

Урок в системе развивающего обучения (планирование и импровизация)¹

Г. А. Цукерман,
доктор психологических наук;
С. И. Шияновская

Урок в системе развивающего обучения не может быть взрослоцентричным, хотя учитель создает замысел урока и пытается свой замысел реализовать. Это удается далеко не каждый день: дети постоянно вносят неминуемые коррективы в учительские замыслы. Неопытные учителя порой слишком увлекаются открывшейся им свободой детской мысли, удивительной способностью ребенка угадывать то, над чем лучшие умы бились веками. Наблюдая уроки разных учителей, работающих в системе развивающего обучения, мы видим два полярных стиля ведения урока, между которыми располагается все многообразие индивидуальных учительских почерков. На одном полюсе мы встречаем учителей, тщательно планирующих урок и старающихся, что бы ни случилось, не отклоняться от своего плана. На другом полюсе — учителя, напоминающего, с одной стороны, маму, чутко отзывающуюся на каждое движение ребенка, а с другой — артиста театра дель арте. Эти учителя «следуют за ребенком» и, как талантливые джазовые импровизаторы, подхватывают и развивают любую интересную тему, предложенную кем-то из учеников.

Твердые сторонники золотой середины и постоянного компромисса между замыслом учителя и импровизационными ходами урока, на которые толкает неожиданное детское высказывание, мы не хотели бы впадать в сентиментальный самообман или тешить себя псевдодемократическими разговорами об интеллектуальном равенстве детей и взрослых. «Все равны, но некоторые равнее» — вот формула такого равенства. Чтобы дети чувствовали себя в школе защищенными, учитель обязан быть воплощением, хранителем, опорой норм и правил (от правил общежития до правил орфографии). В многоголосии урока учителю принадлежит ведущий и решающий голос. Авторитетный, но не авторитарный учитель сознательно использует детское доверие даже для того, чтобы развить в детях способность и готовность противостоять мнению взрослого, быть критичными, самостоятельно мыслящими исследователями, но при этом послушными и прилежными учениками.

Не обольщаясь относительно равенства позиций учителя и ученика на уроке, мы ищем действенные, а не декларативные средства решения главной задачи развивающего обучения — вырастить человека, умеющего учить себя без нашей помощи. Мы не призываем «любить детей» или «уважать личность в каждом ребенке» (полагая, что уважающие себя и друг друга педагоги об очевидном не говорят), мы хотим обсудить, казалось бы, чисто технологические вопросы, в конечном счете определяющие то, насколько учителю удастся по-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке института «Открытое общество». Грант № S2A 601.

строить урок как собеседование по-разному, но интересно и равноценно мыслящих людей (учитель в их число входит только по приглашению детей).

Первое и главнейшее условие такого собеседования — умение собеседников слышать друг друга. Мы усердно учим детей слышать, что говорят их одноклассники, и реагировать на сказанное хотя бы оценочным жестом, если нечего добавить или возразить. Умеем ли мы, учителя, слышать то, что говорит нам ребенок? А если ребенок говорит не то, что запланировано в учительском конспекте урока, то как мы реагируем? Идем на поводу у детской реплики, перестраивая свои планы, чтобы ребенок мог свободно развивать собственную мысль, или отвечаем: «Спасибо за любопытное соображение. Давай обсудим это после урока. А сейчас открыли учебник на странице...»? Или ищем срединный путь, гибко лавируя между жесткостью учительского плана и свободным полетом детских ассоциаций?

Мы ни в коем случае не хотим утверждать, что ответ на подобные вопросы может быть однозначным, а не ускользающим: «По обстоятельствам». Но среди бесчисленных обстоятельств урока есть несколько таких, которые обязывают учителя отступать от своего плана и работать в импровизационном режиме. К ним относятся некоторые «ошибки» детей, позволяющие учителю диагностировать усвоение вводимых понятий не по результату (как это делается на обычных контрольных работах), а по способу детского рассуждения. Речь идет об «ошибках», обнажающих логику ребенка и позволяющих построить содержательный диалог с учеником, который думает не так, как ему положено по замыслу учителя. В заданиях-ловушках мы имитируем подобные ненормативные ходы детской логики, но чрезвычайно важно не упускать тех пронизанных искренностью моментов, когда подобные ловушки устами ребенка готовит сама жизнь. Подробно опишем такое событие урока.

Последний тренировочный урок по теме «Четыре набора падежных окончаний имен существительных». Завтра предполагается поставить перед классом новую учебную задачу, направленную на поиск способа проверки орфограмм слабых позиций в окончании. Сегодня, согласно любой дидактике, надо актуализировать все те знания, которые завтра потребуются детям для того, чтобы выдвигать гипотезы, задавать вопросы, замечать в словах что-то новое. Подбирая материал к такому уроку, учитель исходит, прежде всего, из главной задачи урока — потренировать класс в определении типа склонения имен существительных. Ясно, что материал урока должен содержать существительные в косвенных падежах с орфограммами в окончаниях. Однако всегда желательно подбирать слова таким образом, чтобы по ходу решения основной задачи повторить и другие, ранее изученные, орфограммы: разделительные ь и ь, звук [о] после шипящих и др. Вместе с тем нельзя забывать и о грамматических значениях слов, о связи слов в предложении. Следует также напомнить детям об окончаниях-омонимах. Подобрать текст для такой работы, пожалуй, самое трудное: ведь хочется, чтобы, отвечая всем орфографическим и грамматическим требованиям, текст оставался художественным. Наконец, найдено подходящее стихотворение:

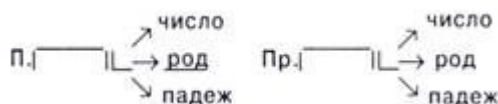
Лист качается узорный,
В синей луже на воде.
Ходит грач с грачихой черной
В огороде по гряде.

На уроке предполагается (1) продиктовать текст детям, обсудив по ходу письма каждую орфограмму; (2) сравнить окончания в словах

ЛИСТ <u>Ю</u>	В ОГОРОД <u>Е</u>
=	#
ГРАЧ <u>Ю</u>	НА ГРЯД <u>Е</u>

С помощью этого грамматического разбора учитель намеревался еще раз привлечь внимание детей к явлению омонимии и повторить два условия, при которых окончания могут считаться одинаковыми: совпадение написания и совпадение грамматических значений.

Закончить урок предполагалось грамматическим разбором, актуализирующим умения школьников определять грамматические значения слов и устанавливать грамматические связи слов в предложении. Для этого дети должны выписать из текста словосочетания, соответствующие следующей схеме:



Таков замысел. Но никогда не предугадаешь, какие поправки в исходный замысел придется вносить прямо по ходу урока. Дети могут «выдать» самое неожиданное. На что учителю необходимо реагировать, отклоняясь от своего исходного плана даже с риском его не выполнить, а что можно и должно проигнорировать? Для ответа на этот вопрос рассмотрим события реального урока во II классе школы № 91 Москвы.

Записывая на доске стихотворение «с пропуском тех слабых позиций, которые мы еще не умеем проверять» (таково было задание учителя), Ксюша делает это так:

В СИНИЙ ЛУЖ ...

Прежде чем исправлять ошибку, необходимо поинтересоваться ее причиной. Ошибка ребенка может быть вызвана как недодуманностью (в таком случае можно просто подсказать ученице пропущенный шаг рассуждения), так и более серьезной причиной — особой логикой детской мысли, которую необходимо понять. Чтобы выяснить, что случилось с Ксюшей — она не думала и действовала наугад (писала по слуху) или думала, но по-своему, учитель просит объяснить выбор буквы в слове *синий*.

Ксюша: Я проверила, словом *синица*.

В этот момент учителю, желающему приучать детей к самостоятельному мышлению, будет трудно, если в классе не возникнут возражения. По счастью, поднимаются руки.

Алеша: Так нельзя проверять! Орфограмма в окончании, а в окончании мы проверять пока не умеем.

Ксюша: Но ведь я проверила!

Легче всего было бы учителю поддержать точку зрения Алешы и попросить Ксюшу исправить ошибку. Тогда на доске все будет записано верно. Но будет ли исправлена ошибка в ходе мыслей девочки? И может быть, не одна Ксюша придерживается той же точки зрения?

Рискуя не выполнить намеченного плана урока, учитель обращается к классу: «Кто согласен с Ксюшей? (Оказывается, у Ксюши немало единомышленников.) Кто согласен с Алешей? Почему?»

Нина: В слове *синий* окончание -ий. Окончание проверять нельзя!

Ксюша: Мало ли что нельзя! Но у меня же получилось!

Вова: Ксюша права: слова *синий* и *синица* — однокоренные.

Итак, Ксюша и ее единомышленники еще не постигли сути изученного способа проверки корневых орфограмм: с помощью однокоренных слов можно проверять орфограммы в корне и **только** в корне. Эти дети овладели способом действия, но не знают границ применения этого способа, т. е. действуют нерелексивно. Учителя так и подмывает объяснить

детям это недоразумение и двинуться дальше. Но известно, что высокоавторитетное мнение учителя почти всегда подчиняет себе мысль ребенка, далеко не всегда перестраивая ее при этом. Истина должна родиться в споре равных — одноклассников.

Учитель: Итак, у нас есть два мнения. Алеша, Нина и их единомышленники считают, что в случае в синей орфограмма в окончании, проверять которую мы не умеем, поэтому букву не пишем. Ксюша, Вова и их единомышленники рассуждают иначе: мы уже не такие беспомощные, мы умеем проверять орфограммы с помощью однокоренных слов. Слова синий и синица — однокоренные. В слове синий пишется *и*. Что будем делать? Оставим пока этот спор неразрешенным?

Таня: Я точно знаю, что надо писать *е*: в синей луже. И твое однокоренное слово не помогает. Вообще, однокоренными словами окончания проверять нельзя!

Оксана: Ксюша проверила словом синица, а я — словом синее и написала букву *е*.

Учитель: Вы меня окончательно запутали. Решите, пожалуйста, между собой, можно или нельзя проверять орфограммы в окончании с помощью однокоренных слов. А если можно, то каким проверочным словом лучше воспользоваться — синее или синица?

Кристина: Ксюша, если ты хочешь проверять окончания однокоренными словами, то зачем ты пропустила окончание в слове луж? Проверь, словом лужайка!

Под нажимом таких аргументов «сдается» даже упрямица Ксюша, и класс приходит к общему выводу:

Для проверки орфограмм слабых позиций мы должны найти сильную позицию в такой же морфеме!!! Если орфограмма в корне — ищем слабую позицию в корне и только в корне. А если слабая позиция в окончании? Однокоренным словом ее проверить нельзя? А как можно?

«Может быть, бывают одноокончателные слова?» — мечтательно произнес Алеша, и весь класс вопрошающе взглянул на учителя, которому осталось только пообещать, что завтра эту заманчивую Алешину гипотезу можно будет попытаться проверить и, разумеется, поблагодарить Ксюшу за мужество и упорство в отстаивании своей точки зрения, благодаря чему весь класс пришел к чрезвычайно важному выводу. Собственно, к этому выводу и надлежало прийти перед началом темы «Проверка орфограмм в окончаниях». Так ли важно, что стройный замысел урока не был осуществлен? Урок получился совсем другим, но чрезвычайно важным: было существенно углублено понимание того общего способа орфографического действия, конкретизацией которого классу предстояло заняться в ближайшее время.

Так детская ошибка (за которой, как правило, стоит не недомыслие, а оригинальная, но не совпадающая с правилами мысль) служит мощным средством диагностики того, насколько дети понимают введенные понятия. Но для того, чтобы выявить диагностический и обучающий потенциал детской «ошибки», учителю ни в коем случае нельзя ее исправлять. Представьте себе, что в самом начале спора, когда Алеша сказал Ксюше: «Так нельзя проверять! Орфограмма в окончании, а в окончании мы проверять пока не умеем», учитель бы повел себя по-учительски: «Молодец, Алеша, не забыл того, что мы обсуждали на прошлой неделе! Ксюша, быстренько исправь ошибку и запомни: однокоренными словами можно проверять орфограммы только в корне». План урока был бы спасен. Но ни один ученик в классе не был бы спасен от недопонимания общего способа проверки орфограмм слабых позиций.