

*Вячеслав БУКАТОВ
Александра ЕРШОВА*

НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ

**Обстоятельное изложение
социо/игровых технологий
обучения школьников**

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
ФИЗИКИ,
МАТЕМАТИКИ,
ГЕОГРАФИИ,
БИОЛОГИИ
И
ХИМИИ

Санкт-Петербург,
2013

УДК 373.5
ББК 74.202.5+74.262
Б 90

Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения. Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии. — СПб.: Школьная лига, 2013. — 240 с.

ISBN 978-5-906423-01-6

Серия «Наношкола»

Пособие подготовлено в рамках проекта «Школьная Лига Роснано»

Учебное пособие рекомендовано к использованию в общеобразовательных школах экспертным советом программы «Школьная Лига РОСНАНО» в качестве материалов для элективных курсов, факультативов, организации учебно-исследовательской и проектной работы учащихся.

*Председатель экспертного совета,
д-р. пед. наук проф. Казакова Е.И.*

Пособие предлагает учителям-предметникам по-новому подойти к подготовке и проведению своих очередных уроков. Авторы дают рекомендации, которые на уроке помогут школьникам увлечься любой учебной темой, открывая им чарующую даль возможного понимания. А самим учителям — лишний раз почувствовать себя талантливыми, нужными и успешными, вопреки тем повседневным трудностям, которые сопровождают их профессиональную деятельность.

© Букатов В.М., Ершова А.П., 2013
© АНПО «Школьная лига», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел первый

И ЧТОБ НЕСКУЧНЫМ ТРУД УЧЕНЫЯ БЫЛ	9
1. О СОЦИО/ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ	10
Речь живая или заученная? (10). О Биссектрисе премудрой: зачем она нужна? (12). Понимание во множественном числе (14). Путь к разочарованию или творчеству? (15).	
2. О РЕЖИССУРЕ ЗАМЫСЛА УРОКА	17
Стройность дидактических построений (18). Деловая атмосфера урока (19). Что же учителю следует опасаться? (20).	
3. О РЕЖИССУРЕ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ	22
Здесь, сегодня и сейчас (23). Приветливое любопытство или назидательная нравучительность? (24). Пробуждать вкус к жизни (26). Вопрошающая доброжелательность (28). Сдержанность как показатель профессионализма (29).	
4. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ: от социо/игрового стиля обучения к драмо/герменевтике	32

Раздел второй

ПОД УВЕЛИЧИТЕЛЬНЫМ СТЕКЛОМ

СОЦИО/ИГРОВОЙ РЕЖИССУРЫ	39
1. «ВИДИМО-НЕВИДИМО»	41
1.1. Исходный вариант дидактического задания	49
1.2. На геометрии в 8 классе	43
Как угодно, лишь бы не в столбик (44). Добровольно спохватиться (45). Нарастание информационности (45). Доверяй да проверяй (46). Показатель подлинности (47). Мнимый беспорядок (48). Разбитое корыто (49). На бис (50). Размалёванная тайна (51). Быстрое заучивание (53). Смена караула (54). Варианты для повторения пройденного (55).	
1.3. На химии, биологии, географии	56
Урок химии в 9-м классе (56). Урок химии в 11 классе (59). Урок биологии в 6 классе (60). Урок биологии в 8 классе (61). Урок географии в 6 классе (62). Урок географии в 9 классе (62).	
2. «ВОЗДУШНОЕ ПИСЬМО» ИЛИ «БУКВА ПО ВОЗДУХУ»	64
2.1. Исходный вариант дидактической игры «Буква по воздуху» ..	64
2.2. На математике в 5 классе	65
Проверка домашнего задания (65). Способ задания примеров (66). Проверка решений, выполненных в классе (66). Проверка усвоения (67).	

Тренировка учебных навыков (67). Вариант: «Молчанка» (68).	
2.3. На алгебре в 7 классе	68
Тренировка учебных навыков (68). По эстафете (69).	
2.4. На алгебре в 10 классе	69
2.5. На биологии в 6 классе	70
Знакомство с новым материалом (70). Воздушные загадки по эстафете (71).	
Проверка домашнего задания (72).	
2.6. На биологии в 9 классе	73
Изучение нового материала (73). Для гиперактивных девятиклассников (75).	
Проверка усвоения (77).	
3. «ВОЛШЕБНАЯ ПАЛОЧКА»	78
3.1. Исходный вариант дидактического задания	80
3.2. На физике в 7 классе	77
«Волшебная палочка» БЕЗ ПОВТОРЕНИЙ (80). «Волшебная палочка» – ЗАКОНЧИ ФРАЗУ (82). «Волшебная палочка» с ВОПРОСОМ (82).	
3.3. На географии в 6 классе	83
«Волшебная палочка» БЕЗ ПОВТОРЕНИЙ (83). «Волшебная палочка» – ЗАКОНЧИ ФРАЗУ (84). «Волшебная палочка» – ПО КОМАНДАМ (85).	
4. «СЛОВА НА ОДНУ БУКВУ»	87
4.1. Исходный вариант дидактического задания	87
4.2. При изучении нового материала	87
О временном регламенте и смене мизансцен (88).	
Череда командных переходов (89).	
4.3. На химии в 11 классе	90
Толковая шпартгалка-подсказка (91).	

Раздел третий

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ	93
1. «СОЧИНЕНИЕ ЗАДАНИЙ» ДЛЯ «ВЫКУПА ФАНТОВ»	94
1.1. Исходные варианты	94
Хрестоматийный вариант «Выкупа фантов» (96).	
Сочинение всем классом заданий для выкупов (97).	
1.2. На уроках у старшеклассников	98
Заманчивое предложение (98). Если согласен отдать (99).	
Чего в жизни не бывает! (100). Назначение выкупа (100).	
Цепкость и прозорливость (101). Любителям перестраховки (102).	
1.3. На физике в 11 классе	103
Держать ли учебники открытыми? (103). Всего-навсего-то посчитать! (104).	
«Пусть неудачник плачет» (105). О дидактических перспективах игровых «блужданий» (107).	
1.4. На геометрии в 8 классе	107
Соединение «выкупа фанта» с изучаемым материалом (108).	
Опять двадцать пять (108). Напоминание о временных рамках (109).	

2. ТВОРЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ СКОНСТРУИРОВАННЫХ ДЕТАЛЕЙ 110
- 2.1. Из рабочего дневника аспирантки Н. Жеребиловой 110
 Как открывается текст, или Чудесная «змейка» (111).
 Об ученическом «спотыкании» на удивительностях (112).
- 2.2. Из рабочего дневника Л.П. Скирневской,
 учительницы русского языка и литературы 113
 Сбор фантов у шестиклассников (113). О выкупах, не связанных
 с изучаемой темой (114). Включение в эксперимент десятиклассников (115).
 По-честному отыграть успели не всё (115).

Раздел четвёртый

АЗБУЧНЫЕ ИСТИНЫ В УЧИТЕЛЬСКИХ ПИСЬМАХ И ОТВЕТНЫХ КОММЕНТАРИЯХ 117

1. ДЛЯ МЫСЛЯЩЕГО ЧЕЛОВЕКА НЕТ ЗАХОЛУСТЬЯ 119
 Только не скука! (119). К доске с завязанными глазами (120).
 Проверь, но доверяй (121). Школа взросления (123).
2. ТРИ «СЛЕПЫХ КАПИТАНА» 125
 К доске по эстафете (125). Только чур, не подглядывать! (126).
3. ПРОВЕРКА ПРОВЕРКЕ РОЗНЬ,
 ИЛИ КУДА УПЛЫЛ ХОЗЯИН ОТСУТСТВУЮЩИХ ГЛАЗ? 127
 Задача на удивление (127). Что самолётики принесли на крыльях? (128).
 Как проверить решение задачи? (129). Представим себя учеником (130).
 Музыкальный марафон (132). Тут уж не до пустых глаз (132).
 Бег туда и обратно (133). Моцарт на уроке арифметики (134).
 О мастерстве задавать вопросы (135).
4. О РЕЖИССУРЕ УРОКА, ВОСПИТАТЕЛЬНОМ МОМЕНТЕ
 И ДОМАШНЕМ ЗАДАНИИ 137
 «Было много споров!» (137). Комментарий 1: О минусах,
 которые не страшны (139). Комментарий 2: О часах (139).
 Комментарий 3: О сдержанности (139).
 Комментарий 4: О справедливости (140).
 Комментарий 5: Об эlegantности (140).
 Комментарий 6: О домашнем задании (142).
 Комментарий 7: Как же всё-таки дело было? (143).
 Постскрипtum 1: Об отличниках и двоечниках
 в работе по группам 145
 Что кому видно (146). С последней парты (146). Новая роль (147).
 Приятными сторонами (148).
 Постскрипtum 2: ОБ УРОЧНОМ ВРЕМЕНИ 149
 Круговерть с часами (149). Преимущества секундомера (150).
 Наручные часы (151). Чтоб не пригорало (151). За что боролись... (153).
 В защиту звонков (153).

5. ХИМИЧЕСКИЕ ВЕЩЕСТВА И ЯВЛЕНИЯ,
найденные восьмиклассниками в ходе самостоятельной мини-экспедиции «НА ЦЫПОЧКАХ» по школьным коридорам во время урока 155

Раздел пятый

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ ЗАГОТОВКИ НА КАЖДЫЙ ДЕНЬ..... 167

1. СОЦИО/ИГРОВЫЕ ЗАГОТОВКИ ДЛЯ «ПРИБЛИЖЕНИЯ К ДЕЛУ».....	169
1.1. Выбор водящего (дидактическая жеребьевка)	169
Метка (170). Мериться на палке (канаться) (170). Считалочки (171).	
1.2. Объединение в малые группы (деление на команды).....	171
Разрезанная открытка (172). Колечки (173).	
1.3. Детские считалочки (примеры текстов и способов расчёта)	174
Способ расчета «на кулачках» (175). О расчётах «с выбором» (176). Эстафета считалок (177).	
1.4. Слепой капитан.....	178
1.5. Ожившие модели	179
1.6. Слухачи	181
1.7. Найди букву	182
2. СОЦИО/ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ	
для «ДЕЛОВЫХ ЗАРЯДОК-РАЗМИНОК».....	184
2.1. Руки-ноги.....	184
2.2. Эхо	185
2.3. Встать «по пальцам»	187
2.4. Разведчики (связаться глазами с партнёром)	179
3. ЗАДАНИЯ ДЛЯ «ТВОРЧЕСКОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ»	
ШКОЛЬНИКОВ	188
3.1. Отгадай термин (предложение)	192
3.2. Озвучивание иллюстрации и шумы-загадки	193
3.3. Костюм-превращение	194

Приложения

О ТАБЛИЦЕ-БАБОЧКЕ социо/игрового стиля обучения и драмо/герменевтической повседневности

1. НАГЛЯДНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОДСКАЗОК, АДРЕСОВАННЫХ ИНТУИЦИИ УЧИТЕЛЯ	198
Плавные контуры летающей симпатяги (200). О вертикальной и горизонтальной маркировке (201).	
2. ТРИ СОЦИО/ИГРОВЫХ ПОСТУЛАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА.....	202
Не учить! (202). Гнаться за 133 зайцами! (204). Не бояться быть идиотом (206).	
3. О ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ.....	207
От «неравнодушного непонимания» к индивидуальному толкованию (208).	

Завидная солидность слона или воздушная лёгкость бабочки? (209).	
Учительская дилемма: держать ли руку на пульсе или лучше свой нос не совать? (210).	
О личностных перспективах ученической деятельности (212).	
Как же понять, довольны они или нет? (213).	
4. ГРУППОВАЯ КОММУНИКАТИВНОСТЬ	
КАК ОДИН ИЗ СЕКРЕТОВ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	214
Уникальный потенциал случайных по составу малых групп (214).	
Когда ученическая «разношерстность» идёт всем на пользу (216).	
5. ПРОЦЕДУРНАЯ ДРАМАТУРГИЯ	
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ «ЦЕПОЧКИ ПОНИМАНИЯ»	218
Эффективная объёмность табличных сопряжений (219).	
Оглашенное удивление (219). Подсказки от Тютчева (221).	
О смене мизансцен на уроке (223).	
6. ПРОКРУСТОВО ЛОЖЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ	224
Проверка учениками прочности своих собственных пониманий (224).	
Профилактика своеволия при организации ученических походов за толковым пониманием (226). О ситуации сравнения командами своих замыслов, пониманий, воплощений (228).	
7. О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОДОПЛЁКАХ	
ТАБЛИЧНЫХ ПОСТРОЕНИЙ	229
Индивидуальность траекторий «образовательного путешествия» (230).	
Работа малых групп как альтернатива фронтальным формам обучения (231).	
Демьянова уха учительского технократизма (233). Заветная дверца за нарисованным очагом в каморке папы Карло (234).	
8. СОБЛЮДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ	
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	236
Психологический контекст процедур обучения (236).	
О профессиональной грамотности учителя (238). От примитивности детских побуждений к ученической осознанности (240).	
ОБ ОСНОВНЫХ ПРИЗНАКАХ ИНТЕРАКТИВНОСТИ	
в современных образовательных технологиях	242
Об итоговой рефлексии игровых новоделов (244).	
Об ориентирах для конструирования образовательной интерактивности (245). Стоит ли различать активные и интерактивные технологии обучения (247). О значении грамотного сопряжения (247).	
Как убрать заорганизованность и зачем нужна непредсказуемость (248).	
«С птичьего полёта» успокоительного абстрагирования (250).	

Предлагаемые в данном пособии социо/игровые технологии обучения направлены на укрепление в каждодневной работе школьного учителя-предметника тех позитивных тенденций, которые позволяют ему чувствовать себя талантливым, нужным и успешным человеком, невзирая на те трудности, с которыми он, к сожалению, вынужден сталкиваться.

Конечная цель наших разъяснений и рекомендаций в том, чтобы каждый урок приносил и пользу, и радость всем: и самому учителю, и его ученикам.

Отметим и то, что любые идеи, направленные на улучшение школьного образования, окажутся перспективными только в том случае, если они будут сочетаться с личностным интересом каждого учителя к своему профессиональному совершенствованию. Это условие следует считать наиважнейшим для любых поисков — индивидуальных или коллективных — в деле обновления школьной дидактики.

Раздел первый

И ЧТОБ НЕСКУЧНЫМ ТРУД УЧЕНЬЯ БЫЛ

1. О СОЦИО/ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Время от времени каждому учителю необходимо «встряивать» (обновлять) свое представление о том, что такое урок и что такое образование. Учителям и физики, и химии, и математики нужно, чтобы на их уроках ученики использовали собственный жизненный опыт, собственные ассоциации, живое мышление, неповторимую выразительность, индивидуальное воображение. А это всё можно «разбудить» с помощью специальных упражнений, которыми театральные педагоги пользуются при обучении актёров.

При современном разнообразии телевизионных и компьютерных обучающих программ скучная жизнь на уроке, безэмоциональное образование оказываются в глазах учеников очень неконкурентоспособными. Поэтому у современного учителя и возникает нужда в освоении таких обучающих технологий, которые тренировали бы в учениках умение непосредственно на уроке открывать в окружающей действительности поразительный мир человеческого духа и стремление вносить свою посильную лепту в приумножение его богатств.

Речь живая или заученная?

Режиссёрские ракурсы восприятия позволяют обращать внимание не только на сущность происходящего, но и на то, как эта сущность выражена. И эти «выразительные моменты» могут быть очень интересны в разных аспектах, в том числе и в педагогических.

Например, какая у ребёнка (или у самого учителя) речь — живая или заученная? Ведь когда мы говорим, что нам не хватает слов, то, как правило, именно в эти момен-

ты мы в своей речи весьма выразительны. А гладкая речь, хорошо выявляющая эрудицию, часто оказывается проявлением личной закрытости, более или менее очевидной боязни говорить. При взвешивании каждого слова речь получается особой, *неживой*. И слушать её собеседникам достаточно трудно. А слушать долго (и тем более — внимательно) и вообще просто невозможно.

Было время, когда большинство школьных методик, пусть негласно, но повсеместно, возлагали на учителей обязанность говорить на уроке заведомо неживые вещи. При этом, конечно, подразумевалась и неживая интонация. Особая, так называемая — назидательная. А неживые интонации с педагогикой вообще-то плохо совместимы...

До сих пор на отдельных школьных уроках нормальная связь жестикуляции, мышления и речи нарушается. Потому на уроках начинает маячить некая каменная стена (пусть не специально выстроенная по чьему-то злому умыслу, но, тем не менее, вполне реальная и, к сожалению, весьма для всех привычная).

Ученик отвечает учителю, а тот в такт кивает головой. Казалось бы, всё благополучно? Но давайте присмотримся: а выражен ли в учительском поведении тот факт, что ему интересно этот ответ слушать?.. Если нет — то получается, что это просто ритуал такой: ученик делает вид, что отвечает, а учитель делает вид, что внимательно слушает (ведь, конечно, ответ на заданный вопрос учитель знает уже давно, ну, например, со времён обучения в институте).

Поставив перед собой цель снабдить школьного учителя технологиями, повышающими эффективность любого урока, мы посчитали необходимым собрать и переработать те из социо/игровых заданий, в которых наиболее концентрируются дидактические и коммуникативные аспекты школьного урока. Имеются в виду универсальные технологии **организации внимания** класса и каждого ученика, способы активизации и поддержания **творческой дисциплины** и **порядка** на уроке, а также приёмы, обеспечивающие **погружение в учебный материал**.

Предлагаемые социо/игровые технологии обучения, гуманизирующие процесс общения учителя с учениками и учеников между собой на уроке, как показывает широкая практика, способны обеспечить радость творческих открытий на уроке по любому предмету. Эмоции открытий могут и должны присутствовать и в личном педагогическом труде каждого учителя, и в познавательной деятельности каждого ребёнка. Организованное учителем общение на уроке также может создавать и (или) развивать дружественную атмосферу в ученических соревнованиях и конкурсах, укрепляя спокойно-деловое отношение ко всяческим оценкам, призам и номинациям.

О Биссектрисе премудрой: зачем она нужна?

Богатый арсенал методов художественной (в первую очередь театральной) педагогики, который годами накапливался в сфере дополнительного и кружкового образования, может привлечь внимание каждого школьного учителя. Именно там современная школа (и сельская, и городская) может обнаружить ресурсы, необходимые для модернизации и не требующие больших финансовых затрат.

Особо отметим, что мы приветствуем то, чтобы на любом школьном уроке ученики (особенно старшеклассники!) попадали в такие ситуации, когда они начинают реально чувствовать свободу в осуществлении, реализации, выражении своей мысли и реальную заинтересованность в этом тех сверстников, которые окружают их на школьном уроке. А для подобной «режиссуры урока» много соответствующих подсказок, приёмов, дидактических ходов можно найти в театральном искусстве и театральной педагогике.

Но если учитель принёс на урок готовую инсценировку, раздал роли и дети должны их играть, то ситуация становится, на наш взгляд, и антитворческой, и антиэстетической. В социо/игровой «режиссуре урока» подобного примитивизма нет и быть не может. Взять, к примеру, учебное задание «Костюмированный параграф учебника». Суть его в том, что на

уроке ученикам предлагаются неожиданные, но вполне «учебные» роли, например, придумать и сыграть сценку с Биссектрисой премудрой.

Социо/игровая режиссура заключается не в том, чтобы заставить (обязать) ученика играть выбранную учителем роль, а в том, чтобы каждый ребёнок на уроке (или занятии) после жеребьёвки начал с товарищами увлечённо сочинять событийный ряд (допустим, для Биссектрисы премудрой). И уж тогда кому из учеников не захочется блеснуть своей выдумкой перед сверстниками!

Биссектриса — трудное слово. Раньше у школьников была присказка, что биссектриса — это крыса, которая бегает по углам и делит угол пополам. Так, может быть, ученикам рассказать такую присказку?

Надо учитывать, в каком состоянии находится класс. Если жаждет запоминать, учить и понимать, то достаточно дать определение биссектрисы. А если класс ещё не привык трудиться, напуган (учителем, предметом, материалом), то полезно ввести что-нибудь социо/игровое.

Интересно, что, когда во время семинара с учителями математики, они начинают разыгрывать Биссектрису премудрую, то там такие споры разгораются и такие глубины открываются! В результате эти сценки не только интересно смотреть как актёрские работы, но и в познавательном плане узнаёшь какие-то тонкости геометрии, на которые раньше не обращал особого внимания.

Подобные упражнения открывают возможность личных, глубоко субъективных ассоциаций и пониманий, которые взаимообогащают всех участников. У учителей-математиков в этом упражнении возникают совершенно иные ассоциации, нежели у школьников, а у продвинутых учеников — другие по сравнению с более слабыми. Но ассоциации возникают обязательно у всех — вот ведь в чём дело!

Мы далеки от мысли, что любому математику при объяснении термина «Биссектриса» нужно обязательно делать данное социо/игровое упражнение. Или: если класс сла-

бый, то следует делать упражнение, а если класс сильный, тогда просто сказать определение и идти дальше. Нет, необязательно. Но если хочешь, чтобы было полезнее, — сделай упражнение с Биссектрисой премудрой.

Понимание во множественном числе

А теперь несколько слов об отличии популярной среди учителей учебной театрализации от наших социо/игровых приёмов, заданий и технологий. Сейчас в некоторых школах модно разыгрывать на уроках, например, физики, сюжеты на тему, скажем, Древней Греции. И немало учителей уверены, что это и есть театральный подход, что это и есть *режиссура урока*. Но, нет!

Допустим, учитель придумал диалог с Архимедом — кто будет играть Архимеда? Если учитель, то он будет главным (опять! ну сколько можно!). А вот, например, при озвучивании на ботанике темы «Опыление ветром» никто не главенствует — всё получается на ходу, здесь и сейчас (даже тему предлагают сами дети, листая свой учебник)! И тогда участникам **открываются понимания** (множественное число здесь принципиально). Именно в этом и дело, а не в том, чтобы в диалоге проиллюстрировать те или иные законы.

Некоторые учителя считают, что ученики любят наряжаться в греческие костюмы и репетировать. С точки зрения социо/игровой педагогики этот вариант наименее перспективен: ведь ученик будет говорить не *человеческим* голосом, а самым дурным, актёрским, театральным-заштампованным (более способный — чуть лучше, менее способный — чуть хуже).

Ведь даже рядиться на уроках ученикам полезнее не в готовые костюмы, а в подручные средства — намотать длинный шарф, вывернуть наизнанку куртку и т.д. — в глазах сверстников это будет ближе к Греции, чем какая-нибудь туника. Такое импровизированное путешествие в Древнюю Грецию будет для детей более продуктивно, чем выступление заранее подготовленного человека, оде-

того в роскошный исторический костюм и на зубок выучившего чужие слова.

Учителям, увлекающимся инсценировками, следует помнить, что хороший костюм давит и ребёнка, и его исполнительское мастерство — костюм виден, а исполнителя не видно.

После открытий прославленного реформатора русской сцены К. С. Станиславского (и деятельности его учеников и последователей) всем в театре стало особо очевидно, что разговоры о творчестве к творчеству не приводят. Эта театральная позиция и привела нас к уверенности, что школьных учителей необходимо знакомить с конкретными приёмами социо/игровой режиссуры урока.

Путь к разочарованию или творчеству?

Типичная ситуация: учитель добросовестно готовился к уроку, был полон замыслов (предвкушал, как он вместе с ребятами будет их осуществлять), но вот урок начался, а класс остался равнодушным. И ученики вяло реагируют на всё то, что с энтузиазмом пытается предлагать учитель.

Другая, не менее типичная ситуация: ученики вроде бы заинтересованы, хорошо отвечают, а результаты контрольных работ ужасны — прочных знаний нет и в помине.

Или такая картина: идёт объяснение интереснейшей темы, но кто-то из учеников в работе не участвует, мешая всем остальным. Учитель отвлекается от объяснения. С обеих сторон звучат враждебные нотки, темп урока падает, материал комкается.

А вот пример неудачи другого рода: учитель видел, как его коллега с помощью игрового упражнения за несколько минут преобразил детей в классе. Смолкли разговоры, шеи вытянулись — всё внимание на учителя, чтобы не пропустить чего-то интересного у доски.

Упражнение было нехитрое, то, что при этом говорил коллега, учитель запомнил, и на ближайшем уроке в другом классе, решив повторить приём, он предлагает то же

задание, говорит те же слова, но никакого впечатления на детей его старания не производят. Почему? В каждом подобном случае результат один — глубокая неудовлетворённость учителя, обида на детей, отчаянные мысли бросить всё и уйти из школы.

Некоторые учителя однажды удавшийся приём воздействия (как правило, принуждение, чрезмерная строгость, диктат, то есть всё то, что легко усвоить как манеру поведения и достаточно просто воспроизводить на уроке) начинают повторять «везде и всегда». И появляется уверенность: *«Да, так и надо делать. Я их заставлю работать! Ведь для их же пользы стараюсь! Привыкнут — вот тогда и буду с ними демократичным, доброжелательным»*. Увы, чаще всего это «тогда» никогда не наступает. Путь по линии наименьшего сопротивления никого не приводит к настоящему успеху. А в итоге — всё то же разочарование, искреннее недоумение, потеря веры в себя как педагога-гуманиста.

Причин подобных ситуаций может быть много: одни не зависят от учителя, другие зависят только от него. В каком бы состоянии ни был класс к началу урока (возбуждён после физкультуры или утомлён после контрольной), учителю всегда нужно установить с ним контакт, дать возможность расслабиться или, наоборот, сосредоточиться, немедленно оценить ситуацию в классе и скорректировать как план урока, так и свое поведение — а оно должно быть выразительным, понятным для учеников, располагающим к сотрудничеству. То есть учителю следует по-новому, исходя из конкретных, незапланированных условий, *с р е ж и с с и р о в а т ь* урок. И такая работа учителя несомненно носит творческий характер.

2. О РЕЖИССУРЕ ЗАМЫСЛА УРОКА

С позиций режиссёрской «теории действий», разработанной Петром Михайловичем Ершовым (1910–1994), и социо/игровой модификации этой теории, учителю желательно не злоупотреблять формулировкой: «ученики должны усвоить, запомнить, выполнить...». Единственная возможность — организовать такую ученическую работу, в результате которой то, что было намечено учителем, они и усвоят, и запомнят, и выполнят. А организовать работу гораздо сложнее, чем «рассказать тему», «дать задание», «поставить вопросы» и ... отругать за невыполнение.

Как показывают исследования по социо/игровой педагогике, планирование того, что дети должны «усвоить, запомнить, выполнить», как правило, провоцирует, толкает учителя на *позиционную борьбу*, на *отдаление* учеников от себя в случае их непослушания (неповиновения). И тогда учитель становится беспомощным перед основным содержанием своей профессии — переделать плохое в ученике в хорошее. Для такой работы учителю на уроке нужен и разный материал, и многообразные формы коллективной работы, и критерии и способы контроля за ходом работы, которыми могли бы пользоваться сами ученики.

Если на уроке только учитель видит и знает, что «верно» и «неверно», «хорошо» и «не хорошо», «интересно» и «неинтересно», то дети привыкают ориентироваться лишь на его одобрение и не научаются контролировать себя сами по объективным конкретным показателям. Из этого непомерно вырастает роль хороших и плохих взаимоотношений с учителем, повышенное внимание к которым в школьном возрасте может привести в дальнейшем к пожизненной позиционной борьбе.

Стройность дидактических построений

Изучение опыта работы и городских, и сельских учителей (Московская обл., Карелия, Красноярский край, Хакассия, Урал, Смоленская и Тверская обл.) показывает, что реальная подготовка к уроку реже всего проходит по схеме: «определение цели» — «постановка задач» — «выбор методов» — «подбор заданий и упражнений». Как правило, учителю легче определить эту *дидактическую цепочку* постфактум, проверяя ее стройность уже сложившегося в уме урока.

Планирование — это своего рода творческое таинство, в ходе которого учитывается объем материала, степень его сложности, характер класса как коллектива, конкретные особенности проведения предыдущего урока, связь с последующими уроками и многое другое, вплоть до времени и дня недели, в который будет проведено занятие (например, опытные педагоги хорошо чувствуют разницу между уроками в понедельник, в середине недели и в субботу и учитывают это в своей практике).

В результате учёта всех этих разнообразных условий складывается *режиссёрский* замысел урока, включающий то, чем необходимо заниматься на предстоящем уроке. А именно:

1. Представление о том, на что будет направлено главное усилие преподавателя, в каком задании оно проявится в наибольшей степени и, возможно, вызовет необходимый поворот в понимании темы учащимися, на что будут в прямой или косвенной форме работать все задания на уроке. Этот момент *режиссуры урока* крайне существенен при комплексном подходе к обучению, так как обеспечивает внутреннюю связность урока, что с удовлетворением ощущается как преподавателем, так и самими учениками. Отметим также, что представление о главном усилии по назначению близко к первому звену дидактической цепочки — определению цели, которое в отличие от *образного представления* носит более дискретный, логизирован-

ный характер, что затрудняет его формулирование и использование при комплексном подходе.

2. Представление о том, какая работа необходима перед «главным заданием», чтобы оно выполнялось учениками с интересом.
3. Представление о том, какие задания потребуются учителю для развития того нового интереса, которое получают ученики.

Учителю полезно проверить свою готовность к уроку разложением своего замысла урока на перечисленные *режиссёрские представления*. Причём «главное задание» желательно специально записать, чтобы, добавляя другие задания над или под этой записью, наглядно видеть ход замысла урока. (Отметим, что по мере приобретения опыта преподавания замысел может воплощаться учителем в конкретную последовательность заданий и без этой вспомогательной записи.)

Деловая атмосфера урока

Главной заботой планирования занятий является обеспечение насыщенности всего времени обучения. Учителю при подготовке к уроку желательно стремиться к тому, чтобы ученики с каждого урока уходили с определённым деловым ощущением, что они научились чему-то для них новому.

Мастерство педагога заключается в том, что он умеет обеспечить именно такое ощущение и при изучении нового материала, и при его углублении или при повторении пройденного. В последнем случае это ощущение может быть не таким ярким, как при изучении нового раздела, но достаточно реальным, чтобы обеспечить у учеников положительные эмоции от занятий. При этом сами ученики, как правило, не смогут дать ответа, чем именно урок вызвал у них чувство эмоционального удовлетворения или чему новому они конкретно научились. Да и стремиться к получению от учеников словесных отчётов учителю не нужно. Если педагог заканчивает урок подчёркнуто многозначительной фразой о том, какую интересную, важную тему узнали сегодня уче-

ники, то это воспринимается, скорее всего, как свидетельство о неудачно проведённом уроке.

Особую роль деловая подготовка к уроку имеет в сфере преподавания предметов естественно-научного цикла. С точки зрения режиссёрского и театрально-исполнительского искусства, преподавание любого предмета в школе должно быть и бывает только деловым. А это значит: конкретные дела, их точное распределение среди детей, деловое восприятие ошибок и терпеливое упорство педагога в достижении успеха каждым школьником.

Обучение неразрывно связано с достижением обучающимся состояния, когда именно то, что было недоступным или трудным, становится лёгким и «всегда получается». Успех окрыляет, и школьники разных возрастов стремятся к нему. Потенциально они всегда и на всех уроках готовы узнавать, делать, творить. Учитель может и должен предоставить им именно эту возможность, а не заслонять собою богатство мира, требуя любви, уважения, послушания. Хорошими учителя становятся, стажирясь у детей. Это обычные дела обычных детей учат замечать, успешно или нет тратит он (учитель) свои усилия, учат его стойко удерживать свою деловую роль.

Чего же учителю следует опасаться?

В социо/игровой «режиссуре урока» есть свои «три кита»: *движение*, *вариативность* и *работа малых групп*. Если на уроке одного из них в наличии не будет, то технологическая конструкция может оказаться шаткой и ненадёжной.

Поэтому всем учителям, кто собирается вести обучение в социо/игровом стиле, следует ***опасаться*** следующего.

Отсутствия ДВИЖЕНИЙ — раз!

Если ученики на уроке были малоподвижны, то социо/игрового стиля на таком занятии, скорее всего, не было (что бы там в своих рабочих планах или отчётах учитель-предметник ни записывал).

Отсутствия смены, разнообразия, ВАРИАТИВНОСТИ — два!

Если на уроке не было хотя бы двух-трёх смен и в мизансценах, и в ролях, и в видах деятельности, то смело можно утверждать, что «режиссура урока» была не вполне социо/игровой.

Отсутствия работы в МАЛЫХ ГРУППАХ — три!

Если по ходу урока ученики не объединялись в малые группы, или эти группы между собой не вступали в общение (а только с учителем), то социо/игровая педагогика на таком уроке и «близко не лежала».

3. О РЕЖИССУРЕ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Специфика социо/игровых технологий обучения, по-новому освещая в педагогике отдельные, ставшие привычными методические рассуждения и дидактические умозаключения, открывает исследователям и практикам неожиданные ракурсы постановки и понимания ряда традиционных педагогических проблем. Работа с учителями на курсах повышения квалификации показала, что после освоения режиссёрской *теории взаимодействий* половина учителей считает, что основа работы учителя на уроке заключается в *добывании информации*, а другая — что она состоит, напротив, в её *выдаче* ученикам. И те, и другие понимают, что учителю приходится делать и то, и другое. Но что важнее?

В ходе режиссёрского анализа уроков учителей-экспериментаторов выяснилось, что педагогу именно *выдавать* информацию следует, когда воспитанники заняты её *добыванием*. До тех пор, пока дети не активны в вопросах, просьбах, поисках, — учителю лучше *самому* заняться *добыванием* необходимой для себя информации об обучаемых.

Существует принципиальная разница в характере обучения в начальной, средней и высшей школе. Традиционно в вузе считается правильным и уместным принимать зачёты, прочитав курс лекций, в школе — ежеурочно объяснять и спрашивать, а в детском саду — учить, играя. Хотя желание учить и научить при прямолинейном воплощении чаще всего приводит педагогов (и в вузах, и в школах, и в дошкольных детских учреждениях) к форме *лекционного объяснения*, то есть к «выдаванию» педагогом информации (одновременно всем и поровну), так что не понявшие, не запомнившие, не усвоившие оказываются виноваты сами. Вне зависимости от возраста. Социо/игровые подходы к обучению связаны с изменением подобной педагогической позиции.

Здесь, сегодня и сейчас

Отметим, что ориентация учителя на «выдавание», хотя и неявно, но поддерживается большинством печатных методических советов и разработок, ему адресованных. Использование технологий театрального искусства открывают в педагогических теориях новый раздел, связанный с ориентацией учителей на главенствование именно *добывающей позиции*.

Каждого учителя подстерегает искушение блеснуть перед учениками своими знаниями, умениями. Особенно трудно устоять перед таким соблазном тем, кто искренне хочет быть хорошим педагогом и учителем. Избегать этой опасности не помогают ни предметные методики, ни, тем более, поурочные разработки.

Если та или иная методичка или разработка, исходя из логики предмета, служит цели добиться во что бы то ни стало усвоения знаний (и умений), послушно следуя по пути, когда-то и кем-то проторённому, то внимание учителя, изучающего эти методички, будет обязательно концентрироваться на знаниях. И когда педагог оказывается наполненным или даже переполненным ответственностью за передачу знаний, то он уже с трудом различает условия сегодняшних занятий и особенности реальных детей, а значит и перестаёт реагировать на них. Тогда как потеря (или ослабление) внимания к детям часто перечёркивает результативность и педагогическую значимость проведённого занятия.

Отказываясь от своих желаний, вопросов и мыслей, дети вынуждены терпеливо пережидать, пока учитель-воспитатель-педагог изложит содержание учебника, методички, разработки. К сожалению, методическая литература часто вольно или невольно ориентирует читателей-учителей на воспроизведение чужого текста, оставляя для самостоятельных действий лишь поддержание дисциплины и обслуживание больших и малых «ЧП». Поэтому уроки, занятия и даже игры, проводимые по методичкам, часто превращаются в ритуал, в котором дети — статисты.

Для *социо/игровой режиссуры* особо важно, чтобы учитель понял, что как в театре главный судья — зритель, так в учебном заведении высшая инстанция — это ученики, которые в нём учатся и воспитываются. Это для них ведутся уроки, факультативы, кружки, проводятся собрания, устраиваются праздники. Это им *здесь, сегодня и сейчас* (К. С. Станиславский), то есть конкретно и на данном занятии, должно быть уютно, интересно, трудно и радостно. «Им должно», но не «они должны», как то часто подразумевается или авторами ряда методичек и рекомендаций, или самими учителями, штудирующими педагогическую литературу.

Если при планировании урока в уме учителя крутится: «Здесь ученики *должны заметить* то-то и то-то», «Здесь школьники *должны заинтересоваться* тем-то и тем-то», «Тогда дети *обязательно зададут* следующий вопрос...», «После этого они *поймут то-то* и то-то» и т.д. — то он будет ждать «должной» реакции хотя бы от одного из учеников (из числа так называемых «звёздочек»). Зная материал и имея план урока, учитель неизбежно начинает надеяться на то, что и ученики будут вести себя согласно предписанному. В некоторых классах учитель почти всегда получает ожидаемую поддержку. И, благодарно опираясь на неё, реализует план-конспект. Зато в других классах тот же учитель подобной поддержки не находит. Ориентация же учителя только на детей-звёздочек, податливых к обучению, приводит его ко всё ухудшающимся результатам.

Приветливое любопытство или назидательная нравоучительность?

По режиссёрской *теории взаимодействия*, разработанной П. М. Ершовым, при общении — кто *наступает* (*держит инициативу*), тот, в основном, добывает информацию, а тот, кто *обороняется* — выдаёт. Знание этой закономерности позволяет педагогам получать новые для себя практические выводы. Добывать информацию в общении

с учениками и воспитанниками свойственно тем учителям и воспитателям, которые инициативны и наступают. Инициативный и дружелюбно настроенный учитель, добывая информацию в деловом общении, ощущает и готовность щедро делиться ею. Квалифицированный учитель к особой яркости и красочности речи прибегает лишь в борьбе позиционной, а в деловой он ждет этой красочности от учащихся.

Для добывания информации на уроке учителю нужно пользоваться поведением самым обычным, распространённым в быту, называемым «приветливое любопытство». *Любопытство* свидетельствует как о разнонаправленной заинтересованности человека в пополнении собственной информированности, так и о своеобразном подходе ко всему окружающему, подходе, связанному с постоянным ожиданием и подтверждением занятой взаимосвязанности, уникальности и даже таинственности всего происходящего и существующего. Оба эти аспекта чрезвычайно ценны для гуманистического направления педагогической работы.

Главное направление интереса гуманистической педагогики — ребёнок. А он для всякого взрослого — тайна, единственная в своём роде, как и любой из его коллег в педагогическом коллективе. Если педагог соглашается признавать тайну в каждом из тех, кого он собирается учить или воспитывать, то ему становится удобно осуществлять свою педагогическую деятельность как добывание информации и *от*, и *про* учеников.

Приветливое любопытство учителя, конечно, сильно отличается от назидательной нравоучительности, вопрошательной риторичности, просветительского менторства и учительского многословия. Чаще всего школьникам приходится день за днём, час за часом лицезреть взрослых, утверждающих истины, вдалбливающих правила, объясняющих проблемы. Хотя те же взрослые в тех же ситуациях могли бы найти, чем заинтересоваться, о чём учеников спросить, чем обогатить свои профессиональные представления о них, попутно находя, возможно, самые

лучшие сиюминутные советы, рецепты, самые в данный момент эффективные (для детей) формы их учебной деятельности.

Только «добывая» информацию о детях «здесь–и–сейчас» (видят ли они поставленную проблему, могут ли они выполнить задание, замечают ли ошибки свои и чужие, хотят ли они потрудиться над предложенным заданием, справляются ли с ним, какие идеи и мысли возникают у них по ходу работы и т.п.), учитель сможет чему-то их научить и что-то в них воспитать, а точнее — создать условия для того, чтобы их обучение и воспитание было подлинным.

Пробуждать вкус к жизни

Поведение человека, добывающего информацию для осуществления своих намерений, отличается от поведения того, кто её выдаёт. Режиссёры умеют видеть разницу между намерением слушать собеседника, интересоваться им и намерением говорить самому, претендовать на интерес именно к себе. Рассмотрим, как эти намерения могут отражаться в заданиях педагога и в его поведении.

Начался урок математики с детьми 12 лет. Для предстоящей работы (например, устного счёта) учитель решил сплотить класс дружным деловым настроем. Вот он вошёл в класс подтянутый, мобилизованный к работе и старается быстро определить, в каком состоянии, настроении находится сегодня каждый из учеников. Для этого он задаёт всем вместе что-то посильное и забавно-трудное (потому-то и интересное). Но как дети поймут, что будут делать то, что и посильно, и трудно, и интересно?

Лучше всего им поможет это понять и почувствовать поведение самого педагога, его собственный интерес к предлагаемым «нехитрым» делам. А выбор этих «нехитрых» дел велик. Можно проверить, способен ли сегодня и сейчас весь класс одновременно *хлопнуть в ладоши!* Или — *топнуть ногой!* Или — *встать и одновременно повернуть свои стулья по часовой стрелке!* И т.п. Когда пе-

дагогу интересно узнать, смогут ли ученики сориентироваться друг на друга, то и ученикам становится по-детски интересно — смогут или нет? И они добровольно начинают добиваться синхронности.

Но предположим, что синхронности у них так и не получилось (это действительно не просто). Значит, можно попробовать выполнить другую работу. Например, сделать что-то наперегонки — кто больше, друг за другом, — с тем, чтобы потом опять попробовать добиться синхронности.

Всё это время основу поведения учителя математики составляет *добывание информации* о том, что для детей сейчас сможет быть забавой, развивающей, сплывающей и приобщающей их к делу. Добытая информация иногда заставляет его отказаться от намеченной последовательности заданий, а иногда, наоборот, увеличить (или уменьшить) степень трудности запланированных для урока заданий.

Опытный учитель или воспитатель обычно использует свой особый, излюбленный набор упражнений, заданий, выполнение которых приводит его учеников к такому поведению, при котором у них появляются и вопросы, и открытия, и стремление докопаться до сути.

Особо ценны задания (или, точнее, такие формы работы учащихся), выполняя которые ученики мобилизуются — у них появляется «вкус к жизни»: внимание и память обостряются, концентрируется воля.

Но не менее ценны и формы работы, которые открывают ученикам важность зависимости друг от друга, тренируют их общительность. Ну и конечно же, свою особую цену имеют задания, которые позволяют каждому из учеников продумать игровую проблему «углублённо» и сравнить свои находки с результатами размышлений других.

В подобных наборах заданий и упражнений у педагогов всегда есть какая-то иерархия по разным признакам. Например, одни задания особо полезны в начале урока, четверти, года, другие — наиболее эффективны в конце.

Когда ученики собираются группкой для обсуждения, сосредотачиваются, забывая обо всём отвлекающем или, наоборот, отыскивают среди множества мнений самое похожее или самое непохожее, обходя (обегая) весь класс, — то в это время их учитель может, фиксируя внешние признаки поведения детей, «добывать» важную для учебно-педагогического процесса информацию, которую он не смог бы получить, не освободив своих учеников от обязанности сидеть в красивой ученической позе.

Поэтому учителю-предметнику с помощью примитивных двигательных упражнений-заданий приходится то так, то эдак специально заниматься пересаживанием, перемещением, подниманием учеников отдельно или вместе со стульями (или даже вместе с передвижением учебных столов). Их внимание собирается то на доске, то у окна. То в одном месте класса, то в другом. В результате такой подвижной психофизической разминки-подготовки в содержании последующих (или параллельных — бывает по-разному) работ и высказываемых детьми идей часто возникают приятные и для учителя, и для учеников неожиданности.

Готовность к учебным неожиданностям и ученическим открытиям проявляется у детей по-разному, и поймать, увидеть её всегда довольно трудно. Каждый раз учителю приходится заново решать и вопрос о том, следует ли ему в конкретной ситуации вмешиваться в процесс работы той или иной группы учеников.

Иногда оказывается, что ученики и без помощи педагога неожиданно легко освоили предложенную на уроке тему, правило, алгоритм. Иногда же самостоятельная работа в малой группе идет тяжело и путано. Тогда учителю приходится сдерживать себя, чтобы не подсказать детям готовое решение, когда-то найденное другими.

Вопрошающая доброжелательность

Какое правило и кому из учеников легко легло на душу? Когда следует убрать все препятствия, а когда стоит их усложнить? Как обеспечить в коллективе индивидуаль-

ную интеллектуальную деятельность и совместный анализ её результатов? Эти вопросы вместе с другими, подобными, делают взгляд педагога *вопрошающим* (стремящимся узнать, найти, получить), а реакции на окружающее — подвижными и разнообразными. Его слова и поступки становятся открытыми для альтернативных предложений.

Но вышеперечисленными вопросами могут задаваться многие учителя, а вот стойкая вера в доброжелательность маленького собеседника, открытость его мнению, внимательность к его альтернативным предложениям — качества, которые наблюдаются далеко не у каждого учителя.

Интерес взрослых к мнению ученика, к неожиданностям в этом мнении, к его детскому несогласию очень сильно зависит не от самого мнения или ученика, а всего лишь от ситуативной роли взрослого. В качестве созерцателя детской игры или общения ребёнка с неким человеком или сверстником взрослый склонен всё подмечать и восхищаться неожиданными мыслями ребёнка, его ответами, его смелыми вопросами. Но стоит этому же взрослому взглянуть на того же живого, сметливого и смелого ребёнка как на объект обучения или воспитания и ощутить в себе зудящее стремление к «педагогической цели», как всякое отклонение в поведении ребёнка от требуемого и ожидаемого начинает восприниматься взрослым как упрямство, шалость или злой умысел. И взрослый начинает возмущаться, запрещает ему быть раскованным, то и дело задаёт ему риторические (читай — «глупые») вопросы.

Твёрдая уверенность возмущающегося взрослого легко может довести его до враждебности в поведении, вопреки ранее выбранному гуманистическому направлению работы.

Сдержанность как показатель профессионализма

В педагогике проявления уверенности и твёрдости в поведении учителя стимулируются его представлениями о дисциплинарных обязанностях учеников, пришедших на его урок. Дисциплина в классе частенько оказывается

катализатором обоюдной, большей или меньшей враждебности. Чаще всего благие педагогические начинания летят «под откос» именно с её помощью.

Враждебность накладывает своеобразный отпечаток и на «добывание» и на «выдачу» информации. Учитель, настроенный враждебно, если и добывает информацию, то только вредящую, ослабляющую того, с кем он «воюет». Такой педагог и выдаёт информацию скупее, осторожнее. Исключения — случаи, когда он ученику (или классу) сообщает нечто неприятное (!).

Сдержанность и осторожность «выдачи» демонстрируется до начала самой речи. Это те моменты, когда педагог, поджав губы, сухо и строго глядит на подопечных детей. Злоупотребление таким поведением успешно отучает детей задавать на уроках вопросы и рассказывать о себе.

Сдержанность в обмене информацией свойственна и «сильному». Поэтому учитель одновременно *сильный* (уверенный) и *враждебный* — бедствие для педагогики. Особенно в начальной школе. Что же касается средней и высшей школы, то такие персонажи могут оказаться и полезными для некоторых способных, но небрежных учеников. Учителя, *как и мамы*, бывают и важны, и нужны всякие.

Сдержанность силы в педагогическом труде учителя наиболее красива в сочетании с дружественностью, которая характеризуется и интересом к собеседнику, и щедрой помощью ему, если это надо. Дружественность — самая естественная базовая позиция для педагогической работы. Держась её, учитель всегда найдёт, чем ему интересоваться, какую и зачем информацию добывать. Не затем, разумеется, чтобы потом сильнее, большее наказать ученика, а затем, чтобы найти новые способы укрепления его слабых сторон и исправления ошибок.

Но дружественный настрой учителя часто толкает его на несдержанность советов, объяснений, то есть на излишнюю щедрость в оказании помощи, на выполнение работы вместо ребёнка. А ведь это означает, что интересы

воспитанника забыты или поняты слишком прямолинейно, банально, непрофессионально. Например, педагоги и родители часто забывают, что дети получают радость от **своего** труда, а не от труда «помогающего» им взрослого! Каждый из нас может вспомнить таких детей, подростков и взрослых, которых отучили радоваться своему труду, так как долго «дружественно» отстраняли от участия в работе, оставляя возможность только пользоваться результатами чужого труда. Некомпетентный дружественный педагог может вырастить из ребёнка тунеядца или нахала, делая за него всю трудную работу.

Дружественность, характеризующаяся щедростью в выдаче информации партнёру и в собственном добывании деловой информации, может легко превратиться в «слабость». А слабость, имея, разумеется, не только отрицательные, но и положительные педагогические свойства, всё же склоняет человека к выдаче информации при редком её добывании. Полезно это в педагогике бывает лишь в той ситуации, когда необходимо поддержать слабого, когда есть опасность задавить своей взрослой «силой» и знаниями робкую нерешительность ребёнка.

Добавим, что, по режиссёрским предположениям, «слабость» педагога бывает полезна и тогда, когда дети начинают чувствовать свою силу. Нелепо выглядят педагоги, которые на полном серьёзе начинают «качать права» перед классом, как бы настаивая на том, что «я главнее». Отсюда один шаг до позиционных выяснений отношений (столь характерных для вульгарно-авторитарного стиля поведения некоторых учителей), вызванных проявлением укрепляющейся «силы» учеников.

4. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ: от социо/игрового стиля обучения к драмо/герменевтике

С конца 80-х годов прошлого века в сфере повышения квалификации учителей общеобразовательных школ начался активный процесс освоения новых идей, направлений и непривычных терминов — педагогика сотрудничества, эвристическое, проблемное обучение, деловые игры, рефлексия, структурная педагогика, диалог культур, монтессори-педагогика, школа-парк, социо/игровая педагогика, методика погружения, школа радости, школа самоопределения, мыследеятельная педагогика, психодидактика, личностноориентированная педагогика и т.д. За каждым из этих терминов или названий подразумевалось своеобразное педагогическое (или дидактическое) направление.

Учителя при близком знакомстве с каждой из «инноваций» на разнообразных семинарах и курсах по повышению квалификации открывали, что объединяет эти новые для них направления то, что, во-первых, смысл каждого из них можно выразить одной и той же формулировкой — «создание добротной (или результативной, качественной) педагогики (или системы обучения)», то есть в своём конечном пункте (идеальном результате) почти все направления сливаются воедино. И, во-вторых, каждое из направлений, по сути дела, является открытием *современного варианта* ранее известного, подтверждая известную мудрость: новое — это хорошо забытое старое.

Опыт работы с учителями на курсах повышения квалификации и со студентами педагогических вузов и колледжей показывает, что в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега и других

корифеев прошлого они для себя могут находить удивительные, актуальные, мудрые мысли, которые реально помогают им общаться с сегодняшними учениками.

Но эти мудрые мысли становятся современным учителям близки (то есть *субъектно осмысленными*) чаще всего после того, как педагоги посетят соответствующие занятия или лекции на тех или иных курсах повышения квалификации, которые помогают им обнаруживать подобные идеи в своём собственном педагогическом опыте, как если бы эти идеи были открыты каждым педагогом самостоятельно (или каждый из них вплотную к этому приблизился бы).

О данном парадоксальном явлении, наблюдаемом во всех сферах культуры, ещё в XIX веке писал немецкий философ-герменевт В. Дильтей. В *герменевтике — науке об искусстве понимания* — констатируется, что в книгах читатель может найти или пищу для размышления над уже знакомыми и доступными проблемами, или подтверждение правильности своих решений, найденных уже ранее.

Понимание, если оно не фиктивное, всегда современно. Поэтому когда кто-то из учителей-практиков и (или) педагогов-исследователей приходит к очередному пониманию, разгадке секрета педагогического мастерства, то это становится *потенциально* понятным и всем остальным занимающимся педагогической деятельностью современникам, которые, благодаря усвоенному пониманию, начинают открывать мудрость предшествующих веков в решении сходного вопроса. (Закономерность эта хорошо прослеживается во взаимном отношении идей педагогики сотрудничества с постулатами народной педагогики. О народной педагогике было известно всегда, и её содержанию посвящались научные исследования, но большинство современных учителей её мудрость стали постигать в основном через кем-то открытый её современный вариант — педагогику сотрудничества).

Если новое — это хорошо забытое старое, то возникает вопрос: не целесообразнее ли пользоваться старыми названиями? Оказывается, что естественное течение жизни даёт отрицательный ответ. Забытое возрождается при

появлении нового, которое в своих деталях (более или менее существенных) обязательно отличается от переоткрываемого «забытого», и хотя переоткрываемое может оказаться более глубоким, чем «новое», значительно расширяющее и обогащающее его содержание, было бы несправедливо и неправильно обозначать «новое» прежним словом-понятием.

Сочетание *социо/игровая педагогика* стало той первоначальной формулировкой, которая оказалась весьма популярной среди учителей Красноярского края, Карелии, Эстонии, Украины, Екатеринбурга, Смоленской области, Вологды, Петербурга, Москвы и т.д. Но чуть позже всё большее признание стал получать и термин **драмо/герменевтика**, в котором наглядно отразилось деловое сопряжение педагогики не только с театральной режиссурой, но и с наукой *об искусстве понимания* — герменевтикой.

Пристальное наблюдение за тем, как учителя общеобразовательных школ осваивали основы социо/игрового стиля обучения, позволило установить, что сначала педагогам-добровольцам непривычно (трудно, боязно) действовать по своему усмотрению. Поэтому от нас, В. Букатова и А. Ершовой — авторов социо/игрового стиля «режиссуры урока» и (или) интерактивной «драмо/герменевтики» — они стремились получить как можно более подробные инструкции и разработки. Но мы, руководствуясь герменевтическими представлениями, не спешили удовлетворять их ожидания и требования, понимая, что суть наших игровых приёмов в руках и головах многих практиков может свестись к банальной регламентации жизни и специфическому насаждению запретов, так как часто ожидаемое предписание того, что на данном занятии ребёнок (и воспитатель) *должен* думать, о чём вспоминать, что делать, как вести себя, может *одновременно восприниматься* педагогами и как *запрет* думать и вспоминать обо всём остальном, *запрет* вести себя иначе и делать что-то другое.

А вот живой интерес учеников, неизменно усиливавшийся даже при первых скромных социо/игровых (или

театрально-герменевтических) начинаниях учителей, помогал этим учителям приобретать веру в себя и преодолевать прежние педагогические заблуждения. Живые и непосредственные реакции учеников окрыляли взрослых.

Оказалось, что школьная авторитарность может постепенно исчезать даже в мелких своих проявлениях, которым взрослые раньше значения вообще не придавали. Взаимное приспособление приводит учителей к сотрудничеству с учениками, а затем и друг с другом.

Рядовые учителя с удивлением обнаруживали, что какие-то неведомые резервы премудрости им не нужны, хотя мнения других о проблемах воспитания им уже становятся и особо любопытны, и полезны. Стремление к регламентации исчезало, освобождая время, силы и разум для спокойной работы с учениками и спокойного поиска собственного (*субъектного!*) педагогического стиля и собственного понимания идеальной системной целостности жизни и всеохватывающего единства, которое раньше ожидалось со стороны, ожидалось от каких-то программ, методик, а оказалось в себе самом, в собственном педагогическом и жизненном опыте.

Следует отметить, что чем старше ученики, тем более скромное место занимают (к сожалению!) социо/игровые формы обучения среди форм других, привычно традиционных. Но место это найдётся всегда. Энтузиасты — учителя общеобразовательных школ и преподаватели педучилищ, пединститутов — подтвердили это своими успехами на уроках физики, химии, литературы, истории, педагогики, мировой художественной культуры, анатомии, русского и иностранного языка. Хотя, напоминаем, увлечение театрально-герменевтическим подходом (*драмо/герменевтикой*) в общеобразовательной школе, учреждениях среднего специального и высшего образования не носит массового характера (к которому мы и не хотим стремиться, так как без опоры на кадры, прошедшие специальную аттестацию, распространение разрабатываемого нами подхода стало бы скоро восприниматься как очередное модное педагогическое «поветрие» и не более).

Изучение работы учителей-экспериментаторов выявило следующую особенность отношения педагогов к социо/игровым приёмам, используемым при театрально-герменевтическом подходе к обучению. Каждый удачный приём (в том числе и социо/игровой) уникален, и его педагогическая ценность огромна. Поэтому он достоин того, чтобы его фиксировать, помнить, передавать.

Но когда в новой ситуации (например, на занятиях с новым классом) педагог хочет повторить прежде найденный или заимствованный приём, надеясь получить, как и прежде, высокие результаты, то эта надежда незаметно для него превращается в шоры, мешающие видеть детей, воспринимать их жизнь во время урока.

Эту проблему интуитивно чувствуют многие практики и находят выход, вполне согласующийся с основными герменевтическими представлениями (хоть им и неведомыми). Они возводят конкретный приём, ценность которого была открыта на собственном опыте, в «принцип», и тогда он порождает дочерние конкретные приёмы, то есть варианты. Иногда варианты сильно отличаются от первоначального приёма-принципа, иногда — только отдельными деталями. Но и в том, и в другом случае они помогают возникнуть подлинной жизни на любом уроке в любой школе. А это — самое главное.

В заключение особо отметим, что в настоящее время встречается несколько написаний одного и того же термина: «социо-игровой» (с дефисом), «социоигровой» (без дефиса), «социо/игровой» (через косую черту). Это связано с тем, что с конца прошлого века по первое десятилетие века нынешнего в газете для учителей «Первое сентября» регулярно печатались материалы по социо/игровой педагогике в рубриках «Режиссура урока» и «Я иду с урока». Там корректоры настаивали на написании этого термина без дефиса. Тогда как в других изданиях наш термин печатался параллельно и в «авторском» написании, то есть с дефисом.

Такое написание связано с тем, что две части сложного прилагательного указывают на объединение неоднородных признаков: признаков «малого социума» с признаками «игровыми» (то есть смысл подобного объединения можно иначе сформулировать как **группно-игровые**). Тогда как бездефисное написание подразумевает понимание термина скорее как **социально игровые**, что не верно.

С начала второго десятилетия появилось написание данного термина и через косую черту.

Новая (2006 года) редакция «Правил русской орфографии и пунктуации» (одобренных Орфографической комиссией РАН) регламентировала использование косой черты, отнеся её (вместе с апострофом и дефисом) в новую категорию «небуквенных орфографических знаков».

Согласно § 114 новых «Правил», знак «косая черта» применяется в научной и деловой речи для обозначения **отношения** каких-либо параметров и величин (км/час, цена/качество), или в функции, близкой к союзам *и* и *или*, как знак альтернативности понятий или обозначения **единого сложного понятия** (напр.: категория *одушевлённости/неодушевлённости*, проблема *слитных/раздельных* написаний).

Эти разъяснения нам кажутся весьма ценными и своевременными. Потому в данном издании мы решили воспользоваться написанием термина через косую черту.

Раздел второй

ПОД УВЕЛИЧИТЕЛЬНЫМ СТЕКЛОМ СОЦИО/ИГРОВОЙ РЕЖИССУРЫ

Трудно представить себе учителя-предметника, который в рамках своего урока не хотел бы опереться на личный жизненный опыт своих учеников. На любом уроке — и на математике, и на физике, и на химии — учителю полезно понять, что ученики видели своими глазами, а что знают понаслышке; о чём у них совершенно превратные представления, а что они, может быть, знают лучше, чем он сам, их учитель.

Социо/игровые технологии позволяют ученикам и учителю освободиться от чувства отгороженности от окружающей действительности неким «железным занавесом» дидактики. Рассматриваемая в этом разделе вариативность четырёх социо/игровых технологий обучения позволяет учителю и ученикам своевременно разбираться в деловой направленности своей деятельности: я ли смотрю на кого-то — с меня ли этот кто-то не сводит глаз; я ли слушаю мнение — прислушиваются ли к мнению, высказываемому мной; я ли смеюсь — смеются ли надо мной. Или мы смеёмся все вместе (включая учителя). И всем нам действительно очень интересно...

1. «ВИДИМО-НЕВИДИМО»

В «Хрестоматии игровых приёмов обучения» * это игровое задание занимает почётное, первое место, открывая раздел *социо/игрового приобщения к делу*. Задание позволяет в игровой форме проводить словарную и (или) терминологическую работу по любой теме любого из школьных предметов в средних и старших классах.

1.1. ИСХОДНЫЙ ВАРИАНТ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ

Ученики объединяются в несколько команд по 5–6 человек. После того как все заняли свои новые (командные) места, учитель вывешивает на доске заранее подготовленный плакат, на котором разными цветами, крупным и мелким (но различимым издали) шрифтом, «вдоль» и «поперёк» написано пятнадцать — двадцать слов. По истечении заранее оговорённого времени (40 секунд или — *от силы!* — минута) плакат снимается, а команды записывают все запомнившиеся слова.

Затем компании учеников *обмениваются* своими записями и сверяют их с плакатом, вывешенным уже для проверки. Командам желательно договориться вносить исправления в чужих записях ручкой другого цвета. *Проверяющие* исправляют ошибки, описки и вписывают «не увиденные» другой командой слова, после чего каждый ученик проверяющей команды ставит свою подпись.

Проверенные листочки возвращаются прежней команде для «проверки проверяющих» и выяснения возможных недоразумений. После чего определяются победители.

* *Букатов В.М., Ершова А.П.* Хрестоматия игровых приёмов обучения. — М.: Первое сентября, 2002. — Серия «Я иду на урок».

Выигрывают те команды, в чьих записях оказалось меньше всего ошибок и пропущенных слов.

Плакаты для задания «Видимо-невидимо» могут изготавливаться и **самими учениками** во время урока. Для этого каждая команда посылает человека тянуть *жребий* — билетик с указанием той или иной темы. Такими темами могут быть, например, следующие:

На **русском языке**:

- непроизносимые согласные;
- безударные гласные в личных окончаниях глаголов;
- сложные прилагательные;
- безударные гласные в суффиксах наречий и так далее.

На **химии**:

- названия и знаки определённых химических элементов (неметаллов);
- латинские названия металлов (ртуть — гидраргирум);
- 10 каверзных слов из параграфа, объясняющего закон Авогадро;
- аллотропные вещества;
- химические формулы и названия оксидов (Na_2O — оксид натрия; CrO_3 — оксид хрома; CaO — оксид кальция).

На **географии**:

- отрасли специализации Урала;
- факторы размещения одной отрасли промышленности (чёрной металлургии, целлюлозно-бумажной промышленности, сахарного производства и так далее);
- экономико-географическая характеристика отдельного города Центрального района (по таблице, картам учебника и атласу);
- «переплести» составленный дома (или на уроке) план (конспект) текста учебника с характеристикой экономико-географического положения района.

На *физике*:

- из параграфа «Гальванические элементы и аккумуляторы» все слова, выделенные особым шрифтом (полужирным, курсивом, вразрядку);
- 15 каверзных слов с разворота страниц 94–95;
- «переплести» все слова правила определения силы тока в цепи;
- имена и фамилии иностранных учёных-физиков, чьи портреты помещены в учебнике;
- имена, отчества и фамилии русских учёных-физиков и так далее.

На *истории, литературе*:

- имена и фамилии общественных деятелей;
- даты;
- персонажи литературного произведения или исторического события (как уже известных, так и тех, которых ещё только предстоит изучать школьникам по программе).

Каждая команда в течение установленных 5–8 минут готовит свой плакат, отыскивая нужные слова в учебниках и словарях. Когда всё готово, команды покидают свои места, оставляя там изготовленный плакат, запоминая всё, что на нём написано. Вернувшись после сигнала на своё место, записывают увиденное. Потом следует проверка записей, которая может проводиться так же, как и в уже описанном основном варианте.

1.2. НА ГЕОМЕТРИИ В 8 КЛАССЕ

ПАРАГРАФ «**ТЕОРЕМА ПИФАГОРА**» в учебнике Погорелова для 7–11 классов занимает с 102 по 113 страницу, то есть тринадцать страниц, разбитых для изучения в соответствии с учебным планом на 9 пунктов (с 62-го пункта по 70-й), после которых идут *контрольные вопросы и задачи* (стр.113–120).

Несмотря на то, что большинство из учителей полагают, что полностью материал параграфа станет доступным классу только при последовательном прохождении всех пунктов друг за другом, рискнем предложить особый (герменевтический) вариант работы. Заключается он в том, что на уроке детям предлагается поработать с текстами отдельных пунктов в иной последовательности, нежели та, что задана в учебнике.

Как угодно, лишь бы не в столбик

Класс объединяется в три команды, каждая получает билетики-шпаргалки с информацией двух видов: на одной указан пункт параграфа (далее *пт.*), на другой — какая-нибудь часть речи (*прилагательные* или *существительные* или, к примеру, какие-то иные — по усмотрению учителя — указания о формулах, уравнениях, с которыми предстоит поработать командам). А это значит, что каждой команде за отведённое время (*две минуты!*) нужно будет найти и выписать (*первый кон*) из текста указанного *пт.* все, допустим, *прилагательные*. Но выписать, сохраняя задание в *тайне* (помните, как в детстве, мы чуть что, сразу — «военная тайна»).

А выписывать нужно будет на большом листе бумаги (или куске от рулона дешёвой упаковочной бумаги) и так, чтобы слова заняли всё пространство листа.

Слова можно писать наискосок, вверх ногами, уголком, пересекать друг с другом (как в разгаданных кроссвордах), то есть в хаотическом порядке. Одним словом, как угодно, лишь бы не в скучный столбик или не в одну линию через примитивные запятые.

Использовать можно любые письменные принадлежности: от карандашей до маркеров. Слова же выписывать с теми самыми окончаниями, с которыми они приведены в учебнике (то есть падежные и глагольные окончания не изменять!).

По истечении установленных *двух минут* все команды (*что успели, то успели!*) меняются своими размалёванны-

ми листами. У каждой команды чей-то чужой лист, который теперь нужно проверить (**второй кон**).

Но поскольку учебный *пт.*, с которым работала предыдущая команда, для этой команды ещё тайна, то эту тайну сначала нужно раскрыть. То есть из всех *пт.* учебной темы найти тот исходный, над которым мудрили соседи.

Вот все и начинают в учебниках рыться, расшифровывая «военные тайны» шифровок соседних команд.

Добровольно спохватиться

Напомним, что одним досталось выписывать существительные, другим — прилагательные, третьим — глаголы или местоимения и т.д. Эту часть тайны отгадать восьмиклассникам достаточно просто. А вот другую часть — сложнее. По тем словам, что предыдущая команда за две минутки нашла и причудливо вывела на листе, новая команда должна определить исходный отрывок учебной темы.

Это, конечно, получается не сразу. Ученикам приходится поработать и глазками по всем *пт.* темы побегать, возвращаясь то к одному пункту, то к другому в поисках отгадки.

Когда «зашифрованный» пункт будет найден, команда приступает к проверке (**третий кон**) и выясняет, сколько слов другая команда за две минутки смогла найти и выписать, а сколько прозевать. Сообща выносится решение о внимательности и (или) *сноровке* той команды. Это решение записывается мелом в правом углу доски (можно отметкой в пятибалльной системе, но можно и словами).

Запись на доске — это (как в музыке) своеобразная отбивка такта. Кто написал — получает новое задание, а те, кто тормозит, получают возможность своё отставание не только самостоятельно обнаружить, но и наверстать упущенный темп.

Нарастание информационности

После записи мелом, посыльные от команд подходят к учителю и от него узнают задание **четвёртого кона**. Те-

перь нужно продолжить заполнение проверенного (чужого) листа словами из *того же самого* угаданного пункта. Но словами уже новыми, соответствующими своему второму билету-шпаргалке.

Так, например, когда команда I работала с *пт.* 63 и выписывала оттуда *имена прилагательные*, то команда III работала с *пт.* 65 и выписывала оттуда только *глаголы*. Потом команда I, получив лист, заполненный командой III, разгадав по выписанным *глаголам* их «военную тайну» и вынеся вердикт об их сноровке, приступает к поиску и добавлению в прежний лист «Видимо-невидимо» *прилагательных*, использованных авторами учебника при изложении учебного материала всё в том же «чужом» *пт.* 65 учебника. Таким образом, информативность листа растёт — к выписанным *глаголам* добавляются *прилагательные*.

Следующие обмены будут происходить попарно (**пятый кон**). Как только какие-нибудь две команды готовы (а их может быть не только три, но и четыре, и шесть — всё зависит от наполняемости класса), они опять обмениваются между собой исписанными листами (тогда как, напомним, другие команды всё ещё продолжают свои поиски или же ждут команду для обмена листами).

Во время этого кона ученикам искать исходный *пт.* соседей становится проще. Во-первых, слов для расшифровки больше (тут, например, *глаголы, прилагательные; или существительные, местоимения* — как кому выпадет). А во-вторых, учебные пункты становятся всё более и более узнаваемыми: ведь по ним глазками побегать ученикам уже-таки пришлось основательно.

Доверяй да проверяй

Когда «военная тайна» и вторых соседей раскрыта и найден их исходный *пт.*, команда приступает к «глобальной проверке» (**шестой кон**). Отметим, что на этом этапе члены команды приступают к «обживанию» аж третьего учебного пункта (по традиционной методике на некоторые из них

обычно приходится по уроку). Они уже как знатоки штудируют его, проверяя не только внимательность и сноровку предыдущей команды, но и справедливость их вынесенного в правый угол доски вердикта (пересчитывая слова и перепроверяя их мнение).

Результаты своей «глобальной проверки» счастливые ученики («*а мы уже всё сделали, всё успели!*») записывают на той же классной доске, но уже с левой стороны.

К этому времени в классе вполне может произойти размежевание команд по темпо/ритму.

Сразу предупреждаем учителей, что в том ничего страшного не будет. Наоборот, когда одна-две команды впереди, а кто-то сильно сзади, то в этом проявляется тот самый индивидуальный подход к обучению, о необходимости которого вот уже лет тридцать как неустанно твердят школьные психологи (а учителя всё те же тридцать лет никак не сообразят, как же его «приладить» к рядовому школьному уроку).

Показатель подлинности

В социо/игровой режиссуре проблема индивидуального подхода решается так. Сначала через объединение во временные малые группы активизируется *субъектность* учеников (вместе с их креативностью и инициативностью).

Затем по ходу выполнения того или иного социо/игрового задания (в данном случае *кона*) происходит сплочение временной рабочей группы в рабочую команду, то есть слияние индивидуальных субъектностей в каком-то едином командном темпо/ритме.

У каждой команды этот темпо/ритм оказывается своим, особым.

Сегодня ученик попал в команду, в работе которой перевешивал *темп*: команда всё время рвалась быть первой. И добилась так-таки своего, хотя, возможно, качество выполнения заданного оставляло желать лучшего (то есть хромал *ритм*).

А завтра ученик попадёт в команду одноклассников, в работе которой главным окажется ритм. И тот же самый ученик, который сегодня за компанию с другими гнал вперёд, завтра, возможно, будет находить несказанное удовольствие в коллективной работе по *установлению истины* (!), равнодушно взирая на примитивное ликование одноклассников из их обогнавших команд.

Чтобы и у этого ученика, и у любого из его соседей-сверстников была возможность приобретать подобный опыт работы в разных темпо/ритмах, учителю нужно на своих уроках (и сегодняшних, и завтрашних) как можно чаще создавать ситуации, в которых бы ученики работали малыми рабочими группами, то есть командами. Главное, чтобы были сами рабочие команды, а уж индивидуальный темпо/ритм у них у всех при грамотной режиссуре (то есть при человеческом подходе учителя) установится сам собой, вполне естественным образом.

Если урок вести по живому, то обязательно одни команды будут работать побыстрее, другие — помедленнее. Одни — постандартнее, другие — пооригинальнее. Честно говоря, по другому команды работать и не могут. (Причём, какая именно сегодня будет работать так, а какая иначе — вполне может оказаться для учителя малопредсказуемым. И неплохо бы помнить, что именно непредсказуемость является одним из вернейших показателей подлинности социо/игровой стилистики в работе учителя.)

Мнимый беспорядок

Итак, самым естественным образом на уроке будет получаться так, что какая-то из команд окажется поумнее и посмекалистее. Но вот эту естественным образом возникшую ситуацию учитель сам может сильно испортить. Ведь когда каждая команда сплачивается в своём уникальном темпо/ритме, то у учителя, что называется, «крыша едет».

Те работают слишком быстро. Эти — слишком медленно. Третьи хоть и пыхтят в ритме вполне для учителя приемлемом, но своё внимание на их работе он сосредото-

точить не может из-за разнобоя, вносимого другими командами.

Все ученики явно работают и явно в индивидуальных командных режимах, но учителю кажется, что индивидуальный подход только тогда будет подходом индивидуальным, когда он — учитель — будет осуществлять над ним свой тотальный дидактический контроль.

А то вдруг кто свою индивидуальную порцию недополучит или переполучит — вот и выйдет непорядок, которого учителю допускать якобы (!) нельзя.

Разбитое корыто

А на самом-то деле «ларчик просто открывался». Учителю чаще всего потому бывает не по себе, что он не может удержать казённого контроля за живой, пульсирующей работой ни каждой команды, ни класса в целом.

Ну и не надо! Так нет же, как только он чувствует, что привычная казёнщина выскальзывает у него из рук, он (порой чуть ли не рефлекторно) бросается наводить порядок.

И порядок наводит он не с помощью какой-то там игровой режиссуры (ведь в каждой игре есть свои правила, по которым игроки вполне добровольно взваливают на себя определённые обязательства), а самым базарно-вульгарным способом. Насильно заставляя идти всех «в ногу», он тем самым пытается «выправить» общий темп/ритм. И тут...

Одни команды начинают маяться: пять, а то и десять минут простаивая в ожидании «тормозов» (нет бы учителю своевременно подумать и отвести на работу — раз уж ему так хочется единого *темпа* — всего 2–3 минутки, чтобы все не успели, но каждый по-своему). Тогда как ученики в других командах начинают комплексовать, что *у них ничего не получается, что их команда слабая* или что *кто-то никого не слушает, с ним договориться нельзя* и поэтому команда выполнять задание не будет: «*всё равно мы проиграем!*»

В результате напряжённость работы исчезает. А вскоре и сама работа разваливается. Когда *ритм* (увлечённость) умирает, то без него и *темп* оказывается безжизненным.

Хотя учителю и удаётся вновь схватить выпавшие бразды казённого правления, только управлять-то ему уже и нечем. Вместо насыщенной и пульсирующей, то и дело выскользывающей из учительских рук, жизни рабочих команд в классе устанавливается сонное царство. Одним словом, не урок, а сплошное *разбитое корыто*.

На бис

Но вернёмся к нашей геометрии, к заданию «Видимо-невидимо». Напомню, что мы остановились на том, что одни команды (команда) будут впереди, а другие — отставать (хотя индивидуальный ритм работы при этом может быть весьма насыщенным и очень полезным для самих участников). И вот учителю нужно будет, не тревожа вторых (пусть продолжают увлечённо работать в предыдущем задании), занять первых. В *предлагаемых обстоятельствах* (по терминологии К. С. Станиславского) учебной темы «теорема Пифагора» можно сделать, например, следующее.

В том разукрашенном соседями листе, который лежит перед каждой командой, должна будет появиться новая информация в виде нескольких номеров. Дело в том, что в учебнике по геометрии все задачи по всем *тп.* в каждой учебной теме даются едином блоком. Вот на этот блок теперь и должны будут направить своё внимание команды *пострелы (кон шестой-бис)*. И из всех заданий выбрать именно те, что, по их мнению, соответствуют содержанию данного *тп.*

Подчеркнём, что подобные задания очень затягивают. Ведь чтобы подходящие задачи выбрать, нужно почти все задачки решить (хотя бы *навскидку*) и как-то по темам раскидать (хотя бы приблизительно). А для этого требуется и время, и усилия. Но опыт показывает, что именно

команды пострелят за подобные задания берутся с явным энтузиазмом. И хотя полностью эту работу до конца урока практически никто никогда не выполняет, обиженных не бывает.

Когда команды-*тихоходы* свои задания выполняют, учитель подаёт общий сигнал, по которому все листы возвращаются первоначальным командам (***кон седьмой, завершающий***). И, выждав время, необходимое для разглядывания авторами своего неузнаваемого детища, учитель излагает задание, завершающее урок.

Каким именно будет это задание, зависит от работоспособности класса. В одном случае этим заданием может быть совместное решение задач. Каждая команда теперь открыто называет свой *пт.* и учитель диктует им один-два номера задач для командного решения (но с записью в тетради у каждого, то есть в режиме «один за всех и все за одного»). А в другом случае, если времени совсем не осталось, этим заданием может оказаться запись в дневниках домашнего задания под диктовку учителя.

Размалёванная тайна

А теперь о том, каким образом на последующих уроках, продолжая изучать тему «теорема Пифагора» (которая, напомним, в учебнике занимает 13 страниц), учитель может неоднократно обращаться и к самим разрисованным листам, и к тем шпаргалкам-билетикам («военным тайнам»), с которых когда-то начиналась работа. Подобные возвраты к рукотворным немым свидетельствам прежних рабочих страстей для школьников очень полезны.

А использовать эти *ненаглядные* пособия можно, например, при *разыгрывании фантов* (подробности см. в соответствующей статье *третьего раздела*). Например:

- **опоздавшим нужно** открыть учебник на «вчерашнем» *пт.* и из всех приведённых в учебнике контрольных вопросов к этому *пт.* выбрать (по *своему*

- желанию) всего ДВА и обстоятельно ответить на них, пользуясь как подсказкой «вчерашним» совместным искусством (напомним, что на одних листах будут причудливо переплетены какие-то, скажем, существительные и прилагательные, на других — глаголы, прилагательные и даже местоимения. Впрямую они подсказкой являться, конечно, не смогут, хотя именно наличие их перед глазами учеников позволит многим при ответе демонстрировать чудеса неожиданной обстоятельности, которой в их речи у доски прежде не обнаруживалось);
- **подглядывая** в размалёванный лист, разыграть теорему по ролям;
 - **по тексту теоремы**, заданной на дом, добавить к каждому слову (например, *существительному* или вообще к каждому слову заданного текстового отрывка) уместный *эпитет* (или какое-то другое слово), но так, чтобы смысл теоремы не исказился и остался бы истинным.

Для наглядности приведём пример того, что из традиционной формулировки — *В прямоугольном треугольнике квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов треугольника* — может получиться у восьмиклассников после выполнения подобного задания: «**В каждом прямоугольном выбранном треугольнике посчитанный квадрат единственной гипотенузы безусловно равен простой (общей) сумме полученных квадратов двух (исходных, соседних) катетов из этого треугольника**».

(Фанатам геометрии легко заметить, что в подобном незамысловатом задании открываются вполне заманчивые перспективы освоения детьми экзерсисов формальной логики. Одно словосочетание «этого треугольника», столь не характерное для любого из учебников геометрии, открывает для детей возможность предположить наличие и других соседних треугольников с их собственными катетами.)

Быстрое заучивание

Обычно задание выучить наизусть доказательство теоремы ученикам даётся на дом (на уроке, дескать, для этого нет времени, а вот дома времени достаточно: как хотите, дорогие детки, так и учите). Конечно, такой порядок в школе чаще всего идёт от методической беспомощности учителя. И хотя нашей основной темой является задание «видимо-невидимо», мы позволим себе в очередной раз свернуть в сторону от заявленной темы и остановиться на этой весьма актуальной проблеме.

Давать ученикам теорему для домашнего заучивания уместно тогда, когда они это умеют. Поэтому сначала ученикам полезно потренироваться в заучивании теорем на самом уроке. Много времени и сил это не займёт, если подобную тренировку проводить в социо/игровой стилистике.

Класс объединяется в 4 команды (при малокомплектности — в две), каждая вытаскивает билетик с текстом доказательства одной из теорем (каждой команде своя). После отведённого на «выучивание» времени (2–3 минуты!) команды попарно сходятся и одна команда учит другую доказывать свою теорему (и наоборот).

Затем те, кто слушал, выбирают из своего состава самого «понявшего», чтобы тот доказал теорему у доски. Посыльные от каждой команды собираются у доски.

Доска делится на части (по числу команд). По сигналу-подсказке учителя: «Дано!» — посыльные приступают к одновременной записи условия. Затем учитель произносит новый сигнал-подсказку: «Требуется доказать!» — и выжидает время, пока все посыльные (возможны подсказки от команды) справятся и с этим. После чего даётся последний сигнал: «Доказательство».

Трудясь над записью, посыльные в случае «ступора» могут подбежать к своей команде для краткого обсуждения или получения необходимой помощи.

Смена караула

Перед тем, как заслушивать речь посыльного по сделанным записям, учитель (по собственному усмотрению) может дать ещё один весьма неожиданный и каверзный сигнал-команду: «Смена караула». Все команды меняют своих посыльных на новых.

Как вы понимаете, по записи, уже сделанной на доске первым посыльным, рассказать (весьма близко к тексту, то есть практически наизусть) сможет даже тот, кто «самым-самым» понятливым себя сначала не считал. Подобные ситуации помогают даже «средненьким» ученикам обретать уверенность в себе и привыкать к мысли, что им посильно и всё понять, и всё выучить. А как только ученический страх перед заучиванием наизусть отступает, то запоминание обнаруживается как бы само собой и ученики на деле приобретают личный *мнемонический* опыт по работе с учебными текстами.

А ещё подчеркнём такую немаловажную социо/игровую деталь. При такой режиссуре *проверочного опроса* у всех болельщиков-учеников появляется, как минимум, по два объекта внимания. Во-первых, та теорема, которую им объяснила команда соседей и которую их посыльный защищает у доски. Во-вторых, та теорема, которую они соседям объясняли сами (ведь любое их действие будет непроизвольно вызывать в головах учеников соседней, объяснявшей команды, какие-то ассоциации-вспоминания: «А как же это мы сами говорили им во время объяснения?»).

Отметим, что такая перепутанность личных ученических мотивов, интересов, ситуационного кратковременного внимания позволяет естественной герменевтической интуиции ребёнка (то есть его способности к пониманию) выйти из-под досадного гнёта прежних иллюзий и ученических страхов, связанных с их ученическим непониманием (реальным или мнимым) и (или) интеллектуальным равнодушием. В этом, собственно говоря, и кроется суть герменевтических процедур, являющихся фундаментом социо/игровых приёмов обучения.

Варианты для повторения пройденного

Когда перед экзаменом нужно будет повторять учебную тему «теорема Пифагора», то и тогда не помешает воспользоваться заданием «Видимо-невидимо». Хотя конструкцию этого игрового приёма целесообразнее будет несколько изменить.

Каждая команда опять вытягивает из двух кучек по жребию-билетику (итога на каждую команду — два билета). В первом — номер *пн.* (или страницы этого *пн.*). Номера эти у всех разные. Содержание вторых билетов у всех команд одинаково: из текста *пн.* нужно выбрать **по два** «самых-самых» и **существительных**, и **прилагательных**, и **глаголов** (или важных, или коротких, или незаметных, или трудных и т.д., но «самых-самых» и только по два!), а к ним добавить *одну и только одну формулу* (уравнение). Затем расположить это на листе во всё том же хаотическом порядке.

Через две (от силы три) минуты готовые листы вывешиваются на доску. Все собираются у доски и запоминают чужой лист 25 секунд (по секундомеру!). После чего листы закрываются (подвижными створками доски или снимаются вовсе).

Все возвращаются по командным местам, и за пять минут каждый ученик на индивидуальном листочке (подписанным его именем и фамилией) по памяти изготавливает (стремясь к *фотографической точности*) свою копию. Сколько в команде учеников, столько копий.

Условия:

1) пользоваться в команде разговорами-обсуждениями **МОЖНО!** и

2) пользоваться учебниками как подсказкой-напоминанием тоже **МОЖНО!**

Через пять минут все копии вывешиваются на доску рядом с оригиналом. Авторы оригиналов, сравнивая копии, ищут основания для вынесения экспертного мнения

о знании каждым учеником соседней команды данной учебной темы. (Как, видимо, уже догадался проницательный читатель, совмещения и переплетения ролей *проверяющего* и *проверяемого* запланированы для каждого из учеников на этом этапе отнюдь не случайно).

1.3. НА ХИМИИ, БИОЛОГИИ, ГЕОГРАФИИ

После пристального рассмотрения возможных вариантов «Видимо-невидимо» на уроках геометрии в 8 классе полезно будет прикинуть, как та же социо/игровая технология обучения будет выглядеть на уроках в других (девярых и шестых) классах и по другим предметам.

Урок химии в 9-м классе

ТЕМА: **КОРРОЗИЯ МЕТАЛЛОВ И ЕЁ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ** (§46 в гл. «Общие свойства металлов». Учебник: *Фельдман Ф.Г., Рудзитис Г.Е.* Химия: 9 класс). Основной текст § 46 занимает три страницы (см. стр. 116–121 по изд.: М., 1992). Работать со всем объёмом текста неудобно. Слабые ученики тут же откажутся от работы. Поэтому текст следует поделить на части, примерно по полстранички.

Если, допустим, в классе три ряда или три пары учеников, то один ряд (команда или пара) берёт начало (всю 116 страницу), другой ряд берёт два абзаца (2, 3) на странице 117 и третий ряд берёт либо 1, 2, 3 абзац, либо 2, 3, 4, 5, 6 на странице 118. Тогда объёмы текста будут примерно равными, работа будет занимать короткий промежуток времени и поэтому в целом задание будет помогать ученикам приобщаться к делу, а не отпугивать их сложностью поставленной (якобы игровой) задачи.

Повторим, что весь смысл «Видимо-невидимо» в том, чтобы ученики выбрали из текста малознакомые слова, разместили их на листе бумаги и быстро показали другим для запоминания. Те, в свою очередь, будут «с фотографической точностью» его по памяти воспроизводить, а пер-

вая команда (или пара), соответственно, по памяти будет воспроизводить их «каракули».

Но для того чтобы это всё случилось, нужно в деталях продумать режиссуру задания, режиссуру подключения всех к общему деловому настрою.

Во-первых, каждой команде даётся 2 минуты (не более!) на то, чтобы из доставшегося отрывка параграфа они выбрали различные каверзные слова или словосочетания (каверзные по любому признаку — терминологии, правописанию, трудному произношению или слова, вызывающие странные ассоциации).

Вот список слов, которые выписала четвёрка учеников со страницы 116:

коррозия
разъедать
электрохимическое
сущность
corrodere

А вот эти слова выписала вторая четвёрка со страницы 117:

его сплав
процесс
оксид
диссоциации
кристаллическая решётка

Затем ученикам было сказано, чтобы они в своих отрывках **выбрали** два **самых простых** слова и записали их где-нибудь у себя. Это второй шаг.

У первой команды это были слова «влага» и «части», у второй — «вопрос» и «можно». (Отметим, что возможны и другие варианты; например такой, как на географии в 6-м и 9-м классе).

После чего нужно было из всего списка своих каверзных слов ученикам выбрать только **три самых-самых**. Например, первая четвёрка выбрала слова «коррозия», «сущность» и «электрохимическое». А вторая — «процесс», «кристаллическая решётка», «его сплав».

После всего этого посылные из каждой команды подошли к учительскому столу за большим листом бумаги

для того, чтобы вся команда разместила на нём (написала, разрисовала, переплела-запутала) пять слов: в первую очередь — **обязательно** — два простых, и к ним — три самых-самых каверзных.

Располагать можно по-разному. И размер любой (от большого до маленького). Желательно, чтобы слова причудливо пересекались бы своими буквами, как, например, в разгаданных кроссвордах.

На сочинение таких листков уходит от одной до 0,5 мин. Далее листки берут посыльные от каждой команды, уходят в соседнюю и там оставляют его для запоминания на 15 сек., а сами быстро возвращаются в свою команду, чтобы запоминать тот листок, который им передали соседи.

За временем (15 — 20 сек.) следит учитель строго по секундной стрелке, иначе игра не получится.

Когда время истекло, по его сигналу вторые посыльные бегут и забирают работы, а соседи приступают к копированию по памяти этих листочков с пятью словами (3+2), повторим, с фотографической точностью.

На подобную деятельность уходит от 3 до 5 мин. (отметим, что на уроке и химии в 9 –м классе, и биологии в 6-м ученики, разговорившись, могут занять и все 7-9 минут; в данном случае учителю не стоит опасаться говорливости, все их разговоры — явно на пользу).

Следует особо подчеркнуть, что чем больше участников в команде, тем большее количество слов может быть использовано в «Видимо-невидимо».

Чем больше формат листа, тем задание выполняется труднее, даже при одном и том же наборе слов. Как правило, мы в своей работе пользовались форматом плаката А2 или стандартным ватманским листом, хотя у некоторых учителей эта работа проходит с использованием формата обычного тетрадного листа.

Когда команды выполнили задание, то исходные листочки пересылаются к ним и начинается сверка и с исходным листочком, и с текстом параграфа.

Опыт показывает, что подобное *драмо*/герменевтическое обживание учебного текста приводит к естественному и добровольному углублению учеников в материал учебника, учебной темы.

Другой вариант задания «Видимо-невидимо» — *змейкой* — связан с тем, что в выпавших по жребию параграфах темы или абзацах параграфа команда ищет самое *длинное* и самое *короткое* предложение. После чего каждая команда по секрету договаривается, какое они выбирают предложение, чтобы оно было и не самым длинным, и не самым коротким. И за полминутки (в крайнем случае, за 1 минуту) они должны, выписывая каждую букву, поместить предложение змейкой на листе бумаги*.

Далее всё происходит по основной схеме «Видимо-невидимо» (см. 1.1. и 1.2.).

Урок химии в 11 классе

ТЕМА: **ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ХИМИЧЕСКОЙ СВЯЗИ** (§1 в гл.3 «Строение вещества» учебника: *Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г.* Химия: Органическая химия: 11 класс; см. стр. 72–76 по изд.: М., 1992).

Пример выполнения одного из этапов задания (**жирным** выделены те слова, которые команда учеников выбрала для переплетения на рисунке-плакате).

*КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА СО
СТРАНИЦЫ 74, ПУНКТ*

«КОВАЛЕНТНАЯ ПОЛЯРНАЯ СВЯЗЬ»

ПРОСТЫЕ СЛОВА

ковалентная

полярная

электроотрицательность

донорно-акцепторный механизм

гидроксоний

аммоний

связь

соединение

* Пример выполнения задания см. в статье *Как открывается текст* на стр. 111.

Урок биологии в 6 классе

Тема: **ПИТАНИЕ И ПИЩЕВАРЕНИЕ** (§10 в гл. «Жизнедеятельность организмов» учебника: *Сонин Н.И.* Биология: Живой организм: 6 класс; см. стр. 58–67 по изд.: М., 1997).

Пример выполнения заданий одной из групп (**жирным** выделены те слова, которые ученики выбрали для переплетения на рисунке-плакате).

КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА

ПРОСТЫЕ СЛОВА

ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА СО СТРАНИЦЫ 58

органы
щелевидные
клеточные

устыца

углекислый

хлоропласты

пигмент

хлорофилл

энергия
химические
неорганические
органические
фотосинтез
преобразуется
молекулы

листья

дыхание

Оказалось, что времени шестиклассникам нужно давать больше, чем 8–10-классникам. Обзор учебников по темам, связанным с ботаникой, показывает, что часто тексты учебных параграфов в них изложены более сложным, наукообразным языком по сравнению с отдельными параграфами в учебниках по зоологии, например, в учебнике для 8 класса «Биология животных».

И ещё одно замечание, особо важное для 5-6-классников. Для урока будет лучше, если в исходную договорённость включить пункт: При составлении командного списка-рисунка (или змейки) «рука каждого» должна быть приложена.

Поэтому лучше, если у каждого участника команды (или пары) будет свой цвет ручки, карандаша или фломастера. Тогда картинка для запоминания окажется разноцветной и более эффектной и запоминающейся.

Вот пример, что в это же время было выбрано соседней командой для изготовления рисунка-плаката.

*КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА ИЗ ТЕКСТА ПОДПИСЕЙ
К ИЛЛЮСТРАЦИЯМ НА РАЗВОРОТЕ СТРАНИЦ
58–59 ТОГО ЖЕ УЧЕБНИКА*

ПРОСТЫЕ СЛОВА

видоизменённые
вегетативные
хлоропласты
минеральные

свет
вода

Урок биологии в 8 классе

ТЕМА: **Отряды Ластоногих и Китообразных** (§71 в гл. «Класс Млекопитающие (Звери)» учебника: *Никишов А. И., Шарова И. Х.* Биология: 7-8 кл.; см. стр. 209-211 по изд.: М., 1998).

Пример выполнения командой одного из этапов задания (**жирным** шрифтом выделены те слова, которые команда учеников выбрала для переплетения на рисунке-плакате).

*КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА
СО СТРАНИЦЫ 210*

ПРОСТЫЕ СЛОВА

Китообразные
Ластоногие
торпедовидная
конечности
ласты

живут
передвижение

В одном из классов успешно был использован вариант «змейка»: сначала каждая команда нашла в тексте на «своей» страничке учебника *самое большое* и *самое маленькое* предложение. Затем из оставшихся выбрала для причудливого (переплетённого) размещения на рисунке-плакате, например, такое: «Передвигаются китообразные при помощи мощного хвоста с крупным хвостовым плавником». Соседняя команда после 15-секундного экспонирования этого плаката по памяти попыталась его воспроизвести «с фотографической точностью».

После урока один из учеников специально подошёл к учителю, чтобы поделиться своим открытием: «Это же совершенно потрясающе. Видится совсем другой смысл написанного!» (дидактические подробности см. в статье «Как открывается текст», на стр. 111).

Урок географии в 6 классе

ТЕМА: **АТМОСФЕРНОЕ ДАВЛЕНИЕ** (§35 в гл. «Строение Земли. Внешняя оболочка» учебника: *Герасимова Т.П., Неклюкова Н.П.* География: Начальный курс: 6 кл.; см. стр. 130-132 по изд.: М., 2001)

Результат поиска за 60 секунд одной из команд (**жирным** шрифтом выделены те слова [3+3], которые команда учеников выбрала для переплетения на рисунке-плакате).

*КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА
СО СТРАНИЦЫ 130*

*ПРОСТЫЕ СЛОВА
С БУКВОЙ «Р»*

одышка

М³

разреженный

давление

герметически

вопрос

различия

разной

при

признаки

горной

головокружение

кровь

Урок географии в 9 классе

ТЕМА: **ЦИКЛИЧНОСТЬ РАЗВИТИЯ ХОЗЯЙСТВА** (§22 в гл. «Народное хозяйство России» учебника: *Алексеев А.И., Николаев В.В.* География: 9 кл.; см. стр. 96–99 по изд.: М., 2002).

Приводим пример результата группового выполнения одного из этапов задания за всё те же 60 секунд (**жирным** шрифтом выделены те слова [3+5], которые команда учеников выбрала для переплетения на рисунке-плакате; подробности см. 1.1. и 1.2.).

КАВЕРЗНЫЕ СЛОВА

ИЗ ТЕКСТА УЧЕБНИКА СО СТРАНИЦЫ 130

отрасль

цикл

машиностроение

электроэнергетика

теплоэлектростанции

производство

электробытовые

электронная

лазерная

роботостроение

ПРОСТЫЕ СЛОВА

С БУКВОЙ «О»

половина

Россия

хозяйство

Европа

позже

основная

период

приборы

определяют

уровень

хозяйство

способности

2. «ВОЗДУШНОЕ ПИСЬМО» ИЛИ «БУКВА ПО ВОЗДУХУ»

В «Хрестоматии игровых приёмов обучения» игровое задание «Буква по воздуху» входит в раздел *социо/игрового приобщения к делу*. В преамбуле к заданию указывается, что оно связано с двигательной активностью и эффективно при изучении, например, иностранного алфавита не только на уроках иностранного языка, но и геометрии, химии, физики.

2.1. ИСХОДНЫЙ ВАРИАНТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «БУКВА ПО ВОЗДУХУ»

Ученики выбирают ведущего. Стоя спиной к классу, он крупно пишет по воздуху какую-нибудь букву (дату, формулу и пр.) — не меньше метра в диаметре! Все отгадывают её (при этом отгадывающие часто непроизвольно повторяют движения ведущего, что способствует запоминанию материала).

Разумеется, отгадать загадку может тот, кто данную «букву» уже знает. Но повторять движения, совершённые ведущим во время письма, может захотеть любой ученик, в том числе и самый слабый. А чтобы это произошло, необходимо *избегать монотонности* (в разнообразии слов и способов написания должны быть интересные неожиданности).

Например, воздушные письма выводить по воздуху можно:

- плечом,
- головой,
- ухом,

- ногой,
- коленкой и т. д.

Как *усложнение*, оживляющее интерес к заданию, может быть предложено написание букв в зеркальном отражении.

На *алгебре, геометрии, физике, химии* ученикам полезно выводить по воздуху *формулы и уравнения*. На истории, литературе и МХК — *даты*. На уроках иностранного, а также русского языка — *алфавит, слова, словосочетания*.

2.2. НА МАТЕМАТИКЕ В 5 КЛАССЕ

ТЕМА: **ПРИЗНАКИ ДЕЛИМОСТИ НА 9 И НА 3** (§24 в учебнике: Виленкин Н.Я., Чесноков А.С., Шварцбург С.Н. Математика: 5 кл.; см. стр. 112 — 115 по изд.: СПб., 1998;)

Проверка домашнего задания

К доске вызываются три ученика (с тетрадями). По воздуху они пишут ответы, полученные дома. Кто в классе не согласен, тот — хлопнул в ладоши.

Воздушное письмо ученику лучше выводить спиной к классу. Но тогда «пишущему» сначала нужно будет подать какой-нибудь знак для внимания зрителей (например, самому дважды хлопнуть в ладоши).

Потом будут раздаваться хлопки. Но это уже будут хлопки зрителей, когда они не согласны (неверный ответ). При этом уговор — никаких слов! Иначе *упругость* игровой атмосферы сильно пострадает. Все выяснения — кто прав, кто виноват — после воздушного вырисовывания учеником всех своих ответов в домашнем задании.

Можно следовать и такой режиссуре. Если был хоть один хлопок, то никакой отметки не ставится. Просто вызывается следующий, который выписывает в воздухе свой ответ этого же примера. Если и на его вариант прозвучит хоть один хлопок (неважно, из-за небрежного написания, или из-за ошибочных вычислений хлопнувшего), на место

отправляется и он. И так нужно будет *перебрать* человек пять (лучше, когда количество попыток *оговаривается* сразу), а потом уж заняться выяснением причин несовпадений, пока у смотрящих не будет достигнуто полного согласия.

Если же хлопков протеста не слышно — пятёрка (при условии, что все ответы правильные). Если хлопков не было (то есть весь класс считает, что все задания решены правильно), тогда как некоторые из ответов ошибочны — отметку не снижать! Её лучше вообще не ставить, чем снижать! Ведь раз в классе все ошибаются в одном и том же месте, значит учителю нужно вернуться к объяснению этого материала ещё раз.

По поводу же учеников, которые не смогли получить заслуженных пятерок из-за того, что раздавались хлопки несогласия, будьте спокойны. Дети сами поймут, кто ответил правильно, что для обучения важно.

Способ задания примеров

Стоя спиной к классу, учитель выводит номера упражнений. Ученики, «читав» воздушное письмо, приступают к решению. Если пример небольшой, а ученики имеют опыт «воздушного» считывания, то учитель может написать пример целиком.

Проверка решений, выполненных в классе

К доске вызываются 4 человека, решивших у себя в тетрадях заданный пример (один и тот же). Они одновременно пишут ответ (или ответы домашнего задания) — один *рукой*, другой — *носом*, третий — *плечом*, четвёртый — *коленкой*.

Класс следит, одинаковые ответы или нет.

В этом варианте важна одновременность. Учитель в роли ведущего подаёт сигнал: «***Приготовились...*** Поставили пишущий инструмент (руку, нос, плечо, коленку) в исходную точку... ***Начали!***»

Обратим внимание, что коленкой писать трудно. Учителю следует учитывать, что, во-первых, задрать ногу удобнее в брюках. И во-вторых, ученикам, сидящим на последних партах, может быть плохо видно.

Вариант: четыре ученика пишут свои ответы одной и той же частью тела, но разных размеров (масштаб каждого ответа оговаривается заранее).

Проверка усвоения

Ученики объединяются по группкам и задумывают числа, которые делятся на 9 и на 3.

По сигналу ведущего вся группа одновременно пишет задуманное. Остальные записывают в своих тетрадах и проверяют, на что делится. Кто готов, встают и пишут «по воздуху», «на что делится». Пишут спиной, потом поворачиваются.

Ученики могут задавать вопросы: а если делится и на 3, и на 9? Учитель может подвести группы (организовать) к выводам: некоторые числа делятся и на 3, и на 9; если делится на 9, то делится и на 3.

Тренировка учебных навыков

Командная работа с примерами. Капитан бежит к доске и там получает (вытягивает) карточку. Её содержание он должен передать своей команде «по воздуху».

Так на карточке может быть выведено: «Пример № 558 на стр. 115».

Эти карточки учителю нужно будет приготовить заранее. Заранее нужно и договориться, с помощью какого условного сигнала (кивком головы, указательным пальцем или вытянутой вперёд рукой) капитаны будут отделять написание одного передаваемого знака от другого.

Ученики передают-воспринимают информацию и решают заданный пример на скорость. Побеждает та команда, члены которой быстрее у себя в тетрадах всё правильно оформят.

Вариант: «Молчанка»

В 5 классе есть всегда такие шустрые ученики, которые очень любят вслух кричать свои ответы. На слова налагается игровой запрет. Но вот встать, поворачиваться спиной и в воздухе писать получившийся ответ — можно.

Для гиперактивных детей возникает прекрасный повод и помолчать, и подвигаться, особо не мешая работе других.

2.3. НА АЛГЕБРЕ В 7 КЛАССЕ

Тема: **Многочлен и его стандартный вид** (пункт 24 в §9 «Сумма и разность многочленов» в главе 4 «Многочлены» учебника под ред. С.А. Теляковского.; см. изд.: М., 1998).

Тренировка учебных навыков

После изучения соответствующей темы в классе полезно организовать тренировку учебных навыков в игровой форме. Варианты:

- а) один ученик «по воздуху» задаёт одночлен, другие «в воздухе» пишут подобный одночлен; первый определяет, какие варианты верны;
- б) работа по парам. Первый ученик тянет билетик и в воздухе у доски выводит «короткий» вид одночлена, его напарник — у противоположной стены в воздухе выводит «длинный» вариант (одночлен, содержащий больше множителей); класс определяет слаженность их работы;
- в) к доске выходит четвёрка для того, чтобы задать классу «загадку»: 1-й — выводит один из одночленов, 2-й — один из подобных одночленов (ab и $2ab$ — одинаковые множители, ab и xz — неподобные), 3-й — новый одночлен, 4-й — ему подобный. Класс записывает заданное. И из этих одночленов составляет многочлен;

- d) у доски четвёрка; 1-й по воздуху пишет одночлен, 2-й — ему подобный, 3-й — многочлен из них, 4-й — ответ (приведение подобных членов многочлена). Класс определяет правильность каждого этапа работы четвёрки.

По эстафете

Каждый ребёнок «по эстафете» задаёт член одночлена по воздуху. Учитель считывает, и делает запись на доске, ученики — в своих тетрадах. Затем каждые 5 учеников сверяют свои записи: одинаково ли?

Потом можно договориться про знаки (одночлен — и следующий знак).

По ходу работы могут начаться крики: «А мне не видно!». Реакция учителя должна быть максимально деловой: «Так встань, вытяни шею. А если не успеваешь записывать, так к тетрадке беги бегом». И т.д.

Когда на доске появится много разнообразных вариантов, то класс может начать определять — можно ли «привести» и многочлен какого вида получится: стандартного или нестандартного? Стандартные виды многочленов стираются (их нельзя привести; какая же группа их больше сотрёт?). Оставшиеся нестандартные варианты решаем в тетрадах на время.

2.4. НА АЛГЕБРЕ В 10 КЛАССЕ

ТЕМА: ПРИМЕРЫ ПРИВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДНОЙ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФУНКЦИЙ (§24 пункта 6 «Применение производной к исследованию функций» в главе «Производная и её применения». Учебник: Алгебра и начала анализа: 10–11 кл.; под ред. А. Н. Колмогорова; см. стр. 147–150 по изд.: М., 1994).

Во время знакомства с новым материалом класс объединяется в группы. Из №296, где приведены четыре формулы, группы выбирает один пример. Его должны отга-

дать остальные команды, задавая вопросы по алгоритму исследования функции, приведённой в начале параграфа.

Справка. На 147 странице учебника находим: «Построение графика функции лучше начинать с её исследования, которое состоит в том, что для данной функции: 1) находят её область определения; 2) выясняют, является ли функция f чётной или нечётной, является ли периодической. Далее находят: 3) точки пересечения графика с осями координат; 4) промежутки знакопостоянства; 5) промежутки возрастания и убывания; 6) точки экстремума и значения f в этих точках; 7) исследуют поведение функции в окрестности «особых» точек и при больших по модулю x ».

Группа выбрала пример и отвечает на вопросы соседних команд. Например:

— Какая область определения? — Загадавшие пишут по воздуху результат исследования. (В ответ они могут услышать: «А мы отгадали (или ещё не отгадали), какую функцию вы решали!»)

Если пример не угадан, то вопрос задаёт другая команда:

— Симметричная или чётная?

Затем звучат вопросы и по воздуху изображаются ответы и о пересечениях, и о промежутках возрастания.

2.5. НА БИОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ

ТЕМА: **СТРОЕНИЕ РАСТИТЕЛЬНОЙ И ЖИВОЙ КЛЕТКИ** (§3 в учебнике: *Сонин Н.И.* Биология: Живой организм; см. стр. 16–23 по изд.: М., 1997).

Знакомство с новым материалом

Учитель просит класс открыть учебник. Дальше он молча пишет в воздухе (на секундочку повернувшись к классу спиной) огромного размера номер страницы — 16.

Затем учитель выводит в воздухе первое слово того абзаца (или первую букву или словосочетание абзаца, который нужно прочитать). Например: У РАСТЕНИЙ.

С этого словосочетания начинается четвёртый абзац параграфа. Вот его текст: «У растений плазматическая мембрана на внешней стороне имеет плотную **оболочку**, состоящую из целлюлозы (клетчатки). Оболочка выполняет защитную и опорную функции. Она служит как бы внешним каркасом клетки, придавая ей определённую форму и размеры и препятствуя чрезмерному её разбуханию».

Обращаем внимание на то, что лучше подобную работу проводить, выбирая абзацы вразброс, а не в той последовательности, что задана автором учебника. В этом заключается смысл обживания. Знакомство же с текстом в авторской последовательности лучше оставлять для последнего этапа работы учеников с учебным текстом.

Прочитав абзац, ученики закрывают учебники и обсуждают смысл в нём написанного. Полезно выяснить, какие слова были непонятны (например, написать их по памяти в воздухе).

Отметим, что на странице 16 абзацы достаточно большие и все на разные буквы. А вот на странице 18 они мельче, но 3 абзаца начинаются со слов на букву «В». Мало того, они идут друг за другом. Это следует учителю учитывать при подготовке игрового задания.

Воздушные загадки по эстафете

Когда несколько абзацев на одной странице прочитаны (например, на 18 странице) — задание: в воздухе нарисовать большую букву, выбранную из букв каверзного слова. А классу нужно по этой букве догадаться (глядя в открытый на 18 странице учебник), что это за слово. И, по возможности, отгадать, в чём же, по мнению загадавшего, кроется каверза (достаточно именно отгадать, уже по одному этому учителю будет понятно, что ему необходимо объяснить особо).

Учениками могут усматриваться каверзы самые разнообразные: и в правописании (*анпарат*), и в семантике (*вакуоли*), и в произношении (хлоропласты).

Кто первым догадается, какое слово было задумано, тот принимает эстафету и в воздухе рисует новую букву из слова, выбранного в учебном тексте в качестве каверзного.

Проверка домашнего задания

Если на дом было задано, как это рекомендует автор учебника, записать в словарик новые термины, то проверка этой части задания может проходить так. Вызванные ученики по очереди рисуют в воздухе по одному термину (*вирус, аппарат Гольджи, цитоплазматическая мембрана, пиноцитоз* и т.д.), остальные:

- 1) отгадывают,
- 2) определяют, правильно написано слово или нет.

Вариант: к доске вызываются 5 человек. Учитель предлагает термин. Ученики пишут его по воздуху аршинными буквами. Класс определяет, чьё написание верно.

Если ученик ошибся, то он остаётся у доски и входит в следующую пятёрку, для новой попытки. Таких попыток может быть три (традиционное число для игровых ситуаций).

Вариант: особо трудные термины ученики могут писать по парам, стоя в затылок. Первый ведёт, второй — повторяет. Если ученик не смог быть первым, пусть станет вторым, но термин должен быть написан правильно.

На странице 22 автором учебника даны 12 утверждений, из которых нужно найти верные. Например: «1. Все клетки живых организмов имеют ядро. [Нет] 2. Цитоплазма — вязкое полужидкое вещество, внутренняя среда клетки. [Да] 9. Все клетки живых организмов имеют пластыди. [Нет]»

Класс объединяется по тройкам. Тройка выходит к доске. Другая тройка хором читает одно из утверждений. Отвечающая тройка, посоветовавшись, одновременно, дружно выводит в воздухе свой ответ. Задавшие вопрос соглаша-

ются с ответом или цитатой из заданного параграфа или доказывают его ошибочность.

Если у разных троек разной во мнениях (считать ли утверждение правильным или нет), то ученики класса, прихватив свои учебники, расходятся и в каждом «лагере» сообща разбираются, «почему те считают, что мы не правы». Один из лагерей должен поменять свою точку зрения.

Пометка для учителя. На этом же развороте (то есть на стр. 23) обведены в рамочку правильные ответы. Поэтому, чтобы проводить задание, нужно набрать утверждения на компьютере, а учебники держать закрытыми или скрепкой соединить страницы разворота, чтобы в поисках доказательств ученики не заглядывали бы в эту подсказку.

2.6. НА БИОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ

ТЕМА: **ВИДЫ ОБМЕНА ВЕЩЕСТВ** (§36 в гл. 7 «Обмен веществ и энергии» учебника: Биология: Человек; под ред. А. С. Батуева; см. стр. 116–118 по изд.: М., 1994).

Изучение нового материала

Текст §36 в учебнике разделён на несколько пунктов, заглавие каждого из которых напечатаны жирным шрифтом. Некоторые заголовки вполне привычны. Например: «Обмен органических соединений» или «Обмен белков в организме». Но есть и очень длинные, до 56 букв!

Эту особенность подачи учебных текстов в учебнике вполне можно использовать в социо/игровых интересах.

Учитель пишет по воздуху количество букв в названии пункта, который надо прочитать (например, 28 или 21). Ученики начинают искать, какой пункт в параграфе необходимо прочитать.

Приходится пересчитывать буквы почти всех названий, пока не будет найдено нужное. А попутно в памяти у учеников откладываются некие следы структурного построения текста. Например, что слово «обмен» фигурирует в

нескольких пунктах. Подобная *пропедевтика* очень важна для последующего личного (то есть заинтересованного) «обживания» нового материала и добровольного погружения в его нюансы.

Просмотрев текст заданного пункта, ученики закрывают учебники, чтобы по традиционному подходу к обучению обсудить, кто какой смысл уловил в написанном. Но можно пойти и по более социо/игровому пути. Устроить «письмо по воздуху»: ученики по памяти будут выводить аршинными буквами каверзные слова, а класс отгадывать.

Конечно, возникнут какие-то недоразумения, споры. И ученикам, наверняка, захочется в текст заглянуть ещё разок, уже повнимательнее.

Учитель может такую возможность под каким-нибудь игровым предлогом предоставить. Например, «навскидку» угадать (а потом тщательно проверить), сколько в пункте точек (то есть предложений). Пока ученики будут считать, все свои до этого возникшие вопросы выяснят.

Но можно поступить и по-другому. Никаких таких специальных возможностей классу не давать, в расчёте, что большинство учеников «по-партизански» учебники откроют и своё любопытство удовлетворят. Тут главное учителю в своих расчётах не перегнуть. А то ведь, пока кто-то из учеников из-под полы в учебнике своём рыться будет, он так из общей работы (если учитель её в силах реально налаживать) может «выпасть», что потом не догонит. И в результате — многое потерять.

Но повторим, что такое случается не так-то уж часто. А если и встречается, то последствия не так уж и страшны. Тогда как «партизанские» навыки привязывать к учебным ситуациям очень полезно.

А то ведь некоторые ученики с начальной школы привыкли только *партизанскую жизнь* на уроках вести, и ни им, ни их учителям невдомёк, что от сопряжения этого стиля жизни с учебным материалом и первое и второе может значительно выиграть. Партизанская жизнь ученика может стать для него по-новому *более наполненной и интен-*

сивной, а учебный материал, в свою очередь, — *интересным и увлекательным*.

Вот только *пресечь* ученическую партизанщину с учебным материалом достаточно трудно. Тут не только и сноровка, и опыт, и интуиция учительская нужна, но и «дело случая» (ведь по указке такое пересечение не возникнет).

Так вот, чтобы и мастерство учителя и «дело случая» друг другу на уроках помогали, мы и предлагаем педагогам различные социо/игровые приёмы и *драмо*/герменевтические ходы, среди которых не последнее место занимает «Воздушное письмо» или «Буква по воздуху».

Для гиперактивных девятиклассников

ВОЗДУШНЫЕ ТЕЛЕГРАФИСТЫ. С парт убираются все учебники. К доске вызываются «самые весёлые», неусидчивые, невнимательные ученики. Они вытягивают билетик с числом — это количество букв в названии нужного пункта в параграфе. Стоя у учительского стола, они начинают листать учебники (которые лежат только на учительском столе!) в поисках выпавшего на их долю пункта.

В это время класс делится на команды (их число должно соответствовать числу вызванных к доске).

Как только кто-нибудь из вызванных определился (нашёл нужный пункт), — выбирает себе для работы одну из команд. Для неё он становится *телеграфистом*. И «по воздуху» диктует им для записи в личных тетрадах: сначала текст **названия**, а потом **10 значимых** (или *каверзных* — это уже по усмотрению телеграфиста) слов или словосочетаний из доставшегося ему пункта.

Например, ученик «по воздуху» диктует: «*Обмен белков в организме*». А потом свою цепочку из десяти слов:

углеводы
жиры
аминокислоты
белковая молекула

пищеварительный сок
аминокислоты
нуклеиновая кислота
рибосома
цитоплазма
органоиды

Затем команда, посоветовавшись, пытается «сдать зачёт» телеграфисту по данному пункту, используя свои записи как шпаргалку. Телеграфист либо принимает работу (на доске выставляет оценку), либо нет (это если не все записанные слова были в «пересказе» использованы, о чём телеграфист и должен сообщить команде, после чего — новая попытка).

Подобная режиссура не только хорошо разогревает коммуникативные способности класса, но и парадоксальным образом способствует весьма пристальному чтению учеников в учебный текст.

Вариант: СЛОВА С ОДНОЙ И ТОЙ ЖЕ БУКВОЙ (см. *исходный вариант*). Учитель объявляет название пункта (или номер страницы), с которым будет вестись работа.

Когда все учебники открыты в нужном месте, учитель в воздухе выводит огромную букву. Девятиклассники должны будут в заданном куске учебного текста отыскать и выписать в тетрадь все слова, в состав которых входит эта буква. Кто нашёл, пишет на доске суммарное число найденных слов.

Например, учитель вывел букву «З». Один из учеников нашёл и выписал у себя в тетради такие слова:

азот
из
через
используются
образования
используются
организма

используются
цитоплазмы
размножаются

На доске он вывел число 10. Остальные ученики вывели на доске: кто 5, кто 8. Победителем (самым внимательным) оказался тот, у кого 10. Но это надо ещё и проверить. Победитель выходит к доске и спиной к классу (можно и лицом, но это труднее!) выводит свои находки. Все дописывают недостающие слова (кто какие).

Следующие шаги нашим читателям уже понятны — на них мы неоднократно останавливались выше. Напомним: пользуясь этими «словами» как шпаргалкой, нужно составить свою версию того, что написано в учебнике, чтобы потом выяснить, кому удалось наиболее близко к тексту угадать содержание нового учебного текста.

Подобная работа «окрыляет» учеников. Они с удивлением открывают в себе некие потенциалы, позволяющие почувствовать себя в каком-то одном ряду с *учёным человечеством* (в лице, например, авторов учебника), к коему (учёному человечеству) раньше они себя никак не относили.

Проверка усвоения

Учитель раздаёт по командам листочки с набранными на компьютере проверочными вопросами. Ответ на каждый вопрос содержится в одном из пунктов (абзацев или параграфов) текста изучаемой темы.

Команды ищут ответ. Они дружно в воздухе выводят порядковый номер пункта (абзаца или параграфа), в котором этот ответ содержится.

Если учитель сам достаточно внимателен и мобилен, то ученики могут свои номера выводить не цифрами, а буквами. Например, не «4», а «четыре». Ученикам такая режиссура гораздо интереснее, хотя учителю гораздо сложнее (но именно подобные нюансы и делают для учеников подобные ситуации особо привлекательными).

3. «ВОЛШЕБНАЯ ПАЛОЧКА»

Этот дидактический приём является одним из простейших вариантов игровых эстафет, что позволяет легко приспособлять его к той или иной учебной ситуации на школьном уроке. Поэтому в «Хрестоматии игровых приёмов обучения» оно входит в тройку «дидактических хитов» раздела «Социо/игровое приобщение к делу».

3.1. ИСХОДНЫЙ ВАРИАНТ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ

Во время урока по классу в произвольном порядке передаётся ручка, карандаш, линейка, то есть что-то, что символизирует «волшебную палочку». Передача палочки из рук в руки сопровождается речью по заранее заданному заказу-правилу.

Например, передающий называет:

- на **математике**: любое число, а принимающий — число в два (в три, в четыре) раза больше (меньше);
- на **русском языке**: существительное — прилагательное (глагол) к нему;
- на **литературе**: название романа, рассказа, повести — одного из персонажей этого произведения;
- на **химии**: вещество — его характеристику (органическое — неорганическое, металл — неметалл);
- на **истории**: фамилию исторического деятеля — имя (или страну, или даты жизни).

Если получающий не ответил, палочка возвращается в исходное положение и повторно «идёт» к тому же собеседнику или меняет «адрес».

Упражнение фиксирует момент диалога: услышал — ответил. Причём никто не знает, что он услышит, хотя прове-

рительность правильность ответа может каждый. Быстрота, яркость, неожиданность словосочетаний возникает в том случае, если слушающий сразу за словом передающего представляет реальную картину из жизни и, исходя из её особенностей, даёт свой ответ. Например:

СТОЛ – стол со скатертью,	БЕЖИТ – собака бежит,
стол с чернильными	ручей бежит,
пятнами,	
раскладной стол,	девочка бежит,
обеденный стол;	дорога бежит.

Школьникам очень полезно на уроках использовать личный опыт. Задание-упражнение «Волшебная палочка» этот опыт хорошо активизирует.

Задание может иметь много вариантов, каждый из которых в большей или меньшей степени меняет внутренний смысл упражнения.

Примеры *вариантов*:

– при передаче «волшебной палочки» можно договориться об обязательном условии: глядеть друг другу в глаза;

– говорящему становится видна оценка всеми присутствующими его слов, когда вводится такое условие: если кто-то из присутствующих ответил бы точно так же, то они встают. Например, передающий: *одна треть плюс две трети* – принимающий: *единица* (часть детей встаёт, они согласны); но с помощью этого условия можно выявлять стереотипы и банальности, например, передающий: *ёлка* – принимающий: *зелёная* (все, кто ответил бы так же, встают. Тут же можно и выяснить, какие бывают на свете ёлки: новогодние, засохшие, пушистые, в снегу, высокие, с шишками, искусственные и т. д.); или *трубочист* – *чёрный, мяч* – *круглый, небо* – *голубое* и т. п.;

– передающий выбирается (или назначается) один на всех, палочку каждый отвечающий возвращает ему в руки (если этот вариант использовать для работы всех детей, то он становится наименее социо/игровым, если же все присутствующие разделились на малые группы и в них

сами выбирают передающего и сами перевыбирают его за оплошность, тогда и этот вариант может стать ценным для занятия).

3.2. НА ФИЗИКЕ В 7 КЛАССЕ

ТЕМА: **ИЗМЕРЕНИЕ АТМОСФЕРНОГО ДАВЛЕНИЯ. ОПЫТ ТОРРИЧЕЛЛИ** (§42 в гл. «Давление твёрдых тел, жидкостей и газов» в учебнике *А.В. Пёрышкина и Н.А. Родина*; см. стр. 86–88 по изд.: М., 1989).

«Волшебная палочка» БЕЗ ПОВТОРЕНИЙ

Во время проверки домашнего задания в классе по эстафете передаётся «волшебная палочка». Условие: к одному и тому же слову из текста учебного параграфа (§42) нужно добавить такие слова, чтобы словосочетание было верным, но повторяться нельзя. (Исходное слово выбирает учитель или один из учеников).

Например, задано слово *Торричелли*. Первый ученик добавляет слово *учёный*. Получается: *Торричелли — учёный*. Он получает палочку и подходит (по выбору) к другому ученику. Протягивает ему эстафетную палочку, произнося исходное слово *Торричелли*. Второй произносит: *носил усы и бородку*. Получается: *Торричелли носил усы и бородку*. Если это так, то палочка переходит к ответившему, и он выбирает, к кому подойти и передать эстафету этой своеобразной сообразительности.

Иногда учителям кажется, что вариативность ответов очень невелика. Как правило, после двух-трёх заминок к ученикам приходит «второе дыхание» и у них в головах внезапно появляется масса вариантов. Например, всё к тому же имени учёного они прибавляют такие словосочетания:

*ученик Галилея
придумал опыт*

*итальянец
иностранец
измерил давление
физик*

Обратим внимание, что по смыслу *итальянец* и *иностранец* очень близки. Но установленное игровое условие — не повторяться — соблюдено. Поэтому подобные варианты следует засчитывать. Мало того, именно в эти моменты у многих учеников и начинают расширяться горизонты понимания. Навыки речи от подобных заданий получают возможность отшлифоваться.

Чем активнее и развитее класс, тем дольше может передаваться одно слово. Подчеркнём, что учителю следует подготовиться к тому, чтобы эстафета одного исходного слова передавалась не менее 15-ти раз (в сильных же классах «волшебная палочка» может обходить всех учеников по 3–4 круга!). Так что учителю при заминках на первых шагах эстафеты следует набраться терпения и ждать, когда ученик сообразит, как же можно сказать, не повторяясь.

Ещё можно ввести условие (как во многих дворовых играх). Если пауза затянулась, то передающий громко считает: «Раз! Два! Три! — Гори!» После этого неответивший считается «сгоревшим». Он выбывает из эстафеты (или платит *фант* — см. *Выкуп фантов*). А обладатель «волшебной палочки» выбирает другого ученика для продолжения эстафеты.

После нескольких кругов исходное слово меняется. Эстафета начинается заново. Например, вторым «исходным» словом может быть *давление*. В классе звучат варианты:

давление → ... *падает*
... *атмосферное*
... *измеряют*
... *в комнате*
... *крови*
... *в трубке*
... *ртутное (давление ртути)*
... *показывает барометр*

«Волшебная палочка» — ЗАКОНЧИ ФРАЗУ

Исходным в этом варианте является не одно слово, а часть фразы. Например: «Атмосферное давление — это ...». Чтобы получить «волшебную палочку», каждому ученику нужно продолжить фразу, чтобы получилось высказывание не только законченное, но и истинное.

Этот вариант хорош тем, что приучает учителя (!) к тому, что ученики излагают свои мысли по-разному. То есть учитель не ждёт от учеников повторения одной и той же формулировки, данной в учебнике или произнесённой учителем на прошлом уроке во время объяснения.

Примеры незаконченных фраз при проверке знания §42, заданного на дом.

Атмосферное давление — это ...

Давление в трубке равно ...

Торричелли заметил, что ...

«Волшебная палочка» с ВОПРОСОМ

Каждый ученик по эстафете задаёт вопрос по тексту параграфа, заданного на дом, и, получая на него от товарища ответ, определяет, верен он или нет.

Заметим, что чем чаще проводится этот вариант, тем большую виртуозность начинают проявлять ученики при сочинении вопросов, связанных со смыслом изучаемого параграфа.

Примеры вопросов, заданных семиклассниками друг другу при проверке §42 с помощью «волшебной палочки»:

Кто такой Максвелл?

Чему равно c в формуле, приведённой в тексте параграфа?

Какова роль принципа относительности в механике?

Кто автор теории относительности?

В какой стране жил Ньютон?

Имена каких учёных упоминаются в параграфе?

Как звали Герца?

А в какой стране жил Эйнштейн?

3.3. НА ГЕОГРАФИИ В 6 КЛАССЕ

ТЕМА: **ВЕТЕР** (§ 38 в гл. «Строение земли. Внешние оболочки» учебника *Т.П. Герасимова и Н.П. Неклюковой*; см. стр. 139–143 по изд.: М., 2001).

«Волшебная палочка» БЕЗ ПОВТОРЕНИЙ

Повторим, что во время проверки домашнего задания по эстафете в классе передаётся «волшебная палочка». Условие: к одному и тому же слову из текста учебного параграфа (§38) нужно добавить такие слова, чтобы словосочетание было верным. Но повторяться нельзя.

Например, задано слово *поверхность* (по выбору учителя или одного из детей). Первый ученик добавляет слово *суши*. Получается: *поверхность суши*. Он получает палочку и подходит (по своему выбору) к другому ученику. Произнося исходное слово *поверхность*, протягивает ему эстафетную палочку.

Второй произносит, например, — *моря*. Получается: *поверхность моря*. Он не повторился, поэтому палочка переходит к нему. И уже он выбирает, кому передать эстафету сообразительности.

Напомним, что иногда учителям кажется, что вариативность ответов может быть весьма невеликой. Но опыт показывает, что, как правило, после двух-трёх заминок к ученикам приходит «второе дыхание» и у них возникает масса вариантов. Например, к слову *поверхность* шестиклассники добавляют и *нагревается*, и *существует*, и *земная*...

Примеры, названные учениками к другим «исходным» словам:

воздух → ... *перемещается*
... *нагревается*

... образует ветер
 ... нижней тропосферы
 ... бывает разный внизу и наверху
 ... содержит кислород
 море → ... испаряет влагу с поверхности
 ... (с его стороны) дуют ветры
 ... влияет на климат суши

«Волшебная палочка» — ЗАКОНЧИ ФРАЗУ

Повторим, что исходным в этом варианте является не одно слово, а часть фразы. Например: «*Ночью суша остывает...*». Чтобы получить «волшебную палочку», каждому ученику нужно продолжить фразу, чтобы получилось законченное и истинное высказывание.

Подчеркнём, что этот вариант особо ценен тем, что причаёт учителя (!) не ждать от учеников повторения одной и той же формулировки, данной в учебнике или произнесённой учителем на прошлом уроке во время объяснения. А ученикам позволяет тренироваться излагать свои мысли по-разному.

Примеры незаконченных фраз при проверке знания материала, заданного на дом § 38:

Ночью суша остывает → ... быстрее, чем вода
 ... а днём нагревается
 ... без воздействия солнечного света
Направление ветра меняется → ... по сезонам
 ... и влияет на погоду
 ... в разное время года
 ... под воздействием давления
Океан сохраняет → ... накопившееся тепло
 ... количество воды
 ... климатические условия суши
 ... популяцию рыб
Ветры переносят → ... запахи
 ... тепло
 ... влагу
 ... пыль

Вариант: «Волшебная палочка с ВОПРОСОМ». Каждому ученику в классе по эстафете, передавая «волшебную палочку», нужно будет задать вопрос по заданному тексту и, получая на него от товарища ответ, определить, верен ответ или нет.

Повторим, что чем чаще проводится это задание, тем большую виртуозность начинают проявлять ученики при сочинении своих вопросов по содержанию изучаемого параграфа.

Примеры вопросов на проверку знания §38, которые шестиклассники задавали друг другу при передаче «волшебной палочки»:

Что переносит тепло и влагу вглубь материков?

Суша остывает быстрее чего?

Воздух остывает быстрее чего?

Что такое тропосфера?

Что увеличивает давление над сушей?

Чем бриз отличается от муссона?

Куда перемещается морской воздух летом?

Когда образуется ветер?

Что такое бриз?

Как переводится муссон с арабского?

Какое задание к параграфу нельзя выполнить за один вечер?

Последний из приведённых вопросов — пример ученической виртуозности в рамках «игровой каверзы». Его содержание связано с четвёртым номером задания (на 143 странице учебника), в котором предлагается построить розу ветров за месяц, используя свои записи наблюдения погоды.

«Волшебная палочка» — ПО КОМАНДАМ

Класс объединяется в три-четыре команды. Вместо одного слова по эстафете передаётся один и тот же вопрос. Но отвечать на него нужно не только правильно, но и не повторяя ответы предыдущей команды.

Например, на вопрос: *Что переносит тепло и влагу вглубь материков?* — первой команде легко ответить: *Ветер!* А вот второй команде приходится подумать, посоветоваться, чтобы сообразить, что ответ может быть, например, и таким: *Воздушные массы!* Третьим приходится ещё труднее. Зато, когда и они находят свой правильный вариант, то у некоторых учеников «открываются шлюзы», и они с лёгкостью начинают выдавать (на удивление учителю и одноклассникам) вариант за вариантом: *Атмосферные явления! Природные явления! Перемещающийся воздух!*

4. «СЛОВА НА ОДНУ БУКВУ»

Без внутреннего преодоления очередных порогов трудности любая дидактическая игра теряет для участников живой смысл. Поэтому задача учителя — давать заданию новые модификации, которые позволят ученикам обнаруживать для себя всё новые и новые препятствия.

В «Хрестоматии игровых приёмов обучения» один из разделов называется «Задания для творческого самоутверждения», куда и вошёл данный игровой приём.

4.1. ИСХОДНЫЙ ВАРИАНТ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ

Существует несколько традиционных детских игр, которые начинаются со слов: «Здесь, вокруг нас...», «я вижу...», «на пароход грузили... (или выгружали)», после чего перечисляются слова, с какой-то определённой буквы (выбранной добровольно или по жребию).

Задание хорошо активизирует память детей.

Выполнять задание лучше малыми группками. Участникам надо считать, сколько слов сказала каждая группка, чтобы определить победившую.

4.2. ПРИ ИЗУЧЕНИИ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Упражнение это полезно делать при наличии у всех учеников одинаковых учебников или хрестоматий.

Класс объединяется в малые команды по 3 человека (возможный вариант — работы парами). Каждая команда получает букву (у всех групп они разные). На отдельном листочке команда выписывает из изучаемого параграфа все слова, начинающиеся с этой буквы.

Подчеркнём, что в разных учебниках по разным предметам объёмы учебных параграфов очень различны. Иногда параграф может занимать половину или даже треть страницы, а иногда и все четыре страницы. Если объём учебного параграфа большой, то учителю следует выбрать один отрывок для работы с ним во всех ученических командах (это существенно!).

Например, работа будет вестись с текстом только на 117 странице или на развороте страниц 116–117.

О временном регламенте и смене мизансцен

Временной регламент определяется в зависимости от объёма текста (именно от объёма, а не трудности содержания в нём материала). Времени на работу должно даваться не очень много.

Когда времени мало, то возникает более живой темп/ритм и любое задание кажется более простым, чем оно может быть на самом деле (а всё это очень существенно для создания комфортной игровой атмосферы).

Для небольшого параграфа (как например, §4 в гл.14 учебника по **химии для 11 класса**) достаточно **1 минуты**. Если работа будет вестись с разворотом учебника, то на это можно выделить до **3 минут**, но не больше (объяснения этим герменевтическим тонкостям читателю станут понятны чуть позже).

Когда время истекло, группа, оставив свой листочек на столе, **переходит** на другое командное место, где лежит исписанный листочек другой группы. В нём слова из того же параграфа, но на другую букву.

Обращаем внимание на обязательность «смены мизансцены». Двигательная активность выгодно стимулирует умственную деятельность (особенно старшекласников).

Команда проверяет внимательность выполнения работы соседней группы. Для этого им приходится ещё раз заглянуть в текст учебника. И если они находят пропу-

ценные слова, то вписывают их на листочке соседней или пастой другого цвета, или другим шрифтом (например, печатными буквами).

На этот этап работы времени даётся чуть больше. Если *первый этап* занимал одну минуту, то *второй* — **две**. Если первый — 2, то второй — 3. В любом случае для второго этапа не следует отводить больше **4 минут**.

Череда командных переходов

Затем начинается *третий этап*. Все учебники закрываются и убираются со столов. Группы ещё раз переходят, меняясь местами.

На каждом новом месте лежит листок, на котором сначала одна группа выписала слова «на одну букву», потом другая группа, проверив выписанное, дописала пропущенное. Теперь каждой пришедшей команде нужно будет, припоминая текст в учебнике, дописать к каждому слову ***соседнее***, которое использовано авторами учебника справа или слева от того, что выписано на листочке.

Так как задания специально запоминать текст не давалось, то ученики с удивлением начнут обнаруживать, что восстанавливать отдельные словосочетания им легко. Тогда как другие — сложно: они никак не вспоминаются. В этих случаях им нужно будет сочинить (придумать) словосочетания, похожие на те, что в учебнике.

В следующий переход (это *четвёртый этап* работы) команды сверяют записанные парные словосочетания одноклассников с теми, что на самом деле использованы в учебнике. И делают заключения по цепкости памяти или сообразительности проверяемой команды.

В завершение этой работы учитель может вызывать желающих отвечать содержание параграфа (или того отрывка, на котором велась работа) на отметку. При этом разрешено пользоваться (как шпаргалкой) тем листочком, на котором команда выписывала слова во время первого этапа.

4.3. НА ХИМИИ В 11 КЛАССЕ

Ученики объединяются в четыре тройки.

Например, третьей группе досталась буква «С». Из параграфа учебника химии для 11 класса (*Гудзитис, Фельдман*. Гл. 14 §4 «Генетическая связь органических соединений»). За одну минуту они выписали:

схемы
соответствующие
связях
соединений
схем
связи
синими
стрелками

Их соседи (которые до этого из того же текста находили слова на букву «П») при проверке списка дописали:

СОСТАВЛЯТЬ
СХЕМЫ
СВЯЗЕЙ

Следующая команда приписала такие «*соседние*» слова (полужирным обозначены слова, не совпадающие со словами из текста в учебнике; последние даны «тонким» курсивом):

даны схемы
учебные (*соответствующие*) упражнения
генетических связях
органических соединений
(*этих*) схем, **в которых**
генетические связи
обозначено (*указано*) синими
чёрными стрелками
уметь СОСТАВЛЯТЬ
используйте СХЕМЫ
СВЯЗЕЙ, *которые*

Толковая шпаргалка-подсказка

Особо поясним, что когда после четвёртого кона хозяева возвращаются к своей модернизированной записи, то, во-первых, они видят, что их запись стала более информационной, то есть может выполнять роль толковой шпаргалки-подсказки.

А во-вторых, они сами стали более подкованными (потому что, проверяя другие работы по другим буквам, уже три раза прошли по тексту параграфа).

Благодаря природным механизмам непроизвольного запоминания, любой, даже самый нерадивый ученик, может увидеть, что он хоть параграф и не учил, хоть над его содержанием голову себе не ломал, а толково пересказать, — **оказывается** (!), может.

И это к такому выводу придёт нерадивый ученик. А старательный ученик блеснёт своими способностями. Используя шпаргалку, которая написана явно случайно, он может блестяще изложить материал близко к тексту (практически наизусть), хотя специально его и не заучивал.

Раздел третий

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Предлагаемые в этом разделе материалы, по сути дела, являются пересказом диктофонных записей встреч-заседаний методического практикума для аспирантов и молодых учителей.

Происходили эти встречи при театрально-педагогических мастерских КлассТЕАТРА//режиссура как практическая психология (был с таким странным названием в Москве молодёжный театр, в котором игрались пьесы и для детей, и для взрослых — от Чехова до Сергея Михалкова, — художественным руководителем которого являлась А.П. Ершова, а одним из режиссёров — В.М. Букатов; при этом театре была и учебная студия, в которой велось обучение актёрскому мастерству «по системе П.М. Ершова», и мастерские по социо/игровому стилю обучения).

Итак, по порядку...

1. «СОЧИНЕНИЕ ЗАДАНИЙ» ДЛЯ «ВЫКУПА ФАНТОВ»

На первой же встрече участники (аспиранты, студенты и молодые учителя) решили, что учебные предметы, возраст учеников и сами игровые приёмы обучения выбирать будут *методом тыка*. Заготовили билетики двух цветов с указанием классов и предметов. Сначала по жеребьёвке определились с предметом: вытянули два зелёных билетика с учебными предметами. На одном «физика», на другом — «геометрия». Потом — два жёлтых с указанием класса. Оказались: 11-й и 8-й классы.

И вот одна из аспиранток наугад открывает «Хрестоматию игровых приёмов обучения».

Выпало: **1.15. Сочинение заданий для выкупа фантов.**

В «начальной школе» всё ясно, с ними хоть в фанты, хоть в сочинение заданий для выкупа фантов играй — все довольны будут. А вот (как считают многие учителя) с одиннадцатиклассниками, к примеру, не поиграешь — времени-то мало: и учебный план надо выполнять, и к экзаменам ребят готовить...

Наугад открыли два учебника: по геометрии А.В. Погорелова (для 7–11 кл.) и по физике Г.Я. Мякишева и Б.Б. Буховцева (для 11 кл.). Соответственно выпали §7 «Теорема Пифагора» и §57 «Зависимость массы от скорости. Релятивистская динамика».

Приступили к делу, то есть на нескольких заседаниях-встречах начали *в лицах* разыгрывать возможные варианты социо/игровой «режиссуры урока».

1.1. ИСХОДНЫЕ ВАРИАНТЫ

В первом разделе — **Социо/игровое приобщение к делу** — указанной «Хрестоматии игровых приёмов обу-

чения» описание нужного нам «*Сочинения заданий для выкупа фантов*» начинается с пояснения, что этот игровой приём обучения может или предшествовать заданию «Выкуп фантов», или быть самостоятельным. При этом на упомянутый «Выкуп фантов» даётся ссылка, потому что оно помещено во втором разделе Хрестоматии, то есть в **ИГРОВЫХ РАЗМИНКАХ**.

Собравшиеся на наше методическое заседание-совещание решили, что сначала следует заглянуть в раздел с разминками, чтобы освежить в памяти игровые условия выкупа тех фантов, которые во многих игровых соревнованиях приходится платить участникам за свои оплошности и ошибки, чтобы оставаться в игре.

Хрестоматийный вариант «Выкупа фантов»

Разыгрывание фантов или *залогов* является старинной забавой, которая может стать украшением многих уроков в современной школе. Участники складывают в шляпу, кепку, сумку, коробку — «*в шапку*» — фанты, собранные при выполнении предыдущего задания. Выбирают остроумного выдумщика, которому поручают назначать задания владельцам фантов.

Назначающий отворачивается. Один из играющих, не глядя, достаёт первый попавшийся фант. Назначающий придумывает задание, которое выполняет тот, кто является хозяином фанта: пропеть петухом, проквакать, пропрыгать на одной ноге от окна к двери — такие задания очень популярны.

Диапазон заданий может быть широк — от индивидуальных до групповых: изобразить шумовой оркестр или историю-сценку «На рыбалке», «В магазине», «Пожар» и т.п.

Современным учителям будет интересно узнать, что в книжечке анонимного автора XIX века «Святочный подарок молодым девицам, или Выйду ли я замуж?» приведён следующий перечень *задач для выкупов фантов*:

1. Каждого уподобить чему-нибудь.
2. Быть зеркалом.
3. Сказать сказку.
4. Всех поцеловать.
5. Спеть песню.
6. На сидящую по правую руку стишок рассказать.
7. Представить куклу.
8. Перед всеми сознаться, чем страдает его сердце.
9. Сказать три правды.
10. Отвечать каждой на три вопроса.
11. Протанцевать в кругу польку.
12. Признаться, кого любишь.
13. Сказать три анекдота.

Популярность подобных списков в XIX веке была связана с тем, что «многие из дам — как отмечалось в другой подобной книжечке — оказывали неудовольствие, что за выкуп фантов производятся одни поцелуи». Поэтому в некоторых книжечках того времени в качестве образца предлагалось до 50 вариантов заданий, часть из которых перешли в арсенал театральной педагогики и с многочисленными изменениями бытуют и в наши дни, составляя золотой фонд групповой психотерапии.

Заканчивалась статья-описание отсылкой читателя в первый раздел, где среди заданий для налаживания делового настроения класса на уроке рассказывалось о «*Сочинении заданий для Выкупа фантов*».

Сочинение всем классом заданий для выкупов

Само по себе сочинение на самом уроке заданий для выкупов может стать увлекательным и полезным для учеников занятием. Особенно, если они его будут выполнять *в малых группах* (командах). Тогда полученные в командах списки ученики с удовольствием смогут сравнить и выбрать лучшие варианты для составления «генерального» перечня.

Возможный вариант: все команды (группки) принимают на себя какое-то условие. Например, составить список заданий, которые выдумывали бы *флибустьеры*, играй они в фанты! Или *витязи, рыцари, спартанцы, афиняне, древние китайцы*. Или Шерлок Холмс с Ватсоном (три дня не курить трубку! или разучить новую пьесу для скрипки, — но какую же именно, какого композитора? Для ответа нужно порыться в справочниках и по истории литературы, и по истории музыки).

Разумеется, что командам для составления на уроке таких перечней понадобится заглянуть и в учебную, и в дополнительную литературу (или через свои *айфоны* в интернет), чему учитель будет только рад.

Итак, руководствуясь этим, начинающим методистам предстояло сконструировать несколько возможных вариантов, не просто украшающих «режиссуру урока», но обеспечивающих возможность непредсказуемо углубиться в учебный материал особо желающим ученикам.

1.2. НА УРОКАХ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Вначале возник вопрос: это что за фанты могут быть у старшеклассников на уроке? Ведь если фантом будет безделушка, то её и выкупать никто не станет.

Заманчивое предложение

Первый вариант — *дневник*. Один из собравшихся категорически против. Дескать, чуть что, сразу «дневник на стол». Ведь для учеников из всех действий учителя это на уроках одно из самых противных и банальных. Зачем же нам на социо/игровых уроках такое поощрять?

Тогда как большинству собравшихся этот вариант очень понравился. Они рассуждали так: учитель годами собирал у детей дневники (то за опоздание, то за отсутствие домашнего задания, то за плохое поведение), а тут вдруг заявит: «Ну-ка, выкупай у меня свой дневник. Как

фанты выкупают знаешь?». Ведь ученики почти в шоке будут.

Кто-то из них подумает, что это какая-то шутка. А кто-то всерьёз растеряется: как так выкупать? Потом мне дневник отдадите и ничего в нём плохого не напишите? Предложение, конечно, заманчивое. Если только его не испортить ложкой дёгтя в виде какого-нибудь задания: вот выучишь весь параграф назубок — дневник твой, и делать в нём запись не буду.

(Заметим, что было высказано и такое, вполне справедливое, соображение. Если старшеклассник находится в конфронтации с учителем и (или) школой, то для него дневник может уже давно быть обесцененным. В подобном случае использовать в качестве игрового *фанта* именно дневник ни в коем случае не стоит.)

Если согласен отдать

Сошлись на том, что в школьном дневнике, фигурирующем в роли фанта, есть свои плюсы и минусы. Пусть учитель сам решает, использовать подобный вариант либо нет.

Итак, какие же фанты ещё (кроме дневника) можно принимать от учеников, учитывая, что каждый фант должен быть достаточно ценным — иначе его неинтересно будет выкупать. То есть ученик, уходя с урока, сможет оставить неприглядный предмет на учительском столе, так и не попытавшись «откупиться».

Возникли, во-первых, такие традиционные варианты: ***колючко или серёжка***, которых может быть в большом количестве, то есть не в единственном экземпляре).

Во-вторых, пошли личные мелкие предметы:

– ***платок*** (шейный или носовой), ***шарфик***;

– ***часы***;

– ***очки*** (по ситуации);

В-третьих, пошли смешные варианты, связанные с неким дискомфортом:

– ***шнурки***;

– ***галстук***;

Одним из аспирантов был предложен вариант — **сотовый телефон** (если, конечно, ребёнок будет согласен его отдать).

Чего в жизни не бывает!

Затем возник законный вопрос: **кто же и за что** будет эти самые фанты собирать? С первым вопросом ясно — учитель (хотя в продвинутых классах возможны и варианты!).

По второму вопросу в ходе споров определились такие варианты:

- *за опоздание на урок;*
- *за невыполненное домашнее задание;*
- *за неверное решение задачи или примера.*
- *за разговоры во время урока на посторонние темы.*

Назначение выкупа

Вспомним, как выкупаются фанты.

Один ученик стоит, отвернувшись, другой — берёт в руки очередной фант (или показывает на него пальцем), спрашивая: «А что сделать этому фанту?» Тот, кто стоит отвернувшись, назначает выкуп.

В обычных играх они, как правило, традиционны (*прокукарекать, спеть, станцевать, принести, поцеловать* и т.д.). Но у нас цель: попробовать соединить выкуп фантов с учебной темой.

Самый скучный вариант — *читать по учебнику проверочные вопросы* (которые даются в конце каждой темы или параграфа). Отвечай правильно, вот тебе и весь выкуп. Но тогда от игры тут же ничего и не останется. В следующий раз ученики не будут на уроке *платить* фанты. Никаких — ни ценных, ни пустяковых. И надо сказать, что будут абсолютно правы.

Так какие же тогда назначать выкупы? Где же брать варианты? Звучит предложение — в особых БИЛЕТКАХ, которые за минуту до выкупа ***будут сочиняться всем классом!***

Получится, что «выкупающие» придумывают задания для самих себя! Это, во-первых.

А во-вторых, всему классу придётся искать в параграфе (или параграфах) нечто *каверзно-игровое* (или, наоборот, придумать нечто *лёгенькое* по изучаемой теме). А пока ученики будут работать с параграфом, учебный материал невольно начнут *обживать*.

А в-третьих, будет возможность сравнивать степень интригующей каверзости и примитивно-сучной лёгкости разных выкупов.

В-четвёртых, у слабых учеников всегда будет надежда, что выпадет билетик с заданием его же собственного сочинения, так что выкупать свой фант будет легче.

Учитель может согласиться, что какие-то задания из приготовленных классом, будут явно игрового характера, по содержанию не будут иметь отношение к изучаемой теме.

Итак, все ученики на одинаковых бумажках напишут задания, сложат в кучку, а один из «посыльных» от класса будет бумажку за бумажкой вытаскивать и вслух зачитывать.

Если на уроке, срежиссированном по социо/игровому варианту, до этого уже будет какая-нибудь *команда-победительница* (в предыдущем задании), то в виде награды она может сочинять задания для выкупа фантов.

Если есть *проигравшая команда*, то и фант за командный проигрыш может быть *групповым*. Тогда в выкупе этого фанта будет участвовать вся команда.

Цепкость и прозорливость

Наконец, мы подошли к вопросу о судействе. Кто будет решать, выполнено задание или нет (то есть состоялся ли выкуп и возвращать ли фант)?

Один из аспирантов считал, что большинство учителей узурпируют судейство. И как их не уговаривай, они обязательно оценку выполнения задания возьмут в свои руки. Так что ученикам, уже выкупившим свои фанты или вовсе

оказавшимся не в числе проштрафившихся, будут на этой части урока бездействовать и, вполне возможно, скучать.

Следует отметить, что не все из присутствующих были в своих прогнозах столь пессимистичны. Поэтому с энтузиазмом стали придумывать разные способы, чтобы сами дети определяли качество выполнения задания и сами решали, стоит ли возвращать фант или нет.

Участники чётко представляли себе: раз дети сами задания для выкупа фантов сочинили, то и проверять качество выполнения своего задания им будет явно интересно. Они будут эмоционально «замотивированы», что весьма ценно.

Ведь если по ходу судейства вдруг обнаружится, что судья-то и сам что-то недопонимает, то это просто дидактический подарок учителю. Ведь обнаружится прилюдно, значит всем миром и начнут разбираться, устанавливая истину.

Заинтересованных критиков и ревизоров вокруг будет достаточно много. Одно дело, когда учитель объясняет на обычном уроке, и другое, когда заинтересованно объяснять начинает кто-то из учеников, да ещё не у доски учителю, а с места своим друзьям. В этом случае смекалка учеников-оппонентов поражает не только своей цепкостью, но и острой прозорливостью.

Любителям перестраховки

Самое трудное в любой новой игре — войти в курс дела. Только после этого у участников появляется азарт, а после игры — желание пережить игровое действие ещё раз.

А это весьма важно. При повторениях игровых действий появляется стремление к виртуозности: естественным образом у игроков возникает интерес к различным усложнениям. Если же сразу начинать с каких-то усложнений, то интерес участников игры гаснет.

Поэтому возникает вполне закономерный вопрос: как вводить учеников в курс дела, как сделать так, чтобы они почувствовали вкус «выкупа фантов»? Одно из предложений сводилось к тому, чтобы на уроке вводить принцип выкупа

фантов постепенно. Сначала на предыдущем уроке просто поиграть без привлечения конкретного учебного материала. Следующий раз разыграть фанты уже по учебной теме. Сначала учителю нужно будет самому придумать самые примитивные задания, а если детям они понравятся, предложить в следующий раз организовать сочинение заданий для выкупа фантов самим детям.

Даже если современные дети ни разу во дворе не играли в выкуп фантов, совсем не обязательно устраивать пропедевтику, играя (как было предложено) без привлечения учебного материала или по БИЛЕТИКАМ с заданиями, которые сочинил учитель. Не стоит бояться встретиться с живым энтузиазмом учеников, с их игровым азартом.

1.3. НА ФИЗИКЕ В 11 КЛАССЕ

Напомним, что в одном из предыдущих подпараграфов рассматривался вопрос о «назначениях выкупа». Тогда же было предложено соединить выкуп фантов с изучаемой учебной темой. А для этого за минуту до выкупа всему классу надо заняться сочинением особых *билетиков*.

Держать ли учебники открытыми?

При сочинении билетиков был взят учебник по физике для 11-го класса, открыт §57, который был определён на первой встрече. В этом параграфе рассказывается о зависимости массы тела от его скорости (см. стр. 140–141)

Все получили по половинке тетрадного листа и приступили к придумыванию задания для разыгрывания фантов, связанного с изучаемой темой «Зависимость массы от скорости».

Готовые билетики складывали в картонную коробку.

Ведущий (его выбрали по короткой считалочке: «Стакан — лимон, вышел ВОИ!»), не глядя, достал первый билетик:

- *посчитать на странице 140 параграфа, сколько слов имеют букву «р».*

Тут же возник вопрос: выполнять по памяти или можно пользоваться учебником? В данном случае очевидно, что можно. А как быть, если, например, достанется задание:

- **объяснить, что такое масса в теоретической физике** (в сноске-примечании на с. 141 действительно рассказывается об особой тенденции понимания *массы* в современной теоретической физике).

В этом случае ученик, казалось бы, должен отвечать, не пользуясь учебником. Иначе, дескать, ему будет легко.

В ходе обсуждения выяснилось, что учителю выгодно, чтобы дети как можно чаще держали в руках раскрытый учебник и как можно чаще в него заглядывали.

Пусть и выкупающий свой фант и его проверяющие ученики (а это будет практически весь класс) держат перед собой открытые учебники. Эта ситуация будет явно способствовать усвоению новой темы. Это ведь главное.

Но если в задании автор специально оговорит, что пользоваться учебником нельзя, то в этом случае учебник должен быть *закрыт*. (Я ввёл бы уточнение, что во время ответа-выкупа — учебник закрыт, а во время подготовки им пользоваться всё-таки можно. Пусть ученики тренируют свою моментальную память. Потом это много раз пригодится — В.Б.)

Всего-навсего-то посчитать!

Возвращаемся к заданию, связанному с выяснением, сколько же слов на странице 140 учебного параграфа имеют букву «р». При всей кажущейся примитивности подобное задание весьма ценно. Неслучайно в социо/игровой герменевтике — герменевтика, напомним, наука об искусстве понимания — занимает одно из самых почётных мест, являясь уникальнейшей «герменевтической процедурой».

Ученик, выполняя его, выяснил, что таких слов 43. Что с гордостью вывел мелом на доске. Тут же несколько человек начали проверять (посчитать ведь ничего не стоит!). И с удивлением обнаружили, что у одного — 42, а у дру-

гого — 45. Да не может быть! Тут к пересчитыванию подключается ещё несколько человек. А результаты всё равно не сходятся! (Кто слово по своей невнимательности пропустит, кто не учтёт, что слова заголовка параграфа тоже входят в понятие текст, а потому их также следует учитывать и т.д.).

Опыт показывает, что обычно пересчитывать приходится несколько раз, всё глубже и глубже погружаясь в текст и втягивая в это всё большее число окружающих. Читатель может и на себе проверить этот эффект, пересчитывая слова с буквой р в небольшом отрывке из начала этого параграфа:

«С новыми пространственно-временными представлениями не согласуются при больших скоростях движения законы механики Ньютона. Лишь при малых скоростях движения, когда справедливы классические представления о пространстве и времени, второй закон Ньютона не меняет своей формы при переходе от одной системы отсчёта к другой (выполняется принцип относительности)». — Вот и решите, сколько же здесь нужных слов? 16 или 17? или даже 18?

Если читатель действительно попытался нужные слова сосчитать, то ему будет ясен наш совет, что объём текста для подобной «герменевтической» процедуры должен быть не очень большим (иначе внимание притупляется и начинается арифметический формализм). Поэтому, если, скажем, в билетике будет просто указано: *сколько слов в параграфе имеют букву «р»*, — то учителю следует вовремя предложить какое-нибудь ограничение. Например: *только на странице 140*. Или: *только в левом столбце на странице 141*. Введение подобных ограничений необходимо. Тогда и игровая эмоциональность сохранится, и учебные цели будут реализовываться.

«Пусть неудачник плачет»

А как же быть, если ученик с заданием не справится и фант не выкупит?

Во-первых, он вытаскивает следующий билетик.

Во-вторых, фант может остаться в классе до следующего урока (если это возможно), чтобы дома подготовиться и выкупить фант, выполнив задание по заново вытянутому билету.

В-третьих, если задание не выполнено, то вызывает-ся сочинивший его автор, который демонстрирует всему классу способ выполнения задания. Если же задание окажется вообще невыполнимым, то билетик изымается из стопки. Неудачный же выкуп не засчитывается, и ученик тянет из стопки другой билетик.

А с такого автора можно взыскать штраф — дополнительный фант. Но можно экзекуций и не устраивать. Ведь он и так хороший урок получил, опозорившись перед всем классом (мы не случайно упомянули, что невыполнимость задания должна быть установлена классом, а не спущена учителем сверху).

Когда всё это было выяснено и обсуждено, мы из любопытства достали из коробки все оставшиеся билетики. В них оказались, например, такие задания по §57:

- *посчитать, сколько формул в параграфе;*
- *посчитать, сколько слов выделено особым шрифтом;*
- *выучить определение на странице;*
- *если фант групповой — произнести вслух это определение по одному слову каждому, но так, чтобы получилось, будто произносит один человек;*
- *назвать имена учёных, которые упоминаются в параграфе (Ньютон);*
- *назвать имена учёных-физиков, которые не упоминаются в параграфе;*
- *назвать упомянутые в параграфе единицы измерения;*
- *объяснить, что значит стрелка над некоторыми буквами в формулах; почему все они — в одну сторону? Почему над некоторыми буквами нет этих стрелок?*
- *придумать третий контрольный вопрос по параграфу;*
- *ответить на самый короткий контрольный вопрос к параграфу;*

- *по памяти нарисовать рисунок из параграфа (график зависимости);*
- *посчитать, сколько раз в параграфе используется косая черта (м/с, км/с);*
- *если речь в параграфе идёт о зависимости массы от скорости, то при чём там бесконечность?*
- *есть ли в параграфе знак бесконечности?*

О дидактических перспективах игровых «блужданий»

Многие обратят внимание на то, что приведённые выше задания в основном касаются «блужданий» по тексту учебника и зададут вопрос: «При чём здесь тема урока? Разве эти задания смогут привести учеников к смысловому пониманию учебной темы? Неужели подобные билетки укрепят знания учеников?»

Мы со своей стороны повторим, что *обживание* материала само по себе, согласно социо/игровым технологиям, является одним из эффективнейших способов незаметного погружения ребёнка в материал.

Такое погружение, как показал многолетний опыт, прежде всего, способствует пробуждению интереса к учебному материалу. Значит, и дома ученик пристальнее взглянется в страницу учебника, внимательнее отнесётся к изложенному в ней учебному материалу.

1.4. НА ГЕОМЕТРИИ В 8 КЛАССЕ

Вернёмся к нашему первому обсуждению-заседанию, на котором было определено, что рабочими темами будут §57 по физике и §7 по геометрии. На одной из последующих встреч дело дошло и до геометрии.

Все достали учебники по геометрии (*Погорелов А.В.*, для 7–11 классов). Открыли §7, выяснили, что посвящён он теореме Пифагора. Параграф занимает 11 страниц.

Но весь учебный материал разбит на нумерованные кусочки (с 62-го номера по 70-й). Договорились называть их пунктами параграфа (сокращённо *пт.*).

Соединение «выкупа фанта» с изучаемым материалом

Потом наугад (для социо/игрового стиля это «очень даже принципиально») выбрали из всех *пт.* тот, что нумерован как 63. Оказалось, что именно в нём и идёт речь о самой теореме Пифагора. Тогда начали предлагать разные варианты социо/игровых фантов-заданий. Например:

- ***нарисовать по памяти*** (или, наоборот, *подглядывая!*) ***рисунок, помещённый в пт.63, но в зеркальном отображении*** (в учебнике приведён чертёж прямоугольного треугольника);
- ***подобрать такие числовые значения, которые можно подставить в формулу, приведённую в пт. 63*** (пользуясь таблицами Брадиса; а приведена там формула $AB^2+BC^2=AB^2$);
- ***выписать буквенные обозначения всех углов в чертеже треугольника;***
- ***посчитать количество больших латинских букв на странице;***
- ***посчитать количество тире и минусов в пт. 63 §7.***

Так мы убедились, что опыт по игровому конструированию, до этого наработанный при обсуждении возможных вариантов социо/игровой режиссуры уроков физики, срабатывает и здесь. Ученики свои БИЛЕТИКИ для выкупа фантов с заданиями по учебному материалу (подробности см. в начале этого третьего раздела) и здесь могут сочинять.

Опять двадцать пять

Но тут аспирантам захотелось вернуться ещё раз к обсуждению лёгких, формальных заданий.

В результате обсуждения был предложен такой ход (экстренный): выставлять за самые интересные задания-фанты оценки! Но выставлять только пятёрки. Ведь ощущение учеников, что у этого учителя на уроке можно за просто пятёрку получить, порой помогает вовлечься даже самому нерадивому ученику. И даже сама мысль о такой возможности некоторых окрыляет и вызывает азартный интерес...

Честно говоря, ход этот не вполне социо/игровой. Во-первых, уж очень корыстен (учиться стоит не за отметки, а по интересу). А во-вторых, в этом варианте судейскую роль учитель явно себе возьмёт (а о том, что роль судьи очень важно под разными предлогами детям передавать, мы неоднократно писали, в том числе касаясь этого вопроса и в третьем разделе данного пособия-хрестоматии).

Напоминание о временных рамках

Во время обсуждений-примерок «начинающие методисты» к месту припомнили, что для того чтобы ученики активнее работали, на сочинение заданий давать ученикам (пусть даже и шестиклассникам) следует всего одну минутку.

Повторяем, грамотно срежиссированное (выстроенное) ограничение всегда подстёгивает.

2. ТВОРЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ СКОНСТРУИРОВАННЫХ ДЕТАЛЕЙ

Заседания «методического практикума» проходили раз в неделю. И у некоторых из наших слушателей была возможность сконструированные приёмы апробировать на практике, то есть в своей школе, в своём классе, на своих уроках.

2.1. ИЗ РАБОЧЕГО ДНЕВНИКА АСПИРАНТКИ НАТАЛИИ ЖЕРЕБИЛОВОЙ

«Открыли текст на странице сто семнадцать», — начинается монолог моей школьной учительницы литературы, которая будет сейчас рассказывать о трудных годах писателя, в которые создавалась «эта удивительная книга». Слушать её скучно, многие утыкаются в учебник с отрывком, но тут же: «Долгов, ты чем там занимаешься?!». А Вовка, может быть, как раз в этот момент *открывал* для себя текст.

Для меня, нынешнего педагога, целесообразность указаний учителя относительно открытия учебника в данном воспоминании остаётся загадкой. Впрочем, как и то, что никакие ухищрения плохих учителей-словесников не отворотили меня от классики: доскональным знанием текстов Достоевского, Льва Толстого и Тургенева я могла и умела «задавить» методическое мнение учителя, трактовала фразы писателей в пользу своей, личной (правда, всегда, к огорчению учителей, противоположной методической) точки зрения. И лишь последняя, хорошая учительница, часто меня переубеждала, потому что хорошо знала тексты и имела свою, личную точку зрения.

В *драмо*/герменевтике, предложенной В.М. Букатовым, открытие текста становится настоящей учебной про-

блемой. И не в плане механического открытия книги на такой-то странице. Не искать авторское подтверждение мысли, изложенной в приложении к учебнику, называемому «пособие для учителя», а спотыкаться на удивительностях, интересностях и порой даже несуразицах — вот что предстоит ученику, если работающий в его классе учитель знаком с социо/игровыми технологиями. Литература — самый благодатный для этого предмет. Но разве на других школьных уроках не лежат на партах учебники? Разве учебники эти не содержат текстов, в которых можно запутаться, не запомнить главного, упустить деталь?

***Как открывается текст,
или Чудесная «змейка»***

Для меня *драмо*/герменевтический смысл текстов учебников по предметам естественного цикла стал крупным и небезрадостным открытием. На днях сочиняли варианты упражнений из «Хрестоматии игровых приёмов обучения» применительно к физике. В.М. Букатов выбрал из параграфа не самое длинное, не самое короткое предложение, записал на листке бумаги «змейкой» — слова заняли почти всё пространство в форме причудливой спирали.

Потом ровно через 25 секунд он этот листок у меня отобрал и предложил скопировать это предложение с фотографической точностью за одну минуту. По памяти!

Я подумала, подумала. Поняла, что справлюсь и пишу вот так:

При прикосновении к вольтметру двух пластинок с проводами стрелка вольтметра отклоняется

Минута прошла, получаю исходный листок, а там:

При прикосновении проводами от вольтметра к паре пластинок из разных материалов стрелка вольтметра отклоняется

Как вы понимаете, программу физики 11-го класса я лет восемь как не помню, соответственно сокровенный смысл написанного сокрылся от меня в дебрях обрывочных воспоминаний. А кто его знает, как там реагируют приборы на прикосновение к пластинкам!

И вдруг гляжу в листочек исходный и удивляюсь: «Да-а-а-а? Из Ра-а-азных металлов??? Да ещё и не в одно-о-о место??? «Поверьте, внимание на таких деталях заостряется само собой. Безо всяких там учительских «Подчеркните красной чертой» и «Запомните на всю жизнь!»».

Об ученическом «спотыкании» на удивительностях

И тут представила я, как группка из шести человек во время воспроизведения «змейки» по памяти спорит, толкается, убеждает друг друга — было в предложении это слово или нет, а если было, то где оно стояло. Механический вначале процесс припоминания приводит затем к удивительным открытиям *смысла*.

Причём довольно чётко начинаешь (как учитель) понимать, что в естественных и точных науках смысл не менее важен, чем в гуманитарных: определения запомнить каждый может (минут на 15, в лучшем случае — на

день), а вот держать в голове принцип действия физико-математических и химических законов не очень после обычной зубрёжки получается.

Выходит, что через удивление и «спотыкание» на удивительностях, неожиданностях и несуразицах открывается не только художественный текст.

Ну, а нам, аспирантам, через те же, казалось бы, столь примитивные удивления и «спотыкания» приоткрываются тайные глубины педагогической профессии.

2.2. ИЗ РАБОЧЕГО ДНЕВНИКА Л. П. СКИРНЕВСКОЙ, учительницы русского языка и литературы

Уж очень мне понравились социо/игровые советы, которые мы на обсуждении-совещании «методического практикума» сконструировали. И хотя сочиняли мы игровые приёмы обучения для уроков не гуманитарных предметов (а я в школе веду уроки русского языка и литературы), тем не менее, когда возвращалась домой (а дорога у меня длинная — более полутора часов), всё думала, как бы мне поскорее подобную режиссуру применить.

На следующий день мой первый урок — русский язык в 6 классе. Тема: «Порядковые числительные».

Сбор фантов у шестиклассников

Урок начали с разминки-упражнения «Руки-ноги». Потом попросила всех ребят выйти к доске и записать цифрами три реальных в их собственной биографии числа: двузначное, трёхзначное и четырёхзначное (Это могли быть и номера квартир, и годы рождения родственников, и т.д.). Кто написал, сел на своё место.

Звучит задание: по эстафете выйти к доске и произнести одно из чисел сначала как количественное числительное в родительном падеже, потом как порядковое, употребив его с существительным.

Все, кто в это время сидят на своих местах — судьи, которые определяют правильность выполнения дружным хлопком.

Если хлопок прозвучал, то тогда произнесённое числительное стирается с доски, и отвечавший ученик садится на своё место. Если же хлопка не последовало, то ученик кладёт на учительский стол фант (договорились, что фантом будет вещь, находящаяся у ученика в момент его выхода к доске).

Попросила всех встать и сказала: «Кому понятно, что делать — садитесь, а кому не понятно — спрашивайте у тех, кто сидит. Все быстренько сели, и мы начали круговую эстафету».

О выкупах, не связанных с изучаемой темой

Когда прошло где-то 2,5 круга (на это ушло минут восемь), на столе лежало всего 6 фантов (это потому, что числа старались выбирать полегче, в основном двузначные, редко, кто для озвучивания у доски выбирал число четырёхзначное).

И вот я предлагаю выбрать от каждого ряда по 1 человеку самого высокого из тех, кто ни разу не ошибся.

Трое ребят встали лицом к классу. Так что стол, на котором лежали фанты, оказался позади них. А я, взяв в руки тот или иной предмет, спрашивала, что сделать этому фанту.

Кто из троих придумывал задание, тот и проверял его выполнение (при участии близ сидящих учеников). Все фанты были успешно отыграны: бегали по классу, прыгали, приседали, считали до 100, гладили по голове соседа, произносили скороговорки. Все выкупы сочинялись самой тройцей у доски. С учебной темой они связаны не были, но все шли «на ура».

А оставшиеся 15 числительных я попросила всех записать в тетрадях и дома приготовиться к их проговариванию у доски.

Включение десятиклассников

Видя оживлённый интерес шестиклассников к отыгрыванию фантов, я решила попробовать подобный приём и на следующем уроке, который должен был проходить в десятом классе по теме «Правописание **НЕ** с разными частями речи».

На перемене я приготовила на доске 60 слов. Там были и существительные, и прилагательные, и наречия. Среди них прятались и глаголы с причастиями и деепричастиями, и числительные с местоимениями.

Урок начался с того, что ученикам необходимо было по эстафете выбрать слово, определить часть речи и объяснить написание этого слова с **не**. Кто ошибся — оставлял на учительском столе фант.

Условия к фантам были те же, что и в 6 классе. В ход пошли галстуки, свитера, сторублевки, часы, кольца, ключи и мобильники.

Каждый фант вызывал массу эмоций. И в то же время я наблюдала, как сосредоточенно, напряжённо вглядываются учащиеся в написанные на доске слова. Некоторые явно что-то проговаривали про себя. А четверо даже пересели с последних парт на первые.

В отличие от шестиклассников, на столе оказалась гора фантов! И из 24 человек было всего трое, кто ни разу не ошибся. Им-то и было поручено придумывать задания для выкупов.

По-честному отыграть успели не все

Ребята были столь увлечены, что весь урок мы только отрицательной частицей **НЕ** и занимались. Так что с 60-ю словами на доске мы к концу урока едва справились.

И фантов успели разыграть всего лишь 15. Зато как разыгрывали! И объяснялись в любви на коленях. И отжимались от пола. Поливали цветы. Отмывали доску. Прыгали на одной ноге.

После звонка на перемену ученики были готовы остаться в классе, чтобы по-честному отыграть свои оставшиеся фанты. Но после этого урока (он по расписанию был четвёртым) была объявлена линейка, и остаться в классе не было возможности.

Что делать? На столе фантов ещё не меньше, чем отыгранных! А вещи-то дорогие. И я не нашла ничего другого, как разрешить разобрать вещи... Но зато, когда десятиклассники пришли ко мне по расписанию на 6 урок, то первое, что я услышала: «Давайте опять так же заниматься!»

А на дом я им предложила составить свой аналогичный словарный список из 60 слов, предварительно вспомнив все необходимые правила. А в следующую пятницу обязательно доведу выкуп проштрафившимися учениками своих фантов до конца.

Раздел четвёртый

АЗБУЧНЫЕ ИСТИНЫ

В учительских письмах и ответных комментариях

Учителя, использующие в своей работе социо/игровые советы, рекомендации и разъяснения (публикуемые в самых разных изданиях: центральных и региональных, журнальных и газетных или на сайте ОТКРЫТЫЙ УРОК: www.openlesson.ru), иногда присылают нам письма-отклики. В них, как правило, бесценные рассказы о собственных методических поисках, удивительных находках, возникших проблемах и открывшихся перспективах.

Мы очень дорожим и теми письмами-отчётами, которые регулярно приходят от наших учителей-экспериментаторов.

Все присылаемые материалы, свидетельствуя о реальных делах в современных школах, помогают нам подключать всё новых и новых учителей к поискам своего индивидуального стиля в социо/игровой работе с классом.

1. ДЛЯ МЫСЛЯЩЕГО ЧЕЛОВЕКА НЕТ ЗАХОЛУСТЬЯ

*Письмо учительницы химии Е. Ф. Кадужиной
(ст. Домна Читинской обл.)*

Станция Домна, где мы живём, — это посёлок геологов и рабочих лесхоза плюс гарнизон в 35-и километрах от Читы. Любимое сетование детей, да и родителей: *мы здесь ничего не видим, самое интересное происходит где-то там...* Этим оправдывается многое: лень, апатия, но главное — отсутствие навыков культурного общения.

Как классный руководитель работаю второй год. Поначалу на предложение съездить в театр, на турбазу ответом было томное: «Ой, неохо-о-та».

Так вот, с помощью социо/игровых приёмов мне удалось переломить ситуацию. Теперь в классе есть ядро коллектива. Ездим мы и в походы, и в музеи. Мои десятиклассники даже излагать свои мысли на бумаге стали лучше, хотя не очень любят литературу, особенно сочинения.

Только не скука!

При подготовке к родительскому собранию решила провести эксперимент: «примерить» учебный день десятиклассника на себя. Просидела первый урок, второй, третий... А затем это показалось настолько утомительным, что решила отказаться от задуманного.

Вернувшись домой, начала казнить себя за непоследовательность, неусидчивость, недисциплинированность. Но откуда-то исподволь начались оправдания: стало скучно, спать захотелось, непонятно было происходившее на уроке...

А не попробовать ли как-то *обыграть* скучный урок? Например, сменить мизансцену, особо не нарушая логику и структуру традиционного урока?

Как обычно проводится опрос? В индивидуальной или фронтальной, устной или письменной форме. Всё. Решено. Я стала искать новые приёмы в социо/игровой методике.

К доске с завязанными глазами

Этот приём был почерпнут из вашей «режиссуры урока»: с завязанными глазами стирать формулы с доски — это здорово!

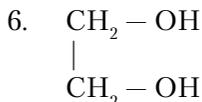
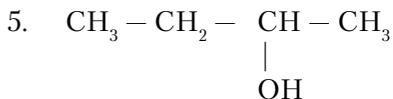
При изучении темы «Спирты» отработывали базовые знания и умения учащихся: номенклатура спиртов, понятия изомерии и гомологии. Для этого доску разделили на три части, от каждого ряда выбрали капитана. Учитель зачитывал задания всему классу, а капитаны вызывали по человеку со своего ряда, определяя, кому достанется вопрос полегче, кому — сложнее.

Задания такие:

1. Записать общую формулу предельных одноатомных спиртов.
2. Какова формула этилового спирта?
3. Составить структурную формулу пропанола-1.
4. Записать структурную формулу 2-метилпропанола-1.
5. Записать структурную формулу бутанола-2.
6. Какова структурная формула этиленгликоля?

В итоге на доске на трёх полях появилось по шесть формул:

1. $R - OH$
2. C_2H_5OH (или $CH_3 - CH_2 - OH$)
3. $CH_3 - CH_2 - CH_2 - OH$
4. $CH_3 - \underset{\begin{array}{c} | \\ CH_3 \end{array}}{CH} - CH_2 - OH$



Теперь к доске выходят три добровольца, глаза **завязаны** косынкой. В руках у них страшное оружие — мокрая тряпка. Задача: стирать с доски формулы веществ, но не все сразу.

1. Стереть формулы двух гомологов (это № 2 и № 3, этанол и пропанол).

2. Найти и вытереть формулы двух изомеров (№ 4 и № 5).

3. Стереть функциональную группу спиртов (ОН, гидроксильная группа).

4. Есть ли на доске формула 1, 2 — этандиола? (это этиленгликоль по международной номенклатуре; № 6).

Ряд может подсказывать своему «исполнителю приговора», комментируя «выше, левее...» При чёткой организации с работой у доски справлялись три ученика одновременно. Правда, капитаны часто не выдерживали и направляли руку ищущего в нужном направлении.

Главное из того, что я поняла: важно, чтобы заданий (формул на доске) было минимум, но несли они максимум информации.

Проверяй, но доверяй

Повысить эффективность повторения, укрепить интерес к обучению, сплотить ученический коллектив помог и такой приём, подсказанный социо/игровой режиссурой. Повторяли мы большую тему: *Кислородосодержащие органические соединения*.

Подписанный листочек разделили на шесть секторов, пронумеровали их. Учитель читал задания, десятикласс-

ники записывали ответ, обозначая каждый раз своё авторство, и передавали листок соседу.

Да, чуть не забыла! Для отработки механизма передачи послания из рук в руки пришлось специально отвести время. Испробовав различные способы, наиболее оптимальным признали такой: I вариант передаёт свои творения сидящим сзади, II вариант — сидящим впереди, а первая (последняя) парта как замыкающая цикла — сосед соседу.

Работали ребята с воодушевлением, слышны были призывы писать аккуратно, не задерживать друг друга. В конце листочек вернулся хозяину. Следующий этап, проверка, вызвал недовольство у слабых учеников: «А как я буду проверять?» Очень просто. По ходу диктовки я кратко записывала задания на доске.

1. Общая формула карбоновых кислот.
2. Функциональная группа альдегидов.
3. Структурная формула этанала.
4. Структурная формула бутановой кислоты.
5. Гомолог бутановой кислоты.
6. Изомер бутановой кислоты.

Задания, которые выполнял каждый уже на своем листочке:

7. Дать название веществу, формула которого записана у вас под № 5.
8. Сделать дырку в секторе, где записана формула уксусного альдегида (№ 3).
9. Зачеркнуть формулу вещества, имеющего название 2-метилпропановая кислота (№ 6).
10. Если это возможно, в каждом секторе обведите кружочком карбонильную группу атомов.

Итак, читай, сверяй, находи ошибки, ставь оценку. Результаты проверки были многообещающими — в основном «4» и «5». Только одна ученица огорчена: на своём листочке вывела «2».

— Елена Фёдоровна, что же, эта «двойка» мне в журнал пойдёт?

Для первого случая решила перепроверить работы сама. При этом учитывала следующее. Не исправил на своём поле ошибку — *минус*. Сколько ошибок под твоим автографом на других территориях, столько минусов получаешь дополнительно. В итоге учительская оценка получилась иной.

Девочка — умница, поработала на «5»: и листочек проверила тщательно, и на чужих полях «опечаток» не сделала.

Для меня перепроверка работ оказалась довольно кропотливым делом. Но результат оправдывал издержки. Ребята увидели, что существуют нестандартные ситуации, поэтому так важно отвечать за свои поступки, объективно оценивать работу свою и одноклассников. А ведь некоторые недалёковидные ученики, напрямую увязав оценку в журнале с оценкой за коллективный труд, на своём листочке решили подтасовать факты, «не заметив» ошибок. Урок и для учителя: *доверяй, но проверяй*. Хотя мне больше нравится так: *проверяй, но доверяй!*

Ситуация, когда личное творчество становится достоянием многих, стала испытанием характера для слабонервных. Я наблюдала, как с первой парты листочек отправился в путь с верно выполненным заданием (формула этанала), а после странствий формула оказалась исправлена на C_2H_5OH . Советую таким ребятам чаще доверять своим знаниям, а не авторитетному мнению соседа.

Ещё мне понравилось то, что был выдержан темп урока. При фронтальной письменной работе ученики всегда умудряются выпросить «ну ещё немножечко времени», а здесь сама обстановка задавала чёткий ритм деятельности.

Школа взросления

Вдумчивое чтение советов по «режиссуре урока» даёт очень многое. В стремлении рассказать о своей работе перебираешь сотни слов, и постепенно отлетает словесная шелуха, начинает выкристаллизовываться главное, существенное.

Благодаря социо/игровой педагогике я обрела уверенность в том, что стою на правильном пути. В моём понимании химия — не самоцель, а материал для создания цельной картины мира, выработки умения ориентироваться в нём, средство для понимания связей между отдельными фактами и явлениями.

Уважаемые Александра Петровна и Вячеслав Михайлович! Примите слова искренней благодарности за действительную помощь, за полёт мысли, за возможность повысить свой профессиональный уровень.

Я не только ваша благодарная ученица, но и популяризатор идеи. О приёмах режиссуры урока рассказывала на областной конференции по проблемам вечерней школы; выступая на районном семинаре учителей химии. И я верю, что лёд тронется и достоинства социо/игровой методики оценят учителя Забайкалья.

Ваши статьи — не только думающий собеседник для меня, но и школа взросления для моих десятиклассников. Спасибо всем!

2. ТРИ «СЛЕПЫХ КАПИТАНА»

*Письмо М. С. Ливанской, учительницы физики
(г. Химки, Московская обл.)*

В начале второй четверти я решила применить социо/игровую режиссуру и на своём уроке физики. Целью моего приёма, взятого из книжек по социо/игровому стилю обучения, было быстрое, но качественное и, главное, активное повторение (без занудного обычного опроса, занимающего много времени и не вызывающего никакого энтузиазма у детей) изученного за первую четверть материала по новому для ребят предмету.

К доске по эстафете

Я попросила детей открыть тетради с опорными таблицами, просмотреть их (на тот момент таблиц было десять) и вспомнить все формулы, которые там содержались.

Тем временем я разделила доску на три части — по одной для каждого ряда. Затем все три ряда превратились в команды, выбрали капитанов и под их руководством по эстафете заполнили свою часть доски формулами (всеми, какие только нашли в опорных таблицах).

Условие эстафеты: выходить к доске по одному, в относительной тишине, один человек пишет только одну формулу, затем должен выйти другой — каждый только по одному разу (для профилактики эксплуатации отличников и «тихой отсидки» слабых учеников).

Доску заполнили за семь минут, произнося при написании формулу вслух, озвучивая все буквенные обозначения полным названием физических величин. После этого проверили, у кого сколько формул получилось, и дописали недостающие.

Только чур, не подглядывать!

Капитаны назначили по одному представителю от ряда. Те завязали им глаза принесёнными мной косынками, а я «перепутала» капитанов местами, так чтобы каждый оказался не у своей части доски, и сказала: «Только чур, не подглядывать!» Вручила им тряпки, чтобы стирать все формулы, кроме одной (своей для каждого ряда). А так как сами они ничего не видят, то ряд должен помогать своему человеку подсказками по принципу «холодно-горячо».

Задумано было так, что все трое должны стирать «лишнее» со своей части доски одновременно. Это затрудняло бы задачу каждого тем, что надо было бы ещё разобраться, что кричат именно ему. А я на первый раз решила упростить ребятам жизнь, и стирали поэтому друг за другом по очереди.

Сначала полная растерянность. Что делать? До этого всё было достаточно просто, а тут как быть? Чуть в сторону тряпкой — и сотрёшь всё: и что надо, и что не надо.

Первые неуверенные движения. Разноголосица подсказок. Потом — ничего, сориентировались. С некоторыми огрехами все справились с заданием.

Очень эмоциональное отношение у класса возникло к засеканию времени.

Ну, а в результате всё повторение пройденного за четверть у нас заняло 30 минут (!). Причём прошло очень активно, задействованы были все, сонных лиц не наблюдалось. 15 минут осталось на новый материал. Всем понравилось: ребята высказали пожелание проводить такие повторения и в будущем, а я получила желаемый результат.

У меня же возникла вот такая проблема. Как поощрять или наказывать? Ставить всем с ряда-победителя пятёрки? Но участие каждого не было равноценным... Ставить оценки выборочно? Как-то не очень справедливо, да и сложно — попробуй за каждым уследи. Вот и буду искать ответ.

Вообще-то, ответ мне, пожалуй, ясен. Но вот смелости всё почему-то не хватает. Думаю, что скоро я с этим всё же как-нибудь разберусь.

3. ПРОВЕРКА ПРОВЕРКЕ РОЗНЬ или Куда уплыл хозяин отсутствующих глаз?

РАЗМЫШЛЕНИЯ А. П. ЕРШОВОЙ

Одна из самых будничных школьных проблем — невыполнение кем-то из учеников домашнего задания. Учителям, конечно, можно посочувствовать. А детям? При взгляде прямолинейном: кто не выполнил, тот и виноват. Но, может быть, ваши задания оказались шаблонными? Или для кого-то слишком трудными? Или они утомительно трудоёмки?

Если же хронических лентяев в классе несколько, то тем более учителю пора что-то делать, что-то менять. Что именно?

Задача на удивление

Передо мной письмо К.Е., учительницы химии из Краснодарского края.

«Вы знаете, после знакомства с идеями социо/игровой режиссуры урока мысленно проигрываю их, примеряю на себя, долго перевариваю, а воплощаю решительно и иногда неожиданно для себя. Не перестаю улыбаться, вспоминая о том, как лопнул мыльный пузырь конфликта на вверенной мне территории 10 «А» класса.

О том, как приучала десятиклассников выполнять домашние задания и вовремя их сдавать на проверку, — отдельный разговор. Сегодня голова болит о другом: как предупредить списывание? Дух псевдоколлективизма о-о-очень живуч в этом классе. В качестве домашнего задания ребятам было предложено составить уравнения реакций, при помощи которых можно осуществить превращения органических веществ.

Проверяю. Вот Анечка. Сразу видно, работала сама. А в этой тетрадке — чистейшей воды плагиат. Раскладываю тетради в стопочки. Да-а, чем не три источника, три составные части... Чувство праведного гнева зреет в моей душе. Ну всё, славные детки, получите же вы у меня!

Прихожу в класс.

– Ребята, сложное было задание? Нужна помощь?

– Нет, всё понятно. А вы оценки в журнал будете ставить?

– Обязательно. Приготовьте, пожалуйста, листочки. Самостоятельная работа. Задание то же, что было на дом.

Уверенные в своих силах Ольга и Лена сразу взялись за дело. Заёрзали парни возле окна. Саша весь извертелся, да ещё и побуркивает: чего, мол, одну и ту же работу по сто раз переделывать.

Пять минут, десять. Пора двигаться дальше.

– Десятый класс, сдаём работы.

– Сейчас, сейчас... Ой, немножечко, только допишем...

Ценные мысли почему-то рождаются в последнюю минуту. И здесь меня осенило: «Внимание! Дарю один балл тому, кто первым сделает из своего листочка самолётик и запустит его дальше всех в сторону учительского стола».

Вау! Раз — уверенным жестом листок пополам; два — отогнули крылья; три — чем не стая белых лебедей? Есть победитель!

Сейчас, ночью, разглаживаю эти измятые послания. Результаты предсказуемые: Оксана, Лена, Анна подтвердили пятёрки, сохранили свои позиции некоторые четвёрки. Но... отложены в сторону работы тех десятиклассников, для которых четвёрка и пятёрка пока лишь ориентиры для будущих успехов. И видится мне, что самолётики эти принесли на крыльях не страх за плохую оценку, а мечту о лёгком и приятном учении без принуждения».

Что самолётики принесли на крыльях?

Автор письма решила устроить нерадивым ученикам ловушку. Тот, кто не сделал домашнего задания, был пой-

ман за руку. Конечно, любая ловушка архинеприятна и всегда может обернуться множеством конфликтов. И то, что учительница с помощью самолётиков их избежала, достойно похвалы. Она позволила старшекласникам с честью выйти из ловушки, им не пришлось лишний раз позориться из-за своей неуспеваемости и несделанного домашнего задания.

Запустил самолётик — и как бы освободился от отрицательных эмоций на оставшуюся часть урока. Но вот будут ли после этого ученики всегда выполнять домашние задания? Не уверена.

Если учительница не изменит стиль работы более кардинально, то всё останется по-старому. Но раз её волнует (судя по письму) проблема списывания, то, скорее всего, она найдёт выход из положения. Главное, что она *видит* своих учеников и это видение будет помогать ей находить верные пути.

Письмо заканчивается словами о том, что *самолётики принесли на крыльях не страх за плохую оценку, а мечту о лёгком и приятном учении без принуждения*. Хорошо сказано. Только уточним: страх за плохую оценку, если у кого и был, то вряд ли убавился или прибавился.

Самолётики просто избавили некоторых учеников от позора сдавать пустой листок. А вот учительнице они действительно принесли мечту. Увидав, что нет безвыходных положений, что из любого тупика на уроке можно найти выход — пусть даже парадоксальный, — учительница воспряла духом. А это в нашей работе очень важно.

Как проверить решение задачки?

А вот передо мной рассказ московской учительницы О.Л.

«Как проверить задачу по математике, заданную на дом или решённую тут же в классе? Ведь как её ни проверять, те, у кого неправильный ответ или вообще нет решения, в проверке не участвуют — им неинтересно.

А мне, учителю, важно, чтобы у всех учеников в тетради было записано правильное решение. Если они просто

тупо спишут с доски записанное мной или каким-нибудь отличником решение задачи, в голове у них вряд ли что останется. А мне же важно, чтобы у них осталось!

Поэтому я делаю так: по одному человеку от каждого ряда приглашаю к доске. Дети сами разыгрывают по считалочке, кто от их ряда пойдёт. Доска разделена, допустим, на три части — по числу рядов в классе. Запись задачи — её условий и, соответственно, решение — каждый ряд выкрикивает с места своему представителю. А тот пишет на доске «под диктовку».

Кого же слушает представитель команды? Когда как. Иногда тех, кто ближе сидит. Иногда тех, кто громче кричит (раз так надрыгается, значит, уверен).

Очень интересно то, что стоящий у доски часто знает правильное решение. Но пишет то, что ему кричат! Петька, красный, как рак: «Ну вот, я знал, что у меня правильно было!»

Но, увы, бывает и так, что как раз те девочки — Оля и Даша, ради которых, в сущности, и проделывается вся эта работа, опять сидят с пустыми глазами...”

Для О.Л. проверка домашнего задания — тоже важная часть урока. И проблема та же — не все ученики выполняют домашнюю работу. Но подходит к её решению учительница по-другому. Для неё главное — не за руку поймать и двойку поставить. Главное — чтобы каждый ученик (особенно если он слабенький) изученную тему знал.

Учительница справедливо считает, что ученик списывает домашнее задание потому, что не знает учебного материала. И рассуждает она при этом так: «Не наказывать же его за это». Тем самым винит скорее себя. Поэтому и ищет, что нужно ей сделать на уроке, чтобы он знал, чтобы он научился.

Представим себя учеником

С чем нам, учителям, в первую очередь приходится сталкиваться? С незнанием от лени. Если ученик лени-

вый, то учителю нужно делать всё возможное, чтобы его лень стала хотя бы немного меньше.

Кредо ленивого ученика — *всё и так сойдёт*, не надо лишний раз суетиться. С точки зрения *режиссуры* такому ученику как раз и нужно попадать в ситуации, когда ему и на уроке, и дома при выполнении домашнего задания захотелось бы лишний раз посуетиться. А для этого суета должна приносить ученику какую-то радость.

Какую радость может принести выполненное домашнее задание? Самое банальное — дополнительную отметку. Но кому-то она уже не приносит особой радости. Режиссёр, когда работает над пьесой, поступает так. Он на основе своего личного опыта (здравого смысла) разбирается в ситуации. То есть перебирает возможные варианты мотивов того или иного персонажа и ищет соответствующее решение его поведения. Представим себя тем учеником, который и не думал готовиться к уроку. Как я сам отнёсся бы к тому, что на мини-контрольной мне дают пример точно такой же, как в несделанном домашнем задании, и пример этот я уже вряд ли смогу решить? Скорее всего, моё самолюбие будет задето.

Если же на том самом уроке ученику предложить задание, которое ему *захочется* выполнить, — такая учительская стратегия, пожалуй, удачна. **Если ход урока спровоцировал ученика выполнить ту работу, от которой он до этого увиливал, значит, мы ему помогли сдвинуться с мёртвой точки.** На уроке ведь многое в руках учителя. Хочется тебе, чтобы ученики все как один выполняли домашние задания, — крутись!

Но приготовься к тому, что при такой *крутёжке* (импровизации, социо/игровой режиссуре) и тебе, и твоим ученикам прибавится не только интересной работы, азарта, но и ошибок соответственно (не ошибается тот, кто ничего не делает!) Ошибка не должна пугать. Столкнувшись с ошибкой, и учителю, и ученику можно бы и улыбнуться. И хлопнуть себя по коленке: «Ух ты, опять ошибся!» Или просто сказать: «Я, кажется, напортачил». Вот нормальные реакции на ошибку.

Музыкальный марафон

Однажды меня пригласили на две недели поработать с седьмым классом — проблемным. На второй или третий день мне нужно было собрать у них тетради для проверки. Я знаю, что у двух человек тетрадок нет вообще, а пять человек наверняка забыли. Начинаю объяснять, как будем сдавать рабочие тетради. *По цепочке, пританцовывая под музыку, как на дискотеке, ученикам нужно сложить свои тетради стопочкой на последней парте у окна. Положил один и, не сбиваясь с музыкального ритма, вернулся на место — тогда встал его сосед. И так далее — какой ряд быстрее и артистичнее.*

Естественно, вижу пару поднятых рук с вопросом, но делаю вид, что не замечаю. Ставлю диск... и музыкальный марафон начинается. В результате даже те, у кого тетрадей не было, положили в стопку тетрадки по другим предметам: кто по русскому, кто по литературе — это я уже в учительской обнаружила. Уж и не знаю, как они потом оправдывались перед своими учителями.

У учеников был выбор. Тетрадь можно было и не сдавать — не впервой. Но тут поучаствовать в *классной дискотеке* захотелось. **Было бы желание, а детская сообразительность всегда выход подскажет.** Так вот, после этого урока у меня проблем с тетрадями в этом классе поубавилось.

Тут уж не до пустых глаз

Мне очень понравилось наблюдение О.Л., что проверкой задачки заняты как раз те ученики, у кого решение верное. А у кого неверное, у тех оно таким и остаётся. Поэтому учительница придумывает интересную мизансцену проверки домашнего задания — *орать* ряду. Здорово! Это социо/игровой авангард! Такое посылно не каждому.

Однако есть режиссёрские приёмы и попроще. Например, общение учителя с классом через **посыльных**. Чем

хороши были бы они в данной ситуации? Да тем, что если посыльными сделать тех самых Олю или Дашу, то им пришлось бы побегать. Тут уж не до пустых глаз. А, набегавшись, глядишь, и в материал урока углубились.

Некоторые учителя разведут руками: «А как именно *их* сделать посыльными? Назначать-то нельзя! А по считалочке вдруг очередь выпадет не на них?» Дорогие друзья, ведь вариант «по считалочке» — не догма, а всего лишь один из возможных вариантов. В одной ситуации уместен такой вариант, в другой — может быть, даже и противоположный. Сколько раз на уроках именно так — назначая сверху — поступала Лидия Константиновна Филякина с разными Олями и Дашами. А уж у неё-то есть чему поучиться.

Роль посыльного — такая полезная! Вот вижу ученика, выпадающего из работы, — я его в посыльные. Так он семь раз вспотеет от удовольствия, пока всю работу не выполнит. Побежит, соберёт, разузнает, передаст. И если нужно — на школьной доске выпишет. Может, он при этом и «не въедет в математику», так хоть подвигается, пообщается со сверстниками, полезное для них дело сделает!

Бег туда и обратно

Иногда учителя спрашивают, может ли быть несколько посыльных от одного ряда. Конечно, может. Мало того, если какой-то ряд решил, что ему нужны двое посыльных, то пусть ученики сами это и организуют.

Например, пока все считают по тетрадкам, сколько букв в самом длинном слове домашнего задания, то один посыльный бегают, выясняет и записывает на доске числа, а второй бегают и выясняет, какие слова им соответствуют, уместны ли они и не вкралась ли где какая-нибудь ошибка или недоразумение, требующее вмешательства. Какой ряд справится быстрее? А те, кто сегодня не победит, так придирчиво проверят работу победившего ряда, что учителю и не снилось!

Обратимся опять к опыту режиссёрского перевоплощения. Допустим, я задачки решать не умею, но меня сделали посылной. И я должна помогать тому, кто стоит у доски. Мне одноклассники подсказывают: продикуй ему, чтобы он написал то-то и то-то. Я бегу и передаю. А раз я ничего не понимаю, то, скорее всего, пока бегу к доске, всё перепутаю и передам какую-нибудь ерунду. Возвращаюсь назад. Мне соседи темпераментно объясняют, что надо, например, не «**во** сколько», а «**на** сколько». А я разницы не понимаю. Мне в десятый раз втолковывают. И я всё бегаю туда-обратно, туда-обратно. Встряску это даёт хорошую. Поверьте.

Скептик возразит: «Ну и что же после этого у такой ученицы в голове останется?» И правильно сделает, что возразит! Мне представляется, что прогнозировать все возможные варианты поворота дела, фантазировать входит в учительские обязанности. Надеюсь на удачный поворот, учителю нужно быть готовым и к поворотам не совсем удачным. Это раз.

А насчёт «останется что в голове или нет»?... Я точно знаю, что сидеть на уроке с *пустыми глазами*, изображая видимость деятельности, бессмысленно. Наша задача — дать ученику возможность **в действительности** заниматься делом. Но делом **посильным**. *Вот здесь и следует палочку-выручалочку искать, на первый взгляд, в чисто внешнем, формальном передвижении ученика по классу. Но оно даёт встряску. Глядишь — и сдвинется что-то с мёртвой точки.*

Моцарт на уроке арифметики

Работа с посылными хороша в классе, на обычном школьном уроке. А если занятия индивидуальные?

Однажды мне пришлось заниматься с сыном подруги. Он учился в начальной школе, и с математикой у него были нелады. Вот он открывает учебник и читает: «На одной грузовой машине везли два мешка муки, на другой — четыре. Сколько мешков муки привезли обе машины?» Прочитав, глубоко за-

думывается. О чём бы вы думали? А одного ли цвета машины!!! Какой они были марки?! А почему в одну машину положили не все мешки, а только два?! Она что, была машиной очень маленькой?! После этого он мог что угодно сложить с чем угодно. Четыре колеса складывать с двумя машинами... Несколько учителей с ним мучились-мучились, а сделать ничего так и не смогли.

Такая реакция на арифметическую задачку взрослого человека показалась бы по меньшей мере странной. Но для некоторых творческих детей она нормальна. И хорошо, что встречаются такие дети, которые даже в арифметической задачке стремятся видеть конкретность. Над воспитанием этой способности бьётся вся художественная педагогика!

Я понимаю, что какой-нибудь дефектолог попробует быстренько повесить на этого ребёнка диагноз ЗПР (*задержка психического развития*). Ну, так на то он и специалист по выявлению больных. А учителю пристало быть специалистом не по выявлению больных, а по *воспитанию* здоровых, талантливых учеников (а ещё лучше — гениальных). Сами знаете — гениальность так просто спутать с какой-нибудь патологией. А ребёнку всю жизнь потом расхлёбывать! А вдруг он будущий *Моцарт*? Мы хоть и умнее его, но уж точно не *Моцарты*. Нам ли тогда судить? А то ведь засудишь — и тогда он *Моцартом* уж точно не станет.

О мастерстве задавать вопросы

Благодаря занятиям с тем мальчиком, мне заново открылась одна из бездонных проблем творческой личности. Интерес к реальным обстоятельствам может и должен побеждать привычные (например, математические) условности. Отсюда тоже могут быть *пустые глаза* на уроке. И тогда они вовсе не значат, что у такого ученика пустая жизнь.

Но как же тогда быть с математикой? Если ученик «не понимает», что с чем надо складывать? Это очень тон-

кая и очень сложная учительская задачка. И для начала лучше хотя бы просто выяснить, в какие это дали ученик уплывает.

Если говорить честно, то учителю надо всего-то уметь задавать вопросы. Не те стандартные, банальные и формальные: сколько? чего? во сколько раз? где? И уж тем более не о том, почему у него отсутствующий взгляд. Нет, конечно. Вопросы должны быть какие-то иные, не обычные — *со-чувствующие*.

Поинтересуйтесь, например, какое слово в задаче ему показалось самым интересным? Или какие в жизни он видел мешки? С чем они были и как их перевозили? *Когда учителю открываются глубины понимания своих профессиональных проблем, тогда и ученику почему-то становится понятен механизм нашей взрослой нехитрой арифметики.*

Ученик перед тобой — чужая голова. И тебе надо помочь хозяину этой головы отправиться по тому пути, который ты считаешь правильным. А ученик всё время сворачивает куда-то в сторону. И тебе надо разобраться в *чёрном ящике* его конкретных путей-дорожек.

Разобраться в этом учитель может. Но лишь настолько, насколько ему хватит фантазии и ума **задавать вопросы!**

4. О РЕЖИССУРЕ УРОКА, ВОСПИТАТЕЛЬНОМ МОМЕНТЕ И ДОМАШНЕМ ЗАДАНИИ

*Письмо-отчёт О.Л. Фоминой, учительницы ГЕОГРАФИИ
(с. Павловичи Московской обл.)*

с ответными комментариями В.М. Букатова

Учителя, работающие на экспериментальных площадках по социо/игровой педагогике, регулярно присылают своему научному руководителю — доктору педагогических наук В.М. Букатову — письма-отчёты о том, что у них на том или ином уроке получилось. А тот, в свою очередь, пишет каждому из учителей ответные письма со своими деловыми комментариями.

Некоторые учительские письма и ответные комментарии к ним периодически публикуются на сайте открытый урок www.openlesson.ru. Так что читатели могут не только «из первых рук» узнавать, как же идут у экспериментаторов дела, но при желании подключаться к поиску собственной педагогической стилистики.

«Было много споров!»

«...9-й класс, 19 учеников. Очень сложно проводить игровые моменты. Они уже считают себя взрослыми, у каждого свои симпатии, гонор. Когда они поделились на группы по жребью сразу же вылез большой минус: две группы сильных учеников и три группы слабых /**см. комм. 1**/.

Изучаем тему: «Развитие народного хозяйства».

Надо вспомнить, как можно больше народных промыслов и записать их за одну минуту (специально приготовила песочные часы) /**см. комм. 2**/.

Проверка. Поднимите листки те, у кого написано более 10 промыслов. (Я-то уже знаю, у кого сколько.) Ребята читают и вычёркивают повторяющиеся, по ходу идёт запись на доске.

Следующее задание. Предлагаю из записанных на доске промыслов выбрать три «самые-самые», а вот какие именно — ребята должны предложить сами.

1-я команда сообразила быстрее — три самых ранних по возникновению (гончарный, кожевенный, кузнечный).

2-я команда (услышав 1-ю) — 3 самых «последних» промысла по возникновению (керамика, бисероплетение, миниатюрная живопись).

3-я команда (долго совещалась — молодцы!) — три промысла нашего села (плетение лозы, башмачный, резьба по дереву).

Остальные две команды — самые сложные и простые промыслы:

- 1) резьба по кости, роспись, деревянные игрушки;
- 2) извозный, печной, строительный.

Когда работа была сделана и стали выступать ребята из команд, завязалась дискуссия. Много было споров по поводу «самых простых промыслов» /**см. комм. 3/**. Я обрадовалась, что многие ребята высказывались за то, что нет простых промыслов, что все они требуют времени, терпения и силы воли, а главное — труда.

Вот вам и воспитательный момент. Одно дело — это им говорят взрослые, другое — они слышат и говорят сами /**см. комм. 4/**.

На дом даю задание: подобрать две пословицы по смыслу подходящие к такой: «Ремесло не коромысло, плеч не оттянет, а само прокормит» /**см. комм. 5/**.

...Через неделю урок начинаю с того, что выявляю тех, кто выполнил дополнительное задание /**см. комм. 6/**. Те, кто не выполнил, будут играть роль жюри и оценивать ответы.

Выслушиваем сообщения ребят. Жюри выделяет трёх финалистов.

- *Всякое дело человеком ставится, человеком и славится.*
- *Дело учит и мучит, и кормит.*
- *Не просит ремесло хлеба, а само кормит.*

Следующее задание классу предлагаю придумать самим членам жюри. Задумались, посоветовались и выдали: *на небольшом листике бумаги записать загадку на тему «Русская изба»*. Вот и жюри поработало. Молодцы!" /См. КОММ. 7/

КОММЕНТАРИЙ 1:

О МИНУСАХ, КОТОРЫЕ НЕ СТРАШНЫ

Уверяю вас, уважаемая О.Л., что никакой это не «большой минус». Когда в одну группу собираются только сильные (или только слабые) ученики — это не страшно. Наоборот, ситуация эта таит в себе множество плюсов...

(Этот отдельный большой разговор я решил вынести за рамки комментария. Подробно о проблеме «сильных» и «слабых» групп см. ПОСТСКРИПТУМ 1.)

КОММЕНТАРИЙ 2: О ЧАСАХ

Это замечательно, что вы столь буквально восприняли мой совет и специально для урока приготовили часы. Ведь недаром на семинарских занятиях, которые я провожу в разных регионах, я обязательно держу в руках часы. Держу навязчиво, нарочито — чтобы учителя обратили на это внимание...

(И ещё один, не менее важный, пласт разговора — о часах, минутах, секундах и пользе любых ограничений — см. ПОСТСКИПТУМ 2.)

КОММЕНТАРИЙ 3: О СДЕРЖАННОСТИ

Уважаемая О.Л., признаюсь, что, когда я читал ваше письмо и дошёл до слов «сложные и простые промыслы», то карандашом это место подчеркнул, думая потом прокомментировать некорректность формулировки. Но вот читаю дальше и вижу, что был не прав: вы на уроке поступили гораздо мудрее меня, сдержав свой учительский

пыл, не вмешавшись в детское мнение, не поправив его. В результате ребята сами подняли этот вопрос и сами наговорили много умных вещей.

Почаще бы нам, учёным, учиться не только уму-разуму, но и терпеливости у вас, учителей, которых мы вроде как пестуем и наставляем в теории.

КОММЕНТАРИЙ 4: О СПРАВЕДЛИВОСТИ

Конечно, вы всё правильно пишете. Но хотелось бы добавить вот что. То, что справедливо для одних учеников, для других может таковым в данной конкретной ситуации и не являться. Зато какой-то схожий воспитательный момент откроется им в какой-то другой ситуации.

А на том конкретном уроке тот воспитательный момент прошёл для кого-то мимо ушей. И это нормально. И не нужно стремиться к тому, чтобы по запланированным нами «воспитательным моментам» все ученики поголовно шагали стройными рядами.

КОММЕНТАРИЙ 5: ОБ ЭЛЕГАНТНОСТИ

Задание хорошее, но с социо/игровой точки зрения недостаточно эlegantное. Очень уж оно дидактично. Вот если бы эту дидактическую назидательность убрать, то тогда задание станет весьма созвучным той мудрости, которая кроется в народных пословицах.

Вот вы пишете: *подобрать по смыслу подходящие*. Давайте попробуем представить, что произойдёт, если вместо слова «подходящие» подставить слово «перекликающиеся». Это явно даст больший простор для воображения.

А вдруг да подобная замена сделает задание слишком лёгким?

Во-первых, отметим, что, действительно, задание начинает производить впечатление очень простенького. Но стоит остановить свой выбор на той или иной пословице, как тут же появляется желание и свой выбор получше обосновать, и о замерцавших в уме смысловых пересечениях рассказать. Это во-вторых.

Ведь у каждого из нас, если что в голове и мелькнёт, то всегда и гладко, и складно. А как начнёшь об этом рассказывать, то ни гладкости, ни складности не получается: и слов не хватает, и эмоции мешают. Но перед другими «в грязь лицом ударить» не хочется: если уж в сознании что-то блеснуло — ну как про это умолчать? как другим не рассказать? как (хотя бы) не похвастаться? Вот мы и начинаем ломать голову над тем, как бы своё мнение поточнее, попонятнее выразить. И становится нам не лень голову свою ломать и час, и другой, а то и вовсе весь вечер или даже день — пока нужный вариант не подберётся.

Вот и ученикам, если нечто подобное подарить, то они с явным удовольствием в омут родного языка в своём сознании поныряют.

Проверка домашнего задания... на себе! Решил я этот модернизированный вариант домашнего задания о переключках с поговоркой проверить на себе.

Тут же вспомнилась поговорка, созвучная слову *прокормит*. «Волка ноги кормят» — переключается явно! И то-оолько задумался, как бы попонятнее изложить увиденные смысловые пересечения — так и впрямь такое открылось, что впрямь не столько обсуждать, как *переключается* или *подходит/не подходит*, сколько доказательством скрытого тотального совпадения некоего потаённого смысла заниматься. (Ведь для волка быть «санитаром леса» — это почти что профессия. Или даже ремесло. И хочет он или нет... Раз ноги ему даны и раз он голод чувствует, то и ремесло «санитара леса» выполнять приходится. При этом ноги его плеч не оттягивают, прокорм обеспечивают.)

С точностью до наоборот. И вот ещё какой советик-подсказка (вдруг да пригодится). По герменевтической дихотомии задание может получиться неожиданно интересным, если его вывернуть как-нибудь шиворот-навыворот. Ну, например, задать прямо противоположные условия. То есть наоборот: подобрать к этой поговорке две НЕподходящие. Кому будет не лень, — прикиньте в свободную минутку, что может получиться.

Если понравится, берите на вооружение и пользуйтесь на здоровье*.

КОММЕНТАРИЙ 6: О ДОМАШНЕМ ЗАДАНИИ

Уж и вы — дорогая О.Л.— тоже молодец! Очень интересный ход придумали. Однако ловлю вас на слове (авось, вам для оттачивания вашей социо/игровой хватки пригодится).

Вот вы пишете: «Урок начинаю с того, что выявляю тех, кто выполнил домашнее задание». ВЫЯВЛЯЮ. А ведь согласитесь, что можно было бы сочинить такую режиссуру, чтобы выявляли не вы, а сами ученики.

Кстати, поделюсь опытом. Иногда я делал так. Вхожу в класс и сразу говорю: «Кто не сделал домашнее задание — в правый угол, все остальные — в левый». А так как взаимопонимание и взаимодоверие уже наработаны, то все ученики тут же быстренько сами — кто в какой угол — и расходятся. И никаких перебранок, и никаких двоек.

А если кто сшельмовал и затёрся не в «свой» угол, так это очень быстро его же сотоварищами и будет в самой работе обнаружено.

И надо сказать, что в угол «к несделавшим» уходили с явной неохотой. И дело тут не в двойках (их не было). Просто они по опыту знали, что самое интересное будет сейчас происходить в команде сделавших домашнее задание. Честно говоря, я поэтому и обходился без всяких увещаний и распеканий по поводу несделанных домашних заданий. Что ж их ругать, если они сами чувствуют себя, пусть немного, но всё же обделёнными, как бы «наказанными».

А ещё я отдельно похвалю вас за элегантную связку с предыдущим уроком. Одно дело, когда уроки взаимосвязанными оказываются только на бумаге (в конспектах учителя), и совсем другое дело, когда эта связь витает в воздухе, когда она видна каждому ученику.

* Подробности см. в кн.: *Ершов П., Ершова А., Букатов В.* Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя — М., 1998. — С. 332.)

КОММЕНТАРИЙ 7: КАК ЖЕ ВСЁ-ТАКИ ДЕЛО БЫЛО?

Здорово, что члены жюри посоветовались и выдали такое задание. Стал я его примерять на себя и чувствую, что с подобным заданием, пожалуй, и не справился бы.

Стал перечитывать это место в письме-отчёте и обнаружил, что конкретных-то сведений о том, как всё дело протекало, и нет. А очень жалко. Например, неясно: загадку нужно было *вспомнить* или где-то *найти*? Можно ли было совещаться с другими, пользоваться книгами? Какие же загадки были написаны на листочках?

Поэтому стал я на свой страх и риск фантазировать: а как бы я срежиссировал подобное задание?

Учитель: «Приготовили листочки. Теперь все встали. Вам даётся 1 минута, чтобы вы — стоя — вспомнили (или придумали) загадку о русской избе. Кто будет готов раньше, тот садится и законно отдыхает».

Через минуту сигнал: «Стоп! Время истекло!». Все садятся и объединяются «по четвёркам» (хотя бы так: двое учеников с одной парты поворачиваются к двум ученикам за другой партой — вот вам и готовая «четвёрка»). Потом выбирают из своих вариантов две *самые-самые* интересные загадки, записывают их на листочке и передают соседям для а) отгадывания и б) комментирования наилучшей из загадок (*почему, чем и зачем*).

После того, как отгадки соседей и их комментарии вернуться в исходную команду, вы только представьте, с каким вниманием команда начнёт разбирать каракули своих одноклассников. А в это самое время в соседней команде их собственные каракули будут штудироваться не менее придирчиво. Вот уж будет о чём поговорить и с правыми соседями (которые отгадывали их), и с левыми (которых отгадывали и комментировали они сами). Будет что обсудить, сравнить, выяснить...

Честно говоря, для развития народной культуры именно этого так не хватает на обычных школьных уроках.

Ну, а когда всё это сочинилось, то начал я эту режиссуру примерять на себя. Выяснилось, что самому мне

вспомнить хотя бы одну загадку о русской избе не под силу. Тогда попробовал сочинить. Получилось. Сначала не очень казисто, но потом, когда я сообразил первую часть со второй поменять местами и чуть-чуть отредактировать (чтобы ритм был яснее), то вышло вот что: «Когда скребут — молчит. Когда топчут — стонет. Что это?» (Как вы понимаете, я загадку о деревянных половицах сочинил).

Не скрою, загадочка мне приглянулась. И тут я подумал: дай-ка привру и напишу, что я её *вспомнил*, а то вдруг кто подумает, что, дескать, доктор педагогических наук, а русских народных загадок не знает. Но тут по дихотомии (о которой упоминал выше) решил сделать наоборот, то есть рассказать именно так, как оно было на самом деле.

Не страшно, что я не могу вспомнить ни одной народной загадки о крестьянской избе, зато могу сочинить новую. Я ж ведь представитель своего народа, законный носитель народной культуры. А если я свою родную культуру могу только по учебникам цитировать, значит, никакой я не представитель и не носитель, а просто самозванец-начётник какой-то.

А ведь такая постановка вопроса справедлива и для наших детей. Про народные загадки они могут не только читать в учебниках, слышать от учителя и расспрашивать у дедушек с бабушками, но и... сами сочинять! От этого загадки не станут менее народными (хоть и будут новоделами).

И последнее соображение. Сейчас не только в больших городах, но и в деревнях — такой винегрет национальностей, что порой страшноватенько становится. За всех. В том числе и за детей других национальностей. Ведь им не по своей воле приходится жить на чужбине. И как быть, когда на уроках, в соответствии с программой, звучит задание, связанное с фольклором?

В отличие от русских детей, у них нет возможности поискать родные пословицы и поговорки в той или иной книжке (да и у соседей по дому, если диаспора махонькая, не больно что узнаешь). Выход какой? Либо на уроке мол-

чать, либо втихаря придумывать своё, а вслух говорить, что это мы, дескать, вспомнили.

Давайте избавим их от необходимости прививать. Вспомнил — хорошо. А не вспомнил, зато сам сочинил, — ещё лучше! Пусть и в них укрепляется чувство, что они законные представители своего народа. И перед сверстниками другой национальности они по праву и в полной мере представляют свой народ.

*ЕЩЁ РАЗ СПАСИБО, О.Л., ЗА ПИСЬМО, ЗА РАБОТУ,
ЗА ТУ РАДОСТЬ, КОТОРУЮ ВЫ НЕСЁТЕ СВОИМ УЧЕНИКАМ.*

С УВАЖЕНИЕМ, ВЯЧЕСЛАВ БУКАТОВ

Постскрипtum 1: ОБ ОТЛИЧНИКАХ И ДВОЕЧНИКАХ В РАБОТЕ ПО ГРУППАМ

Что ни говори, а учительская профессия — не соскучишься. Ну сами подумайте, разве это не забавно: если на уроке сильные ученики объединились в одну рабочую группу со слабыми, то некоторые учителя начинают тут же стонать. Ой, мол, как плохо. Слабые, дескать, спрячутся за спину сильных, будут у них списывать и ничему не научатся. А когда слабые объединяются со слабыми, то снова начинаются жалобы. Опять, мол, ничего хорошего: с работой они не справятся, просидят всё задание, ни в чём не разберутся.

Прямо заколдованный круг получается...

И сам я, когда работал учителем, частенько обнаруживал себя загнанным в очередные тупики профессионального сознания. Оказывается, подобные тупики были известны ещё со средних веков, и назывались они герменевтическими кругами. А для того чтобы выпутаться из такого круга, нужно «подняться на этаж выше». И тогда придёт понимание, что тупик этот кажущийся. Вот я и предлагаю всем желающим на досуге подняться каждому на свою колокольню и оттуда глянуть вниз, на эти самые ситуации объединения сильных и слабых учеников.

Что кому видно

Помнится, однажды на методических посиделках учителя делились друг с другом открывшимися горизонтами, и многих восхитило вот какое соображение. Когда ученики объединяются в команды, то кто с кем объединился — сильный ли со слабым или наоборот, — видно в первую очередь учителю. Самим же детям это очевидно только в крайних случаях. Когда, например, один — ну уж такой двоечник, что хоть святых выноси, а другой — уж такой отличник, что пробы ставить негде.

Но таких крайних случаев бывает не так уж и много, и к ним учитель может заранее подготовиться. Например, самого сильного и самого слабого вызвать на «Матки-матки, чьи заплатки?» — и тогда они уж точно (если учителю так этого хочется) в одну команду не попадут.

А во всех других случаях ученики, как правило, не видят, кто в изучаемой теме так уж силён, а кто слаб. И вообще-то это хорошо. Было бы ужасно, руководствуйся они на уроке, например, такими соображениями: «В этой теме мне лучше объединиться с Колей, а в этой — с Машей и ни в коем случае не с Колей».

В социо/игровой педагогике как раз для того столь настойчиво и навязываются разного рода жеребьёвки, чтобы освободить учеников от соблазнов меркантильных соображений. Тогда им со временем открывается обыкновенная житейская мудрость (которая и есть мудрость герменевтическая): если я сегодня работаю с Колей, то *я ему помогаю*, если с Машей, то *она — мне*. И так хорошо, и этак неплохо. Если подобные выводы ученики начнут выносить с наших уроков — химии, физики, истории, — то можно смело считать, что наш учительский труд не пропал зря.

С последней парты

Когда учителя делились своими соображениями о ситуации **слабый + слабый**, то почти все, порывшись в своей памяти, отмечали, что вообще-то самые неожиданные

и оригинальные решения иногда звучат вовсе не из уст сильных учеников (от них можно ждать скорее правильных ответов по учебнику), а от тех, кого обычно считают слабыми. Обычно они и сказать-то ничего путного не могут: или отмалчиваются, или чушь несут — не остановишь. Но вот когда нужно найти нечто нестандартное, без них, оказывается, как без рук. В художественной педагогике этот эффект очень даже хорошо известен.

Для достижения именно этого эффекта в своё время вместе с Е.Е. Шулешко была задумана некая методика *госте-ролевых уроков*. Учитель готовит по своему предмету «чужого учителя» (чужого не только для класса, но и для самого предмета: к географии соглашался готовиться физкультурник, а к французскому — математик). И когда начинался урок, то место у доски занимал «чужой». А «родной» учитель отправлялся на последнюю парту с особым заданием наблюдать за своими учениками на этом странном полусвоём-получужом уроке.

И вот чаще всего оказывалось, что в родных учениках учителю с последней парты открывалось много нового. Сильные ученики выглядели не такими уж и сильными, а слабые вдруг начинали так сильно блистать, что это порой не на шутку озадачивало учителя: как же это он просмотрел таких способных учеников, как же это раньше в них эти самые дарования не увидел?!

Новая роль

В 9–10 классе ученикам очень полезно помимо школы посещать какие-нибудь другие коллективы (кружок, студия, секция). В своём родном классе к этому времени складываются очень жёсткие ролевые отношения, и сломать рамки роли, которая стала традиционной в своём классе, ученику трудно. А когда он попадает в новый коллектив, где его никто не знает, то ему легче начать вести себя по-новому, занять новую нишу, освоить новую роль.

Социо/игровой стиль обучения именно эти ситуации и пытается сделать возможными на любом обычном уро-

ке. Чтобы если какой-то ученик не смог найти коллектив вне стен школы, то хотя бы на каких-то уроках вокруг него возникали ситуации, когда он может нарушить привычное ожидание окружающих и блеснуть талантами, о которых он уже знает, а окружающие всё ещё не догадываются.

Вот поэтому когда в малую группу попадают два слабых ученика, то и для педагогики, и для развития личности это не так уж плохо. Даже хорошо. Но вот если учитель думает только о программе, и вместо того чтобы смотреть по сторонам (как там живут-поживают его ученики на его уроке?), желает сиюминутного результата (чтобы все всё без ошибок сделали), то тогда он начинает кричать: «Ка-раул! Слабый объединился со слабым! Что мне теперь делать?» Как что делать? Радоваться!

Приятными сторонами

Теперь представим ситуацию «**сильный + слабый**». Конечно, слабый может списать (и правильно сделает). Может быть, именно эта возможность и откроет ему глаза на то, что сильный ученик не обязательно зазнайка и выскочка и что с ним вполне можно сотрудничать. Словом, что отличник — тоже человек, и его можно уважать и даже с ним дружить.

В свою очередь, сильному работа в такой малой группе тоже может пойти на пользу. Ведь одно дело, когда похвалу получаешь из уст учителя. И совсем другое — когда соученик вдруг начинает смотреть на тебя с восхищением.

А когда сильный и слабый друг к другу такими приятными сторонами своего характера повернутся, то и для них, и для окружающих незаметным образом возникнет умение выручать друг друга, поддерживать — словом, учиться друг у друга. А это, согласитесь, немало. Ведь им же ещё целую жизнь идти бок о бок со своими сверстниками. Со сверстниками, а не с учителем, который скроется с их горизонта, как только они окончат родную (или не родную, а ненавистную) школу.

Постскрипtum 2: ОБ УРОЧНОМ ВРЕМЕНИ

Временные рамки — как реке берега — очень даже нужны. Например, для того, чтобы возникли течения — мыслей, чувств, находок. Чем прочнее берега, тем более стремительные течения они могут выдержать. А если берега подкопать, то течение прекратится и начнётся заболачивание местности.

Это только когда дома сидишь и к уроку готовишься, кажется, что две минуты — это ерунда. А на уроке даже две минуты — это очень много. И учителю бывает трудно даже две минуты удерживать своё внимание на времени, помнить о нём (уж поверьте мне и как режиссёру, не понаслышке знающему о цене сценического времени, и как педагогу, стоявшему у доски перед классом).

Но вот если учитель станет буквально *держаться за часы*, которые не на руке его будут покоиться (он сам по себе, они сами по себе), а именно что перед собственным носом в кулаке будут зажаты, — то тогда есть надежда, что он, учитель, сможет-таки продемонстрировать ученикам свою личную дисциплинированность, подавая наглядный пример делового отношения к каждой секунде урока.

Круговерть с часами

О песочных часах на уроке я впервые услышал от замечательнейшей учительницы Лидии Константиновны Филякиной. Песочные часы (их можно было взять в кабинете физики, но я купил в ближайшей аптеке — стоили они копейки) оказались безотказнее. Но были не всегда удобны в работе. Я дал сигнал, склянку перевернул, оглянуться не успел, как весь песок уже давным-давно пересыпался. То есть песочные часы хороши тем, что впопыхах какие-нибудь 1,5 минуты, вместо отведённых 2 или 10, не зачтёшь. Но вот пропустить 2 минуты и спохватиться на 8-й, а то и вовсе на 15-й — это запросто!

И тогда я стал на уроки приносить секундомер, который был в моём хозяйстве с детства. Но через месяц и от секундомера мне пришлось отказаться: после третьего падения со стола он перестал ходить.

И тут я перешёл на обычные мужские наручные часы. Они оказались удобнее и секундомера, и песочных часов. Часы на руке сейчас есть у всех. Только вот важно, чтоб они были *с секундной стрелкой*. Я дал команду: начали! — и тут же большой палец правой руки прижал к стеклу циферблата на том месте, где в это время секундная стрелка находилась.

Преимущества секундомера

Тут я сделаю в своём рассказе прыжок назад. Помнится, «сто лет назад» проводил я с пятиклассниками соревнование на рекордно медленное чтение (рекордно медленное, но без потери смысла — есть у нас такой вариант социо/игровой работы над выразительным чтением; подробности можно найти в § 31-32 моей книжки «Педагогические таинства дидактических игр»). Семь строчек (три предложения) стихотворного текста сказки Жуковского *Об Иване-Царевиче и сером волке* нужно прочитывать как можно дольше. Сначала даже двадцать секунд некоторым ученикам даются с трудом. Серьёзные достижения начинаются, когда результаты приближаются к минуте и даже больше (подчеркну: *без потери смысла*). Борьба разгорается за каждую секундочку.

Подчеркну, что тренировки у нас проходили по тройкам. На каждую тройку секундомеров не напасёшься (даже тот, что был, разбили). В ход пошли ручные часы с секундными стрелками. И тут преимущество секундомера стало особо очевидно. Если ученику давать команду НАЧАЛИ, то он начинает торопиться и рекордного времени не добивается. А вот когда он сам открывает рот (и секундомер включается с первым произнесённым звуком) и не торопясь ползёт дальше, то это создавало самые что ни на есть благоприятные условия для установления новых рекордов. С первым

звук — секундомер запускается, с последним — останавливается. На циферблате — точный результат.

Наручные часы

А вот с наручными часами поначалу было неудобно. Контролёр (эта роль попеременно была у каждого в тройке) возьмёт циферблат и ждёт, когда секундная стрелка подойдёт к удобной отметке. Вот она приблизилась, и контролёр кричит: НАЧАЛИ! А исполнитель замешкался, оказался не готов. Тут контролёр останавливает замер: «Хитренький, — говорит, — секунды идут, а ты молчишь. Так нечестно. Давай сначала». Вот они опять ждут, чтобы секундная стрелка подошла к удобной отметке, и... повторяется всё то же самое.

Вот тогда-то и возникло это социо/игровое ухищрение — не ждать секундной стрелки и не подавать сигнал «работнику», а по его началу отмечать пальцем на циферблате местонахождение секундной стрелки. А потом вычислять результат.

Итак, если на выполнение было отведено 2 минуты, то пальцем отмечается положение секундной стрелки, и когда она полный круг пройдёт и к моему пальцу опять возвратится, то я и увижу, что половина времени уже истекла и осталась одна минутка.

Чтоб не пригорало

Ну, а дальше я обычно поступал так. Для поддержания (нагнетения) рабочего азарта (социо/игрового темпо/ритма) сообщаю, что осталось *всего-навсего 1 минута*. Стрелка побежала дальше. По циферблату легко мысленно провести диаметр и определить, где будет стрелка через 30 секунд (если отсчёт пошёл с отметки, например, между 4-мя и 5-ю часами, то соответственно — полминуты придётся на сектор между 10-ю и 11-ю). Вот она подошла к этому месту, и я опять сообщаю: осталось уже 30 секунд. Следующее предупреждение — когда останется 15 секунд,

потом 5 секунд (помешиваю, чтоб не пригорало). И наконец звучит команда: СТОП! ВРЕМЯ ИСТЕКЛО.

Надо сказать, что, засекая таким образом время, мы ловим *133 зайца*.

Во-первых, дети, заранее подготовленные к тому, что время истекает, потом не начинают ныть: *мы не успели, мы не знали, мы не готовы!* Все, как миленькие, подчиняются общей команде *стоп* и дружно начинают перенастраиваться для выполнения каких-то других ролей (например, при смене ролей судейских на зрительские или наоборот — это как уж было задумано учителем).

Во-вторых, учителю, не на шутку занятому циферблатом, некогда подглядывать, какие команды что и как делают. Ведь если учитель хотя бы краем глаза подглядит, что у кого происходит, то не утерпит и вмешается. А детям это не всегда на пользу. Многие учителя это понимают и стараются придерживать язык за зубами. Но даже если учитель вслух не высказывает замечаний, то всё равно его одобрение, возмущение или удивление угадывается по выражению лица. А для тренировки детской самостоятельности, повторим, это не всегда на пользу. Так пусть уж лучше учитель стоит, вцепившись в часы, и следит за бегом секундной стрелки, а не коршуном носится над склонёнными головами детей, мешая течению их собственных мыслей, поиску их собственных вариантов решения. Ведь им же трудно! И учителю стоит *уважить* это. Им же надо всего за 2 минутки и проблему найти, и друг с другом договориться о её решении. Да ещё и успеть помириться, если они поскадалили.

Ну, а в-третьих, учитель на деле умудряется показать, что дорога каждая секунда. Ведь у нас на школьных уроках как обычно бывает? Учитель чуть что — сразу кричит: дорога каждая минута! некогда ворон считать! При этом сам время ученическое не ценит: читая мораль ротозеям, он тем самым транжирит время тех учеников, которые находятся в рабочей форме. Они-то вынуждены всё то время, которое учитель тратит на свои назидания, терпеливо (или не очень) простаивать.

За что боролись...

Кстати, о терпении и прочей, как сейчас модно говорить, толерантности.

Звонок на урок — а в классе только три человека! Остальных ЕЩЁ нет! И тут начинается разбирательство с громами и молниями. А ведь те трое, которые пришли вовремя, не виноваты. За что же им принимать удар на себя?

И другое дело — звонок, в классе три человека, а учитель и бровью не ведёт. Тут же сориентировавшись, даёт одно из самых заводных (любимых в этом классе) заданий. И тогда все опоздавшие, войдя в класс и увидев, что интересная работа в разгаре, невольно подумают: эх, жаль, что я опоздал — самое интересное пропустил.

И наоборот, если опоздавший входит в класс, а там учитель чернее тучи и всех пропесочивает, то опоздавший невольно радуется, что на его долю учительской ругани досталось поменьше. Так что если он в другой раз опоздает ещё больше, то удивляться этому не стоит. Как говорится, *за что боролись, на то и напоролись...*

В защиту звонков

Иногда учителя после удачных социо/игровых уроков «жалуются»: ученики, мол, не хотят уходить из класса на перемену, их, мол, приходится чуть ли не силком выгонять на перемену.

Помнится, одна учительница даже как-то спросила: «А можно мне договориться со своей подругой, чтобы заменить её урок продолжением моего незаконченного?» (в маленьких школах, где в педагогическом коллективе добрые дружеские отношения, подобные договорённости вполне реальны). Ну, и как вы понимаете, я ответил, что, конечно же, нет. Урок на то и урок, чтобы заканчиваться по расписанию. И это чудесно, если звонок прозвенел, а работа в самом разгаре. Урок прерывать в таком случае даже выгодно. Ведь ученикам нужно приучаться переключать

своё внимание на другую деятельность, на другой урок, на другого учителя (в жизни это им ой как пригодится).

А вот если такой урок, вместо того чтобы оборвать со звонком, наоборот, продлить, то может случиться перебор. Может возникнуть переутомление. И тогда в подсознании некоторых учеников возникает досадный шлейф негативных ассоциаций, связанных либо с какой-то из учебных тем, либо с самим предметом. Известно, если у реки берегов не будет, то течение прекратится и начнётся заболачивание местности. Так и *берега* звонков и расписания для течения *реки-урока* просто необходимы.

Правда, некоторые учителя и методисты любят поспекулировать лозунгом «Долой урочную систему!» Урок, мол, это ужасно, разве можно ученика учить от звонка до звонка! Конечно, нельзя, соглашаюсь я. Но это не повод отрицать классно-урочную систему в целом. Рамки урока и нам, учителям, и нашим ученикам очень даже нужны. Например, для того чтобы возникли течения — мысли, чувств, находок. Чем прочнее берега, тем более стремительные течения они могут выдержать. Подкопай их — и течения прекратятся, нарушатся или перемешаются. И может случиться, что никаких течений не будет вовсе.

Для ученика именно рамки урока подчёркивают незавершённость и необходимость продолжить возникшую жизнь. Именно звонок позволяет ученикам осознать, насколько они были увлечены на только что оборвавшемся уроке. И осознать, что они ещё не достигли самостоятельно намеченного конечного результата. Осознать, сколь сладостны для них были эти совместные поиски возможных решений. Осознать ценность каждой секунды, открывая для себя необходимость «не терять время зря».

5. ХИМИЧЕСКИЕ ВЕЩЕСТВА И ЯВЛЕНИЯ, найденные восьмиклассниками в ходе самостоятельной mini-экспедиции «НА ЦЫПОЧКАХ» по школьным коридорам во время урока

*РАССКАЗ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ Г.П. ЗЛОБИНОЙ
(Г.САЛАВАТ, БАШКОРТОСТАН)*

С РЕПЛИКАМИ-КОММЕНТАРИЯМИ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В.М. БУКАТОВА

Очень долго сомневалась в необходимости проведения этого урока. Честно — было жалко времени. Но превысило чувство «надо» (если согласилась на получение экспериментального задания «Экскурсия за угол», то его надо выполнять).

К тому же свою вынужденную ответственность я старательно приукрасила дополнительными оправданиями (вполне реальными и существенными): чтоб выстроить доверительные отношения с ребятами, чтоб узнать детей получше, чтоб увидеть, кто с кем и как взаимодействует (учительский стаж у меня большой, но в лицее я новенькая — работаю только десять дней).

Итак, 8-ой класс (математический), тема урока: Обобщение первоначальных представлений о веществах и химических явлениях.

* * *

До начала урока, а он был первый в их расписании, дети приходили в кабинет с «домашним заданием-экспериментом»: им нужно было у себя на кухне самостоятельно изготовить «сахарного петушка». И описать, как изменились свойства сахара. Поэтому то утро уже получилось каким-то неформальным.

До звонка все ребята стали показывать, кто что принёс. Пробовать, у кого что получилось. И спрашивать, а поставлю ли я отметку за леденец. А те, кто не сделал, выдвигали причины: от «меня на уроке не было» до «мама не велела к газовой горелке подходить». Или «мама не разрешила ложку портить».

И вот мои восьмиклассники друг у друга бесконечно осматривали поделки и интересовались рецептурой. Не химия, а кулинария какая-то. Звонка почти не слышали.

Решила, что раз я работаю «по заданию научного руководителя», то начну урок не с объявления темы, а с социо/игровой «Разминки» (задвинув свою «слабонервность» подальше). Прошу построиться «змейкой» (в кабинете маловато места). Объявляю, что строиться нужно по первым буквам алфавита.

Долго, медленно (стараюсь терпеть). Какая-то не змейка, а «клубок»-толпа получается... Выдержав паузу, клиниваюсь в толпу... Разыгрываю интерес: «где тут у вас голова-туловище-хвост»... Три минуты — кажется построились (уф!!!).

Ещё раз быстро пробегаю по цепочке — проверяю имена, там, где два имени одинаковые интересуюсь, а почему ты — первый? Услышав ответ, наивно переспрашиваю — а по фамилии!? правда!?... — (я честно не подсказывала).

После этого организуем команды-«Колечки» по хлопкам*. Сначала лениво. Увеличиваю темп — веселее как-то становится. По трое, по семь, по пять (хлопков/человек) — каждый новый раз «сосед справа»-«сосед слева» другие!

Беготня, переговоры, руками друг другу машут, в колечки сцепляются, ищут, кто ещё свободен...

Мне кажется, это задание для детей очень трудное: они часто пытаются предопределить состав будущей команды. В результате у восьмиклассников команды часто получаются «мальчиковые» и «девичьи». И я никак не могу проследить образование подстроженных команд. Вроде всё идёт — как идёт, а позже, когда «обустраивают местечко», мне всё время кажется, что происходит подмена выпавшего состава

* См. стр. 173.

ва команд. Но может быть, мне так только кажется?.. Или это вообще неважно?..

РЕПЛИКА-КОММЕНТАРИЙ В.Б.: Во-первых, думается, что вы преувеличиваете. Если темп действительно высокий и ученики собираются в колечки азартно и со смехом, то перепутываются все основательно. И беспокоиться тут не стоит...

Во-вторых, если дети подтасовывают состав команды, то это говорит о том, что их поведение очень засорено различными «комплексами неполноценности». Но после нескольких уроков в социо/игровом стиле, то есть когда дети начинают вполне доверять ВЕДУЩЕМУ (иногда такое случается уже к концу первой встречи), их комплексы (включая и подростково-гендерные) начинают испаряться, освобождая место для естественных проявлений в их «межличностном поведении» среди сверстников в ходе групповой работы на учебном занятии. И они напрочь перестают заботиться о подтасовках при делении/объединении в малые группы.

И тогда даже «заклятые враги» начинают вполне деловому сотрудничать в одной «малой группе», открывая в себе и ресурс собственной толерантности, и позитивные стороны этого ресурса.

Так что или не обращайтесь внимания, или, запасшись терпением, ждите изменений...

На колечках из пяти человек остановились. Случайный состав кружочков объявляется «рабочей командой». Команде нужно договориться о командном месте и обустроиться.

Начали устраиваться, переносить стульчики. А в одной команде девочкам лень, наверное, было стульчики нести и они прямо на полу уселись (!). Терпеливо поинтересовалась у них — удобно?

— Ага! — И я терпеливо подумала — хорошо, что в этом лицее полы моются по несколько раз в день.

А один ученик (богатырского сложения медвежонок-увалень) остался сидеть за партой один. «Ты же был в команде, почему не идешь к ребятам?» — «Не хочу, меня небылопрошлыйраз. А чего?»

Спасли ребята из команды: стали звать, и стул поставили, и руками замахали. Пошёл-таки в команду.

Вызываю «посыльных». Они с любопытством подбежали. Я им шепчу, что надо придумать название командам. Используя буквы своих имён. И это название записать на доске команды. Советуюсь: «Минуты — хватит?» — «Давайте две!» — «Хорошо!».

Терпеливо засекаю время. Действительно, через 2 минуты появились названия:

АЮДА (4 человека); ДИОНЯ, КАРКА, АККВА (вообще, здорово! Кто-то и не знал, что аква — это вода), ТАТАР и ДАЕЛА.

Ах, как хочется спроектировать проверочный тест на доску и перейти к новой теме! Ведь прошло уже — ужас!.. — 15 минут урока. Но, засучив рукава, продолжаю реализовывать социо/игровую технологию — снова вызываю новых посыльных. И по-моему, делаю ошибку, потому что даю два задания сразу.

РЕПЛИКА-КОММЕНТАРИЙ В.Б.: Да нет, всё в порядке. Заданий действительно было дано многовато: и на цыпочках, и командой, и по всем трём этажам, и под запись химические ВЕЩЕСТВА и ЯВЛЕНИЯ, и число на доске. Конечно, последнее задание среди всего перечня несколько теряется. Можно было его оставить на возвращение команды в кабинет химии: ученики входят, и вы им тогда про число найденных ВЕЩЕСТВ и про число обнаруженных ЯВЛЕНИЙ.

А вот если вы под «двумя заданиями» имеете в виду сам набор поисков — и ВЕЩЕСТВА, и ЯВЛЕНИЯ, — то это не столько «два задания», сколько очень удачное одно задание, но с «социо/игровой каверзой» (ведь восьмиклассники за время путешествия могли и забыть про одно из двух искомым). Ваши ученики с подобной

КАВЕРЗОЙ СПРАВИЛИСЬ ВПОЛНЕ ПРИСТОЙНО. И БЫЛО БЫ МЕНЕЕ ИНТЕРЕСНО, ЕСЛИ БЫ ВЫ ОТПРАВИЛИ ИХ В ЭКСПЕДИЦИЮ ТОЛЬКО ЗА ЧЕМ-ТО ОДНИМ.

ВАША ИМПРОВИЗАЦИЯ ЦЕННА ТЕМ, ЧТО НА НОВОМ, НЕОЖИДАННОМ МАТЕРИАЛЕ БЫЛ РЕАЛИЗОВАН МЕХАНИЗМ КАВЕРЗНО-ИГРОВОЙ ДВОЙСТВЕННОСТИ*. ТАК ЧТО СПАСИБО ЗА ЗАМЕЧАТЕЛЬНУЮ ДОБАВКУ В ОБЩИЙ КОТЁЛ ВАРИАТИВНОСТИ СОЦИО/ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ ОБУЧЕНИЯ.

– Тихонько-тихонько, на цыпочках, разговаривая шёпотом, выведите свою команду в коридор, проведите по всем трём этажам и запишите все вещества и все химические явления, которые вам попадутся. Когда вернётесь — напротив названия своей команды запишите число обнаруженных веществ и число явлений.

Только, пожалуйста, шёпотом и на цыпочках. Потому что я не знаю, как отреагирует директор на то, что вы во время урока по школе ходите!

Уже на последних словах некоторые из посыльных кинулись к своим командам. Шепчутся, блокнотики достают — и... понеслись «на цыпочках» в коридор!

А я не успела ничего сказать про время!..

Осталась я одна в кабинете. Лаборантка из лаборантской выглянула, лицо перепуганное: «Что случилось? Почему так тихо... А где дети?» — «Вот ещё контролёр», — подумала я. Но, мило улыбаясь, произнесла: «Играем в химию мы... Так надо!..»

А сама сижу, на часы смотрю и думаю: а что если они вообще не вернуться?

В школе тихо, никакого шума не слышно...

Коллектив в лицее незнакомый... А вдруг учителя сплетничать начнут. Двери в лицее стеклянные, все же видят, как мои дети «на цыпочках» мечутся...

Вдруг одна девичья голова в дверях: «А вы не знаете, где все?»

Господи, потерялась (!)... Нет, говорю, ищи...

* Как, например, в задании «Руки-ноги» — см. стр. 184.

На 20-й минуте где-то раздались голоса. Впечатление, что урока химии нет. Но есть ощущение какого-то очень крутого психологического эксперимента...

Ещё две минуты — две команды вернулись (Уф!). Делая вид, что страшно занята, будто что-то пишу (а у самой всё трясётся внутри). Но на 23 минуте — **ВЕРНУЛИСЬ ВСЕ!**

На доске появляются цифры — от 4 до 10 веществ; от 2 до 6 явлений.

Возбуждённые, глаза горят, класс в ожидании. Все уставились на меня! На 26-м году работы в школе пришло чувство «головокружения» от ученического пред/ожидания. Они же видят меня только третий урок, я даже не знаю их по именам, откуда же такое доверие в глазах?!..

Задание командам через новых посыльных: опишите словами **ОДНО** из своих веществ по свойствам. Не называя, приготовьте «загадку» другой команде. Какой захотите (я забыла про часовую «по-и-против» стрелку, потому что одна команда в кабинете сидела на полу), а начинать будем по **ЖРЕБИЮ**. Две минуты на подготовку! «А можно жестами, если слов не хватит?» — «Можно!» (хотя планировала ответить, что раз мы на уроке химии, то — нельзя)...

В две не уложились. Добавляю минутку. Слежу за секундной стрелкой. Ровно как договорились — готовы!

Первая команда показывает «немую сценку» (целый спектакль): изображают бег, падение, муки на лице, трогают листик цветка, пальцем трут предплечье.

Я ничего не понимаю. Потому, что жду описания свойства! Зато одна из команд кричит: «Раствор зелёнки!» — в ответ радостные авторы им отвечают: «Правильно!»

— Да где ж вы его успели увидеть? — В кабинете медработника! — А как вы туда попали? (Кабинет химии на третьем этаже, кабинет медика — на первом, как раз напротив директорского) — А она как раз на работу шла. И дверь в свой кабинет открывала. Мы туда и зашли!

Затем были показаны и отгаданы: пластмасса, целлюлоза, «зубы» (одна из команд поправила «костная ткань», на что самые продвинутые заметили — «соли кальция»), жид-

кость, которой уборщица протирала в лице стёкла, бензин в машинах (которые у забора стоят). И вдруг — неожиданно — богатырь-увалень от лица своей команды без слов демонстрирует, как перелив чего-то жидкое, это будто выпивается и рукавом промакивается. «Вода!» — кричит другая команда. «Не-а, спирт!» И я огорчилась и не скрывая своей растерянности: «А где же вы такое в школе увидели?»

РЕПЛИКА-КОММЕНТАРИЙ В.Б.: Судя по экспрессии рассказа, урок помчался дальше, не останавливаясь. И это правильно. Иногда ученику достаточно увидеть вашу искреннюю растерянность и недоумение, чтобы «прикусить язык». А вот если бы вас заклонило — да как ты можешь?.. да помнишь ли ты, где находишься?.. и т.д и т.п. — тогда деловая атмосфера урока могла бы пойти насмарку. Помнится, что у В. Сидорова в поэме «Гималайский сад» (если мне не изменяет память) есть такие строчки:

*А камни не старайся обойти,
Не сбрасывай их вниз в остервененье.
Пускай препоны на твоём пути
Всё время превращаются
В ступени.*

И то продолжение этой ситуации, о котором в вашем письме-отчёте будет повествоваться чуть позже — свидетельствует о том, что всё идёт своим чередом и в каком-то правильном направлении (хотя и — не вполне «привычно-предсказуемом»). Так что от всей души желаю вам побольше терпения и выдержки (всё остальное у вас, кажется, уже есть).

Остаётся три минуты до звонка. Думая, что в урок я уже не уложусь, прошу ту команду, у которой список обнаруженных ВЕЩЕСТВ оказался самым большим, прочесть весь список. Остальным — внимательно слушать и добавит...

Оказывается — успели. Уже со звонком сообщая, что нужно внимательно посмотреть друг на друга в команде

и запомнить этот состав. Потому что на следующем уроке мы продолжим рассказывать о находках команды. А именно — про химические явления.

– А отметки за «петушки» поставите?

– Прямо в дневник?..

Кабинет пустеет. У какой-то девочки спрашиваю: «Как твои ощущения? вы в команде работали все? или кто-то «тянул одеяло» на себя? — «Все! все вместе! было здорово! необычно только!»

Прошу богатырского ученика задержаться. Когда остались одни, спрашиваю: ты сам придумал вещество, или вы вместе? Говорит, что вместе... Я опять растерялась... Ладно, говорю, иди, я подумаю, почему же у вас такой выбор...

Уф, «окно». Первое впечатление — удовлетворение!.. Прежнее напряжение у лицеистов от «страшной строгой» и «незнакомой» тётки, кажется, спало. Видна готовность доверять, работать вместе, принимать меня. Увидела личные предпочтения некоторых детей. А готовность к игре мне показалась у них выше, чем в гимназии (в которой я работала до этого). От неискренности, что ли?..

Плюсы-минусы (по просьбе В.М.: для урока; для темы; для жизни класса).

Плюс — вроде повторили полтемы, научились «работать в команде», не заметили, как время прошло, научились шёпотом общаться.

Минус — повторили только полтемы. Не было уверенности, что я правильно всё делаю. К тому же на следующем уроке планировала начать новую тему «Знакомство с периодической таблицей», а теперь ещё и на следующем уроке не сразу начнём о таблице говорить.

Плюс — но было же всем интересно. Про классную жизнь спрошу завтра у классного руководителя, говорили ли что-то дети о таком утре?.. (Отпала необходимость, потому что потом в течение всего дня мы — это я с восьмиклассниками — в коридоре раз по пять встречаясь улыбались и здоровались друг с другом!

* * *

Продолжение урока в восьмом классе.

Начало: — А нам по группам садиться?

— Ну конечно, мы же договорились. Только все ваши показы-загадки найденных командами ЯВЛЕНИЙ должны уложиться в пять минут. Каждая команда по одному явлению (самому-самому). Одна команда загадывает — другая отгадывает: «ПО» часовой стрелке (на этот раз я вспомнила вовремя!)

Уселись мгновенно (командами). Посыльные тут же восстановили на доске названия своих команд. Снова по жребью определили первую команду. И как-то очень быстро «понеслось»:

- Хлорку разводят для туалетов! (перемешивающие движения, заткнутый нос). Поясняю, что не хлорку, а дезинфицирующее вещество, что «хлорка» — теперь запрещена к применению в школах.
- Фотосинтез! (изображают растущее «растение», на которое волнообразные потоки-руки чего-то от окна направляют, а кто-то что-то будто льёт).
- Подгорела еда на кухне! (что-то будто держат в руке, потом отворачиваются, изображают беседу; всплёскивают руками, охают, машут «полотенцем»).
- Лаборант растворы готовит! (перелив чего-то во что-то — и «ш-ш-ш-ш», то есть газ выделяется)
- Отбеливают раковины в умывальнике! (грязный исписанный лист — водят руками — чистый лист бумаги). Эту загадку «волшебного фонаря» отгадывали дольше всего.
- А уже всё, что мы в своей команде придумывали — другие команды загадали (ушли в «домик», ну, да ладно).

Всё это — в абсолютной тишине пока показывают. А потом шквал криков — какая уж там часовая стрелка. Всех при отгадывании аж зашкаливает!.. Но на всё — ров-

но пять минут. И действительно ведь уложились, как договаривались!

* * *

Но мне кажется, что все «сценки» рождались сиюминутно. И думается, что за неделю никто из детей толком не вспомнил о незавершённом уроке, потому что обсуждали они будто впервые.

РЕПЛИКА-КОММЕНТАРИЙ В.Б.: Во-первых, — НЕ СТРАШНО. А во-вторых, если бы так оно и было, то в ПЯТЬ МИНУТ КЛАСС НАВЕРНЯКА НЕ УЛОЖИЛСЯ БЫ.

ТАК ЧТО ВСЁ, О ЧЁМ ВЫ РАССКАЗЫВАЕТЕ, ПОДТВЕРЖДАЕТ ПОСТУЛАТ О «133 ЗАЙЦАХ». И НЕКОТОРОЕ УЧИТЕЛЬСКОЕ НЕДОВЕРИЕ К КАЧЕСТВУ СВОЕЙ РАБОТЫ — СКОРЕЕ ПЛЮС. ИБО «САМОУВЕРЕННЫЙ ПЕДАГОГ» — ЗРЕЛИЩЕ ЖАЛКОЕ И ДОСАДНОЕ. ПОЭТОМУ ТОЛИКА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МНИТЕЛЬНОСТИ» ОПЫТНОМУ ПЕДАГОГУ НЕ ТАК УЖ И ПОМЕШАЕТ...

Потом — тест на слайдах. Ответы безошибочные. Правда, хором.

Потом мои ответы на их вопросы. Уже три года в 8-х самая популярная тема — про «коллайдер»...

Потом новая тема «Знакомство с периодический таблицей». Звонка не слышим — ищем элементы, названные в честь стран, учёных и библейских легенд.

Еле уговариваю уйти на другой урок.

— А у нас спецкурс будет?

— А Олимпиады в 8-м по химии бывают?

Теперь, кажется, поняла про главный ПЛЮС: общий настрой учеников на открытия. Главное теперь — самой этому настрою класса соответствовать и самой этот настрой не потерять.

РЕПЛИКА-КОММЕНТАРИЙ В.Б.: КАК-ТО ОДИН ИЗ МОЛОДЫХ И РЕТИВЫХ АВТОРОВ ПРИСЛАЛ МНЕ НА РЕЦЕНЗИЮ СВОЮ БРОШЮРКУ, КОТОРАЯ ПРЯМ ТАК И НАЗЫВАЛАСЬ: УРОК + ИГРА.

И я ему тогда ответил, что, прибавляя игру к уроку, мы в результате получаем всего лишь сумму (читай — «ПЛОСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ»).

А вот когда УРОК оказывается *ПЕРЕМНОЖЕННЫМ* НА ИГРУ или (помня, что от перестановки сомножителей произведение не меняется) ИГРА *ПЕРЕМНОЖАЕТСЯ* УРОКОМ, то возникает *ПРОИЗВЕДЕНИЕ* (читай — «ОБЪЁМНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ»).

И те чувства и эмоции, которыми это произведение начинает сопровождаться в головах и душах — что самих обучающихся, что их обучающего — позволяют (не без подсказки драмо/герменевтики) заподозрить в нём причастность к славному сонму подлинных *ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА*. Среди которых произведениям *ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИСКУССТВА* давно пора занять своё по праву достойное место...

Осмелюсь процитировать, дорогая Галина Петровна, начало вашего весьма откровенного рассказа: Честно — было жалко времени. Но превысило чувство «надо»... Как тут не вспомнить гениальное стихотворение А.Ахматовой, на удивление точно передающее суть и биографию многих подлинных произведений искусства. И вот оказывается, что гениальная справедливость этих строк распространяется не только на литературу, живопись, музыку или театр... но даже — и на искусство педагогики (то и дело бессовестно попираемого не только бездушными методистами, но и всеми, кому не лень)...

Анна Ахматова

*Мне ни к чему одические рати
И прелесть элегических затей.
По мне, в стихах всё быть должно некстати,
Не так, как у людей.
Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда,
Как жёлтый одуванчик у забора,
Как лопухи и лебеда.*

*Сердитый окрик, дѣтя запах свежий,
Таинственная плесень на стене...
И стих уже звучит, задорен, нежен,
На радость вам и мне.*

21 января 1940

СПАСИБО, ЧТО ИСКРЕННОСТЬ ВАШЕГО ОТЧѢТА ОКАЗАЛАСЬ И ПОВОДОМ И СТИМУЛОМ ДЛЯ ОЧЕРЕДНОЙ ПОПЫТКИ СФОРМУЛИРОВАТЬ НЕЧТО НЕВЫСКАЗЫВАЕМОЕ И НЕВЫРАЗИМОЕ, НО ОЧЕНЬ-ОЧЕНЬ СУЩЕСТВЕННОЕ — И ДЛЯ ВСЕЙ ПЕДАГОГИКИ, И ДЛЯ ВСЕХ УЧИТЕЛЕЙ, А ПОТОМУ И ДЛЯ ВСЕХ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЕМЫХ НАМИ...

А вот богатыря-увальня сегодня не было. Говорят, что он «проблемный мальчик». Много пропускает и со слов мамы часто болеет. В классе же свой статус якобы устанавливает неадекватным поведением и шокирующими репликами. Верить всему этому пока не спешу. Поживём — увидим...

Раздел пятый

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ ЗАГОТОВКИ НА КАЖДЫЙ ДЕНЬ

В этом разделе учителей ждут описания отдельных игровых приёмов обучения, которые после некоторой модификации легко могут быть приспособлены к очередной учебной теме, изучаемой классом. Каждое из таких приспособлений будет трансформировать исходный приём в личностно-ориентированную технологию обучения конкретного преподавателя, расширяя багаж его профессиональных умений и навыков.

Предлагаемые методические задания отовски распределены по трём категориям: 1) социо/игровое приобщение к делу; 2) игровые разминки; 3) задания для творческого самоутверждения (см.: В.М. Букатов, А.П. Ершова. Хрестоматия игровых приёмов обучения. М.: Первое сентября, 2002; серия «Я иду на урок» или на сайте ОТКРЫТЫЙ УРОК: www.openlesson.ru).

1. СОЦИО/ИГРОВЫЕ ЗАГОТОВКИ ДЛЯ «ПРИБОЩЕНИЯ К ДЕЛУ»

Выполнение на уроке игровых заданий данной категории стимулирует появление деловых взаимоотношений и учителя с классом, и учеников друг с другом. Каждый в своё время, каждый на своём месте, каждый после кого-то и перед кем-то — эти «нехитрые» игровые правила, заимствованные из театральной режиссуры и детских народных игр, эффективно сочетаются с работой над любым учебным материалом.

1.1. ВЫБОР ВОДЯЩЕГО (ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЖЕРЕБЬЁВКА)

Задания, связанные с объединением в малые группы или *выбором водящего и делением на команды*, позволяют за короткий отрезок времени настроить учеников на **деловой лад** и создать **игровую атмосферу**.

Выполнение многих игровых приёмов обучения рассчитано на выбор *то ведущего, то капитана, то судьи (или судей)*. Конечно, учителю проще и быстрее назначать их по своему усмотрению. Но это частенько ведёт к появлению на уроке различных оспариваний, ученических недовольств, отказов работать. Помочь освободиться ученикам от подобных реакций — задача учителя. И эту задачу он может с успехом выполнить, используя мудрость народной педагогики, содержащуюся, в данном случае, в детских жеребьёвках-гадалках-считалках.

Когда дети играют у себя во дворе, то они часто используют различные *жеребьёвки*, которые позволяют без споров, «по справедливости» выбрать того, кто будет водить, или определить очерёдность вступления в игру её

участников (или команд). Ребят *тешит* ожидание решения не от разумного расчёта, а от случая, от воли судьбы — справедливо отмечал ещё в 1930 г. выдающийся фольклорист Г.С.Виноградов. В разрешении затруднений случаем он усматривал гениальный психотерапевтический приём народной педагогики.

Считая, что народные игры являются для ребёнка своеобразной школой, фольклорист В.П.Аникин особое значение придаёт детским жеребьёвкам. Именно они в условиях игрового пространства заставляют детей в равной степени подчиняться общей воле, являясь главным средством *социализации* непоседливого ребёнка, средством приобщения его к соблюдению этических норм, правил общежития.

Метка

На каждого играющего готовят по одинаковой палочке, спичке, травинке. Одну из них делают короче других. Потом все с одной стороны зажимают в кулак и выравнивают наружные концы. И по очереди тянут жребий. Кто вытянет коротышку, тот и водит.

Спички и палочки можно заменить бумажками (но не «методическими» карточками!). Тогда на одной сами игроки ставят крестик и, свернув, перемешивают в шапке (или кармане). Водит тот, кто вытянет отметинку.

Мериться на палке (канаться)

Способ этот удобен, когда выбирать ведущего приходится из немногих кандидатов. Например, среди *посыльных* от каждой команды (или ряда) или среди *капитанов*.

Берётся палка (от метра и более). Один из играющих хватается правой рукой за нижний конец палки. Впритык к нему правыми руками за палку хватается второй, третий и т.д. Когда все участники жеребьёвки вцепились в палку, первый переносит свою правую руку вверх, хватаясь выше руки последнего. За ним перехватывают руки все осталь-

ные. И так до тех пор, пока чья-то рука не захватит верхний конец палки. Ему и выпадает жребий.

Иногда последнему участнику остаётся столь маленькая верхушка палки, что возникают споры, кому достанется жребий — ему или предыдущему. На этот случай существует правило: последний игрок захватывает частью ладони оставшийся кончик палки и обводит ею вокруг своей головы и плеч. Если это ему удаётся, то жребий остаётся за ним. Если — нет, то — за предыдущим.

Считалочки

Все становятся в тесный кружок. Кто-то один (вызвавшийся добровольно) неторопливо произносит считалку, указывая пальцем по кругу, начиная с себя, и далее «по солнцу» (старинное правило многих народных игр и обрядов: если в любой час дня обернуться к солнцу, то начало его пути — восток — будет где-то слева, а конец — запад — справа. Отсюда и счёт, и многие обрядовые движения, такие как хороводы, ведутся *слева направо*). Те, на кого приходится последнее ударение в считалке, считаются вышедшими, освобождёнными от жребия. Они покидают круг и ждут в сторонке. Оставшийся последним — водит (вариант — водит тот, кто первым вышел из круга).

Примеры текстов детских считалочек и варианты способов расчёта приведены в отдельной статье (см. стр. 174).

1.2. ОБЪЕДИНЕНИЕ В МАЛЫЕ ГРУППЫ (ДЕЛЕНИЕ НА КОМАНДЫ)

В классе ученики известны друг другу, но не все близки между собой. Через работу в постоянных и временных *микрoгруппах* — игровых командах — дистанция между разными детьми уменьшается. Сверстники находят подходы друг к другу, в некоторых случаях открывают в себе терпимость и видят её пользу для дела, которым занята малая группа (команда).

Но если учитель сам будет формировать состав временных команд, то многими учениками это будет ощущаться как навязывание чужой воли. Тогда для них работа в такой назначенной «свыше» компании может восприниматься даже негативно.

Чтобы избежать этого, лучше всего воспользоваться разными вариантами жребиев и считалок. На уроках полезно использовать те виды жеребьёвок, которыми ученики пользуются во время своих игр во дворе. К ним может быть добавлен и такой вариант:

Разрезанная открытка

Берутся четыре-пять почтовых открыток (одинаковых или разных; лучше — большого формата). Каждая из них разрезается на шесть (четыре, пять) частей. Все части перемешиваются. Каждый из учеников **собственноручно** вытягивает по фрагменту и ищет свою команду, объединяясь с теми, кому достались фрагменты, необходимые для составления целой картинки.

Собрав открытку, компания **выбирает** себе командное место. Если нужно — *оборудует* его (сдвигает или раздвигает столы и стулья; готовит необходимые для задания «инструменты» — книги, тетради, ручки, таблицы, учебные пособия, ватман и т.п.).

Перед сдачей собранной открытки команда договаривается о своём названии и *посыльный* выводит его на доске. После того, как все компании напишут мелом свои командные названия (вариант: изобразят эмблемы), учитель может приступить к рассказу о том, что командам предстоит выполнить (*найти, вспомнить, сочинить, сделать*).

Инструкцию о предстоящей работе чаще всего полезнее задавать через **сменных посыльных**, которых каждая команда высылает к учительскому столу.

Благодаря подобной форме объединения присутствующих в микрогруппы (игровые команды), само объединение ученики воспринимают как абсолютно самостоятельное, а по ходу объединения все ученики получают возможность раз-

мяться (что особо необходимо гиперактивным детям), что приятно разнообразит жизнь как учеников, так и учителя.

Особо подчеркнём, если упростить приём и разрезанные многоцветные открытки заменить примитивными карточками, помеченными цифрой или цветом, то такой способ «деления на команды» в глазах детей потеряет игровую привлекательность и будет восприниматься как навязывание учителем своей воли и каких-то своих дидактических ожиданий. Что, к сожалению, приводит некоторых учеников к негативному настрою.

Колечки

Весь класс выходит к доске. Условие: сколько раз ведущий (который становится в сторонке, чтобы его все видели) хлопнет в ладоши, по столько человек, взявшись за руки и дружно произнеся: «Мы готовы!», — образуют «тесное» колечко. Например, после трёх хлопков все разбиваются в колечки по тройкам — кто быстрее!

После первого разбиения на колечки ведущий напоминает обязательное условие: в каждом новом колечке сосед справа и слева должен быть другим. Это приводит к большей суете. Но именно она и нужна, чтобы как следует перемешать весь класс.

После серии хлопков: то четыре, то восемь, то два раза по три или по два хлопка (в достаточно быстром темпе!) — ведущий хлопает так, чтобы число учеников в колечках соответствовало бы групповой работе, намеченной на уроке. Например, объединив весь класс в колечки-шестёрки, учитель объявляет: «СТОП! Каждое колечко — рабочая группа. Приготовьте себе общее рабочее место (можно сдвигать парты и стулья) и займите его (с тетрадами и ручками). Договоритесь о названии, и пусть посыльный от вашей команды напишет его на доске».

Этот способ объединения в рабочие команды занимает очень мало времени и позволяет ученикам встряхнуться-размяться и (или) обновить свой деловой настрой к восприятию созвучий со сверстниками.

1.3. ДЕТСКИЕ СЧИТАЛОЧКИ (ПРИМЕРЫ ТЕКСТОВ И СПОСОБОВ РАСЧЁТА)

Информацию о детских считалках, игровых закличках и приговорках, произносимых во время жеребьёвок, можно найти во многих сборниках и хрестоматиях по фольклору. Вот наиболее известные:

Стакан, лимон —
Выйди вон!

Ниточка,
Иголочка,
Ти-ти —
Улети!

Шла торговка мимо рынка,
Спотыкнулась о корзинку
И упала в яму — бух!
Раздавила сорок мух!

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана:
Буду резать, буду бить —
Всё равно тебе водить!

По дороге на Кавказ
Едет старый тарантас.
В тарантасе сидит котик,
У него болит животик!

Ехал барин в тарантасе.
Таракана раздавил —
И за это приключенье
Три с полтиной заплатил!

Айны, деву,
Рики, факи,
Торба, ёрба.
Он Дэсмаки,
Дэус, дәус,
Касматәус,
Бакс!

Способ расчёта «на кулачках»

Все вместе со считающим выставляют вперёд сжатые кулаки. Считающий на первом ударном слоге считалочки легонько ударяет сверху левым своим кулаком по правому. На втором ударе — наоборот. На третьем — своим правым кулаком по правому кулаку соседа, потом по его левому кулачку. По кругу он дотрагивается до каждого выставленного кулака.

Шла кукушка мимо сети,
А за нею малы дети,
Все кричали куку — мак!
Отжимай один кулак.

На чьём кулачке считалочка кончится, тот его разжимает и опускает руку. Расчёт повторяется. Так постепенно кулачки опускаются. Кто опустит оба — выходит (или водит).

О расчётах «с выбором»

Специалисты по детскому фольклору среди считалочек особо выделяют считалочки «с выбором». Наиболее известна из них следующая:

На золотом
Крыльце сидели
Царь, царевич,
Король, королевич,
Сапожник, портной.
Кто ты
Будешь такой?

Тот, на кого пришлось последнее слово, не выходит сразу из круга, а называет одного из перечисленного. Предположим, он произнёс слово *королевич*. Тогда считалочку начинают снова, но уже с того, кто выбирал. Теперь концом расчёта будет слово *королевич*. На кого оно придётся, тот выходит. Таким образом, в считалочках «с выбором» для того, чтобы вышел один игрок, приходится рассчиты-

ваться дважды. Первый раз полностью, второй — до того слова, которое было выбрано. Подобные считалочки хорошо тренируют способность осмысленно воспринимать тексты со слуха.

Ехал мужик по дороге,
Сломал колесо на пороге,
Сколько ему
Надо гвоздей,
Говори поскорей,
Не задерживай
Добрых и честных людей!

Дора, дора, помидора,
Мы в саду поймали вора.
Стали думать и гадать,
Как бы вора наказать?
Мы связали руки, ноги
И пустили по дороге.
Вор шёл, шёл, шёл
И корзиночку нашёл.
В этой маленькой корзинке
Есть помада и духи,
Ленты, кружева, ботинки,
Что угодно для души.

Раз, два, три, четыре, пять,
Шесть, семь, восемь, девять, десять.
Выплывает белый месяц,
А за месяцем луна,
Мальчик девочке слуга.
Ты, слуга, подай карету,
А я сяду и поеду.
Я поеду в Ленинград
Покупать себе наряд.
Красный, синий, голубой,
Выбирай себе любой.

В книге «Вспомним забытые игры» (М., 1990) С.К. Якуб отмечает: «В моё время ребята знали невероятное количество всяких считалок, некоторые штук по тридцать, если не больше. Поэтому не то что на дню, но, почитай, и за целую неделю считалки почти не повторялись. Бывало,

такую смешную да заковыристую услышишь, что завидно становится» (с. 15).

Эстафета считалок

На уроке можно использовать **вариант** жеребьёвки, побуждающий детей к расширению объёма удерживаемых в памяти разнообразных и часто используемых считалок. Все дети (или ученики одного ряда) стоят кружком. Один из них ведущий. Он под ритм произносимой им считалочки поочередно водит пальцем по участникам. На последнем слове считалочки палец замирает.

Тот ученик, на которого указывает палец ведущего, принимает эстафету и становится ведущим. Прежний же ведущий выбывает из круга, а новый ведущий начинает новую, свою считалочку и выясняет, на ком она остановится, то есть определяет того, кому передать эстафету дальше, чтобы выйти самому из круга.

Расчёт идёт до тех пор, пока не останется один единственный человек — он и будет водить в предстоящем задании.

Подобная эстафета развивает и тренирует память школьников гораздо лучше, чем заучивание дежурных «детских» стишков к очередному мероприятию-празднику. С помощью эстафеты считалок класс может делиться и на команды (это занимает времени несколько больше, чем «колечки», зато выравнивание темпа/ритма происходит в классе более плавно).

Когда есть возможность для деления класса эстафетой считалок, то все ученики «рассчитываются» способом, указанным выше. На ком останавливается расчёт, тот «подхватывает» эстафету (то есть начинает свою новую считалку). А предыдущий *счётчик*, выбывая из «расчётного круга», отправляется «в шахматном порядке» в одну или другую команду (при делении на две команды). Число команд может быть заранее оговорено, например, 3 или 4. Тогда каждый выбывший отправляется в команду в порядке их номеров. И так пока все в классе на разойдутся по командам.

1.4. СЛЕПОЙ КАПИТАН

Ученики каждого ряда выбирают по капитану, которым завязывают глаза, и, руководствуясь указаниями-подсказками только своего ряда, они выполняют учебное задание.

- вставляют пропущенные слова в тексты (определения), заранее написанные учителем на доске (по тексту на каждого капитана; содержание текстов может совпадать или быть разным);
- вытягивают билетик с заданием для всего ряда (или команды);
- угадывают отвечающего домашнее задание (правило, определение
- и т. п.);
- вставляют ответы в столбиках примеров на доске;
- на ощупь отгадывают муляж, учебное пособие, макет и рассказывают о нём всё, что знают, и т. п.

На физике, химии:

- ищут наглядное пособие по теме урока (горячо-холодно);
- собирают из составных частей модель, схему, конструкцию;
- расшифровывают столбик условных обозначений (например, q — количество электричества, Cu — медь) и т.д.

На геометрии, математике:

- дорисовывают (или исправляют) чертёж на доске;
- записывают условие произносимой учителем задачи (варианты: её решение или ответ) и т.д.

Подобные задания, как правило, вызывают у учеников большой азарт и надолго запоминаются вместе с тем учебным материалом, который был задействован в задании.

Чем больше слепых капитанов, тем шумнее, путаннее и веселее. Подчеркнём, что смешная путаница стимулирует

стремление учеников «задним числом», в спокойной обстановке (например, дома или на перемене) так-таки хорошенько разобраться в возникшей по ходу игрового задания проблеме.

(Об опыте использования подобного приёма на химии в 10 классе и на физике в 7 см. «Для мыслящего человека нет захолустья» и «Три слепых капитана» в четвёртом разделе данной Хрестоматии)

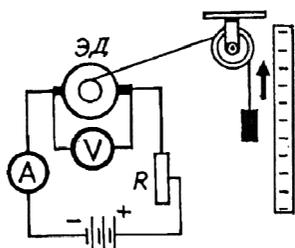
1.5. ОЖИВШИЕ МОДЕЛИ

Любую учебную модель, схему, рисунок можно предложить для оживления ученикам, объединённым в рабочие микрогруппы (3–6 человек).

Необычность задания и ограниченность времени (не более 4–5 минут на подготовку) заставляет учеников проявить смекалку. При этом особо смекалистыми оказываются те ученики, от вертлявости которых учителя обычно страдают.

По ходу демонстрации результатов оживления, ученики других микрогрупп отгадывают, что именно оживляли показывающие.

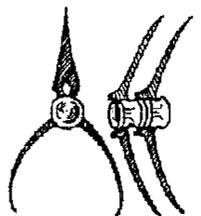
Материалом для задания могут быть:



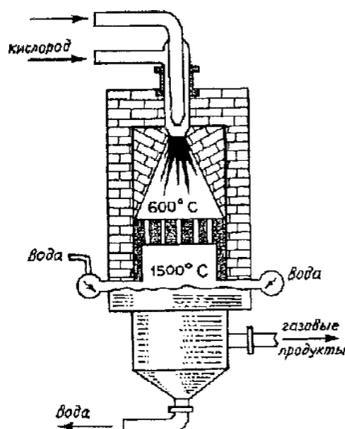
на **физике**: схема опыта по измерению работы электрического тока;

Группа учеников, выйдя к доске, показывает, как с помощью электродвигателя ЭД поднимают груз. Последовательно с электродвигателем в цепь включён реостат R. Амперметром A измеряют силу тока в цепи, вольтметром V — напряжение на клеммах электродвигателя. Время измеряют секундомером.

на *химии*: электродуговой способ производства ацетилена;



ГРУДНЫЕ ПОЗВОНКИ



на *зоологии*: схема грудных позвонков скелета окуня;

на *географии*: схема морского порта.



«Ожившие модели» являются модификацией социо/игрового задания «Бытовые механизмы». Заключается оно в том, что сначала ученики на клочках бумаги пишут названия различных бытовых приборов (кофемолка, утюг, швейная машинка, холодильник, радиоприёмник и тому подобное) и складывают записки в «шапку».

После этого ученики объединяются в 2–3 команды, и посыльный из каждой команды достаёт из «шапки» название какого-то бытового прибора.

Команды начинают совещаться, как им показать действие доставшихся приборов, работу их внутренних механизмов. Ученики договариваются, кто будет той или иной

частью механизма и каким образом ему придётся взаимодействовать с другими «частями» во время «работы» бытового прибора.

Затем команды по очереди показывают «работу» своих приборов-механизмов, для того чтобы зрители смогли отгадать, что за бытовой прибор им выпал для показа, а отгадав, согласиться с оригинальностью показа и оценить степень его точности.

1.6. СЛУХАЧИ

Выбирается водящий (или команда водящих из трёх-четырёх человек), и он (или они) выходят из помещения. Остальные играющие выбирают одну-две строчки из какой-нибудь известной всем песни или стихотворения («Идёт бычок, качается, вздыхает на ходу».) Каждое слово строчки распределяют по группам участников. Когда водящий (или водящие) возвращаются, все одновременно начинают безостановочно произносить свои слова. Водящий-«слухач» (или команда «слухачей») ходит между компаниями, выуживая отдельные слова и складывая их в заданную строчку.

Вариант. Задумывается слово, например: бумага. Выбирается известный мотив — один на всех. Одна группа поёт: «бу-бу-бу-бу-бу», другая — «ма-ма-ма-ма-ма», третья — «га-га-га-га-га». В этом варианте ведущие-«слухачи» меняются быстрее, поэтому задание проходит оживленнее.

На первый взгляд кажется, что такой вариант уместен только для младших школьников. Это не так. Складывание безостановочно распеваемых слогов из задуманных фамилий писателей (Сер-ван-тес, Тур-генев), художников (Ве-ро-не-зе, Ре-шет-ни-ков), философов (Ге-гель, Со-ловь-ёв), учёных (Фа-ра-дей, Ло-моно-сов) — школьникам интересно и полезно (во многих аспектах) на уроках и литературы, и физики, и истории, и мировой художественной культуры.

1.7. НАЙДИ БУКВУ

Универсальное игровое задание с сильным пропедевтическим эффектом. Ученики объединяются по тройкам (четвёркам или парам). За оговорённый период времени (1–1,5 минуты) все выписывают слова из незнакомого текста, в написании которых есть определённая буква (она крупно пишется на доске).

Время засекается по секундомеру. Текст может быть и простым, и сложным, но его объём не должен быть очень большим (от половины до 1 страницы). В случае необходимости можно заранее оговаривать границы: «Работаем только во втором и третьем абзаце на странице 153».

После каждого кона выясняется победитель. Новый кон — новая буква, хотя текст (или фрагмент) остаётся прежним.

После 3–4 конов ученики невольно знакомятся с текстом. Такое непритязательное, поверхностное знакомство тем не менее создаёт очень благоприятные условия для дальнейшего углублённого изучения содержания напечатанного.

Наука о понимании — *герменевтика* — учит, что всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого, но оно бывает затруднено кажущимся обилием незнакомого (так происходит и на уроке при изучении, например, новой темы). Возникает испуг, блокирующий понимание и всякую ученическую деятельность, направленную на возникновение этого понимания.

В таком случае возможна «бесцельная» манипуляция, блуждание, по ходу которой ученикам в незнакомом и пугающем тексте начинают открываться хорошо знакомые стороны. Впечатление незнакомого проходит. Тогда и возникают условия для пристального внимания к подробностям, появляются неиссякаемые вопросы. Непонятное становится уже «понятно-непонятным». Проис-

ходит разблокировка личностного понимания. Так складывается обживание человеком нового: информации, процесса, явления. Это *обживание* является серединой пути от равнодушного непонимания к заинтересованному объяснению собеседнику глубин понятого.*

* Подробнее о драмо/герменевтическом подходе к обучению см. на с.209–218 в кн.: *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя. – Изд. 3-е, перераб. – М., 2006.

2. СОЦИО/ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ для «деловых зарядок-разминок»

Материалы этой категории объединяются своей доступностью, быстро возникающей увлечённостью и смешным, несерьёзным выигрышем. В них доминирует механизм деятельного и психологически эффективного отдыха.

Эти «заготовки» помогут учителю избавиться от формалистики, скуки и горьких минут отчаяния. Помогут они и в дозировке трудоёмкой работы. И в снятии затянувшегося ожидания.

2.1. РУКИ-НОГИ

Класс старается безошибочно выполнить простые движения по сигналам учителя: по одному хлопку — поднять руки, по двум хлопкам — встать. Если руки уже подняты, а звучит один хлопок, то их нужно опустить, а если дети уже стоят, то по двум хлопкам они должны сесть. Меняя последовательность и темп хлопков, учитель пытается сбить учеников, тренируя их собранность.

Упражнение очень эффективно собирает внимание. В результате работы над ним ощутимо меняется мобилизованность каждого из участников занятий. Выполнить его хорошо может тот, кто способен чётко подчиняться «нехитрым» командам задания. В упражнении, выполняемом или всем классом, или одним из рядов (тогда остальные становятся наблюдающими судьями), каждый исполнитель удерживает внимание на собственной работе, борясь со стремлением повторять движения соседей, которые могут быть неверными.

Упражнение можно включать в любой вид работы класса и во все этапы урока.

Советуем условие игры «Руки-ноги» объяснять очень кратко: «Один хлопок — команда рукам: их надо поднять

или опустить; два хлопка — команда ногам: нужно встать или сесть». После чего преподаватель тут же начинает подавать сигналы. Моментальное включение учеников в упражнение заставляет их на ходу уяснять задание, используя сообразительность и находчивость. После нескольких команд все уже хорошо ориентируются в задании и с удовольствием его выполняют, едва успевая за быстрой сменой команд.

Поскольку инструкция состоит всего из двух команд — один хлопок, два хлопка, их иногда можно заменять словами из учебного материала, если ученики наловчились безошибочно реагировать на хлопки. Например, чётные и нечётные числа, делится или не делится, глаголами первого или второго спряжения и т.д. и т.п. На слова учителя или ученика класс реагирует либо поднятием и опусканием рук, либо вставанием. Так становятся *видимыми* различия в изучаемых категориях.

2.2. ЭХО

В работе с классом *любого возраста* (и уж обязательно с подростками) важное значение имеют «простенькие» задания-разминки на слаженность действий. И неважно, сколько учеников в классе — 5, 12 или 30. «Чувство локтя» возникает при выполнении общих движений, которые в игровых рамках задания оказываются самой настоящей общегрупповой «работой». Осознать же свою деловую принадлежность к группе некоторым ученикам иногда очень трудно, и в таких случаях выполнение упражнения «Эхо» очень полезно.

Отметим, что некоторые ученики не могут выполнить одновременно какие-то движения или дела даже когда их всего двое. Поэтому упражнение «Эхо» мы считаем одним из *ключевых* в создании социо/игрового стиля обучения.

Задание: все ученики отвечают на звуки ведущего (учителя, воспитателя или сверстника) дружным эхом. Подчеркнём, что на хлопок преподавателя классу удаётся ответить дружным хлопком в том случае, если все присут-

ствующие не замкнуты на себе, а открыты для работы с другими. Тогда действительно в ответ на хлопок ведущего раздаётся упругий, без рикошета хлопок всего класса.

Часто единого хлопка не получается потому, что часть учеников настроены только на учителя. Они стараются одновременно с учителем (почти с ним в унисон) хлопнуть в ладоши и забывают о том, что эхо должно быть дружным, то есть всем присутствующим нужно воспроизводить звук одновременно.

Усложнениями в задании-упражнении могут быть: отбивание ведущим серии хлопков (3–6) в определённом (сложном) ритме; замена хлопков постукиванием по стулу, стене, коленям или притоптыванием.

Например, ученики после непродолжительных тренировок на нескольких занятиях научились дружно хлопать заданный ритм и делают это с явным удовольствием. Ведущий, видя, что задание «эхо» становится слишком лёгким, а это грозит в недалёком будущем потерей у играющих интереса, неожиданно подходит к стене и хлопает по ней ладонью два раза. В классе замешательство. Кто-то уже подбежал к той же стене и уже хлопнул по ней два раза. Кто-то хлопнул ещё раньше о стену, которая была у него за спиной. А кто-то всё ещё растерянно стоит и не понимает, почему его не подождали.

Дружное эхо рассыпалось. Достаточно было повернуться и сделать один-два шага, как прежний навык открытости и готовности со всеми вместе дружно работать развеивается, как мираж. Участники понимают это и, восстанавливая исчезнувшую сплочённость, надеются на большой запас прочности своей внутренней установки. А у надежды, рождающейся в игровой деятельности и подкрепляемой ею, шансы стать реальностью увеличиваются.

«Эхо» можно использовать на многих занятиях и в разные моменты урока. Но продолжительность его не должна быть большой, иначе игровой характер незаметно для педагога, но заметно для детей перейдёт в свою противоположность — педагогическую муштру.

2.3. ВСТАТЬ «ПО ПАЛЬЦАМ»

Исходное положение: все сидят; педагог, закрыв глаза (а лучше отвернувшись), поднимает над головой несколько пальцев на одной или обеих руках и вслух считает до трёх, после чего произносит: «Замри!». Он открывает глаза или поворачивается к ученикам. В классе должно стоять ровно столько учеников, сколько было показано пальцев.

Во время выполнения упражнения каждому из учеников нужно быстро сориентироваться, и если количество стоящих меньше заданного, встать самому, если больше, и он сам стоит, то непременно сесть. Особо сильный накал возникает тогда, когда педагог задаёт единицу. За короткое время счёта до трёх два-три ученика то встают одновременно, то, не уловив решения партнёров, одновременно садятся, считая себя лишними.

С развитием внимательности к поведению партнёра ученики уже без особых затруднений справляются с самыми каверзными числами 1 и 10.

Встать «по пальцам» — упражнение, в котором каждый из учеников внутренне решает и внешне определяет меру своего участия в выполнении задания. Поэтому оно помогает активизировать ученическую позицию на занятии. Это упражнение хорошо, то есть «на отлично», выполняется только при условии нацеленности каждого на общий результат.

Практически в момент выполнения задания участники не знают, кто именно будет вставшим и сколько их будет. Готовность каждого встать (если вставших не хватает) или сразу же сесть (если вставших больше, чем нужно) эффективно влияет на общий настрой участников занятий. Для *социо/игрового подхода* в этом упражнении ценна своеобразная мобилизация всех работающих. Готовность к тому, что действовать и к тому, чтобы не шевелиться — всё в зависимости от того, что будут делать те, кто вокруг.

Один из секретиков проведения данного задания-упражнения заключается в мобилизованности самого учителя. Азарт ведущего зажигает и других участников. А возникшая у детей увлечённость обеспечивает уверенность в том, что всё предлагаемое педагогом оказывается интересным. И если даже какое-то его задание сначала кажется ребёнку не совсем понятным или не увлекательным, тем не менее, он не отказывается от него и, наученный опытом, ждёт того момента, когда в ходе проб возникнет и понимание, и азартность.

Этим упражнением учителю (или ученику) удобно пользоваться для того, чтобы собрать рабочую группку для выполнения какого-то особого задания. Например, если требуется пять человек, то учитель объявляет *встать «по пальцам»*. И пять поднятых пальцев обеспечивают ему особую (и неповторимую) группу участников.

2.4. РАЗВЕДЧИКИ (СВЯЗАТЬСЯ ГЛАЗАМИ С ПАРТНЁРОМ)

Каждый ребёнок «связывается» глазами с кем-то в классе. При этом нельзя пользоваться ни жестами, ни словами — только ловить взгляд так, чтобы связаться «глаза в глаза».

Вначале для создания игровой атмосферы достаточно тренировать умение быстро связаться взглядами (смотреть друг на друга). Стоящие в круге перед классом и сидящие за партами меняются местами (по установленному сигналу или без него).

Возникшие пары можно временно закрепить, задавая всё новые и новые действия:

- ещё раз поменяться местами (очень удобно для ситуативных пересаживаний сразу всех учеников для смены мизансцены урока);
- задать друг другу вопрос (лучше на любую тему, но можно и на проверку, например, домашнего задания);

- одному встать, другому сесть (договариваться только «глазами») и т.п.
- Для сохранения игровой атмосферы задания можно усложнять, комбинируя предыдущие действия:
- поменяться местами, получив у напарника ответ на свой вопрос;
- поменяться местами со стульями без грохота и стука;
- взять глазами первого напарника, бросить; взять взглядом второго, бросить; взять третьего; поменяться местами со вторым, по пути спросив у третьего, на каком этаже он живёт, и т.д.

По ходу таких весёлых разминок школьники понимают, как важно каждому из них и самому удерживать внимание на партнёре, и замечать его внимание к себе.

Один из *вариантов* проведения. Учитель обращается к классу: «Сейчас мы с вами поиграем в разведчиков. Разведчики — это люди, которые умеют всё делать чётко и точно, но скрытно. Вот и вы сейчас по сигналу «связаться с разведчиком» скрытно, без всяких слов, подмигиваний и размахиваний руками, только глазами договаривайтесь, кто будет вашим разведчиком и держите друг друга взглядом. Старайтесь не выдавать себя! Если вы будете договариваться не только глазами, но и, например, кивками головы, то вас со стороны заметят и обнаружат, что вы разведчики».

После сигнала «связаться с разведчиком» ученики приступают к выполнению. Самое лёгкое — связаться с соседом (при этом у детей очень часто рука непроизвольно дотрагивается до него, то есть «разведчик выдаёт себя»). Ведущий подаёт команду: «Поменяться с разведчиком местами, а в пути пожать друг другу руку».

Все, кто не связался, остаются сидеть на местах. Они сами наказали себя, и когда опять звучит сигнал «связались с новым разведчиком», число бесцельно сидящих заметно уменьшается. Уменьшается и число тех, кто по-прежнему пытается связываться с соседом. Большинство

смело начинают связываться глазами и с далеко сидящими партнёрами.

Участники опять меняются. И уж теперь, чтобы в третий раз связаться с новым партнёром, ученикам приходится хорошо потрудиться и побегать глазами в поисках свободного взгляда, с которым можно связаться.

Когда «разведчики» меняются местами, то те, кто вовремя не связался с партнёром и скрыл это, становятся сразу видны. Видны становятся и ошибки. Два ученика хотят занять одно место. Оказывается, что один из них, глядя на чужого разведчика (то есть на того, кто уже «занят») и не встречая его взгляда, решил, что достаточно самому смотреть на ничего не подозревающего ученика, пусть даже «занятого» другим, для того, чтобы считать его своим партнёром. У учеников вызывает смех такой возглас: «А что? Я на него смотрел, а он на меня никак не смотрит!». Ученики сами начинают разъяснять, что нужно не ждать, уставившись на друга, а искать «свободные» глаза и связываться с ними.

На первых порах полезно вводить и такое *облегчение*: после того, как большая часть детей после сигнала «связались глазами с разведчиком» это сделала, ведущий подаёт ещё одну команду-сигнал, вспомогательную: «Встали, кто без разведчика; кто нашёл себе разведчика среди стоящих, садитесь одновременно с ним (то есть парами), каждый на своё место». Такое игровое условие позволяет педагогу выявить учеников с плохим зрением или с малым опытом общения в кругу сверстников.

При проведении «Разведчиков» очень важно держать достаточно быстрый («упругий») темп. Тогда эту разминку школьники выполняют с радостью и ждут всё новых и новых усложнений, попутно укрепляя навык внимательного, точного делового общения.

Модификации задания полезно использовать и в начале, и в середине, и в конце урока. Подчеркнём, что особо удобны «Разведчики», когда нужно по какой-то причине поменять мизансцену.

Например, часто мальчики предпочитают держаться отдельно от девочек. Существует много способов преодолеть подобный барьер. Один из них заключается в том, чтобы всем присутствующим поменяться местами со своими «разведчиками» и связаться глазами с «разведчиком» новым. После нескольких пересаживаний все ученики оказываются основательно, хотя и незаметно для себя, перемешаны друг с другом, что помогает возникновению новой деловой атмосферы на уроке.

3. ЗАДАНИЯ ДЛЯ «ТВОРЧЕСКОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ» ШКОЛЬНИКОВ

Выполнение нижеприведенных игровых «заготовок» подразумевает художественно-исполнительский результат. Но учителям не следует поспешно приписывать этим игровым упражнениям эксклюзивное развитие творческой активности учеников. Творческая активность является непременным условием игро-дидактических заданий-упражнений каждой из трёх категорий. Но те, что представлены здесь, дают исполнителю возможность создать на уроке такой эстетически привлекательный результат, который может стать стимулом для индивидуального и общего развития каждого зрителя-наблюдателя.

3.1. ОТГАДАЙ ТЕРМИН (ПРЕДЛОЖЕНИЕ)

Смысл задания: одна команда выбирает из текста изучаемого параграфа какой-то термин (или предложение). Выбранная информация сообщается посылному из другой команды. И он с помощью мимики, жестов, движений и сподручных предметов (т.е. молча) изображает этот термин (предложение), чтобы его команда догадалась, что это за термин (предложение) был выбран соседями.

Учебники при этом, как правило, открыты (ученикам лишнее раз заглянуть в них件лезно). Если выбранное предложение (термин) будет связано с домашним заданием, то получится неожиданная форма его проверки.

3.2. ОЗВУЧИВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ И ШУМЫ-ЗАГАДКИ

Для озвучивания учитель (или сама команда) выбирает иллюстрацию (или схематичную картинку). Чтобы ученики могли исполнять разные партитуры (шум леса, изображённого на картинке, голос кошки, песню бабушки, вой ветра, стук колес и тому подобное), задание озвучить полезно давать большим командам.

Достаточно загадочными оказываются картинки, озвучивая которые можно сыграть какие-то диалоги. Слова диалога ученики либо находят в тексте изучаемого параграфа, либо придумывают сами.

Отметим, что когда класс видит звукооператорскую работу исполнителей, то возникает смех, который сковывает и исполнителей, и слушателей. Поэтому либо исполнители прячутся за ширму, либо зрители в классе отворачиваются — «закрывают глаза».

Из «шумов» можно сделать загадки-этюды. Исполнители играют этюд. Класс слушает (смотреть нельзя) и пытается определить: что? где? когда?

Многие учебные темы оживают в условиях подобных творческих загадок. Например,

на **ботанике**:

- перекрёстное опыление ветром;
- осенние явления в жизни растений;

на **зоологии**:

- поведение млекопитающих;
- воздействие человека на природу;

на **географии**:

- общая характеристика хозяйства определённой страны (чёрная металлургия, машиностроение, химическая промышленность, ткачество, сельское хозяйство, транспорт);

на **физике**:

- работа парового двигателя;
 - работа двигателя внутреннего сгорания
- и тому подобное.*

В работе с шумами можно начинать и с индивидуальных этюдов. Но лучше с исполнения группой в 5-6 человек. Коллективный этюд требует собранности, чувства взаимосвязи, серьёзности, чёткости в работе.

3.3. КОСТЮМ-ПРЕВРАЩЕНИЕ

Это задание в пору использовать на уроках повторения или закрепления пройденного.

Сначала посыльные от команд тянут билетки с именами «персонажей» (изученных терминов), а потом подбирают костюмы из имеющихся деталей одежды. Из того, что под рукой — платки, шарфы, рукавицы, куртки (может быть, вывернутые наизнанку), — создаются «маскарадные» костюмы.

По ходу дела у школьников начинают складываться сюжеты. Какая история-сюжет могла случиться между *Слагаемым* и *Ответом*? Какая — между *Высотой* и *Биссектрисой*? Важно, чтобы задуманное игралось с минимумом слов, весь упор — на происходящее, на действия каждого из исполнителей.

Например, на физике: какой сюжет мог бы разыграться между *Замкнутой Электрической Цепью* и *Напряжением*?

На химии: между *Алканами* и *Ароматическими Углеводородами*?

Костюм даёт толчок фантазии. Столкновение двух костюмов в одной истории направляет эту фантазию по определённому руслу, в результате чего часто возникает яркий исполнительский эффект.

Обстоятельства (где? когда? как?) сочиняются во время подготовки. Характер персонажа — будь то *Биссектриса* или *Углеводород* — определяется, как правило, особенностями движения в том или ином костюме. Так, например, связанные шарфом щиколотки делают походку *Элек-*

трической Цени ярко характерной.

В самом начале учителю достаточно ожидать лишь обозначения сюжетов. Но по мере усложнения истории, накопления артистического опыта расширяется сюжет, включается большее число костюмов.

Иногда полезно всем группам предложить единое событие. Например, *Таблица Менделеева* нашла клад, (или *Нечётные Числа*, или *Катеты*). Единое событие может не только разбудить фантазию исполнителей и помочь ученикам сравнивать работу разных группок, но и увидеть в заданном событии обобщение разнообразного и разнохарактерного поведения совершенно различных персонажей.

Интересно, что девочки часто совершенно спокойно берутся за исполнение мужских ролей, а мальчики — женских. Этюд-сценка от этого, как правило, только выигрывает. Но если мальчику не захочется готовиться к роли *Биссектрисы Премудрой*, то, конечно, ему следует вытянуть ещё один билетик. Билетиков нужно готовить к занятию с запасом.

Приложения

О ТАБЛИЦЕ-БАБОЧКЕ социо/игрового стиля обучения и драмо/герменевтической повседневности

*В число основных положений социо/игровой режиссуры входят не только театральные, игровые и организационные премудрости педагогической деятельности, но и обязательно герменевтические. И все они, конечно, взаимно дополняют друг друга и вступают в определённые взаимодействия. Поэтому в таблице, именуемой «Бабочкой социо/игрового стиля обучения» или **драмо/герменевтической бабочкой** или совсем уж попросту — **таблица-БАБОЧКА**, была предпринята попытка эти взаимодействия и взаимозависимости представить наглядно, с помощью простенького и всем известного образа.*

1. НАГЛЯДНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОДСКАЗОК, АДРЕСОВАННЫХ ИНТУИЦИИ УЧИТЕЛЯ

Основная задача таблицы-БАБОЧКИ — обеспечить учителей системой наглядных подсказок: какие именно из им известных методических социо/игровых приёмов имеет

смысл использовать, организовывать и проводить на своих ближайших уроках.

Обратите особое внимание — системой подсказок, а не очередной методичкой-инструкцией, наподобие тех, что без всякого стеснения предписывают учителям выполнение одних и тех же технологических шагов вне зависимости от великого разнообразия живых, конкретных ситуаций, которые ежедневно то и дело возникают на любом из школьных уроков.

Плавные контуры летающей симпатяги

Вряд ли кто станет возражать, что при изложении той или иной методики обычно таблицы играют вспомогательную роль, не претендуя на особую знаково-смысловую самостоятельность. Но рассматриваемая таблица-БАБОЧКА, пожалуй что, одно из исключений.

Дело в том, что её информативность не ограничивается смыслом использованных слов и словосочетаний. Свою лепту в её «информационное звучание» вносит и контурный рисунок крылатой симпатяги, и даже виртуальный намёк на образ порхания, который возникает благодаря наклону вертикальной оси этой нестандартной таблицы. Образ же «лёгкой подвижности» оказывается для работы учителя весьма важным вот почему.

Если содержание данной таблицы учитель однозначно воспримет всего лишь как инструкцию, то в конечном результате его *режиссура урока* может оказаться для учеников и банальной, и скучной. А чтобы досадных банальностей в своей «режиссуре» избегать, учителю необходимо задействовать собственную интуицию. Она есть у каждого человека, да только многие люди особой надобности в её услугах обычно не ощущают, а потому и не спешат этими услугами пользоваться. И среди этих людей, конечно же, встречаются и те, кто работает в школе учителем.

Так вот, для того, чтобы будить дремлющую учительскую интуицию, таблица составлена в виде плавной и причудливо изгибающихся столбцов и строчек, а все свободные ячейки, возникающие на их пересечениях, из угла в угол разделены пунктирами, которые, в свою очередь (и, конечно же, неспроста!), выгнуты то в одну, то в другую сторону.

О вертикальной и горизонтальной маркировке

У бабочки две пары крыльев. В центре левого и правого большого крыла находится по полю со свободными ячейками. И на правом, и на левом полях их по двенадцать. И расположены они так, что по горизонтали получается три рядка, а по вертикали четыре столбца.

У каждого рядка своя маркировка. Она размещается по бокам крылышек в виде «вертикалей», выделяющихся своей тёмной заливкой. Эта вертикальная (боковая) маркировка диагностирует коммуникативно-деловую направленность той деятельности, которой будут заняты ученики по ходу своего совместного обучения на школьном уроке.

И у каждого из столбцов тоже есть особая маркировка. Она идёт поверху и понизу, образуя своеобразные верхние и нижние «колонтитулы». Эта горизонтальная маркировка (или верхне-нижняя) определяет процедурно-герменевтическое содержание ученической деятельности.

Каждая из свободных ячеек символизирует возможность любому из учеников добровольно и индивидуально заниматься деятельностью, специфическое содержание которой определяется горизонтальной и вертикальной маркировкой. Все ячейки разделены на два треугольных полусектора. Это связано с тем, что ученики, выполняя учительские задания, оказываются то в одних полусекторах тех или иных ячеек, то в других. Траектории их продвижений будут зависеть от коммуникативно-деловых и процедурно-герменевтических характеристик

соответствующих моментов выполнения ими учебного задания (позже эти процессы будут рассмотрены более подробно).

2. ТРИ СОЦИО/ИГРОВЫХ ПОСТУЛАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Напомним, что одна из сверхзадач социо/игровой педагогики заключается в том, чтобы учителям на своих уроках захотелось не столько *говорить* самим, сколько *слушать* обучаемых детей: что же говорят и что думают *сами дети*, что они сами считают интересным.

– Да разве от них слова путного добьёшься?! — спешат нехитрой риторикой защитить свой привычно глухой стиль работы некоторые учителя.

Справедливости ради следует отметить, что среди учителей есть и те, кто не столько стоит на страже своих профессиональных амбиций, сколько стремится, пусть не всегда удачно или не слишком заметно, но как-то развиваться, расширяя свой педагогический диапазон в самых разнообразных направлениях. Возможно, включая и интерес к умению «слушать детей»...

Именно для поддержки желания учителей саморазвиваться и совершенствоваться в своё время и были сформулированы три социо/игровых постулата педагогического мастерства.

Не учить!

Известно, что большинство из привычных методик обучения ориентируют учителя на то, чтобы объяснять ученикам на уроках получше, рассказывать попонятнее, учить побыстрее. А вот в социо/игровой педагогике к учителям требования несколько иные, более парадоксальные: на уроках не столько с блеском в глазах объяс-

нять программный материал, сколько под разными предложениями... молчать и слушать самих учеников.

Обратим особое внимание, что учительский профессионализм наиболее ярко проявляется не тогда, когда взрослый «учит» (что, как правило, равнозначно действию *говорить*), сколько тогда, когда он создаёт на уроке такие ситуации, когда ученики почему-то начинают не покладая рук *учить-СЯ*. То есть начинают увлечённо *учить себя сами!* С неподдельным энтузиазмом и все как один. Что сильные ученики или слабенькие, что холерики или флегматики. А педагогу в этих парадоксальных ситуациях приходится держать язык за зубами. Чтобы своим ученикам ненароком не помешать...

Как там двадцатичетырёхлетний классик нас поучал? –

*Богаты мы, едва из колыбели,
Ошибками отцов и поздним их умом,
И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
Как тир на празднике чужом.*

Да что там Лермонтов! Давайте-ка припомним, как, бывало, мы сами в детстве то и дело перед своими друзьями-сверстниками подчёркнуто бравировали, скандируя: «Не учи учёного, а то съешь ... печёного!» Вот и педагогам хорошо бы почаще вспоминать, что подобная позиция для детей довольно естественна. А вспоминая, тренировать в себе особую профессиональную установку: в навязывании ученикам своей дидактической воли быть аккуратным и не перегибать палку. То есть не мешать им своими методическими задумками, то и дело подавляя их инициативу своей учительской настойчивостью.

Если такая установка сформирована у учителя, то он в ответ на ошибки, допущенные детьми, вместо того, чтобы как прежде сердиться или расстраиваться, начинает всё чаще и чаще приходиться в умиление!.. То есть всякие «глупые» и неуместные на уроке вопросы учеников, перестав раздражать учителей своим несоответствием то учебной программе, то их замечательным учительским замыслам, начинают восприниматься ими в качестве весьма милых

и забавных нелепостей (какими они на самом деле чаще всего и бывают)...

И тогда педагогический зуд без конца *поучать* и *пре-секать* — весьма распространённое среди учителей профзаболевание! — гораздо легче поддаётся обузданию. Что, конечно же, отражается и на поведении учителя, а стало быть, и на его манере вести свои уроки, которые наконец-то становятся и более мягкими, и более живыми. А в результате — более интересными и увлекательными. И для детей, и для самого учителя.

Но как учителю научиться помалкивать на своих уроках и сдерживать своё желание пускаться — чуть что — в объяснения, поучения и наставления? И чем же тогда ему вместо этих столь привычных дел на своих уроках заниматься? Для обеспечения любого учителя веером его личных решений и была задумана таблица-БАБОЧКА.

Гнаться за 133 зайцами!

В народе как говорят: «За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь». Трудно не согласиться! Однако, если «ситуацию» рассмотреть детальнее и вспомнить про социо/игровую вариативность, то дело может представиться несколько иначе. *Если уж гнаться, — так не за двумя (или тем более — одним), а сразу за 133-мя зайцами! Тогда, глядишь, с десяток и поймаешь (из которых, вполне возможно, пяток окажется даже ещё и «науке неизвестными»!).*

Другими словами — наступит нечаянная радость!

И действительно, ведь если учителю весь урок только за *одним* зайцем гоняться, то КПД (коэффициент полезного действия) будет явно низеньким. А то и вовсе нулевым...

Почему же учителя стараются свои уроки то и дело подгонять под ранжир, строго соблюдая методические предписания? Да всё потому, что надеются обеспечить поимку нужного программного «зайца». Хотя известно, что с некоторыми детьми этого самого «зайца» в нужные сроки ни никак не поймаешь!..

Если же учитель отважился вести урок в стиле, например, социо/игровой режиссуры, то при изучении темы, скажем, «Сравнение математических величин», вдруг окажется, что Коля научился-таки *слушать других*, а Маруся наконец-то поняла, что ей давно пора начать *подстраиваться* к общему делу. Тогда как их соседу Сашке на том же самом уроке удалось сам смысл новой темы весьма неплохо ухватить...

И прекрасно! Главное, что каждый из детей на том уроке жил не бессмысленно. И хотя деятельность каждого протекала в своём индивидуальном *темпе/ритме*, у всех она оказалась вполне насыщенной.

Обратим особое внимание — насыщенной у каждого по-своему. А потому для каждого — полноценной. Именно наличие во время урока у каждого ученика этого впечатления «наполненности жизни» гарантирует эмоционально заряженное *освоение* (то есть индивидуальное понимание) данной учебной темы не только сметливым Сашком, но и окружающими его соседями. Правда, не сразу (как того очень хотелось бы любому из взрослых), а в каком-то более или менее ближайшем (или наоборот, отдалённом) будущем. Таков закон человеческой природы, на который учителям было бы глупо пенять...

Хотя от учителей приходится слышать: почему же тогда у них в классе отличница Оля после первого же объяснения знает, как задачу решать, а вот её соседи решение той же самой задачи ну никак — целую четверть, хоть убей! — в толк взять не могут? В том-то и дело, что раз жизнь у Олиных соседей на уроках протекает не насыщенно, не полноценно (то есть их индивидуальные темпы/ритмы во время урока оказываются угнетёнными, а то и вовсе «придушенными» или «убитыми»), то уж какой тут потенциал? Учителю можно рассчитывать на результат эмоционально-интеллектуальной латентности только при условии, что ученик прожил урок не опустошённым. При этом мерилем смысла той самой насыщенности оказывается не мнение учителя, проводившего урок, а впечатление самого ученика.

Так как же тогда современному учителю свои уроки и планировать, и проводить? И какие же условия (и как?) ему создавать для личностного развития каждого — «здесь-и-сейчас» — присутствующего ребёнка, чтобы каждый из них на одном и том же уроке поймал собственного зайчонка: беленького ли, серенького ли, солнечного ли или какого-то другого?..

Учителю, озабоченному поиском творческих ответов на подобные профессиональные заморочки, можно посоветовать почаще заглядывать, например, в таблицу-БАБОЧКУ.

Не бояться быть идиотом

Сразу подчеркнём, что попадать в идиотское положение обычно никто не любит. И учителя исключения не составляют. Для них едва ли не худшей является ситуация, когда они неожиданно обнаруживают перед учениками своё незнание, неосведомлённость в том, что «хорошо известно даже детям». Избегая всеми силами таких «инцидентов», они иногда — к сожалению! — своей работе очень даже вредят.

Вспомним, что иногда та или иная интересная и перспективная идея, возникшая в нашей голове, вдруг гаснет от мысли: «Ой, а как на это отреагирует администрация?» В бессмертной комедии «Горе от ума» была предложена замечательная формулировка, ставшая своеобразным «лейблом» подобных личностных опасений:

*Ах! Боже мой! Что станет говорить
Княгиня Марья Алексевна!*

Для рядового учителя леденящим душу жупелом является не только родная школьная или районно-городская администрация. У весьма многих есть «зверь» чуть ли не страшнее. И имя ему — родители!.. Сколько учительских начинаний и задумок чахнут прямо на корню от одной только мысли: «Как бы родители чего не подумали?!»

Но уж если зашла речь о родителях, то отметим вот что. Как раз к тем самым учителям, которые на своих уроках «идиотами» быть не очень боятся — например, не то что не скрывают, а наоборот, с парадоксальной лёгкостью умудряются даже подчеркнуть какое-то своё «незнание» во время объяснения учебного материала, — именно к ним родители очень скоро начинают относиться с особой теплотой и благодарностью. Потому что они видят: уроки именно этих предметников и оказываются у их детей наиболее любимыми. Дело в том, что когда учитель на уроке не кривя душой признаётся ученикам, что про то или иное он не очень-то хорошо и сам знает — это так окрыляет детей!

Но чтобы учитель по ходу урока почаще решался на подобную отвагу, ему надо накапливать особый опыт: как и самому, и вместе с классом заходить в область неведомого. И путеводителем-подсказкой ему вполне может стать таблица-БАБОЧКА.

3. О ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОНИМАНИЮ

Начнём с того, что когда ученик говорит: «А, всё ясно!» — и машет рукой, это вовсе не значит, что он действительно всё понял. Равнодушное махание рукой к пониманию не ведёт и понимания не обеспечивает.

А вот когда ученик, приставая не хуже банного листа, всё талдычит, что ему вот это и то непонятно и ждёт от учителя исчерпывающих объяснений, — тут взрослому есть чему порадоваться. Ведь подобное равнодушие как раз и есть (как было подмечено чуткими герменевтами уже давным-давно) первая ступенька той самой лестницы, которая и позволяет человеку подниматься до самых заоблачных высот пониманий, толкований и интерпретаций...

От «неравнодушного непонимания» к индивидуальному толкованию

Образовательная деятельность учителя на школьном уроке с точки зрения классической герменевтики обязательно должна включать этап распознавания в ученике той «точки», в которой «гнездится» его ученическое *непонимание*. Но непонимание не какое-нибудь, а *неравнодушное!* Поэтому в своей практике эту «точку» — если в том возникает необходимость — учителям уместно обозначать как *точку неравнодушного непонимания*.

Ну, а далее (по представлениям герменевтов как академического, так и социо/игрового толка) — учителю необходимо осуществить ту или иную соответствующую «герменевтическую процедуру» (или скорее даже каскад «герменевтических процедур»). Тогда в той точке, которая для нас была исходной, сможет *зародиться* понимание.

Но окончательным оно, конечно, не будет. Скорее всего сначала оно предстанет как клубочек *недопониманий*, в котором одно может быть чуднее и(или) уникальнее другого. Так что ученику — обладателю этого чудесного клубка — будет из чего выбирать и над чем голову поломать. Зато в результате ему, скорее всего, не будет стыдно за своё *личностное толкование* (хотя бы первое время!).

Таким образом, по герменевтическим представлениям, учитель на своём уроке обязан, по сути дела, прямо как в крылатом выражении, из мухи (то бишь, точки *неравнодушного непонимания*) сделать слона (то бишь, *личностное* понимание)! И никак иначе, потому что подругому толкового понимания не возникает! О чём в унисон твердят все философы-герменевты — и зарубежные (например, В. Дильтей или М. Хайдеггер), и отечественные (смотри работы М. О. Гершинзона или А. Ф. Лосева).

Завидная солидность слона или воздушная лёгкость бабочки?

А теперь особо отметим, что и сами герменевты, и их последователи могут по своей идеологической закваске сильно отличаться. Если у одних герменевтов «закваска» окажется академической, то к любой из понятийных процедур они будут относиться с особым пиететом (что, кстати, вполне объяснимо, ведь *герменевтические процедуры* впервые были предложены... в V веке! И не кем-нибудь, а самим Августином Блаженным!). Если же «закваска» окажется социо/игровой (что с последней четверти XX века стало вполне возможным), то выросшие на ней герменевты к своим понятийным процедурам будут относиться иначе, а именно гораздо спокойнее.

Проиллюстрировать суть этого различия можно на сопоставлении образа слона и бабочки: СЛОНА как олицетворения *внушительной солидности* и БАБОЧКИ как символа лёгкости и порхающей несерьёзности. Так вот, последователи *академической* герменевтики к предстоящим процедурам настроены относиться с благоговением — как к наиграндиознейшему «слону», обслуживание которого весьма трудоёмко и далеко не каждому по плечу. Тогда как последователи герменевтики социо/игровой в предстоящих процедурах склонны видеть нечто лёгонькое, ситуативно-изменчивое, но достаточно хрупкое — то есть нечто похожее на одну из тех милых «бабочек», за которыми дети так любят гоняться под ласковыми лучами летнего солнышка.

Теперь обратим внимание на то, что герменевт академического толка, если и придёт в школу, то для того, чтобы диктовать учителю, что тому нужно делать незамедлительно и неукоснительно. А герменевт социо/игрового толка, вместо того, чтобы что-то диктовать, начнёт провоцировать учительскую смекалку и интуицию. Это чтобы учитель именно в них находил указания, что же ему на своих уроках нужно делать и как поступать.

И ещё одна немаловажная характеристика будет отличать приверженца социо/игровой герменевтики от истых последователей герменевтики академической. На вопрос: кому же — *учителю* или *ученику* — придётся на школьном уроке искать исходные точки «неравнодушного непонимания», чтобы потом попрочней обхватить их манжетой той или иной герменевтической процедуры (в виде ли малоповоротливого, но солидного *слона* или в виде юркой, но пугливой *бабочки*) — приверженцы академической герменевтики дают ответ, который не совпадает с ответом последователей социо/игровой герменевтики.

Если отвечающий считает, что **учитель** (или более осторожно — учитель «вместе с учеником»), то он стоит на тропинке, ведущей в лагерь академистов. А вот если он считает, что **ученик**, то он, как это ни покажется странным, находится на тропинке, хоть и весьма причудливо вьющейся, но ведущей всё-таки в лагерь сторонников социо/игровой педагогики. Как же так? почему?

***Учительская дилемма:
держат ли руку на пульсе
или лучше свой нос не совать?***

Дело тут вот в чём. В самом начале урока найти в душах каждого из учеников некие *точки неравнодушного непонимания* учитель при всём желании и при всей своей замечательной квалификации никак не может. Ведь в классе столько учеников! Разве мыслимо с каждым из них детально разобраться, для каждого определить индивидуально-конкретный подход и подобрать нужную индивидуальную деятельность? Тут не только никакого урока, но и никаких мозгов не хватает, не то что у учителя, а даже у «семи пядей во лбу» академика.

По большому счёту, школьного урока может не хватить на подобную возню даже с одним-единственным учеником (опыт возникшей моды на получение индивидуальных консультаций у какого-нибудь крутого психоаналитика — яркое тому подтверждение). Поэтому учителя-

«академисты» поступают следующим образом. Дома вечером «на глазок» прикинут, какая именно «исходная точка» скорее всего может сработать у среднеарифметического ученика. (Особо отметим, что именно так поступают и авторы многих традиционных школьных методик, о чём свидетельствует использование ими в рекомендациях слова «ученик» в единственном числе, позволяющее авторам огульно приписывать всем своим рассуждениям универсально-собирательное значение). А наутро — закрыв глаза, вперёд! И никаких тебе индивидуальных подходов, никаких «здесь-и-сейчас»! Всё остаётся «на бумаге» в качестве благих намерений, тех самых, которые суровая реальность школьной повседневности вынуждает откладывать «в долгий ящик»...

Всё это — расплата учителей за желание «держать руку на пульсе», то есть быть в курсе всего происходящего на уроке. Зачем? Чтобы вовремя вмешаться и своим ученикам в чём-то помочь (например, допущенную ими ошибку незамедлительно исправить, или о чём-то предусмотрительно напомнить), а потом за что-то обязательно похвалить (или поругать). И обратим особое внимание, что вмешаться не абы куда, а в святая святых — в самую сердцевину процесса индивидуального понимания (и/или усвоения) нового учебного материала! Да ещё — *каждого* из учеников, сидящих перед учительским столом!..

Планы воистину «наполеоновские». Поэтому и результаты учительских попыток контролировать интеллектуальную пульсацию учеников получается довольно плачевным. Вот уж действительно: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Истовые сторонники социо/игровой педагогики поступают совсем по-другому. Они весьма серьёзно настраивают себя на то, чтобы свой учительский нос во время урока в души учеников то и дело не совать. Вместо этого, «засучив рукава», буквально каждую минутку своего урока так обустраивать деятельность учеников, чтобы каждый из них был бы поглощён своими собственными ситуационно-деловыми открытиями.

Поэтому в социо/игровом стиле обучения есть такая заповедь: о том, насколько урок получился насыщенным и полноценным, нужно судить не по впечатлениям прошедшего его учителя, а по впечатлениям самих детей, отсидевших весь этот урок. А их эмоции всегда хорошо видны и по выражению лиц, и по особенностям поведения.

О личностных перспективах ученической деятельности

Вернёмся к нашей таблице. Все эти ухищрения с гнутыми рядами и дважды повторенными столбцами понадобились для того, чтобы учителя в этой табличке-БАБОЧКЕ могли находить самые что ни на есть актуальные для различных ситуаций своих уроков *действенные прогнозы*. Например, как станут пересекаться и взаимно влиять друг на друга те самые «личностные перспективы деятельности», которые обязательно будут возникать в голове у каждого из учеников, усевшихся за своими партами на очередном уроке по расписанию.

Если учитель ориентируется в возможном разнообразии личностных перспектив ученической деятельности на конкретном уроке, то он более или менее уверенно будет прогнозировать, каким образом ему на предстоящем уроке, во-первых, «личностные перспективы» всех учеников наиболее удачно между собой поперекрещивать, а во-вторых, — что, пожалуй, для него будет даже главнее предыдущего — как их покрепче сдружить с новым материалом, предусмотренным школьной программой?

И получается, что учителю, который частенько заглядывает в таблицу-БАБОЧКУ, удобнее и легче решать, по какому из возможных путей ему сегодня стоит двигаться: то ли по пути «вечернего» продумывания всех деталей ожидаемых результатов на предстоящем уроке, то ли по пути продумывания такой «режиссуры урока», детали результатов которой будут по сути «непредсказуемыми». То есть они будут зависеть от работы детей непосредственно во время проведения урока.

Как же понять, довольны они или нет?

Возможно, что с рекомендацией судить о прошедшем уроке по впечатлениям не учительским, а ученическим, кто-то из читателей не будет согласен, мысленно возражая, например, так: «Допустим, ученики пришли на мой урок — ни рыба, ни мясо. Но вот 45 минут проходит, а они какими на него пришли, такими же и уходят. Но я-то старался! Для них! А они — ни тебе радости, ни недовольства. Ни по их лицам, ни по их поведению — ничегошеньки не видно. Как же мне тогда понять, довольны ли они уроком или нет?»

Настойчиво повторим, что увлечённость, недовольство или равнодушие проявляются на лицах и в поведении школьников столь ярко, что отличить одно от другого никакого труда не составляет. И если ученики что до урока, что после него, — «ни рыба, ни мясо», то, стало быть, они по уши увязли в трясине равнодушия. И прошедший урок для них не оказался исключением. А учительские старания тщетными оказались потому, что были либо недостаточно интенсивными, либо не туда направлены.

Подчеркнём, что ежедневное пребывание учеников в трясине равнодушия ничего хорошего для их дальнейшей жизни не сулит. Остаётся только надеяться, а вдруг у кого-то из школьных учителей совесть наконец-то проснётся. И хотя бы он один, засучив рукава, начнёт на своих уроках очищать от беспросветного формализма (не хуже Геракла в конюшнях царя Авгия) и учебные задания, и своё поведение, и собственную речь. Ведь в первую очередь именно учительский формализм (пусть порой даже и невольный со стороны школьного педагога) сеет в учениках апатию, индифферентность и более того — душевную чёрствость.

Справедливости ради отметим, что в процессе воспитания молодого поколения все эти «ужасные» состояния (как то: апатия, равнодушие обучаемых и т.п.) носят вполне локальный характер. К счастью или нет, но каждый день можно наблюдать, что у многих учеников от апатии

не остаётся и следа, как только с концом уроков они выбегают за школьную ограду. Они преобразуются самым что ни на есть чудесным образом. А вот с их *чёрствостью* дело обстоит сложнее. Шлейф её ещё долго и явственно будет тянуться за некоторыми из выпускников современных школ (создавая благоприятные условия для расцвета, например, той же армейской «дедовщины»...).

4. ГРУППОВАЯ КОММУНИКАТИВНОСТЬ

как один из секретов успешности обучения

Многие школьные методики предлагают учителю какие-то свои особые рецепты того, как ему на уроке обеспечить каждого ученика полноценно-деловой занятостью. Есть такой рецепт и в социо/игровой педагогике: почаще организовывать на своих уроках работу малых групп.

Создаются эти группы, как правило, с помощью игровой жеребьёвки. Непредсказуемость результата объединения в малые группы для социо/игрового стиля обучения принципиальна, так как «игровая случайность» несёт в себе уникальную воспитательную — а точнее, психотерапевтическую! — функцию.

Уникальный потенциал случайных по составу малых групп

Незамысловатые детские считалочки гарантированно обеспечивают случайность выбора, которая устраивает большинство детей, помогая им легко и быстро сплотиться внутри получившихся групп. Сплочение это происходит как бы впопыхах, на скорую руку, что уже является весьма неплохим коммуникативным результатом. Поэтому учителю после того, как он с помощью игровых приёмов обеспечит «самозарождение» в учениках деловой увлечённости, остаётся всего-то навсего не мешать дальнейшей *взаимной возгонке, сопряжению и обогащению* этой самой детской увлечённости.

Подчеркнём, что общая увлечённость класса стимулирует в каждой команде внутреннюю коммуникативность. Общение в малой группке становится всё более и более неформальным. Совместная деятельность группки учеников (даже если кто-то из них занят, казалось бы, только чем-то своим) позволяет им понимать друг друга «с полуслова». А это, в свою очередь, создаёт весьма благоприятные условия для стихийного обмена информацией (мнениями, установками, ситуационными открытиями, накопленными пониманиями, эмоциональными и поведенческими наработками).

Правда, для стороннего наблюдателя (например, для учителя, ведущего урок) этот обмен оказывается весьма закрытым, непрозрачным, мало предсказуемым и практически не контролируемым. Обычно это приводит некоторых учителей к мысли, что лучше обходить подобные ситуации стороной, «от греха подальше». Раз свой нос сунуть нельзя, то и нечего вольницу устраивать: вдруг они там «малину» разведут — начинает пугать себя иной учитель. И совершенно зря...

Учителям-перестраховщикам **драмо/герменевтическая бабочка** помогает успокоиться. Потому что, как в горизонтальной маркировке (что находится в верхних и нижних колоннитулах), так и в маркировке вертикальной (что расположена на тёмном фоне), размещены подсказки учителю, какие варианты деловых перспектив могут заинтересовать (или уже заинтересовали) учеников в ходе их совместного выполнения в своих малых группах полученного задания.

Особо подчеркнём, что система маркировки подталкивает учителя к тому, чтобы он на определённых этапах урока (а именно во время «пиков» увлечённости малых группок своей работой над заданием) начал налаживать между ними деловито-игровую коммуникативность. Тогда развитие процесса неформально-делового общения внутри группок ускоряется (или подстёгивается), наполняя жизнь каждого ученика на данном уроке эмоционально-

интеллектуальными впечатлениями насыщенности и полноценности проживаемых ситуаций...

Когда ученическая «разношерстность» идёт всем на пользу

Ранее было сказано, что таблица-БАБОЧКА, помимо всего прочего, причудливо отражает возможные варианты ученических перспектив личной деятельности. Добавим, что вариативность эта становится для каждого из учеников наиболее актуальной, когда все они начинают на уроке работать в условиях малых групп.

Получается, что таблица может сподвигнуть учителя на изобретение для своего очередного урока такой режиссуры, которая погружала бы в деловую занятость не просто какого-то среднеарифметического ученика, а всех тех реальных и разношерстных детей, что учатся в конкретном классе. И начнётся такая режиссура с того, что на определённом этапе урока класс разойдётся по каким-то малым группкам (очередной раз подчеркнём: в строго *непредсказуемо-игровом* порядке).

Итак, вместо привычного фронтального задания классу для индивидуального выполнения (с последующим неизбежным отчитыванием нерадивых, нарушающих стройность фронтальной линии *качественности* современного обучения) социо/игровой стиль обучения предлагает учителю сначала объединить учеников в несколько «малых группок», а затем каждой из них дать одно и то же задание (это чтобы ученикам было сподручно сравнивать, судить и делать комплексные выводы и об изучаемом материале, и друг о друге, и о самих себе).

Подобная «режиссура урока» оказывается гораздо эффективней, чем проведение, например, фронтальной проверки со всеми обычно присущими ей дисциплинарными инсталляциями (как со стороны учителя, так и со стороны учеников), суровым (или истеричным) разбором допущенных ошибок и формальным (или тенденциозно заинтересованным) выявлением «победителей».

И заметьте, что работа малых группок «случайного состава» (особо подчеркнём, что *случайной* не только для учеников, но и для учителя), как и ученические впечатления о деловой насыщенности урока, не находятся в прямой зависимости от успеваемости самих этих учеников, от их ранее проявленных способностей и уже существовавших у них интересов (что для педагогики весьма важно). На таком уроке и слабый ученик может наконец-то вкусить радость победы и чувство окрыления от делового успеха группы.

Да и сильного ученика могут ждать свои сюрпризы — например, неожиданная горечь поражения, которая для его личного опыта может оказаться весьма полезным приобретением. Как показывает опыт многих учителей, выбравших социо/игровой стиль обучения, ученическая «разношерстность» в классах просто-таки необходима, потому что именно она лучше всего приводит к появлению в классе тотальной эмоциональной установки на всестороннюю креативность.

Таблица-БАБОЧКА позволяет учителям не только внутренне подготовиться к тем *предлагаемым обстоятельствам* урока, о которых в методической литературе обычно предпочитают особо не распространяться, но и поворачивать их в выгодную для обучения сторону. Открывать же глаза на эти самые *предлагаемые обстоятельства* и считаться с ними нам помогает герменевтика. Это она напоминает нам, что субъективность эффекта понимания с одной стороны неизбежна, а с другой непредсказуема — таково естество человека, с которым любому учителю лучше считаться как с самым главным определяющим обстоятельством своей профессиональной деятельности. Оно требует вести свои уроки так, чтобы любой из присутствующих детей, обнаружив свою «точку непонимания», в любой момент занятия мог бы не только обогащаться каким-то личным открытием, но и свободно поделиться им со своими столь же равнодушными соседями (при этом невольно сравнивая значимость своей находки, понимания и открытия со значи-

мостью соседских находок, пониманий и открытий). Это создаёт самые сказочные условия для продвижения каждого из учеников в свою собственную «зону ближайшего развития» (по Выготскому).

Для того, чтобы подобные ситуации как можно чаще возникали в повседневности и начальной, и средней, и даже старшей школы (причём на уроках по любой из учебных дисциплин), и была создана *драмо/герменевтическая БАБОЧКА*.

5. ПРОЦЕДУРНАЯ ДРАМАТУРГИЯ герменевтической «цепочки понимания»

Всоцио/игровой герменевтике существует так называемая *процедурная цепочка* неких взаимосвязанных приёмов, приводящих к личностному пониманию сложного, непривычного, пугающего своей новизной текста. На БАБОЧКЕ эта цепочка воспроизведена дважды: на правом крылышке и на левом.

Напомним, что верхние и нижние колонтитулы содержат герменевтическую маркировку. Расположенные друг над другом ячейки верхнего и нижнего колонтитулов как бы образуют обособленные *звенья*, которые своим следованием друг за другом близки к образу *цепочки*. И каждое звено-столбец этой цепочки имеет своё начало (в верхнем колонтитуле) и своё завершение (в нижнем колонтитуле).

В верхнем колонтитуле каждого из звеньев приведены *ключевые слова*, связанные с **содержанием** организуемой учителем соответствующей герменевтической процедуры (или, что, пожалуй, будет точнее, — определённого «звена герменевтической цепочки»). А в нижних — *ключевые слова*, указующие на психолого-личностные **приобретения**, возникающие у учеников к концу данного звена «процедурной цепочки».

Эффективная объёмность табличных сопряжений

Напомним, что ячейки всех четырёх столбцов (что находятся между верхними и нижними колонтитулами с герменевтической маркировкой) на каждом крылышке имеют особую — боковую — маркировку. Она связана с сопряжением коммуникативно-деловых ***побуждений субъекта*** (то *двигаться* и *руководить*, то *всматриваться* и *видеть*, то *говорить* и *слышать*) с рефлексивной ***направленностью*** его ***сознания*** (то *на других*, то *на себя*).

В результате конкретизации, возникшей «на пересечении» трёх параметров-характеристик — 1) *герменевтических*, 2) *коммуникативно-деловых* и 3) *рефлексивных* — картина будущей деятельности ребёнка обретает вполне ощутимые и реальные очертания. Она становится как бы объёмной, что делает таблицу-БАБОЧКУ (в соответствии с исходной сверхзадачей её создания) по-настоящему эффективным подспорьем учителям, ломающим голову над тем, как «понестандартнее», поживее и поинтереснее подготовить и (или) провести свой очередной урок.

Оглашенное удивление

Первое процедурное звено герменевтической цепочки — *блуждание по тексту*. Когда мы позволяем себе бесцельно ползать по «тексту» (каким бы он ни был — живописным, литературным, математическим и т.д.), то он перестаёт нас пугать своей новизной. Потому что мы начинаем то и дело ***обнаруживать в нём что-то нам уже известное, близкое и понятное***.

(Интересно, что первоначально идея придать таблице образ бабочки возникла именно из этого звена герменевтической цепочки — блуждания по тексту.)

БЛУЖДЕНИЕ ПО ТЕКСТУ — это универсальное начало для любой герменевтической деятельности. Мы находим его в левой стороне верхних колонтитулов (напомним, что колонтитулы размещены дважды: и на левом, и на правом

крылышках). А *обживание*, обозначенное в нижних колоннитулах тех же столбцов из светлых ячеек-треугольничков, является конечным результатом этого процедурного приёма. Если мы этот результат получили — то есть текст перестал пугать читателя своей новизной и даже, наоборот, начал производить впечатление «доброего знакомого» — можно смело переходить к более сложной процедуре.

Начало второго звена в герменевтической цепочке — **ПОИСК СТРАННОСТЕЙ**. Когда дети вдруг улавливают какие-то странности или нелепости в изучаемом материале, то их учителей и воспитателей это частенько застаёт врасплох, и они спешат сделать вид, что никаких таких странностей в хрестоматийных текстах нет и быть не может. Но именно с неожиданного обнаружения ребёнком каких-то *странностей* для него и начинается освоение *зоны своего ближайшего развития*.

Все искусствоведы также согласны, что и художники при создании своего произведения искусства, и зрители при восприятии этого произведения без *странностей* не обходятся. Не случайно Пушкин в своих черновиках пометает, что странности бывают двух родов: первые происходят от недостатка разумения, а вторые — от избытка разумения и недостатка слов, для его выражения.

Ярким тому примером была речь Евгения Евгеньевича Шулешко, выдающегося педагога-психолога, автора оригинальной системы обучения детей письму и чтению. В ходе своих лекций и открытых уроков на мастер-классах он от избытка тонкостей мысли и недостатка слов для их адекватного выражения то и дело переходил на эдакий «птичий» язык. Понятен он был, в основном, только неравнодушным педагогам-последователям. Но вот что удивительно: сами дети всё на тех же открытых уроках его странную речь умудрялись без особых усилий понимать практически с полуслова!..

Так вот, второе процедурное звено герменевтической цепочки вынуждает учителя создавать на своих уроках такие ситуации, чтобы дети не только *реально находили всевозможные странности в изучаемом материале*, но и

смело, с удовольствием объявляли о своих находках, *выставляя их на всеобщее обсуждение.*

В результате *поиска странностей* у детей непроизвольно начинают появляться какие-то *смысловые связи* (что свидетельствует о скором завершении данной процедуры). У каждого **СМЫСЛОВЫЕ СВЯЗИ** будут своими, индивидуальными. Подчеркнём, что подобный психолого-личностный эффект будет возникать в любом возрасте — и у детей в начальных классах, и у подростков в средней школе, и на уроках со старшекласниками.

Вспоминается, как на занятии с шестилетками я устроил «блуждание» малых групп по репродукциям картины Брейгеля «Охотники на снегу». Дошло дело и до поиска странностей. Спрашиваю у них, видит ли кто на картине какие-нибудь странности?

И тут же посыпались варианты: «Люди странно одеты», или: «У них странная обувь». При этом кто-то тут же начал возражать — дескать, это никакая не странность, потому что они живут не сейчас и в другой стране, а там тогда все так ходили.

То есть, для кого-то из детей некоторые «необычные детали» изображения уже облеклись смысловыми связями и поэтому странностями быть перестали. Это свидетельствовало о том, что они в своём «образовательном путешествии» уже продвинулись в одну из ячеек соседнего столбца, обозначающего следующее процессуальное звено мерменевтической цепочки.

Подсказки от Тютчева

Когда странностей набирается достаточно много (а такое случается практически всегда, ведь для каждого они свои, и вскладчину объём их, как правило, получается внушительным), то «чаша странностей», в конце концов, **переполняется**. И тогда процесс трансформации этих «странностей» в какие-то «смысловые связи» становится лавинообразным. Возникает цепная реакция *взаиморазрешения странностей.*

Теперь на месте прежних странностей появляются разные версии их смыслового взаиморазрешения — одна другой лаконичнее и/или правдоподобнее. Специально отметим, что, при сравнении их со смысловыми вариантами предыдущих восприятий текста, все они оказываются «новыми». И новизна эта связывается уже не столько с «буквой текста», сколько со смыслом так называемого подтекста, то есть с нашими субъективными предположениями, что же автор своим произведением хотел нам сказать...

Возникновение нового — как бы добавочного — смысла «из ничего» (точнее, из того, что поначалу воспринималось как некие странности и/или нагромождение каких-то бессмыслиц) — принципиальный момент в герменевтической процедурности. И так как новый и/или добавочный смысл у каждого из учеников — свой собственный, то третье процедурное звено герменевтической цепочки — *вариативность смыслов* — связано, с одной стороны, со сбором, накоплением и перечислением тех смыслов, которые возникли и продолжают возникать в головах учащихся. А с другой стороны, со сравнением, отбраковкой и корректированием этих собираемых смыслов.

Заметим, что наша культура, вопреки кажущейся однозначности и воспроизводимой стабильности составляющих её смыслов, пронизана малоприметными парадоксами, которые то и дело трансформируются в некие новые, дополнительные смыслы. Тютчев в своё время справедливо подметил:

*Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовётся...*

Действительно, учитель может вкладывать один смысл в произносимое слово, а ученик станет понимать его как-то иначе, по-своему. Хотя в конце концов некоторое необъяснимое взаимопонимание, почему-то устанавливается...

*И нам сочувствие даётся,
Как нам даётся благодать.*

Таблица-БАБОЧКА была создана как своеобразный маячок, напоминающий учителям, что если они и затевают те или

иные изменения в своей привычной *режиссуре урока*, то рассчитывать им следует не больше, чем на подобное *сочувствие* (всего лишь!)...

В *Хрестоматии игровых приёмов обучения** собраны приёмы, с помощью которых учитель может так или иначе «закрутить» обучающую ситуацию на своём уроке. Смысл же подобных социо/игровых инициатив в том, чтобы у всех присутствующих вместо, например, зависти, презрения или равнодушия, возникало бы всех объединяющее, подлинное и вполне деловое *со-чувствие*. И в учениках — к окружающим их соседям, и в учителе — к каждому из его учеников.

О смене мизансцен на уроке

Почему на традиционных занятиях ученическое сочувствие у детей само по себе обычно не возникает? Как правило потому, что мешают мизансцены. Если на занятии нет сочувствия, то мы должны начать менять «рабочие мизансцены». То есть, прямо на уроке начать экспериментировать с размещением своих учеников. Точнее — с расположением малых групп, ученических команд, рабочих компаний.

Перебирая и примеряя всевозможные варианты (в буквальном смысле слова! — то есть, давая всему классу возможность на себе проверить комфортность предлагаемых детьми размещений), учителю нужно «здесь-и-сейчас» искать те позиции, те места и те расположения, которые окажутся классу удобными для работы. Тогда ученикам начнёт *открываться* нечто интересное, как будто на них что-то снизошло...

Добавим, что за образец поиска новых мизансцен на уроке можно брать работу драматических актёров, которые на своих репетициях то и дело заняты поиском «удобных» мизансцен. Для этого они перемещаются по сцене, и так, и сяк примеряясь в пространстве, пока подходящая мизансцена не будет найдена.

* *Букатов В.М., Ершова А.П.* Хрестоматия игровых приёмов обучения. — М., 2000 и М., 2002.

Комфортность мизансценического расположения каждой из рабочих групп в **едином** пространстве (стены классной комнаты никто не покидает — что для социо/игрового стиля принципиально!) будет особо важна при реализации заключительного звена нашей герменевтической цепочки.

6. ПРОКРУСТОВО ЛОЖЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

Последнее звено в цепочке процедурных приёмов, связанных с пониманием текста, — *ВЫРАЖЕНИЕ ЗАМЫСЛА*. Некоторые учителя упорно называют это звено «творческим», потому что на этом этапе возникают различные инсценировки изучаемого текста, графические изображения его смыслового содержания, звуковое иллюстрирование увиденного замысла.

Все они, создаваясь на скорую руку, носят эскизный или пародийный характер, а потому весьма живо воспринимаются присутствующими, надолго оставляя о себе яркие воспоминания (которые потом нередко покрываются благородной патиной приукрашенной легендарности).

Проверка учениками прочности своих собственных пониманий

Но всё дело в том, что творческое самовыражение учеников никогда не должно становиться самоцелью. Ведь оно оказывает на присутствующих своё ситуационно-магическое воздействие в тех случаях, когда возникает как один из «побочных продуктов», нечаянных результатов. Поэтому учителям не следует допускать вульгарной подмены деловой цели данного процедурного звена иллюзорным и якобы весьма «творческим» самовыражением учеников (пресловутое *самовыражение ради самовыражения*).

Ну, а деловой задачей данного звена — *выражение замысла* — является проверка самим учеником своего собственного толкования. Своеобразная «проверка на прочность». Вот ученик обнаружил (заметил, нашёл, предположил) в тексте какую-то мысль. Начал проверять — своим ли пересказом, или зачитыванием с листа отдельных отрывков, или какой-то эскизной инсценировкой, — а текст-то сопротивляется! И выдвинутая идея-толкование оказывается для текста «прокрустовым ложем». Выходит, понимание оказалось мнимым. Значит, тому человеку, который данный текст воспринимал, его понимание всего лишь померещилось...

Известно, что на пути понимания нередко обнаруживаются какие-то досадные барьеры, препоны и камни преткновения. Их происхождение частенько носит сугубо личностный характер.

Например, *своеволие*. Этот камень преткновения то и дело мешает полноценности толкования, делая его ущербным, однобоким, тенденциозным. И это случается отнюдь не только со школьниками. Даже если говорить о восприятии текстов взрослыми: при их толковании они нет-нет, да и начинают «приписывать» нечто от себя. И, как правило, сами этого не замечают!

Так что пристрастная личная проверка на соответствие исходному тексту своего понимания-толкования — не *сопротивляется* ли текст? становится ли он *интереснее*? — оказывается для герменевтики этапом принципиально важным (хотя, к сожалению, то и дело повсеместно попираемым).

И ещё отметим такую замечательную закономерность: когда текст «сопротивляется», то для воспринимающего начинают открываться или заманчиво поблёскивать новые грани понимания. И тогда любого человека, не хуже самого прилежного ученика, невольно тянет всю пройденную цепочку процедур начать заново: опять поблуждать (заглянуть, перелистать, перечитать — !), поискать новенькие странности (вглядеться, вчитаться, вслушаться — !), поперебирать возможные смысловые варианты (вдумать-

ся, помудрить, поломать голову!) и по-хозяйски прикинуть, можно ли свой очередной замысел как-то воплотить (исполнить текст наизусть или «с листа», инсценировать его или создать ряд иллюстраций).

Но это уже именно **новый** виток интереса. Поэтому процедурная цепочка повторяется дважды: на левом и правом крылышках. Особо подчеркнём, что эмоционально-интеллектуальное наполнение как одной, так и другой процедурной цепочки для каждого ребёнка оказывается столь субъективно ценным и неповторимым, что не позволяет сводить их воедино или подменять друг другом.

Профилактика своеволия при организации ученических походов за толковым пониманием

Теперь давайте вернёмся ещё раз к теме «творческого самовыражения». Если индивидуальные или групповые версии-показы теряют свой сиюминутный, эскизный или пародийный характер, то «творческое самовыражение», к сожалению, оказывается всё более самодовлеющей ценностью. Что, как правило, во-первых, не идёт на пользу развитию детской личности (ни в её духовном, ни в эстетическом плане). А во-вторых, для понимания изучаемого текста становится самым настоящим «прокрустовым ложем».

Чтобы эмоциональная привлекательность скороспелых ученических проб не уводила школьников в дремучие дебри досадного своеволия, в социо/игровой «режиссуре урока» существует система профилактических хитростей.

Вот некоторые из них.

1. К участию в демонстрации группового результата привлекаются все члены группы.

Например, если демонстрируется рисунок, то его выносят, объясняют и показывают (кто и где свою руку к изображению приложил) все участники рабочей группы без исключения.

Если же играется инсценировка, то «на сцену» выходит вся группа, для участия в показе, например, в роли «мас-совки», или в качестве суфлёров или даже в виде «живых декораций».

2. Когда каждая из групп готовится к показу своей версии толкования смысла, им (в качестве социо/игровых *ограничений*) предлагается веер разнообразных «форм выражения», что обычно помогает командам решиться рискнуть и(или) увлечься пародийно-эскизной стилистикой своих проб.

Например, посыльные от каждой команды по считалочке выбирают из списка (заранее всем классом составленного) одну из номинаций. Скажем, кому-то достанется опера, кому-то водевиль, или комедия — это если перечень был составлен из форм театрализации. Или конкретная мелодия какой-то популярной песни — если перечень был составлен именно из песенных шлягеров. Или в список для жеребьёвки будут входить: мозаика, гравюра, скульптура, коллаж, натюрморт и т.д. — если перечислялись различные жанры или техники, используемые в изобразительном искусстве.

Затем посыльные сообщают своей команде, какая «форма выражения» им досталась. Как правило, кто-то в команде сначала может запаниковать. Обычно это подталкивает остальных, и они начинают, хотя бы хохмя, предлагать какие-то абсурдные варианты, среди которых оказываются и вполне добротные намёки на оригинальное решение поставленной задачи. Все сообща тут же включаются в отбор и шлифовку при полном игровом удовольствии от происходящего (подчеркнём — игровом, а стало быть свободном от того пошленького самодовольства, которое неизбежно возникает по ходу самовыражения одной из наших «ложных личностей».) ...

3. Неукоснительное выполнение социо/игрового условия: обеспечивать вариативность результатов групповых работ — совмещать с выполнением другого условия: принципиальной сравнимостью всех результатов для участни-

ков каждой из групп. (Пояснение данной профилактической хитрости будет, по сравнению с предыдущими, более пространным, поэтому ему посвящён отдельный параграф, следующий сразу же за этим.)

О ситуации сравнения командами своих замыслов, пониманий, воплощений

Итак, заранее составленные всем классом сообща перечни «форм выражения» способствуют тому, что демонстрация групповых результатов наполняется импровизационной вариативностью. Но смысл и ценность импровизаций становятся внятными для их зрителей только тогда, когда **тема** показов для всех рабочих команд одна и та же — то есть при явной «здесь-и-сейчас» сравнимости условий работы всех команд.

Однако, к сожалению, среди учителей есть странное «поветрие» — разным группам давать разные задания. Например, одной — работу с первым параграфом учебника, другой — со вторым и т.д. При этом ошибочно предполагается, что демонстрация результатов одной команды автоматически будет усвоена всеми остальными.

Социо/игровая режиссура (или драмо/герменевтика — кому как нравится) в этом вопросе занимает чёткую позицию: эффективность работы учеников в малых группах определяется сравнимостью результатов. Если одна команда получила для работы первый параграф учебника, то, как правило, этот же параграф следует дать и другим командам. Тогда каждым из школьников любое отступление соседей-импровизаторов от своего собственного понимания смысла данного параграфа будет довольно быстро обнаруживаться с последующим решением — «принять к сведению» или «навсегда отвергнуть». И при этом, в какие бы заблуждения наш ученик временно ни впадал, он всё же будет двигаться в правильном направлении, которое — даже с точки зрения герменевтов академического толка — только и сможет привести его к истинному,

неформально-эмоциональному, лично-уникальному пониманию.

Так что, если учитель, читающий эти заметки, стремился экономить на своих уроках время и потому давал разным группам разные задания, то после того, как он наконец-то узнал и о социо/игровом стиле обучения, и о герменевтике академического толка, повторять подобное на своих уроках больше не будет. Надеемся на это.

Добавим ещё, что демонстрация не одного, а нескольких показов на одну тему — отличная профилактика досадного «зацикливания» того или иного ученика на одной из собственных «любимых идеях», воплощённых в черновой и «скороспелой» версии (а на уроке они только «скороспелыми» и могут быть, что вполне нормально).

7. О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОДОПЛЁКАХ ТАБЛИЧНЫХ ПОСТРОЕНИЙ

Ученическое продвижение по треугольничкам, можно сказать, и будет являться самым настоящим *образовательным путешествием*. Оно обычно происходит скачкообразно и непоследовательно. И у каждого ребёнка траектория путешествия оказывается индивидуальной.

Повторим, что само движение, как правило, обеспечивается включённостью двигательных побуждений (или деловых действий) каждого ребёнка в окружающую его групповую работу (что отражается в содержании боковых маркировок), и её включённостью в выполнение той или иной герменевтической процедуры (содержание и последовательность которых указаны в верхней и нижней маркировке).

Любое звено герменевтической процедуры (см. вертикальные «столбцы») в таблице сопрягается с тремя психическими ипостасями: активностью *двигательной* (от стадии *побуждения* до осознанного *управления собой* — см.

верхний горизонтальный ряд ячеек), *зрительной* (от непроизвольного и примитивного *всматривания* до *проницательной* и разносторонней *зоркости* — см. средний ряд) и *речевой* (от малоуправляемого «*потока сознания вслух*» до «*умного вслушивания*» в свои собственные высказывания — см. ячейки нижнего ряда).

Индивидуальность траекторий «образовательного путешествия»

Одновременная ученическая включённость и в коммуникативно-деловую работу группы (с одной стороны, которая отображена в таблице горизонтальными рядами), и в «процедурную герменевтику» (с другой стороны, которой в таблице соответствуют вертикальные столбцы) позволяет каждому ребёнку в наиболее благоприятных условиях обживать то один треугольничек, то какой-то из соседних. И каждый раз ученик оказывается именно там, где ему «здесь-и-сейчас» быть лучше всего...

Обратим особое внимание, что скачки в его личном движении нисколько не будут мешать соседям, которые трудятся с ним бок о бок в их общей команде. Также и ему самому не будут мешать завихрения индивидуальных траекторий его соседей. Скорее наоборот, разница траекторий обычно идёт только на пользу общему делу (см. параграф о «разношерстности»). Один в команде, например, всё ещё пытается найти новую странность, а другой уже начинает прикидывать, как же всем им предполагаемый смысл (который, вообще-то, пока ещё не найден) заданного отрывка получше инсценировать...

Особо отметим, что во время «путешествия» переход в соседний треугольничек иногда оказывается затруднённым, и эти возможные сопротивления отображены изгибами пунктирных линий.

Впрочем, переход из одного полусектора в соседний иногда будет даваться тому или иному ученику довольно легко, как нечто само собой разумеющееся, а в другой раз — с большим скрипом. Зная это, учитель должен быть готов к

тому, чтобы то одного, то другого ученика на таком «заколдованном месте» вовремя подтолкнуть в нужном направлении. Ведь учителю нужно реализовать на своём уроке все три постулата социо/игровой педагогики*. А для этого необходимо, чтобы каждый из учеников под тем или иным предлогом, но в идеале нашагался бы сперва по левому крылышку драмо/герменевтической бабочки (иначе ничего толкового может и не выйти), а потом обязательно и по правому (иначе совокупность всех ученических наработок может оказаться «пустышкой»).

Педагогу в своей работе на уроке хорошо бы иногда брать пример с повара и почаще «помешивать, чтобы не пригорало». Для этого ему иногда придётся прибегать даже к каким-то прямолинейно-волевым способам воздействия. А всё для того, чтобы весь «сноп» индивидуальных траекторий в нужный момент направить в нужную сторону (или на другой бок — для равномерной прожарки — перевернуть).

Например, категорично (то есть с металлом в голосе) сообщить: «Время истекло: *обживание* закончено. Теперь *по эстафете* будем называть найденные странности! Кто первым начнёт рассказывать, что ему кажется странным и кому он захочет передать эту эстафету дальше?..».

И даже если в первой — запретительной — части этой тирады у учителя и будет сквозить этакая нарочитая «свирепость», ученики абсолютно точно поймут, что их учитель «не шутит», и что категоричность его команды — самая что ни на есть настоящая, которой лучше всего подчиниться добровольно и сразу.

Работа малых групп как альтернатива фронтальным формам обучения

Вот мы на уроке (например, физики) у десятиклассников. Учитель объединяет учеников в несколько малых групп (по 3–6 человек). После того, как все, оборудовав

* См. с. 202.

себе командное рабочее место, соответствующим образом рассядутся, каждой команде выдаётся одна и та же схема (например, «Взаимодействия между проводниками с током»).

Даже с первого взгляда видно, что у десятиклассников тут же зажигается ситуационный интерес, и работа, что называется, «закипает». Присмотримся к подробностям возникшей *образовательной ситуации*.

В одной группке всё начинается с того, что кто-то решительным движением подвигает к себе полученный от посыльного листок со схемой. Тогда как у соседей сначала звучат какие-то энергичные распоряжения (например, кому и куда нужно подвинуться или как кому рассесться вокруг схемы, чтобы всем было видно). Находятся и такие, кто в это же самое время, никого не слушая и особо не обращая ни на кого внимания, просто всматривается туда, куда ему хочется. А кому-то из их соседей интереснее всего, оказывается, смотреть именно туда, куда тычет пальцем другой его сосед по команде. Ну и, конечно, в каждой команде найдутся те, кто свою работу начнёт с громких размышлений вслух, а кто-то — обычно «из робкого десятка» — предпочтёт сначала послушать других, а потом присоединиться к чему-то из услышанного.

Так обычно начинает закручиваться нормальная групповая работа, в которой действия одного, как правило, помогают определяться действиям другого. И в таблице-БАБОЧКЕ найдётся соответствующий полусектор для каждой из этих ученических реакций, так же, как и для всех последующих, которые будут возникать в ходе той или иной герменевтической процедуры, направленной на развитие включённости учеников в освоение нового материала.

И какими бы ни были эти ученические реакции, если они произвольны, то вполне законны — это во-первых. А во-вторых, при социо/игровой «режиссуре урока» между произвольными действиями учеников и произвольной реакцией учителя какого-то особого диссонанса не возникает. Тогда как при *фронтальной работе с клас-*

сам — будь то объяснение, опрос или «беседа» учителя на уроке — многие из естественно-непроизвольных реакций учеников оказываются причиной методических сбоев, от которых учителю частенько становится не по себе, и он, впадая в некий профессиональный коллапс, начинает приписывать своим ученикам различные «злые умыслы».

Демьянова уха учительского технократизма

Предел мечтаний любого педагога — умение учеников вполне осознанно *двигать себя, видеть себя, слышать себя*. Результат этот «многослойный», и возникает он не сразу и не вдруг. Двойное прохождение «цепочки герменевтических процедур» (размещённой в верхнем колонтитуле левого и правого крыла), как правило, обеспечивает ситуационное освоение учениками этих многослойных умений — *двигать себя, видеть себя, слышать себя* — на конкретном уроке.

Почему всего лишь ситуационное? Да потому, что оно, будучи тесно связано с подлинным пониманием, иным быть и не может. Ведь подлинное понимание — как нам уже много веков не устаёт втолковывать традиционная герменевтика — есть не какой-то там окончательный **результат**, а, как сейчас говорят, исторически развивающийся и лично детерминированный **процесс**, конкретные результаты которого всегда ситуативны и относительны.

То есть, *понимание* — как велосипед, который либо несётся вперёд (процесс), либо лежит на боку (результат). А вымпелы и медали за те победы, которые на нём были совершены, — всего лишь знаки-реликты, свидетельства о прошлых скоростях, когда-то принёсших победу, но самими скоростями — увы! — уже не являющиеся.

К ранее приведённой поварской аналогии добавим другую аналогию, тоже из кулинарной области: сравним обучение школьника с ежедневным приёмом пищи. Известно, что наестся впрок — сразу на неделю или на несколько

лет вперёд — нельзя. Будет несварение желудка. Тогда как идеал многих учителей — на каждом своём уроке интеллектуальную пищу, предусмотренную школьной программой, скармливать классу, что называется, и поплотнее, и пожирнее, и погуще. Не случайно их уроки для кого-то из учеников становятся настоящей «демяновой ухой».

Конечно, для современных учителей отношение к знаниям, как к пище в буквальном смысле слова — непривычно (а зря!). Зато им не привыкать к стремлению работать так, чтобы вышло как-нибудь «потехнократичнее». Вот и получается, что урок — это своего рода операция по вшиванию в мозг учеников неких информационных чипов, перечень которых строго установлен той или иной образовательной программой и утверждён в Министерстве самим каким-нибудь Карабасом-Барабасом. Так ученика чипами наспигуют, что потом удивляются: почему это он бледный какой-то, на белый свет смотрит без радости и вообще — «человеческий образ совсем потерял»?

Неужели учитель к своей обязанности обучать не может относиться как-то по-другому и буквально воспринимать мудрость подсказок родного языка? Раз знания — пища, то любая булочка или конфетка, должна быть откушена, разжёвана (не методистом или учителем, а самим учеником), и не просто проглочена, но обязательно переварена — и вы только подумайте (о ужас!) — до вонючих испражнений. Но ведь иначе нельзя. Иначе заворота кишок не миновать...

Заветная дверца за нарисованным очагом в каморке папы Карло

Готовя нам свои кушанья, повара далеки от мысли предъявить едокам претензии за уничтожение их кулинарных изысков и наверняка бы расстроились, оставаясь приготовленный ими, например, бифштекс в целости и сохранности в желудке одного из посетителей. Мало того, поваров, разумеется, вообще не заботит, на что уйдут калории приготовленного ими обеда — на посещение

ли спортзала, компьютерные развлечения или на чтение Платона в подлиннике. Иными словами — на креативную, когнитивную или всего лишь на репродуктивную деятельность отведавшего их угощений индивида.

И учителям давно бы пора почаще брать с них пример. Тогда ставшие дежурными в педагогике бесконечные разговоры то о «разгрузке содержания образования», то о «бесполезности сведений для дальнейшей жизни ученика» — глядишь, и рассосутся сами собой. Ведь все они зиждутся на том, что знания (подобно румяным бифштексам и аппетитным кексам) будут всю оставшуюся жизнь камнем лежать у несчастного ученика в «желудке» его памяти. Поэтому вопрос о его обучении, по сути, и сводится только к тому, как бы эти самые «бифштексы» ему в желудок (то есть, в память) в максимальном количестве понадежнее и побыстрее загрузить...

Но есть учителя, кому претит технократический подход к своей профессии. Их интересует не дисциплина, при которой учителю вести уроки удобнее, и не абстрактная успеваемость, ожидаемая администрацией, а то, как каждый ученик потихонечку осваивает — «здесь-и-сейчас» — *зону* своего (именно своего!) *ближайшего развития*. А потому и относятся эти учителя к получению школьниками знаний как к усвоению тех самых «калорий», что столь необходимы для их очередных самостоятельных шажков к постижению своей собственной сущности (в телесных, социальных или духовных её ипостасях).

Так вот, опыт работы с учителями-экспериментаторами показывает, что предложенная в таблице-БАБОЧКЕ вертикальная и горизонтальная маркировка изогнутых столбцов и строчек для кого-то из них становится весьма своевременным подспорьем. В их интуитивных поисках она оказывается той самой потайной дверкой, что была скрыта за нарисованным на холсте очагом в каморке папы Карло. За этой дверкой их учеников будут ждать настоящие чудеса образовательных путешествий, неожиданных открытий, удивительных озарений...

8. СОБЛЮДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ как показатель профессионализма

Для герменевтов не секрет, что некоторые дети весьма чутко реагируют даже на малейшие нарушения учителем той естественности, которая присуща самому протеканию многоступенчатого процесса понимания. Поэтому специально для учителей эта естественность зафиксирована в последовательности герменевтических процедур. И учительские отступления от этой последовательности (пусть всего лишь по незнанию) приводят к тому, что некоторые из школьников нет-нет, да и впадают в «ученическую кому».

Психологический контекст процедур обучения

Обычно учителя, рассчитывая на уже достигнутый учениками уровень знаний, предпочитают на своих уроках «брать быка за рога». Они начинают с того, что просят детей или что-то показать (на карте, схеме, в учебнике и т.д.), или ответить на поставленный (наводящий или сущностной) вопрос.

Некоторые ученики с лёгкостью оправдывают эти учительские ожидания, но есть и те, кто почему-то обязательно начинает путаться. Наконец, есть и такие, кто (видимо, чтобы очередной раз не позориться перед собой и сверстниками) и вовсе сразу объявляют себя «отказниками», так что, несмотря на «достигнутый уровень знаний», ни вразумительного ответа, ни отчётливого показа от них не добиться.

А всё дело тут в нарушении процедурной последовательности. Вглядимся ещё раз в таблицу. В ней можно обнаружить подсказку и для подобных ситуаций.

Чтобы у ученика не возникало особых трудностей с речевой деятельностью, учителю нужно сначала дать ему возможность удовлетворить своё побуждение *подвигаться* и побуждение *повсматриваться*. Мало того — когда он заговорит, то услышать его смогут только те, кто на других уже как следует «нагляделся», и как следует — всё на том же уроке — «надвигался».

Если ещё раз приглядеться к БАБОЧКЕ, то станет понятно, что ученику гораздо легче со своего места выкрикнуть (то есть подсказать) тем, кто вызван к доске и стоит перед классом, чем самому, оказавшись в их числе, правильно ответить или показать то, что требуется. И услышать ошибку в ответе соседа легче, чем её же обнаружить в собственной речи...

Но почему же — удивляются некоторые учителя — есть дети, которые могут сразу и правильно показать, и ответить всё, что нужно учителю? Почему им не требуется каких-то специальных этапов, и они и без всякой особой пропедевтики (сначала как-то по-особому *подвигаться* и вдоволь *повсматриваться*) — начинают довольно связно говорить?

Во-первых, как известно, типы нервной деятельности у детей разные. У одних раскочка протекает степенно, у других — молниеносно. Но и в том, и в другом случае она — эта самая раскочка — обязательно происходит. Есть ученики, которые успевают и подвигаться, и по сторонам глазками пострелять (недаром их иной раз пострелами и называют), пока учитель своё наглядное пособие разворачивает и с мыслями собирается. Вот они могут сразу начать тараторить, да так, что не остановить (что, вообще-то, плохо — ведь нам в идеале нужен не «поток говорения», а отстаивание собственного замысла).

Во-вторых, есть ученики, которым учителя на уроках практически не нужны. Они могут довольно легко осилить школьную программу практически самостоятельно. Таких учеников немного, но в каждом классе они есть. А вот всем остальным ученикам (среди которых могут быть и постре-

лы) профессиональная учительская помощь совершенно необходима.

Впрочем, многие учителя (по меткому замечанию Л. К. Филякиной) только о том и мечтают, чтобы ученики в классе все как один обходились без их учительской помощи. И не только мечтают, но и ведут себя соответствующим образом, что вносит в большинство школьных уроков изрядную долю самого настоящего абсурда.

Если в детских прятках бытует шутовское «кто не спрятался, я не виноват», то на школьных уроках детям чуть ли не ежечасно приходится слышать от учителя нечто подобное, но уже без всякой тени юмора: «Кто в новом материале не разобрался, [*чур!*] я не виноват».

А в *третьих*, вряд ли кто станет отрицать, что ответы пострелов частенько очень поверхностны, и все учителя об этом хорошо знают. Но всё равно сплошь и рядом эксплуатируют эти невольные реакции учеников-торопыг — то есть, при подготовке к уроку продолжают рассчитывать, что по ходу объяснений нового материала будут очередной раз «наступать на грабли» скороспелых ответов своих торопыг. Этим учителям, видите ли, так работать сподручнее. Однако и их ученикам, и эффективности их уроков это на пользу явно не пойдёт.

О профессиональной грамотности учителя

Представим: идёт обычный школьный урок. И в его режиссуре оказывается пропущенным звено, связанное или с двигательной активностью учеников, или с возможностью для них всматриваться во всё, что им интересно, или с организацией речевой деятельности. В результате часть учеников остаётся за бортом урока. Но учитель не представляет себе, как исправить ситуацию. От беспомощности он пускается в грозные разносы, риторические отчитывания и бесконечно взывает к совести детей...

А профессионал поведёт себя просто грамотно. Вспомнив о естественных законах поведения или заглянув в

таблицу-БАБОЧКУ, он постарается диагностировать ситуацию и, обнаружив прореху, вернётся к пропущенному звену, внося необходимые коррективы в то или иное задание.

Если каждое учительское задание будет так или иначе (то есть не обязательно прямолинейно, «в лоб») соответствовать последовательности этапов-процедур, отражённых в горизонтальной и вертикальной маркировке, то путешествия всех детей за своим индивидуальным пониманием изучаемого материала будут на данном уроке обеспечены. Причём для каждого ученика — по особой траектории.

Напомним, что подсказки учительскому профессионализму, расположенные на крыльях БАБОЧКИ, условно можно разделить на процедурно-герменевтические и коммуникативно-деловые. Условно — потому, что только их парные перемножения друг на друга позволяют получать замечательную социо/игровую эффективность (что и выражается наличием ячеек на местах пересечений вертикальных и горизонтальных «подсказок»).

К процедурно-герменевтическим и коммуникативно-деловым подсказкам мы уже неоднократно обращались, раскрывая их роль в грамотном выстраивании «режиссуры урока». К ним следует добавить ещё и ту, что «спрятана» в соотношении содержания центрального маркировочного столбика (так называемого «тельца» БАБОЧКИ) к боковым (левому и правому) маркировочным столбикам (они выделены чёрным фоном на краях крыльев). Смысл Этой подсказки в следующем: сначала учителю нужно дать некий выход *личным произвольным побуждениям* учеников (левый край таблицы), затем обеспечить возможность произвольного *восприятия* каждым из учеников *работы (и работ!) других* (центральная вертикаль таблицы). Вот тогда даже самые слабые ученики начнут, «как по маслу», довольно складно и бойко отвечать и так же ловко и увлечённо показывать. А всё потому, что по особому, своему собственному замыслу-толкованию начнут «с толком, с чувством, с расстановкой» и *двигать*, и *видеть*, и *слышать самих себя*.

И результат не заставит себя долго ждать: варианты их личных толкований *вызовут неподдельный* и вполне *деловой интерес* у окружающих сверстников — даже у тех, которые, казалось бы, по успеваемости гораздо сильнее. Моменты такого единения учеников на школьном уроке весьма важны для осознания каждым из них своей принадлежности к поколению сверстников (что на разных этапах предстоящей жизни для многих теперешних детей будет определять силу психотерапевтического чувства собственной защищённости).

От примитивности детских побуждений к ученической осознанности

Как-то в Лыткаринском детском садике шестилетки работали с репродукцией картины А. К. Саврасова «Грачи прилетели». Работа шла малыми группами и, разумеется, по герменевтической цепочке.

Одной из групп по жребию досталось такое задание — показать смешную историю. Но не абы какую, а такую, чтобы все угадали исходную картинку — «Грачи прилетели». И дети показали сценку. Действительно очень смешную. Её сюжет хотя и был связан с картиной Саврасова, но уж очень с неожиданной стороны. Они показали сценку про тех поросят, которые живут в том самом сарае, крыша которого виднеется за покосившимся забором, изображённом на первом плане в картине «Грачи прилетели»! Такой вот подарок искусствоведам.

Одно дело, когда ребёнок говорит первое, что ему пришло в голову по поводу картинки. Это уровень непроизвольного *побуждения* (внешний край левого крыла БАБОЧКИ). И совсем другое, если ребёнок в своей «рабочей группке» договорился с соседом играть сценку о поросятах. Здесь ему приходится действительно как-то *поособому двигать себя*, чтобы соответствовать собственному замыслу (найденному индивидуально или сообща).

Чтобы *замысел*, усмотренный «малой группой» в картине Саврасова, стал виден в сценке, которую они договорились показывать, каждому необходимо стараться и двигаться, и видеть, и слышать СЕБЯ вполне осознанно. Тогда *замысел* не просто будет виден зрителям, он начнёт — в прямом смысле слова — приковывать их внимание.

Особо отметим, что когда зрителям, наблюдающим работу исполнителей, становится интересно считать их задумку, то их «зрительская» деятельность оказывается связанной с «видеть-слышать» ДРУГИХ (что отражено в центре таблицы-БАБОЧКИ). Мало того, что каждый из детей увидел (читай — *понял*) своё, глядя на работу других, они начинают приближаться к углублённому видению (читай — полифоническому пониманию) — и своего замысла, и степени своей договорённости с другими, и своего понимания ситуации, и к подлинному пониманию самого себя...

Конечный результат занятия, построенного по таблице-БАБОЧКЕ — **помочь ребёнку научиться слышать себя**. В обычных ситуациях дети (как и учителя!) себя ведь не слышат. Зато когда после нескольких герменевтических процедур с некоторыми детьми это всё-таки происходит, то они, «прыгая выше головы», осваивают зону ближайшего развития, подавая своим сверстникам весьма завидный пример. А всё благодаря социо/игровому стилю обучения, построенному по тем самым советам, которыми нашпигована таблица-БАБОЧКА, чтобы учителя и воспитатели в различные критические моменты своей профессиональной деятельности с помощью собственной интуиции могли бы их оттуда извлекать.

В. М. Букатов

ОБ ОСНОВНЫХ ПРИЗНАКАХ ИНТЕРАКТИВНОСТИ в современных образовательных технологиях

Не секрет, что с начала XXI века термин *интерактивность* во многих сферах деятельности стал весьма популярным. А чуть позже — а именно с появлением в школах *сенсорных экранов* и *досок* — термин интерактивность оказался «прописанным» и в отечественной педагогике (хотя сейчас некоторые авторы ошибочно уверяют, что этот термин пришёл в школы сразу же с появлением в них компьютеров).

Происхождение данного термина связано с английским словом *interaction*, означающим «взаимодействие». И в социологии конца XX — начала XXI века термин интерактивность чаще всего использовался для описания гуманитарных сторон взаимодействия в мире телекоммуникаций. Поэтому к интерактивности с тех пор традиционно относятся и компьютерные игры, и электронная почта, и общение «он-лайн» в Интернете, и телефонное или Интернет-участие зрителей в телепрограммах (интерактивные опросы, голосования и проч.), и технологии виртуальных презентаций...

И только к концу первого десятилетия XXI века термин стал званым гостем в сфере образования. При этом его употребление в основном опиралось на буквальный перевод с английского. Но разумеется, если в броском на-

звании какой-нибудь красочной и жутко актуальной педагогической брошюры или же в солидном наименовании какой-нибудь научно-педагогической конференции мы термин *интерактивность* попробуем заменить на точный перевод с английского, то никто с такой заменой не согласится — исчезает не просто новизна, а сама интрига. Исчезает манящее обещание дать возможность рядовому учителю разобраться с модной неизвестностью, чтобы он не чувствовал себя ретроградом, плетущимся «в хвосте» или прозябающим на обочине...

В погоне за похвальным желанием «идти в ногу с прогрессом» многие из учителей отправляются в педкнигу (или в Интернет/путешествие по педагогическим сайтам). А издатели начинают разыскивать авторов, которые без страха могут выдать «на-гора» обойму методичек по проблемам интерактивности во всех мало-мальски актуальных проблемах, вопросах, тематиках. А если в школу приходит комиссия, то её в первую очередь начинает интересовать использование на уроках интерактивных технологий, и только во вторую очередь — результативность «качества образования», осуществляемого учительским составом.

С 2011 года в Москве в МГУ им. Ломоносова прошло три межвузовских научно-практических совещания по интерактивному образованию (последнее в декабре 2012 года). По ходу этих совещаний участники смогли сделать для себя многочисленные выводы, главными среди которых являются:

1. Веер разнообразия интерактивных технологий, используемый при обучении, на сегодняшний день весьма ВЕЛИК, ПЁСТР и ЭКЛЕКТИЧЕН — от *неформальной встречи* студентов с иностранным специалистом, до компьютерной программы с игрой/стимулятором.
2. Своеобразным «золотым фондом» и подручным арсеналом для конструирования интерактивных

образовательных технологий во многом являются НАРОДНЫЕ игры.

3. Качество реализации таких технологических новоделов как деловые, ролевые, стратегические и имитационные игры, кейс-метод и тренинговые стимуляции, и тем более организационно-деятельностные игры по решению учебных проблем — зависит от полноты воспроизведения в них каждого из звеньев всего цикла, среди которых завершающее звено — итоговая *рефлексия* — оказывается своеобразным «замковым камнем», то есть, по мнению многих мыследеятельных игротехников, наиболее главным этапом.

Об итоговой рефлексии игровых новоделов

Комментируя перечисленные выводы, сразу подчеркну, что в реальной практике то, что должно называться рефлексией, очень часто проводится весьма формально, а то и вовсе «из рук вон». Это несмотря на громкие заверения мысле/деятельных игротехников, то и дело утверждающих, что у них наработан весьма богатый соответствующий опыт.

Особо отмечу, что рефлексия, проводимая по всем правилам, должна занимать никак не менее чем $\frac{1}{2}$ всего времени. Тогда как на деле её частенько начинают проводить всего за несколько минут до конца мероприятия. И тогда обычно всё сводится к рассаживанию всех в общий полукруг и выжиманию из них неких мнений, вымученность которых весьма слабо соответствует ожидаемым прозрениям, неожиданным открытиям и личностным пониманиям.

И чтобы как-то выйти из положения, горе-игротехники, не моргнув глазом, начинают *лекционный* рассказ о том, какие выводы присутствующим следует делать из всего только что произошедшего. Или пускаются в пересказ чужих

мнений, когда-то звучавших на заключительной рефлексии одной из каких-то прошлых — уж о-о-очень удачных! — игр. Но и в одном, и в другом случае вместо рефлексии получается самая настоящая пародия. Именно поэтому я обычно учителям рекомендую не забивать себе голову подобной псевдорефлексией и времени на подобное очковтирательство не тратить.

В завершение этой темы при одновременном переходе ко второму пункту перечня выводов, напомню, что этап *рефлексии* явно возникает и в большинстве **народных** игр, и в большинстве **социо/игровых** технологий обучения. Но там рефлексия возникает для каждого из участников в своё время, в индивидуальном темпе/ритме и в русле личностных тематик. И всё это случается, когда по результатам случившейся игры рефлексия протекает ЕСТЕСТВЕННО, а не по свистку и не по колее, ведущей к заранее известному результату.

Чтобы игротехнику иметь право приглашать участников в полукруг для завершающей рефлексии, ему следует иметь детально проработанную экспликацию предстоящих событий, то есть «режиссуру групповой рефлексии», проживание которой позволит большинству участников действительно прийти к обнаружению собственных выводов, идей и(или) открытий.

Об ориентирах для конструирования образовательной интерактивности

Как одному из главных авторов социо/игровой «режиссуры урока» (см. сайт ОТКРЫТЫЙ УРОК//www.openlesson.ru), меня не мог не порадовать тот факт, что **разнообразие** интерактивных технологий на I и II межвузовском семинаре было не просто во всеуслышание признано, но прямо-таки возведено чуть ли не в культ.

Известно, что чем *многообразнее* разнообразие, тем труднее в нём ориентироваться. Тем сложнее при конструировании новых игровых ходов, приёмов и техноло-

гий обучения использовать ранее накопленный, апробированный и отшлифованный методический опыт. То есть возникает проблема установления некоторых показателей, параметров или ориентиров для оценок при подборе-отборе-конструировании.

Изучение материалов двух межвузовских научно-практических конференций, пропущенных сквозь сито собственного научно-педагогического опыта, позволило мне на «круглом столе» по проблемам методологии образовательных технологий (III конференц.) доложить о следующих пяти признаках интерактивности:

- ДВИГАТЕЛЬНОЙ активности
- возможности ВЫБОРА (или *непредсказуемости* конечного результата)
- РОЛЕВОЙ РАСКЛАДКЕ (включающей этап итоговой *рефлексии*)
- технологической ПОРЦИОННОСТИ (или *пошаговости*)
- работе МАЛЫХ ГРУПП

Сразу подчеркну, что наличие сразу всех пяти показателей в той или иной разновидности интерактивного обучения — необязательно. Чаще всего достаточно реализации *не менее двух* показателей, чтобы некая учебная деятельность трансформировалась в одну из разновидностей ИНТЕРАКТИВНОСТИ (или была признана таковой).

Нетрудно заметить определённую переключку этих показателей с «золотыми правилами» социо/игровой педагогики. И это не случайно, ведь социо/игровая «режиссура урока» является одной из версий интерактивных технологий обучения.

Вкратце (по диагонали) рассмотрим эти пять показателей-ориентиров, начиная с конца списка.

Стоит ли различать активные и интерактивные технологии обучения

Организация работы **малыми группами** для социо/игровой «режиссуры урока» столь **принципиальна**, что этот *приём-методика-технология* отражён в «золотых правилах» социо/игрового стиля обучения.

Многие из сторонников образовательной интерактивности в «групповой форме» обучения также усматривают достаточно мощный потенциал. Некоторые из них даже настаивают на том, что интерактивной нужно считать только ту работу, которая проводилась «по командам». Во всех других случаях, по их мнению, следует говорить всего лишь о методах *активных* (опрос, тестирование, контрольная работа, написание рефератов, эссе, дипломных работ и т.д.).

Подобное разделение обосновывается тем, что интерАКТИВНЫЕ методы образования обеспечивают **горизонтальное** взаимодействие обучаемых (их взаимообучение) и **коллективные** формы обратных связей в адрес преподавателя. Тогда как просто АКТИВНЫЕ — только *вертикальную* связь с преподавателем, в её *индивидуальной* форме осуществления.

Справедливости ради отметим, что такое зауженное толкование термина «интерактивность» до сих пор не получило широкого распространения. Поэтому большинство авторов называют *интерактивной* и занятость ученика компьютерной игрой, и его занятость проектной деятельностью, не заморачиваясь вопросом, какой характер носит эта занятость: индивидуальный или групповой.

О значении грамотного сопряжения

Казалось бы, что **порционность** (или **пошаговость**) подачи нового материала изначально заложена и в учебных программах, и в поурочном планировании. Даже в любом учебнике, пособии и справочнике можно найти

деление излагаемого материала на какие-то порции, части, разделы.

Но для осуществления на уроке самого процесса обучения, то есть собственно «режиссуры урока», такое деление оказывается слишком грубым, приблизительным, неудобоваримым. Поэтому учителю приходится самому членить новый материал на мелкие «пошаговые» кусочки по тому или иному принципу, выбираемому им, исходя из учёта ситуации, подготовленности обучаемых и планирования своих собственных перспектив.

Подспорьем учителю в планировании ситуационной пошаговости очень часто оказывается **ролевая раскладка** [она указана в 3 пункте перечня], на которой держатся и деловые, и ролевые, и многие из имитационных игр. И для фанатов проведения «итоговых рефлексий» (имитирующих *организационно-деятельностные игры* Щедровицкого) особо подчеркнём, что успех этих рефлексий в очень большой мере зависит от грамотного **сопряжения** именно этих двух показателей — ролевой раскладки и пошаговости. Иначе ничего не получится кроме «свистопляски» (по Щедровицкому).

Как убрать заорганизованность и зачем нужна непредсказуемость

Как правило, участники того или иного обучения без особого труда сами могут определить, имела ли их деятельность какое-нибудь отношение к интерактивности или нет. И одним из главных для них показателей будет **отсутствие заорганизованности**, то есть ощущение личной свободы. А оно чаще всего связано с возможностью участникам: а) осуществлять двигательную активность [1 пункт перечня] и б) самим делать **выбор** того или иного предлагаемого варианта деятельности [2 пункт перечня].

Особо обратим внимание, что даже когда «движение» и «выбор» предлагаются минимальные — как например, в некоторых компьютерных программах: всего лишь нажать

кнопку, выбрав между «да» или «нет» (после чего в любом варианте последует заранее прописанный сценарий), — то всё равно они для пользователя оказываются достаточно значимыми, чтобы предпочесть эту программу всем другим, где подобных пусть даже минимальных выборов и движений не предусмотрено.

Ситуация «выбора» очень часто переплетается и с ранее упомянутой «пошаговостью». Причём переплетения эти иногда приводят к тому, что эти два показателя начинают конфликтовать друг с другом, работая на взаимоисключение.

Для примера можно вспомнить о наблюдавшемся в 70-е годы прошлого века поветрии издавать специальные учебники по так называемому «программированному обучению». Особенность этих учебников заключалась в том, что весь излагаемый материал был разбит на мелкие шажки, размещаемые специально нелинейным способом. Только после усвоения одной мелкой порции и подтверждения своих успехов при «проверке пройденного» ученик находил указание на страницу, на которой размещался материал следующего шага.

Но читательскую популярность подобные учебники тогда так и не получили, потому что при работе с ними у многих читателей возникало неприятное ощущение скованности чужой волей, логикой, мотивацией в ущерб собственным интересам, целеполаганиям и перспективам.

Специально отмечу, что впечатление как максимальной, так и минимальной степени свободы выбора зависит от степени ситуационной **непредсказуемости конечного результата**. И именно по этому показателю многие «народные игры» на несколько голов обгоняют большинство дидактических, деловых, ролевых и уж тем более имитационно-стратегических игр.

Мало того, большинство горе-мыслителей/деятели очень часто игнорируют или даже открыто попирают связку именно этих двух показателей. И подчас они начинают вести себя похлеще самых заядлых «авторитарно-беспрекословных» учителей начальной школы: сами раз-

носят и раздают карточки/задания, сами делят участников на команды, сами определяют им рабочие места, сами устанавливают очередность командных демонстраций или партнёрства для ведения командных диалогов. Для сравнения припомним, что в образовательной интерактивности социо/игровой «режиссуры урока» все подобные моменты решаются в основном с помощью игровых приёмов детского фольклора, то есть то по жребии, то по считалочке, то по взаимному уговору в каждой команде.

«С птичьего полёта» успокоительного абстрагирования

Вот мы и подошли наконец-то к первому пункту нашего перечня показателей интерактивности — **движению**, то есть к двигательной активности. В «сто тридцать третий раз» повторяю, что на наш взгляд, в интерактивных технологиях обучения именно этот показатель — при всей его казалось бы прозаичности — является чуть ли не самым важным. Неслучайно его явное присутствие можно легко обнаружить в каждом удачном проведении любой из известных форм интерактивности. То есть оно является обязательным даже тогда, когда амплитуда предполагаемых движений может быть достаточно маленькой. Как например, в вышеупомянутой компьютерной программе с кнопками-окошками «да» и «нет», в которой предполагается *минимальная амплитуда* движений: подвести курсор к одному или другому окошку и нажать на клавишу «мышки».

Но очевидно, что без этих минимальных движений со стороны пользователя — как бы они не были совсем малы — его выбор оказался бы уже не выбором вовсе. Тогда как в народных играх амплитуда движений несомненно богаче. В результате, например, игроки даже от обыкновенных детских салочек могут эмоционально получать и укрепление своего физического здоровья, и развитие своей эмоциональной сферы, и тренировку своих коммуникативных умений и даже специфическое обогащение

своих интеллектуальных навыков. И это всё без особых негативных последствий, таких, как те, что роятся в мало-подвижном (а то и вовсе обездвиженном) состоянии пользователя во время, например, его занятия с компьютерной игрой. Тут тебе и угроза «компьютерной зависимости», и дисфункция полушарий мозга, и скелетно-мышечные задержки, нарушения, атрофии...

И на последок о тенденции, весьма распространённой среди некоторых мысле/деятельных игротехников и теоретиков образования. Заключается она в выборе такого «масштаба теоретического рассмотрения», при котором легко возникает впечатление видения проблемы «с птичьего полёта». Только вот мелкие детали, столь существенные для реального протекания процесса обучения, оказываются не видны. И поэтому отношение к ним становится то ли как к несущественным, то ли как к и вовсе не существующим...

Другими словами, для того, чтобы желающим легче было пренебрегать параметром движения (или безответственно попирает его в мелочах), то им нужно всего-то навсего поменять масштаб *спекулятивного абстрагирования*. А с увеличением масштаба рассмотрения категория движения трансформируется, например, в категорию *действия*. А при ещё большем «отрыве от земли» — и вовсе категорией *деятельности*. И тогда вся *суконная* мелочёвка перестаёт беспокоить игротехника, который уж чего-чего, а более чем уверен, что у его подопечных «субъектность-то деятельности» обеспечена «на все 100%».

Неслучайно в методичках, выпускаемых последователями «мыследеятельностного подхода в образовании», нет-нет да и можно встретить утверждения, девальвирующие интерактивную ценность движений учеников на уроке. Поэтому чаще всего «круг замыкается». И победитель дракона сам становится драконом.

Как только мы в сфере образования, поднявшись на вершину абстрактных обобщений, провозглашаем превосходство «логического опыта» по отношению к «двигательной активности обучаемых», так в самом процессе

обучения всё переворачивается «с ног на голову». И сам процесс неизбежно становится стоеросовым, замшелым и допотопным, очередной раз иллюстрируя справедливость бессмертной формулировки: *хотели как лучше, а получилось как всегда!*..

Рекомендуемая литература об основах социо/игровой педагогики

1. *Ершова А. П., Букатов В. М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя. — М.: МПСИ, Флинта, 2006 (и последующие издания).

2. *Букатов В. М., Ершова А. П.* Я иду на урок: хрестоматия социо-игровых приёмов обучения. Книга для учителя. — М.: Издательство «Первое сентября», 2000.

3. *Букатов В. М.* Секреты дидактических игр. Психология, методика, дисциплина. — СПб.: Речь, Образовательные проекты, 2009.

4. *Букатов В. М., Ганькина М. В.* Серия брошюр «Режиссура школьной повседневности в невдуманных рассказах, неожиданных советах и нескучных рекомендациях» — М.: Чистые пруды, 2006. (Пять выпусков: Этапы урока, Школьная оценка, Школьная контрольная, Открытый урок, Групповая работа на уроке).

5. *Ганькина М.В., Ершова А. П.* О том, как полезно учителю побывать в шкуре ученика. Практикум по педагогическому мастерству. — М.: Чистые пруды, 2008.

6. *Ершова А. П.* Нескучная школа. Пособие для учителей по социо-игровым технологиям обучения и воспитания. — СПб, 2004.





7. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. — СПб.: Образовательные проекты, 2011.

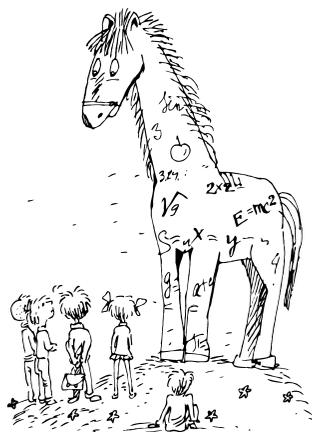
8. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Книга вторая. Метод обучения. — СПб.: Образовательные проекты, 2011.

9. Ручной уголок. Педагогические комментарии к книге Евгения Шулешко «Понимание грамотности»: Сборник в 2 т. / Под ред. А. Русакова, М. Ганькиной. — СПб.: Образовательные проекты, 2011.

10. Социо-игровая педагогика на уроках в сельской школе / Отв. редактор Букатов В. М. — М.: Ин-т социально-педагогич. проблем сельской школы, 2004.



См. также рубрику «Режиссура урока» в газете «Первое сентября» за 2001–2007 гг.



Букатов Вячеслав Михайлович,
Ершова Александра Петровна

НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ: ОБСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ СОЦИО/ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ.

Пособие для учителей физики, математики,
географии, биологии и химии

Редактор *А. С. Русаков*
Вёрстка *Д. Ю. Аносов, Д. Ю. Матиясевич*
Корректор *С. П. Шарова*
Рисунки на обложке *Е. Г. Двоскина*

Автономная некоммерческая просветительская организация
в области естествознания и высоких технологий

«ШКОЛЬНАЯ ЛИГА»

Санкт-Петербург, 9 линия ВО, д. 8 каб. 28
е-мэйл: books@fondedu.ru тел. 8(812)640-21-31
генеральный директор М.М.Эпштейн

Подписано в печать 28.04.2012
Тираж 1000 экз. Заказ № 08.94

Отпечатано в ООО «СЗПД-ПРИНТ»
г. Гатчина, ул. Железнодорожная, 45-б