вам создавать ситуацию успеха каждому ученику?
 - *тем, кто хорошо учится*
 - *да, всем*
 - *нет, меня волнуют знания детей*
6. Если кто-то шалит на уроке, что Вы делаете?
 - *у меня никто не шалит*
 - *разрешаю ситуацию*
 - *конечно, наказываю шалуна*
7. Считаете ли Вы, что на уроке Вы с детьми изучаете жизнь?
 - *нет, я преподаю основы науки*
 - *да, я пытаюсь*
 - *иногда это удается, когда особый материал*
8. Удастся ли Вам внедрить традицию ответственного отношения к учебе?
 - *нет*

- *да*
- *не во всех классах*

9. Как Вы относитесь к детям?

- *хорошо, если они хорошо себя ведут*
- *строго и требовательно*
- *с нежностью*
- *жестко, чтобы боялись*

10. Что считаете главным для хорошего урока?

- *результат усвоения материала*
- *радость познания*
- *добросовестный труд детей*
- *четкое выполнение запланированного содержания*

11. Завершите, пожалуйста, предложение:

- *Хороший урок – это когда...*

АНКЕТА

«Как я чувствую себя на уроке?»

(для учащихся)

Допиши, пожалуйста, предложения, как если бы их составлял ты, говоря о себе.

1. Когда я иду на урок, я всегда...
И мне всегда...
2. На уроке мне обычно бывает...
3. Плохо мне бывает, когда...
4. Хорошо мне бывает, когда...
5. Больше всего мне нравится в уроке...
6. Если бы уроки исчезли из моей жизни, я бы...
7. Мне бы очень хотелось, чтобы на уроках меня...
8. Будь я волшебником, я бы вот что сделал для улучшения моей работы на уроках: ...
9. О том, что происходит на уроках, я рассказываю...
10. Если сравнивать меня с другими учениками, то я заметил, что:

<i>Я умею</i>	<i>Я не умею</i>
<i>Я знаю</i>	<i>Я не знаю</i>
<i>Мне легко</i>	<i>Мне трудно</i>

У меня лучше получается

У меня есть

Меня любят

У меня хуже получается

У меня нет

Меня не любят

- 11.** Я бы хотел, чтобы мне давали особые дополнительные задания, потому что...
Я бы не хотел получать особые дополнительные задания, потому что...
- 12.** Я думаю, что сегодняшние уроки повлияют на мою будущую жизнь...
Я думаю, что уроки вообще не влияют на будущую жизнь человека...