

Идет урок!

О специфике проведения урока по авторской методике

Есть два способа работать по этим учебникам. Можно работать именно «по учебникам» – т.е. использовать *материал* учебников (тексты, наглядность, схемы и алгоритмы), а урок строить по обычной методике. Эффективность использования учебников в этом случае минимальная (хотя результат Вы всё равно увидите).

Эти учебники отличаются от всех остальных не только и не столько содержанием, сколько *методом* обучения детей. Это *другой* метод, и он не накладывается на привычную, стандартную структуру урока, не уместается в ней, как в прокрустовом ложе. Эта привычная структура трещит по швам. Поэтому не работают также и стереотипные, ставшие привычными требования к уроку – к его содержанию и организации. Зато возникают некоторые новые установки: их трудно назвать нормами или требованиями, потому что они сами по себе достаточно свободны. Догма в адаптивной методике по сути только одна – это полное отсутствие любых догматических представлений и требований.

Из опыта учителей, благодаря огромной обратной связи, я знаю, что, когда идешь по программе второй раз, работать настолько легко, что не возникает практически вообще никаких проблем. Но когда учитель идет по программе в первый раз, проблема, безусловно, существует: необходимо *разбить свой стереотип*. Поэтому хотя бы краткий разговор об уроке как сущности и как процессе в рамках этой книги необходим – хотя он и не может быть таким обстоятельным и подробным, как на наших семинарах, на которые я по-прежнему приглашаю всех, у кого есть возможность принять в них участие. (Информация о месте и времени проведения таких семинаров время от времени будет появляться в «Новостях» на авторском сайте metodika.ru.)

Итак! Первый момент, который предстоит обсудить, – это наше с вами отношение к *отработке*. Должна ли присутствовать *отработка учебного материала* на уроках по адаптивной методике? Ответ утвердительный. Да, должна, и присутствует, но она *минимизирована*, ее процентное отношение ко всему остальному, что происходит на уроках, крайне мало, и при изучении ряда тем она даже может отсутствовать вообще.

Такой привычный для всех и обладающий, по общим представлениям, позитивной окраской, термин «отработка» по сути является облагороженным синонимом слова «натаскивание». Любая отработка в основе своей в первую очередь содержит элемент *репродуктивности*, т.е. многократного механического воспроизведения одного и того же действия. Отработка – не что иное, как аналог конвейерной работы, и результат тот же самый: усвоение конкретного навыка с очень тяжелыми побочными эффектами.

Как известно, любое многократное повторение одного и того же действия (графического – «подчеркнуть», «обозначить», «выделить» – или вербального) в одной и той же форме, одним и тем же способом, приводит к снижению интеллектуального и творческого потенциала ребенка. Творческого – в особенности и в первую очередь.

В нашей программе заявлен принцип *экономичной подачи практического материала*. Не вызывает сомнений, что методика тем эффективнее, чем активнее она направлена на *увеличение производительности учебного труда*. А это значит – на *достижение высокого уровня обученности при минимальных затратах времени* учащегося и *при минимальном объеме тренировочных упражнений*, т.е. того, что принято называть в одних случаях натаскиванием, а в других – отработкой. Наша цель – достигнуть этого высокого уровня *за счет качества* предлагаемого им материала и способа работы с ним, а не за счет количества упражнений. Но это в корне меняет сам урок: содержание, формы и виды работы, структуру, комплекс предъявляемых к уроку требований.

Итак, получается, что главнейшая установка при адаптивной методике – *сведение к минимуму репродуктивной составляющей урока*. Чем же ее заменить? Вопрос почти риторический: творческими, развивающими, мотивирующими интерес к предмету и к интеллектуальной деятельности формами работы.

Что дальше? Урок по этим книгам должен быть *свободным, плавным и цельным*. Два последних эпитета связаны друг с другом. С них и начнем.

Обычный урок отличается *дискретной* структурой: он дробится на отдельные (как правило, небольшие) кусочки, которые чаще всего еще и объявляются детям (за исключением разве что оргмомента): «давайте проверим домашнее задание», «сейчас будет минутка чистописания», «пришло время для словарной работы, для фонетического или грамматического разбора, для самостоятельной работы с учебником и т.д., и т.п. А в конце – «обобщение», «подведение...» и прочее.

Урок по этой методике – единое целое, в котором все части существуют только в подтексте, невидимом для глаза ребенка, – как изнаночные швы. Это наша кухня, и материал в пособиях устроен таким образом, что даже учитель, проживая вместе с ребенком материал, далеко не всегда успевает выделить и осознать для себя эти самые «кусочки». Урок протекает именно как целостный процесс и отличается максимальной связанностью всех элементов. Одно переходит в другое, другое в третье... – и так до самого звонка. Чем органичнее связь, чем она естественнее, тем незаметнее. Поскольку вы уже знаете, что мы опираемся в большой мере на произвольные процессы, вам, скорее всего, понятно, что чем естественнее всё происходит, тем легче и увереннее вы сможете на них опереться – включить и сохранить активными произвольное внимание и запоминание.

Что же касается *свободного* урока, то в это понятие вкладываю два основных момента.

1. Прежде всего это урок, к которому нельзя применить никаких количественных норм: по объему сделанного, по числу сменяющих друг друга форм работы, по наличию в структуре урока закрепления или обобщения и т.д. Урок полностью зависит от особенностей конкретной темы и материала, в которой эта тема реализуется, а также от множества других факторов – таких, например, как эмоциональное и физическое состояние детей на данном конкретном уроке, от состояния самого учителя, от времени проведения урока и т.д. Из этого вытекает второй момент.

2. Конкретное наполнение урока чаще всего представляет собой органичное соединение спланированного педагогом процесса и импровизации, потому что невозможно и методически неверно следовать плану во что бы то ни стало. Творческий педагог обычно очень чутко реагирует на любые нюансы, возникающие в ходе урока. Он доверяет своей интуиции зачастую больше, чем тому, о чем думал накануне вечером, составляя план. Иногда урок очень четко идет по плану, иногда план «летит» совсем, и очень часто, как уже сказано, педагог балансирует между планом и импровизацией, причем авторами этой импровизации становятся оба участника процесса – педагог и дети.

Таким образом, урок в большой мере приближается к акту творчества, а значит к искусству. Поэтому мы вправе говорить и о научном подходе к уроку (как к сущности и как к процессу), и об отношении к нему как к произведению искусства. Это как лезвие бритвы, и когда педагогу удастся на нем удержаться, урок обретает черты гармонии.

Одним из существенных отличий урока по данной методике стал принцип, который мы с учителями условно, для себя, называем «принципом Шехерезады». Вот о нем рассказать нужно непременно.

При обычной методике ведения урока можно считать правомерным требованием логически завершить урок, т.е. сформулировать вывод, обобщить материал, «забить логический гвоздь». Почему это так необходимо? Почему нельзя это сделать на следующем уроке, если сейчас у нас мало времени? Потому что, не подведи мы логического итога, дети растеряют

«до завтра» ту информацию и те навыки, которые мы так старались отдать им в течение этого урока. Завтра они придут – и значительная часть информации уже «стерлась», а иногда начинать приходится почти с чистого листа.

Мы с вами уже знаем, однако, что одним из качеств данной методики является *отсутствие стирания информации*. Это качество достигается благодаря «трем китам», на которых эта методика стоит: *«двуполюшарность»*, яркое *включение эмоциональной сферы в учебную деятельность* и *непроизвольность*. Ведь учиться таким образом всё равно, что смотреть мультфильм, а мультфильм можно прервать на любом месте, в любую секунду, – и завтра начать с того же места (или послезавтра, или после летних каникул), и всё будет помниться точно так же, как в тот момент, когда мы «выключили телевизор». За счет этого эффекта, а точнее, благодаря ему, с учителя снимается обычное напряжение. Над ним не висит больше неотступно необходимость *успеть во что бы то ни стало*, вы просто живете в материале весь урок – читаете, пишете, разгадываете чужие ассоциации и играете с собственными, рассматриваете картинки, следите за сюжетом, сочиняете, выполняете всевозможные захватывающе увлекательные задания – и вдруг звенит звонок! Если вы всё делали правильно, то этот момент должен стать единственной негативной точкой на шкале времени. Звонок этот воспримется вашими учениками не как начало перемены, а как конец урока – конец удовольствия. Вы можете прерваться всего лишь договорив до точки и даже на середине фразы, а можете позволить своим ученикам понаслаждаться еще минутку – а потом всё. Взошло солнце – и Шехерезада прервала свои чудесные сказки. Царь Шахрияр расстроен, но завтра снова придет ночь (прозвенит звонок на урок!) и Шехерезада продолжит дозволенные и столь желанные речи. И неважно, на чем именно вы вчера прервались. Завтра, когда придете в класс, можете сделать вид, что не помните, на чем остановились. Мгновение – и ваши ребята откроют нужную страницу: «Вот здесь!» Попробуйте – и вы почувствуете, уже через несколько дней, до какой степени легко вести уроки таким образом.

Единственное исключение «из принципа Шехерезады» – это когда на следующем уроке предстоит начать большую новую тему. Таковую, как склонение, например, или спряжение. Тогда лучше, конечно, начать ее с самого начала урока, а не за десять-пятнадцать минут до конца. Но в предыдущей теме наверняка такой огромный резерв материала, что вы всегда найдете, чем, с пользой и удовольствием для ребят, занять эти пятнадцать минут.

Для нашего урока необходимо ввести такое понятие, как *эмоциональный рисунок урока*. Эмоциональное включение должно произойти в самом начале: лучик непроизвольного внимания должен загореться уже в первые минутки, а точнее, в первые секунды урока. В этом смысле очень важно, *с чего начинается урок*. Если вы начнете его, например, с проверки домашнего задания или с *обычной* минутки чистописания, то, скорее всего, в эмоциональном плане сразу «посадите» урок. В материале учебников вы практически всегда найдете материал, который поможет вам на этапе вхождения в тему.

Как же тогда быть тогда с минутками чистописания, которые и в самом деле желательны, и с проверкой домашнего задания, к которому многие так привыкли? Давайте вспомним, что наш урок не дискретен («не из кусочков»), а целостен и что в нем всё связано. Минутки чистописания в таком уроке *не изолированы, а включены в общий сценарий учебного действия* (учебное действие – это и есть наш урок). Кроме того, должен работать принцип комплексности, о котором мы говорили однажды. Это значит, что мы не можем потратить несколько минут только на то, чтобы потренировать детей в написании элементов такой-то ширины и высоты: нам нужно *одновременно* с этим решать какие-то другие задачи – орфографические, или фонетические, или грамматические, или те, другие и третьи. И почти всегда – задачу развития речи. Наконец, минутка чистописания должна мотивировать к учению ничуть не меньше всех остальных моментов. Нельзя допустить исключения эмоциональной составляющей урока. Всё будет именно так, если вы просмотрите материал («черновики» и учебники) и успеете убедиться, что в них более, чем достаточно фрагментов, работающих на чистописание, и что они там, где их можно использовать с наибольшей эффективностью.

Даже в моторике по-прежнему важнее всего не количество, а *качество*, психологические основания, эмоциональная мотивация, которая, с одной стороны, уберет стресс, а с другой – усилит фактор старания. При этом абсолютно не обязательно проводить эти самые минутки чистописания на каждом уроке без исключения.

Что касается проверки домашнего задания, то в обычном варианте оно отсутствует на наших уроках. Причин для этого несколько. Даже при использовании обычной методики одно из требований к уроку заключается в том, что каждый ученик в каждый момент урока должен что-то получать для себя – в плане обучения и развития. Но в процессе проверки домашнего задания все учащиеся, которые с ним справились, не получают ничего или почти ничего, а таких при работе по нашей программе подавляющее большинство. Кроме того, дети в это время работают с текстом, содержание которого им уже известно, с заданиями, которые тоже известны и, более того, выполнены. Это скучно! Так что этот этап урока методически неэффективен и психологически не оправдан.

Возможны два варианта.

1. На уроке домашнее задание не проверяется вообще, а позже слова, в которых будут ошибки, можно включить в любые формы работы – на последующих уроках. На самом деле это очень хороший вариант, поскольку он *ненавязчив*.

2. Может иметь место точечная проверка домашнего задания. Не выборочная, а именно *точечная*. Это значит, что, войдя в класс, перед тем как начать новую тему, вы говорите что-то вроде: «Ребята, я просто не смогу думать ни о чем, пока не узнаю две вещи – какую букву вы вставили в этом слове и еще вот в этом». Ваш вопрос не обязательно будет касаться именно орфографии. Это может быть что угодно: трудный случай морфемного разбора, необычная структура предложения, любой нестандартный момент. Одна-две точки, выхваченных из всего задания, – не более. Это займет на уроке лишь несколько секунд. Может быть, минутку. А затем сразу переходите к чему-то, что дает яркое эмоциональное включение.

Проверку домашнего задания на уроке тем более следует исключить, что многие учителя практикуют *альтернативные задания на дом*, причем выбирает одно из двух (в некоторых случаях из трех) заданий именно ученик. (Результаты такого подхода превосходят самые смелые ожидания.)

Эмоциональный рисунок урока косвенно связан и с другой его характеристикой – *ритмом*, а значит и *темпом*. Если ваш личный темперамент это позволяет, то лучше вести уроки ритмично и в быстром темпе – настолько быстром, насколько это возможно в вашем конкретном классе. Если вы начинаете работать по этой программе в «слабом» классе и вынуждены взять вначале медленный темп, то пробуйте постепенно его наращивать: ведь эти учебники устроены таким образом, что вы сможете в каждый момент не только учить, но и развивать ваших учеников – независимо от уровня их подготовленности, даже если это восьмой уровень выравнивания. Мы с вами говорили об этом и, скорее всего, еще будем говорить в дальнейшем.

В отношении высокого темпа исключения составляют лишь уроки по развитию речи («Служенье муз не терпит суеты!»), и то не все без исключения.

Заговорив о возможном купировании такого вида работы, как проверка домашнего задания, мы с вами перебросили мостик к *проблеме экономии времени на уроке*. Экономить не только можно, но даже сверхнеобходимо. Только важно понять для себя – на чем именно. Экономить можно и нужно на наименее эффективных для развития ребенка моментах. Проверка домашнего задания – лишь один из них.

Второй – это любые однофункциональные элементы урока. Другими словами, экономия учебного времени – это максимальная реализация принципа комплексности (решать одновременно несколько задач, учебных и развивающих!).

Третий момент – фонетический разбор. ***

Четвертый момент. Мы снимаем комментированное письмо в том виде, в каком к нему привыкли. Кстати, неприязнь детей к русскому языку как к предмету в первую очередь связана именно с так называемой отработкой орфографических навыков, а значит, и с комментированным письмом. Мы не комментируем многократно (с формулированием каждый раз заново изучаемого правила, с бесконечным подбором проверочных слов и т.д.) каждое слово из десяти или пятнадцати, которые пишем. Не проговариваем раз за разом одинаковые или похожие формулировки рассуждений, не называем подряд много раз (для многих слов) одни и те же показатели. Если дети написали правильно, замечательно, диктуем дальше. Ты перепрыгнул через ловушку? Не попал в нее? Очень хорошо! Дальше! Не нужно вытаскивать из души у ребенка, почему он это сделал, почему написал именно так, а не иначе. Одинажды два раза на протяжении диктовки может прозвучать «Докажи! Почему «а»?» или «Почему «о»?» И продолжаем писать.

Очень емкий резерв для экономии времени – так называемое *обозначение орфограмм*. По каждой орфограмме – показали морфему, шипящую одной, гласную двумя, ставим ударение, подчеркиваем безударную, потом аналогичные действия в проверочном слове... Очень мелкая, монотонная, быстро вызывающая усталость (не только нервной системы, но и глаз) работа, отнимающая так много драгоценного времени! Мы разбираемся (комментируем, обозначаем морфемы, ставим ударение и т.д.) только тогда, когда попали в ловушку, то есть ошиблись. Или в тех единичных случаях, когда звучит «докажи».

То же касается подбора проверочных слов. Это очень интересная игра. В слова вообще интересно играть! Но невозможно есть одно и то же блюдо пять раз в неделю. Нужны специальные упражнения (разнообразные и интересные), формирующие навык подбора проверочных слов, плюс разовые действия по этому поводу – время от времени, но не постоянно и не слишком часто. Иначе привычный штамп «русский – это скучно» займет свое место, а пользы для ума и души не будет. Помните, то место из Анатоля Франса? «***» Вспоминайте его каждый раз перед началом комментированного письма...

Таким образом, убирается та часть урока русского языка, которая обычно сводит на нет эффект от физминуток (см. выше...).

Мне вспоминается высказывание, которое я услышала впервые лишь год назад, на одной психологической конференции. Оно принадлежит древнему китайскому философу Чжуан Цзы, но имеет отношение к тому, что мы с вами делаем. Послушайте!

«Ловушка нужна, чтобы поймать зайца. Когда заяц пойман, о ловушке забывают. Слова нужны, чтобы поймать мысль. Когда мысль поймана, о словах забывают. Хотел бы я встретить человека, который забыл о словах, и поговорить с ним...».

В каком-то смысле это желание сейчас могло бы исполниться, потому что дети, которые учатся по этим учебникам, действительно умеют забывать о словах. Не *слова*, а *о словах* – это разные вещи. Мы пытаемся этому учить – ловить мысли, *суть вещей*, а не слова.

Сталкивались ли вы с такой ситуацией: ребенок во время изложения материала вдруг замолкает, пытается что-то вспомнить и на вопрос «что ты вспоминаешь?», отвечает сто-то вроде «вспоминаю, как там было сказано». Он вспоминает не явление или событие, не какие-то важные мысли – он вспоминает *слова*. Потому что при обычном обучении между понятиями (явлениями, сущностями) и восприятием ребенка возникает стена из слов – формулировок, правил, определений, просто каких-то предложений из параграфа учебника. Очень часто ребенок не может войти в эти понятия по-настоящему глубоко: ведь слова могут не

только помогать, но и мешать. Особенно если они не совсем адекватны детскому мышлению и восприятию. Если у ребенка проблема с восприятием логических структур и он действительно не смог через данную ему формулировку войти в понятие, то уже никаким другим образом он не сможет этого сделать – мы просто не даем ему второго шанса. В результате – не только снижение эффективности обучения, но и возникновение всевозможных комплексов, и урон для здоровья (в первую очередь – для нервной системы).

Но выход есть. Возможно, пока единственный – выразить, передать это понятие (любой элемент информации) *различными способами и в разных формах*: в логическом формулировании, в вербальном образе (в сказке, в стихотворении, в так называемых «болтушечках»), в графическом образе (в картинке), символе, таблице, еще одной картинке, третьей картинке, иногда четвертой и пятой, и еще одной сказке, еще одних «болтушечках»...

Если представить себе любое понятие как объект, то в этом случае мы словно вращаем его, поворачивая к себе разными гранями, высвечивая по очереди различные аспекты, нюансы, особенности, и тем самым, теперь уже в другом смысле, образуем (из самого понятия!) *многоходовое* пространство, в которое можно войти через логический текст, через художественный, через иллюстрацию и т.д. При этом возникает дополнительный, очень яркий эффект, *аналогичный эффекту голограммы*: мы можем как бы «заглянуть за объект», «обойти вокруг него», чтобы рассмотреть со всех сторон. Процесс восприятия и переработки информации мозгом качественно меняется – естественно, что меняется при этом и результат: информация осмысливается гораздо более глубоко и запоминается очень прочно. Процент последующего стирания информации при таком способе ее восприятия минимальный. Это далеко не всё, что в результате происходит. Возникает не больше не меньше многоходовое учебное пространство: ребенок может войти в понятие (элемент информации) как бы через разные дверцы. Если эта дверца тугая и никак не поддается, он может попробовать попасть внутрь через другую, третью... в этом как раз и проявляется, в частности, принцип действия адаптивной методики: ребенок адаптирует учебный материал к себе, к особенностям своего индивидуального восприятия и мышления. Но и это не всё!

Учебный эффект, как и всегда, очень важный, но не является главным. Как насчет развития? Насчет нашей сверхзадачи? Вот тут-то и происходит самое интересное. Войдя в понятие через ту дверцу, которая легче открылась именно для него, ребенок уже *понял*, он уже *внутри* и в то же время принял это понятие в себя – и теперь ему по силам открыть все остальные дверцы, любую из них. Он вошел через сказку или через картинку, но теперь он играет (вместе с другими детьми) с логическими построениями, символами, алгоритмами, схемами. Он читает лаконичную, очищенную от всего лишнего логическую формулировку, рассматривает логический опорный сигнал – и заново осмысливает то же самое понятие через *эти* формы. Таким образом, развивается то, что слабее изначально. Идет продуктивная работа, направленная на сбалансирование деятельности разных полушарий – на гармонизацию мыслительных процессов и деятельности мозга в целом. Это и есть самое главное, ради чего стоит потрудиться нам с вами – мне как автору и вам как учителю.

По сути учебник становится в этом случае *устройством*, способным производить тончайшую работу по развитию и гармонизации мышления. Меняются функции учебника как объекта восприятия и *принцип его действия*.

Хотела дать сноску рядом с выражением «многоходовое учебное пространство», но потом решила, что поясню необходимый момент в общем контексте нашего разговора. Дело в том, что это выражение можно использовать в применении к нашим учебникам и в другом смысле: практически из любой точки учебника (из любого фрагмента любой темы) можно выйти на множество других точек. Потому что элементы материала очень плотно завязаны друг на друга. Словно невидимая глазу (иногда и видимая) паутинка пронизывает собой все параграфы и странички учебников – ни одного учебника, а всех вместе. В каждый данный момент мы не только работаем с новой информацией, но и перебрасываем мостики, по которым легко переключиться, перейти на другие темы (понятия, явления и т.д.). Убедиться в этом вы сможете с легкостью, но лишь окунувшись в конкретный материал – особенно начиная со второго класса.