

образование  XXI века

М.М.Поташник, М.В.Левит

# КАК ПОДГОТОВИТЬ И ПРОВЕСТИ ОТКРЫТЫЙ УРОК

современная технология



М.М. Поташник, М.В. Левит

КАК ПОДГОТОВИТЬ  
И ПРОВЕСТИ  
ОТКРЫТЫЙ УРОК

(СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ)

Методическое пособие



Педагогическое общество России  
Москва 2003

ББК 74.26  
П64

*Авторы:*

**М.М. ПОТАШНИК**, действительный член (академик) Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор;  
**М.В. ЛЕВИТ**, кандидат педагогических наук, заместитель директора гимназии №1514 г.Москвы

*Рецензент:*

директор Центра образования №109 г.Москвы,  
член-корреспондент Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, заслуженный учитель РФ  
**Е.А. Ямбург**

**Поташник М.М., Левит М.В.**  
П64 Как подготовить и провести открытый урок (современная технология). Методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 112 с.  
ISBN 5-93134-215-X

В методическом пособии представлена новая технология подготовки проведения открытых уроков в школе, предполагающая предварительное раскрытие перед педагогами проекта урока с его полным обоснованием и творческой лабораторией учителя, что позволяет обеспечить мотивацию приглашенных педагогов еще до урока и делает их присутствие на уроке осознанным и заинтересованным.

Пособие адресовано учителям, руководителям образовательных учреждений всех видов и типов, заместителям директоров школ, методистам, специалистам органов образования, преподавателям колледжей и вузов, осуществляющим подготовку педагогов, сотрудникам институтов повышения квалификации работников образования.

Собственный интерес пособие представляет для учителей, готовящихся к аттестации для повышения или подтверждения квалификационной категории.

ББК 74.26

ISBN 5-93134-215-X

© Поташник М.М., Левит М.В., 2003  
© Педагогическое общество России, 2003

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
I. Существенные недостатки традиционных открытых уроков в школе .....	6
II. Цели проведения открытых уроков в школе .....	9
III. Предлагаемый алгоритм подготовки, проведения и анализа открытых уроков в современной школе (начало XXI века) .....	10 <i>алг</i>
1. Характеристика обученности, обучаемости, реальных учебных и воспитательных возможностей детей класса, где будет даваться открытый урок .....	12
2. Рассказ учителя гостей о проекте предстоящего открытого урока .....	14
3. Обоснование проекта открытого урока .....	15
4. Ответы учителя на вопросы гостей по предлагаемому проекту открытого урока .....	16
5. Проведение открытого урока .....	17
6. Анализ открытого урока самим учителем .....	18
7. Анализ открытого урока директором или завучем этой школы .....	19
8. Ответы учителя на вопросы гостей по проведенному открытому уроку .....	20
9. Общая дискуссия .....	21
10. Заключительное обобщение учителя, дававшего открытый урок .....	21
IV. Особенности подготовки и проведения открытого урока исследовательского характера .....	22
V. Особенности проведения открытого урока с целью экспертизы коллегами новшества, разработанного учителем .....	23
VI. Особенности проведения открытого урока с целью повышения квалификации приглашенных гостей .....	24
VII. Основные ошибки, допускаемые при подготовке и проведении открытого урока по вышеприведенной технологии .....	25
VIII. Приложение. Методическая разработка открытого урока, проведенного по предлагаемой технологии (один из возможных вариантов) .....	28
Заключение .....	107

## **ВВЕДЕНИЕ**

Открытый урок представляет собой одну из старейших форм методической работы, как для внутришкольной, так и для муниципальной методической службы. Многие годы она была эффективной, но со временем превратилась в некое ритуальное действие, появился формализм в проведении этих уроков, внешнее стало превалировать над сутью, модным стало объявлять: «У нас в школе все уроки открытые» (будто детей на этих уроках нет, а присутствие посторонних никого не мешает и чуть ли не улучшает качество образовательной деятельности). И, наконец, традиционным стало упоминание в любых выступлениях руководителей школ, методобъединений количества проведенных за год открытых уроков как некий, якобы положительный, показатель работы школы. Процессуальный показатель, который сам по себе ни о чем прогрессивном не говорит, стал заменять результаты — показатели качества образования школьников. Деградация открытых уроков пришла к логичному итогу: форма стала вырождаться; утратилась ценность этих уроков, и из некогда эффективного и полезного мероприятия открытые уроки превратились в свою противоположность — стали неэффективными и бесполезными, а то и просто вредными для детей.

Вышесказанное и побудило авторов изучить ситуацию (выяснить причины низкой эффективности традиционных открытых уроков, определить социально ценные цели их проведения) и предложить учителям новую технологию их подготовки и проведения, позволяющую повысить эффективность открытых уроков прежде всего для тех, для кого они и организуются — для приглашенных работников образования и для учителей, их дающих. Что касается детей, то снижение комфорта их самочувствия от присутствия посторонних, мы полагаем, компенсируется все-таки особой дополнительной подготовкой учителя к этому уроку. И поскольку число открытых уроков за год в одном классе невелико, то существенного значения для образования детей они иметь не могут.

При всем этом желание многих учителей как-то улучшить ситуацию, вернуть открытым урокам прежнее значение, сделать их не показушными мероприятиями весьма велико. Доказательством этого утверждения является огромный интерес слушателей, именно к фраг-

менту «Как подготовить и провести открытый урок» из большого курса лекций «Урок XXI века», который авторы читали в самых разных регионах России в 1999–2003 учебных годах.

Готовя пособие, мы преследовали две цели — повысить эффективность открытых уроков в современной школе для тех, кого приглашают, и вооружить учителя, готовящего и давшего открытый урок, технологией, позволяющей педагогу саморазвиваться.

Под технологией в пособии мы понимаем такую систему взаимосвязанных мер, которая носит внеличностный, общенаучный характер и за счет личностного (творческого) фактора, мы надеемся, будет только улучшена.

Мы выражаем благодарность учителю Факельской средней школы Игринского района Удмуртской республики В.А. Турову; директору школы № 1071 г. Москвы, кандидату педагогических наук, заслуженному учителю РФ И.Н. Щербо; директору гимназии № 1514 г. Москвы, кандидату педагогических наук, заслуженному учителю РФ Л.М. Асмоловой; а также рецензенту, директору Центра образования № 109 г. Москвы, члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, заслуженному учителю РФ Е.А. Ямбургу за ценные предложения при подготовке рукописи, которые были использованы авторами.

Пособие адресовано учителям, руководителям образовательных учреждений всех видов и типов, заместителям директоров школ, методистам, специалистам органов образования, преподавателям колледжей и вузов, осуществляющим подготовку педагогов, сотрудникам институтов повышения квалификации работников образования. Особый интерес пособие представляет для учителей, готовящихся к аттестации для повышения или подтверждения квалификационной категории.

## I. СУЩЕСТВЕННЫЕ НЕДОСТАТКИ ТРАДИЦИОННЫХ ОТКРЫТЫХ УРОКОВ В ШКОЛЕ

Напомним уважаемому читателю, при каких обстоятельствах чаще всего проводят открытые уроки в школах.

Методическая служба муниципального управления образования заранее планирует так называемые семинары на базе школ города (района) на год. В обозначенный день либо директора, либо завучи, либо учителя приходят в школу, где проводится учеба. Сначала заслушивается доклад директора, где он дает характеристику руководимого им учреждения. Разумеется, рассказывается только о достижениях, о том, сколько, что и когда было проведено (а не о проблемах и механизмах их решения), и потом все приглашаются на открытые уроки. Гостям раздаются листки с информацией, где указаны: предмет, класс, тема урока, Ф.И.О. учителя, № кабинета, и все расходятся по выбранным урокам.

Нас всегда поражало такое противоречие: когда мы сами давали обычные уроки, то нередко очень трудно было добиться активности учеников (нужно было задействовать какие-то мотивирующие средства, прилагать дополнительные усилия и т.п.); когда же мы присутствовали на открытых уроках, то всегда наблюдали ставшей типичной картину: учитель еще не успел закончить вопрос, как в классе появляется, как говорят, лес рук, причем руки детей выражали не просто активность, а нетерпение. Вряд ли кто-то из читателей будет спорить с тем, что вышеописанная картина однозначно свидетельствует о предварительной «репетиции» вопросов и ответов. Ну и, разумеется, учитель искренне верит в то, что гости воспринимают заранее срежиссированный и отрепетированный им спектакль как импровизацию. Создается иллюзия, будто такая высокая активность детей всегда присуща урокам этого учителя. Моральный ущерб от фальши на отдельном открытом уроке может быть и невелик, но если учесть, что эти уроки «нравственности» происходят на протяжении одиннадцати школьных лет, и если прибавить к ним еще и жизненный опыт подготовки и проведения открытых занятий в детском саду, то отрицательные последствия такого облагодетельствованного подхода к педагогической практике

Единственный способ вернуть открытому уроку его естественность (то есть действительно обучающий характер) — это ничего с детьми не готовить заранее.

Крайне негативно и то, что на традиционном (показном) открытом уроке школьнику нельзя ошибаться. Если ученику кажется, что он знает правильный ответ, и он неистово тянет руку, ему дают слово, а ответ неверен, то негативные последствия для ученика почти неизбежны. Разумеется, отошли в прошлое упреки учителей типа: «Ты осрамил свою октобрятскую звездочку!» и т.п. Однако более деликатные по форме (но от этого не менее болезненные для ребенка) фразы типа: «Ты меня подвел», «А я на тебя так рассчитывала, так надеялся» и т.п. после урока, конечно же, имеют место. И память учителей на такие факты почему-то всегда долгая. Ребенок чувствует себя виноватым и не понимает, почему на обычном учебном занятии (не на экзамене ведь!) нельзя ошибиться.

Но и, наконец, не нужно быть сверхпроницательным психологом, чтобы понять: урок всегда представляет собой время личного и, если хотите, интимного общения учителя и учеников, и присутствие посторонних, незнакомых людей воспринимается детьми не иначе, как некая комиссия, проверяющая лица и т.п. Уровень комфортности самочувствия снижается, а значит и резко падает эффективность усвоения увиденного, услышанного, пережитого.

В этом, по нашему мнению, недостатки открытых уроков для учащихся, недостатки, которые по сути являются неизбежными негативными последствиями образовательного процесса.

Но и это не все. Открытый урок оказывается неэффективным и для взрослых: и тех, кто пришел на учебу, и тех, кто готовил урок. *Гости ведь не знают ни детей, ни учителя — субъектов представляемого образовательного процесса, а потому не могут понять, насколько обоснованы те или иные действия учителя. Отсюда вытекает невозможность сколько-нибудь серьезного анализа открытого урока*, который, как показывают наши наблюдения вот уже за несколько десятков лет, превратился в высказывания гостями только комплиментарных (или искренних, или фальшивых) оценок типа: «Мы сегодня увидели великолепное...», «Услышанное — это настоящая педагогическая поэма...» и т.п. или же вкусовых оценок типа: «Мне урок понравился», «А мне урок не понравился».

Но и, наконец, общим недостатком большинства открытых уроков является их перегруженность. Мы понимаем и потому допускаем, что открытый урок чем-то может отличаться от обычных уроков учителя. Что *если бы можно так выражаться, показанные мотивы проведения*

ния открытых уроков превалируют, то учителя стремятся показать на открытом уроке не только (а нередко и не столько) то, что непосредственно работает на образовательные цели конкретного урока, но все или почти все, что только можно втиснуть в отведенные для демонстрации 45 минут. (Потемкинские деревни – это ведь исконно российское «изобретение», и потому, куда деться, оно присуще нашему менталитету.)

Будем откровенны: на очень многих именно открытых уроках мы видим накануне специально подготовленные эпиграфы на доске, таблицы, рисунки, схемы, разлаточный материал, тексты, написанные на всех сторонах всех имеющихся и специальном принесенных досках. Детей просят смотреть и налевую, и на правую, и на заднюю стены (и там расположена учебная информация), и даже на потолок над учительским столом (там висит наклонное зеркало, отражающее то, что лежит на демонстрационном столе), будто учитель напрочь забыл, что чрезмерная наглядность вредна (как и все чрезмерное), поскольку тормозит развитие абстрактного мышления детей. Если к этому добавить музыку, свечи, аудио-, видео-, спецэффекты и прочую модную современную атрибутику, то станет очевидным еще один существенный недостаток: учитель на открытых уроках демонстрирует не только и не столько именно необходимые и эффективные для реализации конкретных задач конкретного урока приемы, средства, сколько эффективные и отнюдь не необходимые, что приводит к превалированию формы над сутью, к потерии сути за внешними атрибутами, к оригиналничанию вместо настоящего творчества, рассчитанного на получение более высокого качества образования.

Можно представить себе, сколько сил и времени на все это тратится. А дальше идут обычные уроки, и начинается обычная рутинная учебная жизнь учителя и учеников без спецэффектов. Возникают резонные вопросы: «А должны ли открытые уроки так отличаться от обычных хороших, эффективных, обучающих, воспитывающих и развивающих уроков? И нужны ли вообще такие внешне эффективные, но сомнительные, с точки зрения эффективности, учебные занятия?»

Ну а теперь,уважаемый читатель, задумаемся о целях таких открытых уроков и их обучающей и развивающей эффективности как для детей, так и для гостей. Станет ясно, что те цели, ради которых люди пришли на открытый урок, просто не могут быть достигнуты, а потому и эффективность такого рода уроков невелика; хотя время и силы людей затрачены немалые.

Следует отметить, что в большинстве случаев, когда уроки проводятся в форме открытого урока, то есть с привлечением гостей, то есть с

## II. ЦЕЛИ ПРОВЕДЕНИЯ ОТКРЫТЫХ УРОКОВ

В данном тексте под целью мы подразумеваем не каноническую трактовку понятия «цель», используемую в образовательном менеджменте, а расхожую «цель как образ желаемого результата», то есть определение, более близкое к понятиям «намерение», «устремление», «предназначение» и т.п.

Причину названных в предыдущем разделе недостатков традиционных открытых уроков мы видим прежде всего в неверно определенных целях (основанных на ошибочных ценностях) проведения этих уроков.

(Мы по понятным причинам пока исключили вынужденное проведение открытых уроков в момент аттестации на более высокую аттестационную категорию.)

Нам казалось, что главных целей, которые ставят перед собой организаторы и авторы (исполнители) добровольно проводимых открытых уроков, может быть три:

- 1) повышение квалификации тех, кто приходит на учебу к учителям-профессионалам высокого класса;
- 2) экспертиза коллегами (руководителями школы, методистами и др.) новшества, экспериментальной методики, разработанной учителем;
- 3) саморазвитие учителя, стремление к собственному повышению квалификации (когда мнение коллег, замечания, предложения становятся инструментом развития учителя).

Это было наше экспертное предположение. Дабы проверить его, мы провели небольшое исследование в два этапа. Сначала в анкете открытого типа попросили презентативную группу работников образования назвать все цели, исходя из которых они добровольно бегутся за организацию открытых уроков. Таким образом, мы получили более или менее полный перечень целей: изучение и обобщение опыта, распространение опыта, презентация (общественное представление интересного учителя, новой технологии и т.п.), поднятие статуса учителя и образовательного учреждения, повышение квалификации, экспертиза новшества, творческий отчет, корректная замена внут-

ришкольного контроля для учителя, работающего в режиме само-контроля (то, что на сленге называют «на доверии»), общественный смотр работы педагогов, удовлетворение своего тщеславия и даже... праздник детей, желающих показать, чему они научились, и др.

Затем мы попросили респондентов дать балльную оценку каждой цели, что позволило нам ранжировать цели по значимости. Так, высшие баллы в выстроенной нами ранговой таблице получили такие цели, как презентация, поднятие статуса образовательного учреждения, творческий отчет, изучение опыта. А вот низшие баллы в ранговой таблице заняли как раз те цели, которые мы определили как главные.

Мы оставляем на личное усмотрение конкретного читателя ответ на вопрос, что считать главными целями: те, что названы нами или те, что назвало большинство опрошенных респондентов.

Настоящее пособие написано исключительно для тех, кто организует и проводит открытые уроки либо с целью повышения квалификации тех, кого пригласили на учебу (это своеобразный мастер-класс педагога-профессионала), либо с целью экспертизы новшества, либо в интересах саморазвития.

### III. ПРЕДЛАГАЕМЫЙ АЛГОРИТМ ПОДГОТОВКИ, ПРОВЕДЕНИЯ И АНАЛИЗА ОТКРЫТЫХ УРОКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ (НАЧАЛО ХХI ВЕКА)

Стало совершенно очевидно, что прежний опыт проведения открытых уроков себя исчерпал. Открытые уроки стали объектом спрятавшей иронии сатириков, общества и даже самих детей. Все это приводит к еще большему снижению авторитета учителя и школы как социального института. Дети, общество хотят видеть в современном учителе педагога эрудиционного типа, интеллектуала, человека с чувством юмора, находчивого, гордого (а не болезненно обидчивого и амбициозного), способного к рефлексии, к серьезному научному анализу своих изобретений, а не ждущего славовых комплиментах от отзывов о своей работе.

С другой стороны, в самой учительской среде появляется все больше профессионалов высокого класса, специалистов с научными степенями, которые могут и хотят передать свои ценные умения другим, испытывают потребность в серьезной аналитической дискуссии с целью саморазвития.

В данном разделе мы представляем новую современную технологию открытого урока в школе, с которой читатели могли познакомиться, просмотрев содержание брошюры. Сразу оговоримся, что изначально, априори, отвергаем любые упреки в чрезмерных требованиях к квалификации учителя. Всем, кто считает предлагаемую технологию завышенной по отношению к своим возможностям, мы отвечаем: необходимо понять, что общество уже несколько лет живет в другом столетии и тысячелетии и что нельзя развиваться, ничего не меняя в себе, что массовая школа по независящим и зависящим от нее причинам отстает от развития общества (а должна бы опережать, так как большинство нынешних учащихся вступит в самостоятельную жизнь не сегодня, а через несколько лет).

И, конечно же, то, что предлагается, многократно апробировано авторами брошюры в своем личном опыте и как учителей, и как руководителей образовательных учреждений, и как ученых, работающих совместно с нынешними школьными педагогами.

#### **IV. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОТКРЫТОГО УРОКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА**

В качестве составной части проекта такого урока слушателям должны быть доложены все компоненты программы исследования: тема, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза и т.д. Очень четко должна быть сформулирована цель исследования, то есть названо то, что учитель хочет получить в итоге: либо «установить зависимость между...», либо «разработать технологию, которая...», либо «выявить факторы...» и т.д.

И, конечно же, сердцевиной проводимого в процессе образовательной деятельности исследования является его гипотеза, которая должна быть сформулирована внятно, обстоятельно. Напомним, что гипотеза исследования – это неочевидное развернутое предположение, где максимально подробно изложены модель, будущая методика, система мер, то есть технологии того нововведения, благодаря которому ожидается получение новых, более высоких результатов образовательного процесса. Главное, чтобы гипотеза была неаксиоматичной, чтобы в ней просматривалась новая идея или идеи, которые нужно доказывать и за счет которых собственно и ожидается получение новых (по сравнению с прежними) результатов. Если нет гипотезы, то это автоматически влечет за собой отсутствие какого-либо исследования.

И, наконец, еще одно обязательное требование к проекту открытого урока исследовательского характера – формулирование критерии оценки результатов образовательной деятельности, которые обязательно формулируются заранее.

#### **V. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОТКРЫТОГО УРОКА С ЦЕЛЬЮ ЭКСПЕРТИЗЫ КОЛЛЕГАМИ НОВШЕСТВА, РАЗРАБОТАННОГО УЧИТЕЛЕМ**

Поскольку речь идет о только что созданном новшестве, то прежде, чем его демонстрировать всем, прежде, чем оно дозреет до такого уровня, что может быть использовано для распространения, обучения коллег, повышения квалификации учителей, его нужно подвергнуть экспертизе (предполагается, что эффективность разработки была предварительно проверена в эксперименте исследовательским путем).

Для открытых уроков с целью экспертизы новшества наибольшую важность представляет вопрос: «Кого приглашать?». Ответ очевиден: «Только тех, кто могут быть экспертами». Это требование принципиального характера. Напомним, эксперт – это *специалист* в какой-либо области, дающий заключение при рассмотрении вопроса.

Очевидно, что учитель, демонстрирующий перед экспертами открытый урок, разработанный по предлагаемой нами технологии, должен ждать от экспертов прежде всего не комплиментов, а объективных оценок, причем наибольшую ценность представляют именно замечания экспертов. Чем больше замечаний, тем больше вероятность довести демонстрируемую разработку до кондиционного состояния. Попути речь идет о составлении дефектной ведомости на увиденное-увильшанное. Очень важно, чтобы это понимал и учитель (он сам должен участвовать в формировании списка приглашаемых экспертов), и те, кого приглашают.

Все, что, по мнению экспертов, выглядит неубедительным, беспомощным, ошибочным, излишним, нарочитым и т.п., должно быть учтено и исправлено.

Мы не исключаем, что с целью тренировки учителя для быстрого и краткого ответа на вопросы гостей по проекту и по проведенному уроку эксперты нарочито будут ставить каверзные, сложные, странные, неожиданные вопросы. Все это только поможет учителю довести свою разработку до оптимального состояния.

## **VI. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОТКРЫТОГО УРОКА С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРИГЛАШЕННЫХ ГОСТЕЙ**

Для открытых уроков, проводимых с вышеназванной целью, отбирается, если можно так выразиться, зрелое новшество, то есть представляется только то, что теперь называется «ноу-хау», разработанное во всех тонких технологических деталях, обязательно тщательно и всесторонне научно обоснованное, апробированное прежде в режиме эксперимента и показавшее свою высокую эффективность по сравнению с прежними известными методиками.

Необходимым является и предварительная информация всем, кого собирают, о цели посещения. Люди должны знать, что они идут именно учиться, потому предмет обучения четко формулируется (название ноу-хау), а учитель, дающий открытый урок, для повышения эффективности обучения готовит методические материалы, структуру своего новшества, письменное (словесное или схематическое) изложение всего того, что гостям предстоит увидеть-услышать, список использованной литературы, образцы дидактических материалов, памятки и т.п. Работники муниципальной методической службы все это размежевают накануне. Разумеется, с согласия учителя. Если печатные материалы являются интеллектуальной собственностью учителя (оформлено его авторское право), то все эти материалы должны быть оплачены, как впрочем и сам урок, и все занятие в целом, если обучение организовано на хозрасчетной основе или если в бюджете муниципального органа образования заложены средства на повышение квалификации работников образования (а они должны быть заложены).

Учитель, дающий открытый урок с целью повышения квалификации работников образования, выполняет роль методиста или приглашенного Управлением на коммерческой основе преподавателя.

Если речь идет о серии открытых уроков обучающего и развивающего характера, являющихся частью методической учебы, то они включаются в число часов переподготовки, по которым выдается сертификат (свидетельство, удостоверение и т.п.).

## **VII. ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ, ДОПУСКАЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ОТКРЫТОГО УРОКА ПО ВЫШЕПРИВЕДЕНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Изучение опыта проведения открытых уроков по предлагаемой технологии позволило выявить наиболее часто встречающиеся ошибки, о которых мы и хотим поведать читателю с целью их предупреждения.

Наиболее часто возникает ситуация, которую можно охарактеризовать, как отсутствие логических связей между элементами технологии, что неизбежно приводит к нарушению ее целостности, и как следствие этого – к бессмыслицности применения новой технологии. Например, учитель приводит подробную и грамотную характеристику учебных возможностей детей класса, но никак не использует этот материал для обоснования проекта урока и во время проведения самого урока. Сюда же относится ситуация ничем не обоснованного (иногда незамеченного и неосознанного) отказа от проекта урока: проект урока может быть и оригинален, и обоснован, но сам открытый урок учитель ведет произвольно, так, как будто бы проекта не было. «Увлекся», «Так получилось», – отвечает учитель, допустивший эту ошибку.

Другая ошибка: учитель проектирует и демонстрирует те или иные (возможно, очень оригинальные) педагогические действия, но никак не обосновывает, что существенно снижает эффективность обучения приглашенных. Ведь гости не могут оценивать, например, используемые методы обучения как хорошие или плохие, удачно или неудачно выбранные до тех пор, пока не услышат обоснование выбора, обоснование их применения. Если это обоснование убедительно, логично, понятно, опирается на цели урока, на особенности детей, на возможности, сильные и слабые стороны самих методов и т.п., то мы и одобляем этот выбор.

Редко, но встречаются факты, когда учитель для большего впечатления вставляет в урок какие-то эффектные элементы, необходимость применения которых на конкретном уроке, мягко скажем, сомнительна. Иногда эти элементы являются оригинальничанием (превалирование нарочитой формы над содержанием вместо создания чего-то действительно творческого), что, конечно же, замечают гости, даже если и не скажут об этом вслух.

Еще дефект — забывание об учениках. Учитель почти все 45 минут урока демонстрирует свою эрудицию, показывает только себя при почти полном отсутствии обратной информации, исходящей от детей, хотя в проекте такое, разумеется, не было предусмотрено.

Еще нередко встречающийся недостаток: учитель изучил учебные и воспитательные возможности класса и хотел бы воспользоваться этими данными для обоснования проекта, но, если можно так выразиться, утонул в обилии параметров, показателей, характеристик детей, запутался в них. И все только потому, что не смог их интегрировать, превратить отдельные данные о каждом в обобщенные сведения о классе, сгруппированные по каким-то общим признакам, не использовал дифференцированно-групповой подход в работе с классом.

Есть массовая ошибка последних лет, встречающаяся больше всего на открытых уроках в классах младшей и средней ступени. Объясняется, что открытый урок дается в новой, необычной форме: урок-творческий отчет, урок — аукцион, урок-ток-шоу, урок-капитал-шоу «Поле чудес», урок-викторина, урок-КВН, урок-выставка, урок-бенефис, урок-сюрприз, урок-экскурсия, урок — путешествие в прошлое (или будущее), урок-эстафета, урок-соревнование, урок-интервью, урок-посвящение, урок-панорама, урок-театр, урок-смотр, урок — устный журнал, урок-концерт, урок — гала-концерт, урок-восхождение, урок-открытие, урок фантастических проектов, урок-экспедиция, урок-дуэль, урок — защита оценки, урок-пресс-конференция, урок-брифинг, урок-суд, урок-диспут и т.д. и т.п. (неть числа).

Мы не утверждаем, что такие открытые уроки изначально, априори плохи. Все это уроки в игровой форме, и все было бы хорошо, если бы учителя, их конструирующие и реализующие, не поддавались искушению переоценить значение формы до такой степени, что она начинает превалировать над содержанием, над целями и потому — результатами образовательной деятельности на этом уроке. В свое время академик Ю.К. Бабанский после посещения серии таких уроков-игр, где суть, результаты были принесены в жертву форме, с легкой, но очень справедливой иронией заметил: «Конечно, эти уроки развлекают, вдохновляют, возбуждают, потрясают, изумляют. Но учителям хорошо бы в этом случае не забыть, что урок, ну хоти немножко, ну хоть чуть-чуть, должен еще и... обучать».

Соблазн поддаться вышеизказанному искушению велик, ибо открытый урок — это всегда публичное действие, это показ, демонстрация, презентация.

И, наконец, последнее. Конечно же, на открытых уроках по предлагаемой технологии недопустимы терминологические (то есть науч-

ные) ошибки в любом из выступлений учителя (до или после урока). А они, увы, не так уж редки. Рассмотрим два факта.

Учитель, некритично прочитав книги, где описаны вышеизложенные игровые формы, вслед за авторами этих пособий называет игровые формы типами уроков, хотя типология уроков связана с целями, структурой уроков, расходом времени на различных его этапах и др.

Или учитель говорит гостям, что использовал «активные формы и методы обучения» (тоже некритично взято из некоторых пособий). Ни в одной классификации нет деления методов и форм обучения на активные и пассивные. Сами по себе (вн.личности педагога) формы и методы не могут быть ни активными, ни пассивными. Теми или другими ими делает учитель. Процесс обучения может быть активным или пассивным, потому и корректным является словосочетание «методы и формы активного (или пассивного) обучения».

Некорректно говорить и об использовании только якобы современных методов обучения, ибо любой метод признается прогрессивным, если он дает оптимальные результаты независимо от того, когда его впервые использовали и описали: несколько десятков лет назад или недавно.

**VIII. ПРИЛОЖЕНИЕ.**  
**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА**  
**ОТКРЫТОГО УРОКА, ПРОВЕДЕННОГО**  
**ПО ПРЕДЛАГАЕМОЙ ТЕХНОЛОГИИ**  
*(Один из возможных вариантов)*

Комментарий авторов книги. Мы не приводим в разработке фамилию, имя, отчество учителя, № школы и т.п. Это сделано намеренно, а не по недосмотру. Дело в том, что при всем нашем огромном стремлении дать читателям стенографически точное описание конкретного урока, на котором мы присутствовали, вне возможностей печатного текста остаются такие важнейшие характеристики учителя, как: взгляд, мимика, жесты, интонации, такие способы его влияния на ребят, как одобрительная улыбка, брови (опущенные или поднятые), выражющие недоумение или осуждение, восторг или разочарование и т.п. Эти же проявления есть у детей, и мы их не можем передать в тексте.

Поэтому представленное, хоть и очень подробное, описание урока, проведенного по предложенной нами технологии, есть все-таки не до конца реальный урок, который нужно видеть и слышать, а не более чем научно-практическая модель, пусть и предельно приближенная к реальности. Личности конкретного учителя и конкретных детей могут усилить и ослабить обучающий и развивающий эффект любой технологии. Об этом необходимо помнить читателю.

В тексте преимущественно приводится речь учителя или же его изложение сути фрагмента.

**1. Характеристика обученности, обучаемости, реальных учебных и воспитательных возможностей учащихся и конструирование педагогической партитуры проектируемого урока**

Комментарий авторов книги. Есть необходимость предупредить читателя перед чтением этого очень важного фрагмента. Увидев сложные таблицы, возможно незнакомые кому-то параметры (показатели), характеризующие детей, кто-то из читателей испуганно или раздраженно перелистает эти страницы и не будет их читать, отвергнет пред-

ложенный материал. Это будет ошибкой, и жизнь рано или поздно заставит этого учителя вернуться к проблеме изучения личности школьника, преодолеть незнание. Текст этого раздела представляет нелегкое чтение, в нем нужно терпеливо разбираться.

Этот материал был подготовлен не специально для данной брошюры, данного открытого урока. Он представляет собой результат постоянной систематической деятельности школы как целого, многих людей: учителей, врача, психологов. В школе, где работает автор представленного урока, аналогичными данными владеют почти все учителя и пользуются ими в повседневной деятельности. Нужно помнить, что, однажды постигнув технологию изучения личности ребенка, учитель уже как бы автоматически учитывает ее при подготовке всех уроков (в том числе и открытых).

Далее следует текст автора открытого урока.

Не секрет, что та часть общения учителя с гостями на открытом уроке, где происходит «знакомство с объектом педагогического воздействия», обычно бывает либо глубоко формальной (в классе столько-то мальчиков и столько-то девочек, класс работоспособный, активный и тому подобные общие слова), либо (если учитель подходит к психолого-педагогической характеристике всерьез) приходится слушать долгий перечень разных свойств многих учеников, которые, будучи представлены как рядоположенные, не складываются в представлении слушателя в систему и тем более не смогут послужить доказательством оптимальности избранной учителем педагогической стратегии и тактики проведения урока.

Поэтому, во-первых, в предлагаемом вам новом варианте представления характеристики учеников и класса (табл. 1 и 2) применяется более логичная последовательность – не традиционная характеристика класса в целом и лишь затем некоторые особенности конкретных учеников, а достаточно системное описание ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных черт обучаемости и обученности каждого учащегося. На основе этих индивидуальных признаков делаются выводы о ситуации во всем классном коллективе.

Во-вторых, в предлагаемом вам варианте признаки обученности и обучаемости учеников существуют не сами по себе, а в неразрывной связи с методическим аппаратом учителя, где заявлены рекомендемые и противопоказанные каждому ученику (в зависимости от его психологических и медицинских особенностей, а также его прошлой академической подготовки) методы обучения и образовательные технологии (табл. 3).

В-третьих, важно то, что табличная форма описания позволяет дать ее каждому гостю, в то время, как учитель будет вести свой рассказ. *✓*

табличной форме можно емко и в небольшом по объему тексте представить *систему взаимосвязанных индивидуально-психологических, социально-психологических, медицинских качеств учащихся* (табл. 1) и степень освоения ими ряда основных общекультурных умений (табл. 2), которые в совокупности дают ясное представление об уровне обучаемости и обученности каждого учащегося и класса в целом. Совокупность же всех трех предлагаемых таблиц (табл. 1. «Характеристики психохолого-педагогических особенностей учащихся», табл. 2. «Составные элементы обучения учащихся основным общекультурным умениям», табл. 3. «Индивидуальная методическая инструментовка») позволит гостям увидеть четкую зависимость между теми или иными признаками обучаемости и обученности каждого ученика и теми методическими приемами и средствами, которые должен применить учитель для получения оптимального результата на уроке в зоне ближайшего развития этого ученика.

Таким образом, любой гость на открытом уроке без долгих словесных описаний, которых обычно вредят динамизму общения учителя – автора урока – с его коллегами, сможет вполне самостоятельно оценить совокупность начальных психохолого-педагогических условий, которые объективно задают учителю рамки его свободного педагогического творчества.

Таблица 1 представляет собой специально отобранные на основе принципа «необходимо и достаточно» характеристики психохолого-педагогических особенностей учащихся, имеющие влияние на выбор учителем тех или иных средств педагогического воздействия. Такие признаки обучаемости, как пол (в табл.: Пол – М или Ж), фактический возраст – допубертатный, пубертатный и постпубертатный (в табл.: Факт. возраст – до16, пуберт., постпб.), состояния здоровья (в табл.: Сост. здоров. (%)) и в случае хронического заболевания – его диагноз (в табл.: Тип хроники), – должны учитываться учителем всегда. Особенности восприятия, усвоения, интерпретации учебного материала у мальчиков и девочек, допубертатных, пубертатных и постпубертатных детей и подростков, здоровых, условно здоровых нездоровых учащихся сильно варьируют, и это обстоятельство учителя, проектирующий и проводящий открытый урок, обязан знать и использовать приемы и средства, опираясь на это знание.

Очень важно для оптимизации образовательного общения знание учителем скорости реакции (в табл.: Скор. реакц. в сек.), темперамента – сангвинического, флегматического, холерического, меланхолического (в табл.: Темперам. – сангвин., флегм., холер., меланх.) право-левополушарности (в табл.: Прав/лев. полушар.) и ведущего

канала восприятия – визуального, аудиального и кинестетического (в табл.: Вед. канал воспр. – визуал., аудиал., кинестет.) своих учеников.

Скорость реакции в секундах – это время готовности ученика отреагировать учителю в случае, если он *абсолютно уверен в своих знаниях*. Для тех учащихся, кто имеет скорость реакции в пределах 10 секунд, показан фронтальный способ педагогического общения; для всех остальных так называемая «фронталка» противопоказана, они не должны быть поставлены в условия «гонки».

Для учеников, обладающих *сильными темпераментами – сангвиниками, флегматиками и холериками*, возможно и желательно применение *психоинтенсивных образовательных технологий*, для меланхоликов такие технологии категорически неприемлемы. Более того, меланхоликам как представителям слабого темперамента нельзя прямо предъявлять педагогические требования и тем более пользоваться в отношении их такими техниками, как внушающий монолог или инструктирование: они повергают этих детей в прострацию.

Для *правополушарных*, склонных к описаниям, интуиции и мифо-поэтическому творчеству мы должны предусмотреть соответствующие методы – объяснительно-иллюстративный проективно-творческого характера, для *левополушарных*, которым соприродна логика, рациональное познание, исследовательская деятельность, учитель обязан предложить палитру *эрвистических и проблемных методов*. Наконец, ведущий канал восприятия учащихся – зрительный, слуховой или осязательный – требует от учителя достаточно тонкой инструментовки: визуалу и кинестетику не годятся долгие и эмоциональные повествования, но аудиалу именно они дадут максимум эффекта. Кинестетику и аудиалу бессмысленно что-либо предъявлять в виде сложных схем или опорных конспектов, но визуалу как раз подобная методика легка и приятна. Визуалу и аудиалу с трудом даются работы с объемными макетами, а кинестетик только в них и может получить наиболее адекватное для него понимание информации.

Особый смысл для учителя имеют те части таблицы 1, где приводятся данные об индивидуально-психологических проблемах учеников (в табл.: Проблемы индивидуально-психологические: память; внимание, (произв. – непроизв.), тревожность, мелкая моторика, виновность – невиновность, агрессивность – депрессивность), а также данные социометрии, которые характеризуют самочувствие ученика в классе и соответствующим образом влияют на обучаемость (в табл.: Социально-психолог. характеристики: «роль» (от «лидера» до «сайдера»), «рейтинг» (от 1 до 24), «предпочтения» (0 – 23)).

Естественно, что, имея перед глазами при подготовке к уроку перечень индивидуально-психологических проблем и социометрических данных по каждому учащемуся в классе, учитель их учитывает, тревожным и депрессивным не создает ситуацию стресса, агрессивных не провоцирует, невнимательным подбирает специальные средства фиксации внимания и т.п. Данные социометрии используются при организации групповой работы, а также при работе с учеником у доски – элементарное человеческое любление не позволяет ставить перед классом ребенка с рейтингом ниже 12.

Итоговое суждение об обучаемости ученика по материалам таблицы 1 определяется учителем по «совокупности статей» – это либо «высокая обучаемость» (в табл.: +), либо «средняя» (в табл.: +-), либо «низкая» (в табл.: -). В зависимости от этого интегрального показателя придется оценивать деятельность учащихся на уроке: подчеркнуто хвалить детей с низкой обучаемостью даже за незначительные достижения и оценивать по «полному счету» учеников с высокой обучаемостью, кроме того при организации групповой работы придется организовывать помощь слабым и средним со стороны и учителя, и сильных учеников.

В нижней горизонтальной строке таблицы 1 имеются некоторые суммарные показатели (общее соотношение мальчиков и девочек, допубертатных, пубертатных и постпубертатных подростков, учеников быстрой, средней и медленной реакцией, здоровых, условно здоровых и недзоровных учащихся и т.д.), которые позволяют нам понять те конкретные рамки, в которых возможен тот или иной методический и технологический маневр учителя в данном классе. В частности, в нашем случае есть серьезные ограничения на фронтальные общеклассовые формы работы, но одновременно большая пестрота психолого-педагогических особенностей, их взаимная противоречивость не позволяет работать и в уровневом (или, как иногда говорят, стратовом) режиме, так как не будет возможности разбить учащихся на однородные два или три уровня. Оптимальный при разработке сценариев урока, вероятно, будет стратегия групповой работы, с переменным составом групп. Оснований, по которым логично формировать группы, несколько. Это право-левополушарность как основной критерий, ведущие каналы восприятия, индивидуально-психологические проблемы и данные социометрии как вспомогательные. Учитывая сильную неоднородность индивидуальных особенностей учащихся данного класса, состав групп следует поменять по крайней мере дважды, а если удастся, то и трижды. Таким образом, возникает первое требование к проекту урока: он должен строиться с учетом развертывания как минимум двух возможных сценариев (с двухразовой/трехразовой сменой состава групп).

32

Таблица 2 показывает нам обученность каждого учащегося и класса в целом основным общеучебным умениям. Степень сформированности умений у каждого ученика оценивается в процентах: от 100 до 80% – умение сформировано и может использоваться учениками самостоятельно (в табл.: серый фон); от 80 до 30% – умение формируется и может использоваться при помощи учителя (в табл.: белый фон); от 30% и ниже – умение не сформировано и требуется целенаправленная работа по его формированию (в табл.: черная рамка). Степень обученности каждого учащегося определяется соотношением сформированных, формирующихся и несформированных умений:

- высокой степени обученности (в табл.: ++ рядом с Ф.И. ученика, дробью обозначено соотношение сформированных и несформированных умений, например, 11/0) обладают учащиеся, у которых сформированных умений больше 10, а несформированных нет;
- достаточной степенью обученности для данного возраста (в табл.: + рядом с Ф.И. ученика, дробью обозначено соотношение сформированных и несформированных умений, например, 6/2) обладают учащиеся, у которых сформированных умений больше 5, а несформированных – от 3 до 1, основная же масса умений находится в стадии формирования;
- средней степени обученности (в табл.: = рядом с Ф.И. ученика, дробью обозначено соотношение сформированных и несформированных умений, например, 6/7) обладают учащиеся, у которых число сформированных и несформированных умений примерно равно;
- недостаточной степенью обученности для данного возраста (в табл.: - рядом с Ф.И. ученика, дробью обозначено соотношение сформированных и несформированных умений, например, 5/9) обладают учащиеся, у которых несформированных умений больше, чем сформированных, при этом значительное число умений находится в стадии формирования;
- наконец, слабо обученными для данного возраста можно считать учащихся, у которых число несформированных умений 10 и больше, а сформированных 1 – 2 (в табл.: -- рядом с Ф.И. ученика, дробью обозначено соотношение сформированных и несформированных умений, например, 1/11).

Предпоследняя нижняя горизонтальная строка таблицы 2 показывает, во-первых, соотношение учащихся разной степени обученности и мы видим, что данный класс весьма сложен в этом отношении: 13 учащихся высоко и достаточно обучены, а 11 – скорее недостаточно и слабо обучены. Во-вторых, здесь же мы видим и состояние суммарной обученности класса в целом тем или иным умениям. Можно считать, что у класса нет проблем с умениями первичной обработки текстов: читать и понимать, выделять главное, составлять план, тезисы, конспекты.

33

Таблица 1

## Характеристики психолого-педагогических особенностей учащихся

...класса к моменту проведения урока

Ф. И. учащихся	Пол	Факт. возраст	Скор. реац.	Темп-рам.	Сост. здоров. (%)	Тип хроники	Прав./лев. пан-шар	Вед. канал воспр.	Физика	Социально-психолог. характеристики: «领导者» до «аутсайдера» и «аутсайдер» до «领导者» (0 – 23)	Итоговый показатель успешности обучения: + или -
1 А.....Анна	Ж	Постпб	5-7 сек	Сангвин	60-80%	-	Лев.	Визуал.		Референт второго уровня, 16, 5	+
2 Б.....Анна	Ж	Постпб	5-12 сек	Сангвин	70-80%	-	Прав.	Аудиал.		Референт, 11, 6	+
3 Б.....Варвара	Ж	Постпб	5-7 сек	Флегм	60-70%	-	Прав.	Аудиал.		Референт, 13, 4	+
4 Б.....Ольга	Ж	Постпб	3-5 сек	Холер	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Проакт: внимание, невнимание, тревожн., агрессивность, депрессивность	Лидер второго уровня, 4, 10	+
5 И.....Елена	Ж	Пуберт	12-15 сек	Меланх.	40-50%	Тонзил., скоплоз	Прав.	Кинестет.	Память, произв., внимание, внишн., мелк. моторика, внуши., депрессивность	Аутсайдер, 22, 3	+ -
6 К.....Алех	М	Пуберт	12-15 сек	Холер	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Непроизв., внимание, ситуативная депрессивность	Референт, 12, 6	+
7 К.....Константин	М	Пуберт	3-5 сек	Сангвин	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Проакт: внимание, невнимание, тревожн., агрессивность, депрессивность	Лидер второго уровня, 3, 14	+
8 Л.....Ирина	Ж	Постпб	2-3 сек	Холер	60-70%	Скоплоз	Лев.	Визуал.	Память, произв., внимание, внишн., мелк. моторика, внуши., депрессивность	Аутсайдер, 23, 2	+ -
9 Л.....Георгий	М	Допб	12-15 сек	Меланх.	40-50%	Алерг., скоплоз	Прав.	Кинестет.	Непроизв., внимание, невнимание, тревожн., агрессивность	Крайний аутсайдер, 24, 2	-
10 М.....Алена	Ж	Постпб	2-3 сек	Сангвин	70-80%	-	Лев.	Визуал.	Проакт: тревожн., невнимание, тревожн., агрессивность	Лидер, 1, 19	+
11 М.....Анна	Ж	Пуберт	10-12 сек	Меланх.	50-60%	Дуоден., дискин.	Прав.	Кинестет.	Память, произв., внимание, внишн., мелк. моторика, внуши., депрессивность	Аутсайдер, 23, 2	+ -
12 Н.....Анастасия	Ж	Постпб	3-5 сек	Сангвин	70-80%	-	Лев.	Визуал.	Проакт: тревожн., невнимание, депрессивность	Лидер, 2, 16	+
13 П.....Марина	Ж	Постпб	2-7 сек	Флегм	50-60%	Дуоден., дискин.	Прав.	Аудиал.	Память, тревожн., невнимание, депрессивность	Референт, 9, 5	+
14 П.....Юлия	Ж	Допб	1-2 сек	Холер	80-90%	Дуоден., скоплоз	Лев.	Визуал.	Проакт: внимание, агрессивность	Лидер второго уровня, 5, 13	+
15 П.....Марина	Ж	Постпб	4-6 сек	Сангвин	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Память, невнимание, депрессивность	Референт первого уровня, 6, 18	+
16 Р.....Андрей	М	Допб	10-12 сек	Флем	80-90%	-	Прав.	Кинестет.	Память, произв. и непроизв. вним., тревожн., депрессивность	Аутсайдер второго уровня, 20, 4	-
17 Р.....Екатерина	Ж	Допб	3-4 сек	Холер	50-60%	Тонзил., скоплоз	Лев.	Визуал.	Проакт: внимание, невнимание, депрессивность /	Референт, 8, 6	+
18 С.....Александра	М	Пуберт	2-3 сек	Холер	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Память, произв. внимание, невинц.; агрессивность	Референт, 10, 5	+
19 Т.....Лизан	М	Пуберт	2-9 сек	Флем	80-90%	-	Прав.	Аудиал.	Память, тревожн., внимание, тревожн., агрессивность	Референт, 14, 6	+ -
20 Ф.....Ангелина	Ж	Постпб	10-12 сек	Флем	50-60%	Травма мозг.	Прав.	Кинестет.	Память, тревожн., внимание, мелкая моторика	Референт, 15, 4	+ -
21 Ч.....Екатерина	Ж	Допб	1-9 сек	Меланх.	50-60%	Тонзил., скоплоз	Лев.	Аудиал.	Память, непроизв. внимание, внишн., депрессивность	Референт второго уровня, 18, 1	+
22 Ш.....Дарья	Ж	Постпб	4-5 сек	Сангвин	80-90%	-	Лев.	Визуал.	Проакт: внимание, невинц., агрессивность	Референт, 7, 11	+
23 Ш.....Мария	Ж	Постпб	1-9 сек	Флем	60-70%	Тойзин	Прав.	Аудиал.	Память, непроизв. внимание, невинц., агрессивность	Аутсайдер второго уровня, 19, 8	+ -
24 Я.....Мария	Ж	Пуберт	3-5 сек	Холер	60-70%	Дуоден. дискин	Лев.	Визуал.	Память, непроизв. внимание, невинц., агрессивность	Референт второго уровня, 19, 8	+
M-6 X-18	Допб-4	Быст-10 Пуберт-7 Постпб-13	М-4 Сред-7 Меланх-7	Ф-6 С-7 X-7	Зд-9 Усл/Зд-2 Вон - 11		Л-14 Пр-10	Виз-13 Ауд-6 Кин-3	Проблемы: Внимание - 19 Агрес-/депрес. - 17 Внимание (н/н) - 15 Память - 14 Тревожность - 12 Мелк. мотор.	Лидеры - 5 Референты - 13 Аутсайдеры - 6	Обучаемость выс. - 14 Обучаемость средн. - 7 Обучаемость низк. - 3

#### **Состояние обученности учащихся основным общеучебным умениям**

.36

Таблица 2

37

Таблица 3

#### Индивидуальная методическая инструментовка

Ф.И. учащегося	Рекомендуемые и противопоказанные:					
	Методы обучения		Коммуникативно-дидактические техники учительства			
Объяснятельный, аргументативный	Эвристический, проблемно-исследовательский	Проектно-творческий, креативный	Монолог информ., аудиоаппарат, звук	Фронтальный, индивидуальный опрос	Показ, инструктивное чтение	Моделирование, организацией самостоятельной деятельности учащихся
1	2	3	4	5	6	
А..... Анна	Проблемы, исследоват.	Монолог информ.	Опрос индивид.	Показ,	Орг. сам. деят.	
		Креативный	Монолог, звук, звук	Слайды, опрос	Инструктаж	Моделирование
Б..... Анна	Эвристический	Креативный		Фронт.		
	Проблемы, исследоват.			Опрос индивид.		Моделирование
Б..... Валерия	Эвристический	Креативный		Фронт.		
	Проблемы, исследоват.			Опрос индивид.		Моделирование
Б..... Ольга	Проблемы, исследоват.	Проектно-творческий	Монолог информ., звук			
			Монолог внуши			
И..... Елена	Эвристический	Креативный		Индивидуал.		
	Проблемы, исследоват.			Фронт		
К..... Ари	Эвристический	Проектно-творческий		Индивидуал.	Показ	
	Проблемы, исследоват.			Фронт	Инструктаж	
К..... Константин			Монолог звук, звук			
			Монолог внуши			
Л..... Ирина	Эвристический		Монолог звук, информ.		Показ	
		Креативный	Монолог внуши		Инструктаж	
Л..... Георгий	Эвристический			Индивид.		
	Проблемы, исследоват.			Фронт		
М..... Анна			Монолог информ., звук			
			Монолог аудиоаппарат			
М..... Анастасия	Эвристический	Креативный	Монолог информ., звук			
	Проблемы, исследоват.	Проектно-творческий	Монолог внуши			
П..... Мария			Монолог информ., звук			
			Монолог внуши			

Отметка на записной листике	Флаги группы	Рекомендованные и противопоказанные: Образовательные технологии									
		Личностно-ориентированная лабораторная работа	Окночковое личностное стартовое обучение	Программно- методическое обучение	Компетентно- целевая деятельность	Бригадно- дружеский маршрут	Метод проектов	Модульные технологии	Тренинг- генные технологии		
Номер занятия		10	11	12	13	14	15	16	17		
1	+	Семинар, лабор.									
2	-	Лекция									
3	+	Лекция, лабор.									
4	+	Семинар									
5	+	Лекция									
6	+	Семинар									
7	+	Лекция									
8	+	Семинар									
9	+	Лекция, лабор.									
10	+	Семинар, лабор.									
11	+	Лекция									
12	+	Семинар									
13	+	Лекция									
14	+	Семинар									
15	+	Лекция									
16	+	Семинар									
17	+	Лекция									
18	+	Семинар									
19	+	Лекция									
20	+	Семинар									
21	+	Лекция									
22	+	Семинар									
23	+	Лекция									
24	+	Семинар									
25	+	Лекция									
26	+	Семинар									
27	+	Лекция									
28	+	Семинар									
29	+	Лекция									
30	+	Семинар									
31	+	Лекция									
32	+	Семинар									
33	+	Лекция									
34	+	Семинар									
35	+	Лекция									
36	+	Семинар									
37	+	Лекция									
38	+	Семинар									
39	+	Лекция									
40	+	Семинар									
41	+	Лекция									
42	+	Семинар									
43	+	Лекция									
44	+	Семинар									
45	+	Лекция									
46	+	Семинар									
47	+	Лекция									
48	+	Семинар									
49	+	Лекция									
50	+	Семинар									
51	+	Лекция									
52	+	Семинар									
53	+	Лекция									
54	+	Семинар									
55	+	Лекция									
56	+	Семинар									
57	+	Лекция									
58	+	Семинар									
59	+	Лекция									
60	+	Семинар									
61	+	Лекция									
62	+	Семинар									
63	+	Лекция									
64	+	Семинар									
65	+	Лекция									
66	+	Семинар									
67	+	Лекция									
68	+	Семинар									
69	+	Лекция									
70	+	Семинар									
71	+	Лекция									
72	+	Семинар									
73	+	Лекция									
74	+	Семинар									
75	+	Лекция									
76	+	Семинар									
77	+	Лекция									
78	+	Семинар									
79	+	Лекция									
80	+	Семинар									
81	+	Лекция									
82	+	Семинар									
83	+	Лекция									
84	+	Семинар									
85	+	Лекция									
86	+	Семинар									
87	+	Лекция									
88	+	Семинар									
89	+	Лекция									
90	+	Семинар									
91	+	Лекция									
92	+	Семинар									
93	+	Лекция									
94	+	Семинар									
95	+	Лекция									
96	+	Семинар									
97	+	Лекция									
98	+	Семинар									
99	+	Лекция									
100	+	Семинар									
101	+	Лекция									
102	+	Семинар									
103	+	Лекция									
104	+	Семинар									
105	+	Лекция									
106	+	Семинар									
107	+	Лекция									
108	+	Семинар									
109	+	Лекция									
110	+	Семинар									
111	+	Лекция									
112	+	Семинар									
113	+	Лекция									
114	+	Семинар									
115	+	Лекция									
116	+	Семинар									
117	+	Лекция									
118	+	Семинар									
119	+	Лекция									
120	+	Семинар									
121	+	Лекция									
122	+	Семинар									
123	+	Лекция									
124	+	Семинар									
125	+	Лекция									
126	+	Семинар									
127	+	Лекция									
128	+	Семинар									
129	+	Лекция									
130	+	Семинар									
131	+	Лекция									
132	+	Семинар									
133	+	Лекция									
134	+	Семинар									
135	+	Лекция									
136	+	Семинар									
137	+	Лекция									
138	+	Семинар									
139	+	Лекция									
140	+	Семинар									
141	+	Лекция									
142	+	Семинар									
143	+	Лекция									
144	+	Семинар									
145	+	Лекция									
146	+	Семинар									
147	+	Лекция									
148	+	Семинар									
149	+	Лекция									
150	+	Семинар									
151	+	Лекция									
152	+	Семинар									
153	+	Лекция									
154	+	Семинар									
155	+	Лекция									
156	+	Семинар									
157	+	Лекция									
158	+	Семинар									
159	+	Лекция									
160	+	Семинар									
161	+	Лекция									
162	+	Семинар									
163	+	Лекция									
164	+	Семинар									
165	+	Лекция									
166	+	Семинар									
167	+	Лекция									
168	+	Семинар									
169	+	Лекция									
170	+	Семинар									
171	+	Лекция									
172	+	Семинар									
173	+	Лекция									
174	+	Семинар									
175	+	Лекция									
176	+	Семинар									
177	+	Лекция									
178	+	Семинар									
179	+	Лекция									
180	+	Семинар									
181	+	Лекция									
182	+	Семинар									
183	+	Лекция									
184	+	Семинар									
185	+	Лекция									
186	+	Семинар									
187	+	Лекция									

### **Индивидуальная методическая инструментовка**

Ф.И.С. ученика	Рекомендованные и противопоказанные:					
	Методы обучения	Коммуникативно-дидактические техники учителя				
Общая личность и профес- сиональный развития	Зеркальный, проблемный, исследователь- ский	Проективно- творческий, креативный	Монолог информ., вербальныи внушающ., зрительныи внушающ.	Индивидуаль- ный, индивидуаль- ный опрос	Показ информации, рассказывание	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
П.... Юлия	Зеркальный, проблемный	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Опрос индивидуальный	Показ информации	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
П.... Марина	Зеркальный, проблемный исследоват.	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Опрос индивидуальный	Показ информации	Орг. сам. дейт., Инструктаж
Р.... Андрей	Зеркальный, проблемный	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Показ информации	Моделирование, орг. сам. дейт.
Р.... Екатерина	Зеркальный, проблемный исследоват.	Проектные, творческие	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Опрос индивидуальный	Показ информации	Орг. сам. дейт., Инструктаж
С.... Александр	Зеркальный, проблемный	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Показ информации	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Т.... Лиззи	Зеркальный исследоват.	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Показ информации	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Ф.... Наталья	Зеркальный исследоват.	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Индивидуаль- ный опрос	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Ч.... Екатерина	Зеркальный, проблемный исследоват.	Проективно- творческий	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Индивидуаль- ный опрос	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Ш.... Дарья	Зеркальный, проблемный	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Фронт	Показ информации	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Ш.... Карен	Зеркальный, проблемный исследоват.	Креативный	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Индивидуаль- ный опрос	Индивидуаль- ный опрос	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация
Я.... Мария	Зеркальный, проблемный	Изучение материала	Монолог информ., вербальныи внушающ.	Фронт	Показ информации	Моделирование, организация самостоятельной деятельности, реа- лизация

Таблица 3

спект, структурные и логические схемы, пересказывать текст устно и излагать его письменно, создавать текст по образцу, действовать по алгоритму, использовать знания в стандартной ситуации. Вместе с тем класс как коллектизм затрудняется вести учебный диалог, видеть и решать проблемы, создавать текст по заданной теме, виду, жанру, использовать знания в незнакомой и нестандартной ситуации.

Такое знание обученности и каждого учащегося, и всего класса позволяет учителю, проектирующему урок, ставить педагогические обоснованные, достижимые, реальные цели. В данном случае одной из важных целей будет формирование умения вести учебный диалог, опираясь на основенные большинством учащихся умения первичной обработки текстов. Таким образом, и с точки зрения задач развития учащихся представляется обоснованной идея строить сценарии урока с использованием групповых форм работы.

Последняя — таблица 3 показывает нашим гостям итог анализа обученности и обученности каждого учащегося: педагогическую рецептуру применительно к любому из них. Расшифруем принятые в таблице символы.

Строка с Ф.И. учащегося разделена на два уровня: верхний и нижний. На верхнем уровне мы указываем рекомендованные ему методы обучения, коммуникативно-дидактические техники и образовательные технологии, а на нижнем уровне — противопоказанные. Если учащемуся рекомендуется или не рекомендуется какая-то часть из средств обучения, перечисленных в вертикальном столбце таблицы, то это средство указывается в соответствующей ячейке верхнего или нижнего уровня строки данного учащегося, если весь перечень средств обучения, содержащийся в столбце, оказывается на верхнем или нижнем уровнях, то в таблице соответствующая ячейка заполнена серым фоном. Например, А... Анне противопоказан объяснительно-иллюстративный метод и рекомендован такие дидактико-коммуникативные технологии, как ответы на вопросы учащихся, диалог, полигон. В таблице 3 это обозначено так: в ее строке в первом столбце ячейка нижнего уровня заполнена серым фоном, а в 8 и 9 столбце соответственно тем же самым фоном заполнены ячейки верхнего уровня. Далее, этой ученице из перечня поисковых методов — проблемного, эвристического, исследовательского рекомендован проблемный и исследовательский, а из перечня творческих методов — проективно-творческого и креативного не рекомендован креативный. В таблице 3 это обозначено так: в ее строке во втором столбце в ячейке верхнего уровня указано — Проблемы. исследоват., а в третьем столбце в ячейке нижнего уровня — креативный.

Таким образом, таблица 3 представляет собой педагогическую партитуру проектируемого урока.

## 2. Рассказ учителя гостям о проекте предстоящего открытого урока: «Гроза двенадцатого года // Настала — кто тут нам помог?» (урок повторения и обобщения по теме «Отечественная война 1812 года» в 8-м классе)

Актуальность проекта. Уважаемые коллеги-гости! Вашему вниманию предлагается проект открытого урока в 8-м классе, завершающее тему истории России «Отечественная война 1812 года», урока, который, будучи последним в теме, должен выполнить задачи повторения и обобщения материала. Для нас с вами этот урок актуален по нескольким причинам.

Во-первых, рассмотрим содержательный аспект. Отечественная война 1812 года, по праву считается одной из ярчайших страниц в истории России. Победа в этой войне открывает сорокалетнюю гегемонию России в Европе и мире, гегемонию не только силовую, но и социокультурную, и нравственно-духовную. Россия в первой половине XIX века была единственным раз в своей истории признанным лидеромцивилизованного мира в борьбе за идеалы свободы, либерализма, законности и мира — как внутреннего, так и международного. Поэтому победа в войне 1812 года — непрекращаемая, в ней нет «теневой», «эпической», «неправедной» составляющей. Это победа над достойным противником, не прибегавшим, в отличие, например, от нацистов, к позорным, преступным формам ведения войны. И самое главное — это победа над сильнейшей в мире армией, возглавляемой общепризнанным военным гением всех времен и народов Наполеоном Бонапартом, победа, в чистом виде демонстрирующая важнейшую духовную истину: «Не в силе Бог, но в правде».

Во-вторых, именно такое содержание позволяет, естественно, без педагогических натяжек реализовать весь комплекс педагогических целей урока XXI века и соответственно продемонстрировать, вам уважаемые коллеги, ход и результаты этой реализации. Мы в рамках заявленной темы и выбранного типа урока увидим, как органически связана между собой задачи обучения, развития и воспитания, как тесно соединяются в деятельности учеников твердые учебные навыки, эвристические и креативные состояния, нравственные убеждения. Содержание данного урока и его место в теме, в курсе истории, в системе всего среднего образования в целом представляют прекрасные возможности для постановки и осуществления также и целей развития собственно образовательного процесса: диагностических, познавательных, исследовательских. Думается, что этот урок весьма интересен.

ресен и для собственного профессионального развития учителя: с богатством межпредметных связей, и безусловной ненарочитой и беспафосной гражданственностью, и своими редкими драматургическими возможностями (ему относительно просто может быть придана многовариантность и диалогичность).

В-третьих, важной стороной актуальности предлагаемого проекта, выступают возрастные особенности учащихся 8 класса, где будет проводиться урок. Но секрет, что именно подростковая школа (7-9-й классы) для учителей представляет острую проблему. Главные трудности детей этого возраста: отсутствие специфической учебной мотивации, которая имеется как в младшей школе (где основа учебной мотивации – естественная любознательность), так и в старшей школе (где основа учебной мотивации – практическая необходимость сдачи экзаменов, получения аттестата, продолжения образования в средних специальных и высших учебных заведениях). Отсутствие учебной мотивации в подростковой школе, как правило, преодолевается либо мерами административного принуждения, либо средствами психологоческой компенсации. Мне хотелось бы предельить вам урок, где будет сделана попытка выстроить адекватную возрасту подростка систему учебных мотивов.

В-четвертых, проект данного урока дидактически весьма актуален. Мы сможем здесь увидеть динамику формирования сложных надиректных умений: ставить и решать проблемы, рассуждать по аналогии, делать выводы на основе сравнений и обобщений – и все это на достаточно объемном материале.

В-пятых, возможная многовариантность сценариев и режиссуры диалогов должна помочь в представлении вам урока в качестве исследовательской экспериментальной площадки, где будет сделана попытка осуществить со-бытийный и компетентностный подходы, не нарушая привычных организационных рамок классно-урочной системы. При этом предмет экспериментирования на данном уроке четковеден: это выяснение степени возможного сочетания вариативности образования (содержательной, дидактической, индивидуально-личностной) и жестких ограничений, накладываемых самой формой осуществления педагогической деятельности, – уроком как элементом классно-урочной системы, единственно возможной на сегодня для массовой российской школы.

Проблемное поле проекта. Оно охватывает несколько блоков. *Содержательная проблема* урока в необходимости разрешения противоречия между обезличенными знаниями государственного стандарта о значении войны 1812 года в отечественной истории, которые должны

быть усвоены всеми учащимися и соответственно предъявлены для контроля, и собственными результатами, выработанными теми же учащимися в самостоятельной деятельности и поэтому для каждого из них неповторимыми, личностными, приватными, не предназначенными часто для предъявления другим.

*Дидактико-технологическая проблема* урока – в необходимости разрешения противоречия между фронтальными средствами обучения, предназначенными для класса в целом и обеспечивающими выполнение плана урока, предусматривающего достижение поставленных целей-результатов в отведенное для этого время, и индивидуально-групповыми средствами обучения и воспитания, адресованными каждому ученику, позволяющими ему прийти к значимому для него личному результату, достижение которого не может быть точно запланировано, но лишь спрогнозировано с той или иной степенью вероятности.

*Исследовательская проблема* урока в необходимости разрешения противоречия между традиционной дидактикой и методикой, без которых невозможно предметное преподавание, и вариативными образовательными технологиями, без которых невозможна реализация личностно-ориентированного подхода с его со-бытийным и компетентностным результатами.

Работа учителя в этом проблемном поле позволила сформулировать название проекта: «Подготовка, проведение и рефлексия открытого урока в 8-м классе по курсу отечественной истории, урока повторения и обобщения по теме «Отечественная война 1812 года».

Объектом проектирования выступает урок «Гроза двенадцатого года // Настала – кто тут нам помог?».

◊ Предмет проектирования: динамика нормативных (обязательных для усвоения) и личностных (вероятностных) результатов обучения, воспитания и развития учащихся.

Название, объект и предмет проектирования определили цели и задачи нашего открытого урока:

1. Цели педагогические (учения, воспитания, психологического развития учащихся).

Это, во-первых, усвоение всеми учащимися стандартного минимума фактических сведений о событиях, биографических данных героев, официально принятых оценках значения событий и поступков героях Отечественной войны 1812 года в форме фиксированных вопросов и нормативных ответов.

Например. Когда и где произошла Бородинская битва? Бородинская битва произошла 26 августа (7 сентября по новому стилю) на правом

берегу р. Москва на полях сел Бородино, Семеновское, Утица, Горки Татариново), в 124 км к западу от Москвы, в 15 км к западу от Можайска.

В чем значение Бородинского сражения? Значение его в том, что русская армия не проиграла генеральное сражение, сохранила свою боевую мощь, резервы и свободу маневра, что на следующем этапе войны позволило получить стратегическую инициативу и, в конечном счете, выиграть войну.

Во-вторых, это формирование надпредметного умения *обобщать*, путем сравнения и упражнения в применении и совершенствовании таких уже знакомых школьникам надпредметных умений, как *постановка и решение проблем, оперирование понятиями, рассуждение по аналогии*.

В итоге урока эти индивидуальные надпредметные умения детей должны сложиться в общий для всех *специальное предметно-патристическое умение определять историческое значение завершенной цепи событий путем сравнения*, то есть путем последовательного согласования признаков, черт, характеристики событий и явлений друг с другом *определения их сходства или различия и выявления найденных таким образом их общих свойств*. Форма, в которой это умение должно быть освоено всеми учащимися, — *сравнительно-обобщающая таблица*. Такая таблица будет составлена каждым учеником и предъявлена для оценки (зашита в конце урока).

В-третьих, важно реализовать такую цель, как развитие ряда важных психологических характеристик личности учащихся:

- ◆ интереса к прошлому как «кладовой образцов дурного и хорошего»;
- ◆ склонности к сравнению, сопоставлению событий прошлого и настоящего, опыта поколений, прессованных в исторических событиях, и собственного жизненного опыта, к оценке явлений прошлого с позиций эмоционально-вкусовых, эстетических, научных, мировоззренческих, нравственных;
- ◆ способностей к абстрагированию, выдвижению гипотез, выделению противоречий и формулированию проблем;
- ◆ психических свойств, таких, как память, вербальная и образная, произвольное внимание, сочувствие, эмпатия, коммуникативность, воображение, ясность речи.

Достаточно сложно будет придать этим целям психологический характер развития учащихся операциональную, а значит, проверяемую форму. Однако это сделать необходимо, хотя бы в виде некоторой автохарактеристики учащихся, которую они будут давать своим действиям в итоге урока. В этой автохарактеристике надо будет предусмотреть

рефлексию учеников по поводу развития у каждого из них указанных цепей.

В-четвертых (по порядку, но не по важности), следует охарактеризовать цели воспитания. Главное здесь — ответственный, то есть свободный, осознанный (не инстинктивный, не только эмоциональный, но аргументированный извешенный) выбор личностной патриотической позиции. Такая патриотическая позиция включает в себя признание достоинства противника, а также критику ошибок и преступлений «своей» стороны. *Личностная патриотическая позиция по отношению к событиям прошлого* в отличие от декларативного или демонстративного «государственного», «национально-этнического», «народного» или любого другого «группового» патриотизма предполагает прежде всего включенность «я» ученика в контекст происходящего, отождествления «себя» с кем-то из исторических персонажей, «сопрекливание», «со-болезнование» и «ко-страдание» ему. Кроме того, личностная патриотическая позиция предполагает сочувственную (а не отвращенную, холодную, извешенную) нравственную оценку происходящих событий и деяний людей.

Блестящим примером проявления личностной патриотической позиции можно считать стихотворение А. С. Пушкина: «Наполеон», написанное по получении 18 июля 1821 года известия о смерти Наполеона (Св. Елены):

Да будет омрачен позором  
Тот малодушный, кто в сей день  
Безумным возмутит укором  
Его развенчанную тень!  
Хаал! он русскому народу  
Высокий жребий указал  
И миру вечную свободу  
Из мрака ссылки завещал.

Такая воспитательная цель, как формирование личностной патриотической позиции операционально может быть выражена только в авторской (индивидуальной, текстовой, собственной) оценке событий (или) личной людей. Важно также, чтобы эта позиция была открытой для обсуждения. Отсюда возникает необходимость создания на уроке условий для полноценного межличностного диалога. Вхождение в диалог и поддержание напряженного диалога этической направленности сами по себе также являются важными воспитательными целями для учащихся.

2. Цели развития образовательного процесса (диагностические, познавательные, исследовательские).

берегу р. Москва на полях сел Бородино, Семеновское, Утица, Татариново, в 124 км к западу от Москвы, в 15 км к западу от Могилевской.

В чем значение Бородинского сражения? Значение его в том, что русская армия не проиграла генеральное сражение, сохранила свою боевую мощь, резервы и свободу маневра, что на следующем этапе позволило получить стратегическую инициативу и, в конечном счете, выиграть войну.

Во-вторых, это формирование надпредметного умения *общить путем сравнения* и упражнение в применении и совершенствовании таких уже знакомых школьникам надпредметных умений, как *постановка и решение проблем, оперирование понятиями, рассуждение поalogии*.

В итоге урока эти индивидуальные надпредметные умения должны сложиться в обязательное для всех *специальное предметно-историческое умение определять историческое значение завершений и событий путем сравнения*, то есть путем последовательного сопоставления признаков, *черт, характеристик событий и явлений друг с другом, определения их сходства или различия и выявления найденных таким образом их общих свойств*. Форма, в которой это умение должно быть освоено всеми учащимися, — *сравнительно-обобщающая таблица*. Та таблица будет составлена каждым учеником и представлена докторианки (защищена) в конце урока.

♦ интереса к прошлому как «кладовой» образований

- интерес к прошлому как «кладовой образцов дурного и хорошего», склонностей к сравнению, сопоставлению событий прошлого и настоящего, опыта поколений, спрессованного в исторических событиях, и собственного жизненного опыта, к оценке явлений прошлого с позиций эмоционально-вкусовых, эстетических, научных, мировоззренческих, нравственных; способностей к абстрагированию, выдвижению гипотез, выделению противоречий и формулированию проблем; психических свойств, таких, как память, вербальная и образная производительное внимание, сочувствие, эмпатия, коммуникативность, воображение, ясность речи.

Достаточно сложно будет придать этим целям психологическую развитию учащихся операциональную, а значит, проверяемую форму. Однако это сделает необходимо, хотя бы в виде некоторой автохарактеристики учащихся, которую они будут давать своим действиям в итоге урока. В этой автохарактеристике надо будет предусмотреть

а) внесите мечтков по поводу развития у каждого из них указанных

В ответвенных (по порядку, но не по важности), следует охарактеризовать цели воспитания. Главное здесь – ответственный, то есть обозримый, осознанный (не инстинктивный, не только эмоционально аргументированный и взвешенный) выбор личностной патриотической позиции. Такая патриотическая позиция включает в себя выражение достоинства противника, а также критику ошибок и премиссий «своей» стороны. Личностная патриотическая позиция по отношению к событиям прошлого в отличие от декларативного или демонстративного «государственного», «национально-этнического», «народного» или любого другого «группового» патриотизма предполагает прежде всего включенность «я» ученика в контекст проксиола, отождествления «себя» с кем-то из исторических персонажей, переживание, «со-болезнивание» и «со-страдание» ему. Кроме того, личностная патриотическая позиция предполагает сочувственность (но не отвлеченную, холодную, взвешенную) нравственной оценки происходящих событий и действий людей.

Блестящим примером проявления личностной патриотической поэзии можно считать стихотворение А. С. Пушкина: «Наполеон», написанное по получении 18 июля 1821 года известия о смерти Наполеона I. Св. Елены:

Да будет омрачен позором  
Тот малодушный, кто в сей день  
Безумным возумнит укором  
Его развенчанную тень!  
Хвала! он русскому народу  
Высокий жеребцкий указал  
И миру вечную свободу.  
Из мрака ссылки завещал.

Такая воспитательная цель, как формирование личностной патристической позиции, операционного может быть выражено только в авторской (индивидуальной, текстовой, собственной) оценке событий и(или) личных людей. Важно также, чтобы эта позиция была открыта для обсуждения. Отсюда возникает необходимость создания на уроке условий для полноценного межличностного диалога. Вхождение в диалог и поддержание напряженного диалога этической направленности сами по себе также являются важными воспитательными целями для учащихся.

## **2. Цели развития образовательные**

**Основная диагностическая цель** – определение зоны ближайшего развития учащихся после изучения ими темы «Отечественная война 1812 года». В итоге данного повторительно-обобщающего урока должно стать ясно:

1. Каков теперь рабочий объем вербальной и образной памяти у .....
2. Каково допустимое время волнового напряжения внимания у .....
3. Удалось ли вызвать проявления сочувствия, эмпатии у .....  
..... и какими средствами;
4. В чем причины затруднений в развитии воображения у .....
5. В чем причины хронической неясности речи у .....
6. Работает ли прием табличного сравнения для развития абстрагирования у .....
7. Удалось ли с помощью памяти активизировать умение выдвигать гипотезы у ....., насколько успех здесь зависит от состояния воображения этих учащихся;
8. Насколько урок, где главные формируемые надпредметные умения – сравнение и обобщение, способствовал развитию умений выделять противоречия и формулировать проблемы у .....

**Основная познавательная цель** в отношении образовательного процесса на данном уроке – определение результативности и эффективности ряда лидактических и методических приемов и технологических операций. В этом помогут ответы на следующие вопросы:

1. Можно ли обеспечить гарантированное усвоение всеми учащимися программных требований по повторяемой теме путем постановки операционально заданной цели и в соответствии с этой целью подведение педагогического итога урока в форме само- и взаимопроверки усвоения обязательного минимума знаний? Если данная технологическая операция не гарантирует 100% успеха, то какова ее результативность в данном случае?
2. Насколько эффективно применение приема «заполнение сравнительной таблицы» для формирования умения восходить от частного к общему, приходить к выводам путем обобщения?
3. Возможно ли путем открытого вероятностного диалога учащихся с участием учителя непосредственно в ходе урока построить структуру сравнительной таблицы, каковы могут быть методические средства конструирования такого диалога?

**Основная исследовательская цель** образовательного процесса на данном уроке – определение возможностей (рамок, допусков, границ) проектного, вероятностного подхода к конструированию урока как *педагогического события, пред назначенного для проживания его совместно*

48

учащимися и учителем. Предмет исследования познавательного процесса на этом открытом уроке и для учителя, и для гостей будет общим: каковы плюсы и минусы нетрадиционного проектно-сценарного варианта подготовки к уроку по сравнению с его привычным планированием.

### **3. Цели профессионального и личностного саморазвития учителя.**

Я как автор предлагаемого вам,уважаемые гости, открытоого урока вижу мои собственные цели прежде всего в совершенствовании, с помощью ваших продуктивных замечаний, а также моей профессиональной рефлексии, технологии «открытого», «вероятностного», вариативного образования учащихся. Моя профессиональная цель состоит в оттачивании принципиально новых для нашей массовой школьной практики средств, приемов и техник планирования и проведения уроков, предусматривающих:

- ◆ самостоятельность ученика в выборе «познавательных ролей» и связанные с этим свободу (принципиальную непредсказуемость) его движений от цели урока к его результату;
- ◆ право ученика на выбор темпа усвоения и способа понимания информации (простое повторение, логическая схема, решение поставленной проблемы, свободное исследование, оценка, проектирование, изготовление модели);
- ◆ реальную возможность каждого ученика быть соавтором разворачивающегося сценария урока.

Моя личная цель связана с содержанием образования на уроке. Хотелось бы срежиссировать межученнический диалог и так в нем участвовать, чтобы в результате возник новый (неизвестный ранее) вариант оценки событий 1812 года, хотелось бы пережить вместе с учениками эмоциональный взрыв отождествления себя с великими предками, помочь ученикам и самому обрести познавательный и нравственный опыт, который бы позволил взглянуть на сегодняшний день трезво, спокойно и органично, как подобает историку *sine irae et studio*<sup>1</sup>.

Сформулированная таким образом совокупность целей проекта позволяет представить суть проектного предложения и выдвинуть проектную гипотезу.

**Суть проектного предложения** имеет две составляющие: историческую и учебно-технологическую.

Замысел урока с позиций исторической (она в данном случае идентична воспитательно-педагогической стороне урока) сводится к организации работы учащихся с несколькими текстами. Они должны будут

<sup>1</sup> *Sine irae et studio* – лат. Без гнева и пристрастия. Считается, что это требование к историческим текстам сформулировано впервые Корнилем Тапитом.

49

выбрать из ряда этических суждений о войнах то, которое покажется им наиболее справедливым, они будут работать с третьим фрагментом десятой главы романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» как с историческим источником, они будут использовать ранее накопленные ими фрагменты разнородных текстов, содержащих достоверную информацию о событиях Отечественной войны, с тем, чтобы в итоге извлечь собственный смысл-значение происшедшего в 1812 году в судьбе страны, и в их личной судьбе.

С позиции учебно-технологической суть замысла урока состоит в применении к содержанию информации об Отечественной войне 1812 года, пройденной учениками 8 класса в строгом соответствии с «Учебными стандартами школ России» и предметной программой по отечественной истории следующих образовательных технологий:

- ♦ диалогового обучения в динамических парах (А. Ривин, В. Дьяченко);
- ♦ индивидуализации обучения (И. Уит, А. Границкий, В. Шадриков);
- ♦ вероятностного образования (А. Лобок).

В связи с этим **проектная гипотеза предполагает достижение обозначенных целей с помощью ряда дидактических, технологических и методических средств.**

**1. Выбор оптимальной дидактической структуры урока.** Поскольку главная обучающая цель урока — освоение учениками новой техники обобщения с помощью заполнения таблицы сравнения и повторения до автоматического запоминания ряда событий войны и фактов биографий героев войны, то дидактическая структура должна быть: а) полной, то есть включающей в себя все элементы, и б) центрированной на трех частях, как основных на системной актуализации, (где учащиеся будут запоминать обязательный минимум сведений), на предъявлении нового материала (где они будут формировать умение обобщать путем сравнения с помощью таблицы) и на упражнении (закреплении) в применении вновь освоенных приемов обобщения. Приведем схему нашей гипотетической дидактической структуры:



50

Такая дидактическая структура соответствует как обучающим целям урока, так и его повторительно-обобщающему типу.

## 2. Конструирование вариативных сценариев урока.

Как и любой проект, проект урока не может иметь жесткого плана, он должен представлять собой минимум для саморазворачивающихся сценария, где элементом устойчивости выступает дидактическая структура, а элементами саморазвития (вариативности) — три «договора о намерении и познавательной деятельности» учителя и учеников, а также образовательный диалог, в рамках этих трех «договоров».

### Содержание проекта открытого урока.

**Начало урока.** Вариативные сценарии урока в любом случае открываются четырехминутным «введение», где происходит установление личностного контакта учителя с учениками, их взаимное принятие и включение мотива на совместную работу. Положительная мотивация достигается учителем путем активного и энергичного общения с учениками, где уместно вспомнить об успешном уроке, завершившем тему «Россия в начале XIX века», о личных успехах А., Б. и В., где важно пожелать успеха Д., Е. и К., а самому учителю — «сыграть» предвкушение радости от успеха урока, который сейчас начнется. Положительная мотивация, вероятно, будет закреплена в случае, если учитель артистично прочтет в качестве эпиграфа строки А. С. Пушкина, посвященные Александру I:

Его мы очень смиренны знали,  
Когда не наши повара  
Огла двуглавого щита  
У Бонапартою костра  
Гроза девятнадцатого года  
Настана — кто тут нам помог?  
Остервенение народа,  
Барракай, зима или русский Бог?

и сумеет представить эти «вопросы» классика основными проблемами предстоящего урока — проблемами и научными, исследовательскими, и нравственными, оценочными. Тогда, очевидно, возникнет и эмоционально нагруженное название урока: «Гроза девятнадцатого года // Настана — кто тут нам помог?». И конечно, во введении необходимо организовать принятие целей урока учениками — воспитательных, обучающих, развивающих.

Дальнейший ход урока может быть представлен лишь с определенной долей вероятности. Один сценарий базируется на групповой работе с двухразовой сменой состава групп, другой — на трехразовой смене этого состава. Группы формируются, исходя из особенностей обу-

51

частности и обученности учащихся, как они показаны в части 1.1. Общее число групп – три, по 6–8 человек. Каждой группе на каждом этапе предлагается один из трех текстов для преобразования:

- 1) Наполеон в приказе по Главной армии при вторжении в Россию: «Россия обречена, ее время прошло!» («Рок влечет за собой Россию, ее судьбы должны свершиться» – в привычном переводе);
  - 2) А.С. Пушкин об Отечественной войне 1812 года: «Кто тут нам помог: остервенение народа, Барклай, зима иль русский Бог?»;
  - 3) А.С. Пушкин о Наполеоне: «Он русскому народу высокий жребий указал // И миру вечную свободу из мрака ссылки завещал».
- ◆ По любому сценарию идет первичная актуализация: Происходит первое разделение на группы и принятие группами исходных условий работы:
  - ◆ Группы в блицдиалоге из 10 сентенций о войне вообще («Война есть продолжение политики иными средствами», «Войны – всегда зло», «Не в силе Бог, но в правде», «Война есть последний аргумент», «Всякая победа беременна поражением, а поражение есть мать победы», «Хочешь мира, готовь войну» и т. п.) выбирают себе утверждение-эпиграф, в свете которого они и будут интерпретировать исходный текст. Это утверждение-эпиграф они пишут на «запоминки», которое стоит на их столе.
  - ◆ Группа по желанию или случайным образом получает один из вышеуказанных текстов и задание к нему, суть которого – в составлении из известных событий войны 1812 года и фактов биографий персонажей-участников этих событий комментария к данному тексту, под углом зрения выбранного эпиграфа. Комментарий составляется в виде двухполосной таблицы:

ЭПИГРАФ: «Война – грязное дело»		ТЕКСТ: «...Он русскому народу высокий жребий указал, И миру вечную свободу из мрака ссылки завещал.»	
ПОДТВЕРЖДАЮТ		ОПРОВЕРГАЮТ	
События войны			
Факты биографий			
ВЫВОД			

Работа над этим комментарием путем наклеивания на заготовку таблицы, разрезанных крупно напечатанных фрагментов и составляет системную актуализацию. Через 5 минут – группы вывешивают свои

52

таблицы рядом со знаменем-эпиграфом и кратко – в течение одной минуты комментируют свой результат. (В случае, если каждый групповой рабочий стол оборудуется компьютером и принтером, вся работа по изготовлению таблицы осуществляется на компьютере, куда заранее вводится соответствующая информация). Таким образом, все участники актуализируют свои умения составлять таблицы по заданной форме из готовых элементов, повторяют в активной форме фактологию темы, ведут активный диалог, как неформальный (между собой), так и формализованный – в ходе итогового представления полученных комментариев. С точки зрения *приращения содержания знаний* каждая группа и класс в целом получат *новые неизвестные авторские смыслы*. Это *обязательно произойдет* в ходе обмена в диалоге вновь сконструированными текстами об Отечественной войне 1812 года под углом зрения трех общестетических утверждений (эпиграфов) и трех классических суждений о ней. Задача учителя на этом этапе будет состоять в том, чтобы зафиксировать эти *новые неизвестные авторские смыслы*, оформить и предъявить в стилистически внятном виде для всех участников диалога. Тут же надо будет подчеркнуть *авторскую роль* конкретных учащихся в возникновении этого нового знания. Подобное взаимодействие учеников и учителя и является осуществлением технологий вероятностного образования.

Через пятнадцать минут после начала урока начинается этап усвоения нового материала – формирования нового приема обобщать в виде ответов на несколько вопросов. Происходит смена состава групп. На этапе актуализации они были разделены по главному основанию право-левополушарные и смешанные и по вспомогательному основанию – социометрические позиции. Теперь основание полушарности остается в качестве главного, но другим основанием становятся индивидуально-психологические особенности и медицинские показания: группы, несмотря на принципиально разный подход к восприятию и переработке материала, должны быть соматически и психологически равносильны. Каждая из групп получает в качестве проблемной задачи один из «ответов» А. С. Пушкина на его же риторический вопрос «Кто тут нам помог?»: «остервенение народа», «Барклай», «зима иль русский Бог». Группа должна «перевести» метафорический ответ классика на язык исторической науки, «узнать» в этом ответе один из возможных вариантов объяснения причин победы в войне и в форме двухполосной таблицы, актуализированной на предыдущем этапе дать свой вариант оценки событий войны 1812 года.

53

<p>Вопрос класса: «Годы двадцатого года Настала - кто тут нам поможет?»</p> <p>Ответ класса: «Зима или русский Бог»</p>	<p>Кеховы причины, факторы, обстоятельства, способствовавшие успеху России в разгроме нашестьи.</p> <p>Перевод на язык исторической науки:</p> <p>Основные причины, факторы, обстоятельства, способствовавшие успеху России в разгроме нашестьи можны и следует считать географические особенности нашей страны, высочайший духовный порыв людей, помощь высших сил в спасительной освободительной войне.</p>	<p>Перевод на язык исторической науки:</p> <p>ПОДТВЕРЖДАЮТ</p> <p>ОПРОВЕРГАЮТ</p>
Конкретные тексты символизмы, события, биографические данные		
ВЫВОД		

Группы получают в качестве рабочих материалов, помимо учебника и карт, уже известные им выдержки из произведений Д. В. Давыдова, Н. М. Дуровой, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, фрагменты Послания Св. Синода «О наществии иноплеменных», Высочайших манифестов Александра I о начале и окончании войны, исторических сочинений Е. В. Тарле, А. З. Манфреди и Э. С. Рацкунского, которые привлекались при изучении уроков данной темы. Работа продолжается 10 минут, после чего результаты работы с таблицами комментируются группами по очереди в течении трех-четырех минут. (В случае оснащенности рабочих столов компьютерами и принтерами изготовление и заполнение таблиц выполняется на компьютерах). Одновременно учитель (или лаборант) делает на ксероксе по три копии с готовых таблиц и отдает на каждый стол в каждую группу все заполненные таблицы. Таким образом, все учащиеся совершенствуют умение создавать текст по заданному виду и теме, используя готовые фрагменты классических текстов. Каждый ученик так или иначе осмысливает тему в целом, акцентируя в зависимости от угла зрения А. С. Пушкина – младшего современника событий – те или иные причины, факторы, обстоятельства событий 1812 года. Учащиеся ведут активный диалог – как неформальный (между собой), так и формализованный – в ходе итогового представления полученных комментариев, овладевая умением слушать и слышать иную, авторитетную точку зрения, обучаясь сложному искусству совмещать истины. С точки зрения *приращения и обобщения* собственных личностных знаний каждый ученик, группа и класс в целом в ходе обмена в диалоге вновь сконструированными текстами о причинах и факторах, способствовавших «чудесному» успеху России в Отечественной войне 1812 года под тремя различными углами зрения, очевидно, получат новые неизвестные *авторские смыслы*, с которыми они и *перейдут к завершающей части работы*.

54

Начинается самая главная часть данного урока: обобщение и закрепление – составление каждой группой своего варианта итогового обобщения по пройденной теме путем сборки из трех ранее проработанных таблиц. Группы работают с обобщающей матрицей, содержащей в себе несколько чрезвычайно важных рефлексивных ходов:

- 1) выбор *нравственного направления* оценки событий из общих суждений о войне;
  - 2) закрепление практики *перевода* поэтического текста в учебно-научный: формирование навыка работы с историческими источниками, а в напредметном плане формирование всеми важного умения *понимать и искать понимание*;
  - 3) формирование коопиерованных, солидарных действий: все учащиеся предметно работают с авторскими материалами их товарищей;
  - 4) выбор соотношений и приоритетов конкретных фактов в соответствии с заявленными ценностями: рефлексия самого механизма свободного выбора.

Итоговая обобщающая матрица, вероятно, будет иметь приблизительно такой вид:

Этническая симпатия со всеми юбами – эпитет:	Популярные клишированные выражения:	Каковы причины, факторы, обстоятельства, способствовавшие успеху России в различных национальных конфликтах?
«Гордость прошлого года» Наследие – кто тут нам помозет?	Ответ классике: «Остриженные народы, Бараны, лыши – русский Бог!»	Основными причинами, факторами, обстоятельствами, способствовавшими успеху России в различных национальных конфликтах, являются: военное и стратегическое положение страны без проливов, военное искусство полководцев и доблесть солдат армии, географические особенности нашей страны, наследие предков, историческая память о величии и героизме предыдущих войн.
<b>ЗАДАНИЕ:</b> Составите полученные результаты работы всех групп, чтобы стало ясно, какие причины, факторы и обстоятельства, отмеченные А. С. Пушкиным и Толстым, в победе более существенны, а какие – менее, с вашим тезисом.		
<b>ВАШ ВАРИАНТ</b> последовательности причин:	1. 2. 3.	
Конкретные тексты, цитаты, события, Географические данные	ПОДТВЕРЖДАЮТ	ОПРОВЕРГАЮТ

Далее возможны несколько путей развертывания сценария:

- ♦ группы остаются в прежнем составе, подбирают себе заново одну из этических сен্�тентий о войне в качестве эпиграфа, которым они будут руководствоваться при складывании итогового текста, и заканчивают работу, соединяя ответы на три вопроса в той или иной иерархии: военное искусство полководцев и воинская доблесть армии, народная война «без правил», помощь высших сил и духовный подвиг;
  - ♦ группы возвращаются к прежнему составу и к своему уже изобретенному на предыдущем этапе уроке эпиграфу и с этой уже отработанной

55

таний ими позиции создают итоговый текст-обобщение, соединяя ответы на три вопроса в той или иной иерархии: военное искусство полководцев и воинская доблесть армии, народная война «без правил», помочь высших сил духовный подвиг; третий путь – «активный диалог»: собираются по желанию новые три группы по 6 – 8 человек и в режиме мозгового штурма, опираясь на три полученные на предыдущем этапе таблицы, готовятся к дебатам: «Кто тут нам помог?» Правила дебатов традиционны: выступления с двухминутными речами «за» свою позицию и «против» позиций других.

Главное на данном этапе урока для учителя – с помощью кратких комментариев добиться осознания-рефлексии учениками внутреннего смысла своих действий:

- ◆ первоначального этического выбора;
- ◆ стремления к пониманию, взаимодействию и солидарности;
- ◆ заявления своего собственного, персонального отношения к важным сторонам жизни через создание обоснованного определенными правилами и законами текста;

◆ наконец, обсуждение и принятие (непринятие) в цивилизованной и толерантной форме иных отношений к тем же важным сторонам жизни, основанных на иных ценностях и принадлежащих другим людям.

Содержательным итогом урока выступают финальные выступления групп, а педагогическим – комментарий учителя к этим выступлениям.

В качестве завершающего штриха можно предложить каждому ученику составить итоговый текст по следующей схеме:

В РЕЗУЛЬТАТЕ УРОКА  
«ГРОЗА ДВЕНАДЦАТОГО ГОДА  
НАСТАЛА – КТО ТУТ НАМ ПОМОГ?  
МНЕ ОТКРЫЛИСЬ:

Три самых важных имени: .....

Три самых важных события: .....

Три самых важных действия: .....

Три самых важных чувств: .....

Три самых важных качества: .....

Окончание урока планирую провести традиционно: учитель предложит ученикам спрятать заполненные итоговые тексты «до следующей игры» или, если времени на их заполнение на уроке не хватит, предложит заполнить их дома, поблагодарит учеников за «научный подвиг» на почве экспериментальной педагогики, поделится своей радостью по поводу новых, открывшихся ему благодаря исследованию учеников сторон известных событий и попрощается с ними.

### 3. Обоснование проекта открытого урока

У предлагаемого вам проекта есть несколько оснований – мировоззренческих, историко-содержательных, психолого-педагогических, технологических. Мое учительское мировоззрение, насколько я могу его отрефлектировать, основано на нескольких принципах: это принципы оптимального сочетания природообразности и культурообразности, инновационности и традиционализма в образовании, а также принципы педагогики сотрудничества.

От природообразности – опора на возможности учеников, оценивание их успехов и затруднений, ориентация прежде всего на их собственный уровень «в начале дела», а затем уже – на требования предметного стандарта (В. Давыдов, М. Монтессори, Р. Штайнер, Е. Ямбург). Отсюда же стремление работать в зоне ближайшего развития каждого из них (Л. Выготский), отчего и совершенно необходима столь подробная психолого-педагогическая «партитура» личностей учащихся класса, которую вы уже видели.

От педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, Е. Ильин и др.) – внимание к коммуникационной, диалоговой, игровой стороне урока. Отсюда – обострение проблемных ситуаций и опора на личный нравственный опыт учеников, привлечение в качестве полноценного учебного материала текстов из «соседнего предмета» – отечественной литературы. Межпредметный диалог как разновидность диалога культуры (В. Бильер, С. Курганов), с моей точки зрения, не меньший стимулятор взаимопонимания, чем диалог межличностный. Убеждение в ценности сотруднической, диалоговой природы образовательного взаимодействия ученика и учителя, ученика и ученика привело нас к организации групповой формы работы (В. Дьяченко), где мы пользуемся методиками проведения деловых игр ролевого и неролевого характера.

Я отношу себя к умеренным инноваторам. Это связано с убеждением в со-событийной природе урока, и поэтому исповедую вероятностный подход к планированию, а точнее к проектированию, если так можно выразиться, сценарированию и режиссуре урока. Здесь я могу

отнести себя к последователям известного автора идеи вероятностного характера процесса образования личности А. Лобака. Мне представляется, что некоторые уроки, и прежде всего повторяющие и обобщающие важнейшие исторические события, могут быть рассчитаны только на *вероятный*, а не на точный результат. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для появления на уроке этого нового для учеников результата, найденного ими лично, не существовавшего раньше нигде: ни в книгах, ни в голове ученика.

Вместе с тем я, как представитель исторической именно науки, отрицательно отношусь к жанру «фэнтези» на исторические темы. Ученик в рамках нравственности и логики, с моей точки зрения, должен быть свободен в обобщениях, выводах, в выборе своей точки зрения. Но факты, события, даты, географические привязки – это для учителя истории «святое, и существующее в науке» взгляды и трактовки не могут произвольно отбрасываться или игнорироваться наподобие псевдомодных в последние два десятилетия сочинений якобы прогрессивных историков. В этом смысле мне бы не хотелось отклоняться от принципов научности и культурообразности.

Содержательно-исторический урок основывается на вполне традиционных трактовках событий Отечественной войны 1812 года, как они сложились в отечественной историографии со времен Е. Тарле и А. Манфреда. В соответствии с этой традицией военно-политическая канва вписывается в общесевероевропейские процессы постреволюционного развития, коалиционных войн европейских правительств против Французской Республики, а затем и наполеоновских войн. Что же касается социально-политических обстоятельств, то они рассматриваются в логике противоречивого и отчасти либерально-реформаторского правления молодого Александра I и тех своеобразных патриотических идей и настроений, которые были свойственны высшим сословиям Российской империи в начале XIX века.

Некоторые акценты в проекте урока вызваны и достаточно новыми веяниями: теперь уделяется гораздо большее внимание личностному фактору исторического процесса – прежде всего противостоянию Александра I и Наполеона, соперничеству Барклая и Багратиона, Кутузова и Беннигсена (Э. Радзинский).

<sup>1</sup> Фэнтези – очень распространенный сегодня жанр сочинений, фильмов и т.п., не в отличие от традиционных исторических романов происходят события, внешне похожие на исторические, но целиком или большей частью вымышленные. Примером «высокого фэнтези» служат сочинения Р. Толкиена, примером «книги-научного фэнтези» можно считать получившее огромную популярность творение математиков Носовского и Фоменко на исторические темы.

Наконец, для обоснования проекта урока весьма существенно то современное отношение к тексту, выдвиннутое философами-постструктуралистами французской школы (Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар), которое предполагает его интерпретацию разными способами (прямым повторением, катехизическим повторением, выделением проблем и выдвижением гипотез, формулированием возможных концепций, идеологем и переосмысливанием вплоть до пересемантизации<sup>1</sup>).

Мне представляется, что использование подобных подходов к текстам исторических источников и доступной учащимся исторической литературы позволит реально осуществить получение достаточно *вероятного результата* на уроке. Тогда материал урока станет лично для ученика значимым, и получаемое этим учеником образование на данном педагогическом занятии приблизится к идеалу личностных возможностей каждого ребенка.

Для того чтобы обеспечить подобную работу с текстами адекватными образовательными технологиями, нам пришлось обратиться к опыту М. Монтессори и С. Френе, работавшими с аппликациями и конструктивными элементами (наподобие пазлов и лего); содержащими фрагменты текстов. Заполнение обобщающих таблиц с помощью подобных технологий есть методическое ноу-хау данного урока. Его суть в том, что учащиеся в группе вместе выбирают и «собирают» из ряда известных им тезисов, фраз, афоризмов в *заданной таблицей* форме новый обобщенный вероятностный текст. Затем его демонстрируют «на знамени» другим группам, вслух комментируют его с тем, чтобы другие группы могли с ним работать для дальнейшего осмысливания и обобщения. Так достигается *совместная работа по обеспечению понимания и наращиванию собственного знания*.

Работа с крупными формами – «знаменами и хоругвями», на которых группы учеников вывешивают свою результаты, заимствованы нами из опыта проведения деловых игр ролевого и неролевого характера, рефлексивно-ролевых игр (В. С. Лазарев).

Таким образом, перед вами, уважаемые коллеги, во-первых, модификация (совершенствование, развитие, модернизация) моего прежнего опыта; во-вторых, заимствование и применение в новых условиях опыта, созданного несколькими, весьма разными и по стилю и по времени работы педагогами, организаторами рефлексивно-ролевых игр, управленцами; в-третьих, использование научных разработок.

<sup>1</sup> Пересемантизация (буквально – перевод с противоположной). Наиболее сложный и глубокий способ интерпретации текста, когда к нему подбираются разные антонимы с целью определить изначально присущее данному тексту «под его собственных возможных смыслов».

ток учених; в-четвертых, результат научно обоснованного и методически инструментированного эксперимента. Что касается вида творческой деятельности, к которой может быть отнесен данный проект, то скорее всего, — это некое соединение модификационного и комбинаторного творчества.

#### 4. Ответы учителя на вопросы гостей по предлагаемому проекту открытого урока

**Вопрос районного методиста.** Почему Вы называете разработку, о которой Вы нам рассказали, не планом, а проектом? Это для того, чтобы его можно было назвать «Открытый урок ХХI века»?

**Ответ.** Конечно. Именно поэтому. Проведение урока по жесткому плану предполагает якобы обязательное достижение запланированного результата с той или иной степенью отклонения от цели урока, причем предполагается, что это отклонение случается в результате именно недоработок учителя, вызванных «сопротивлением материала». Урок, выполненный в этой логике строго по пошаговому плану, в полном смысле и есть урок вчерашнего дня. Уже в течение трех веков считается, что учитель — это всегда мастер, а ученики — сырье, на беду учителя наделенное способностью к сопротивлению, а знания, которые получают ученики, — всегда объективны, величественные, нормативны. Они в образцовом виде существуют в учебнике и голове учителя и оттуда усилиями учителя перемещаются в том же виде в головы учеников, что, конечно, иллюзия, а точнее — ошибка.

Напротив, вероятностный проект урока, а не жесткий план действий должен обеспечить, как и всякий проект, только наиболее вероятное достижение целей (которых, кстати, несколько, а не одна) совместными усилиями всех его участников с помощью разных ресурсов (интеллектуальных, материальных, коммуникативных, технологических и т.п.). Особенность проекта по сравнению с планом в том, что его результаты вероятностны не только в смысле достижения — недостижения, но и в смысле изменения по сравнению с первоначальным замыслом в зависимости от того или иного сценария (оптимистического, оптимального, пессимистического) его развертывания. А тот или иной сценарий возникает и реализуется как совместное творчество всех участников проекта — и учеников и учителя, которое основано на инсайте, озарении, что наверняка точно спрогнозировать, спланировать, организовать невозможно. Проект предполагает только создание интеллектуальных, мотивационных и других условий для педагогического события, в результате проживания которого лич-

ности, участвующие в нем, изменятся. План же — осуществление мероприятий, результатом которых должно стать овладение, чаще всего запоминание, учащимися нормативных знаний, умений и навыков. Проект имеет в основе внутреннюю рефлексию и саморазвитие, а план — лишь внешнее изменение. Поэтому проект урока принадлежит к инструментовке именно вариативного и личностно ориентированного образования, а план урока — к оформлению отчетности по достижению определенной ступени в освоении ЗУНов. Значит, выражение «план урока» можно оставить в XIX — XX веках, а урок ХХI века строится в соответствии с проектом.

**Вопрос опытного учителя истории.** Вы в проекте урока не закладываете результаты повторения и обобщения данной темы с позиций исторической науки: ведь широко известны два основных подхода к итогам Отечественной войны 1812 года. В соответствии с традиционным державно-патриотическим подходом главное значение победы над Наполеоном усматривается в том, что окончательно сформировалась русская нация, укрепилась национальная государственность на началах Православия, Самодержавия и Народности, установилась во имя легитимности и порядка гегемония России в Европе и мире, создались предпосылки для будущего расцвета имперской культуры. В соответствии с другим, не менее традиционным, но уже либерально-демократическим подходом считается, что основное значение победы над Наполеоном в том, что в России, как и в других европейских странах, национальный подъем привел к кризису самодержавия, активизации либеральных, демократических и прямо революционных сил, в период для стали вопросы ограничения монархии и отмены крепостного права. А взлет культуры оказался напрямую связан именно с освободительными тенденциями внутри русского общества. Что же касается гегемонии России в Европе, то она сыграла отрицательную роль, так как была нацелена на сохранение самодержавно-крепостнических и феодально-абсолютистских порядков. В школьном преподавании, как правило, сочетаются оба эти подхода при помощи логической конструкции «с одной стороны..., но с другой стороны». Как Вы будете добиваться усвоения учащимися этих фундаментальных положений российской исторической науки, коль их обязательное достижение всеми учащимися в проекте результатов урока Вами даже не обозначено? А если Вы сознательно не собираетесь подводить учащихся к пониманию этих существенных положений нашей исторической науки, то означает ли это, что Вы отрицаете никем не отмененный важнейший didактический принцип научности преподавания?

**Ответ.** Принцип научности преподавания не отрицаю, наоборот, всячески его придерживаюсь, по крайней мере, стараясь это делать.

Но понимаю этот фундаментальный дидактический принцип несколько иначе, чем Вы, уважаемый коллега. Во-первых, принцип научности преподавания, с моей точки зрения, распространяется не только на предмет преподавания (в данном случае основы исторической науки), но и на сам процесс преподавания. Что означает необходимость следовать закономерностям педагогической психологии, в соответствии с которыми усвоение выводов и обобщений лишь в том случае эффективно, когда оно связано с личным опытом учащегося, обладает для него личным ценностным смыслом и поэтому оказывает существенное влияние на формирование его мировоззрения, меняет в какой-то степени структуру его личности. Навязать учащемусь подросткового возраста готовые выводы ценностного плана с точки зрения педагогической психологии нельзя. Это доказанный научный постулат. Значит, даже тогда, когда учащийся добровольно повторит вслед за мной названные Вами утверждения исторической науки, полученные, кстати, конкретными историками еще в XIX веке, в совершенно чуждом современному подростку социальному, политическому и культурному контекстах, его знания будут для него в лучшем случае «ужим нормативным текстом», который остается в памяти лишь до ближайшей проверки. Значит, понятый таким способом принцип научности преподавания вступает в явное противоречие с такими никем не отмененными дидактическими принципами доступности преподавания и прочности усвоения.

Во-вторых, в моем понимании принцип научности преподавания в области основ исторической науки будет соблюден, если мы предоставим возможность каждому учащемуся осмысливать значение победы России в Отечественной войне самому, а затем в ходе дальнейшего изучения истории и, кстати, по мере накопления собственного нравственного и политического опыта проверять свои выводы.

В-третьих, в проекте урока как раз заложен механизм, помогающий ученику, исходя из собственной нравственной позиции, историко-культурного контекста современников событий и опираясь на известные ему факты из учебной и популярной литературы, осуществить операцию обобщения как самостоятельно, так и в диалоге с товарищами. Этот механизм, я предполагаю, поможет учащимся самостоятельно прийти к выводам о справедливом и нравственно оправданном характере войны, об одновременном укреплении и национального духа, и имперской государственности, о глубоком противоречии между имперским и национальным, консервативным и радикальным направлениями в русской культуре, которые как раз ясно определились в результате победы в этой войне. Я предполагаю также, что не только

62

проговоренные, но и пережитые, осмыслиенные в ходе предстоящего урока эти серьезнейшие обобщения станут для учащихся частью их внутреннего мира и позволят им ориентироваться в проблемах отечественной истории и культуры, с одной стороны, а с другой — создадут почву для реального участия в гражданской жизни на началах просвещенного, нравственно зрелого патриотизма.

*Вопрос молодого специалиста. Проект Вашего урока все-таки очень сложен. Он основывается сразу на многих положениях разных наук и разных формах передового опыта. Как начинающему учителю научиться составлять такие проекты, и главное, как по ним давать уроки?*

*Ответ.* Спасибо за очень важный и продуктивный вопрос. Дело в том, что сложность представленного вам проекта на самом деле отражает огромную объективную сложность нашего ремесла. У многих людей (не педагогов) мнение о нашей профессии таково, что ею может заниматься любой человек, знакомый с тем или иным видом деятельности. Показывай и объясняй то, что сам умеешь делать, — и все недолг! Такова и вузовская подготовка, где все сосредоточено только на том, чтобы сделать будущего учителя знатоком предмета и лишь слегка познакомить его с основами педагогики, психологии и методики преподавания.

Между тем учитель — это, конечно, знаток, эрудит, рассказчик и эксперт — оценщик знаний в своем предмете, но это не все. Это далеко не все. Это только малая часть его профессиональных функций. Он психолог и контактер, он вдохновитель, мотиватор, социальный проектировщик, инженер и управленец, он сценарист, режиссер и актер. Наконец, он философ, проповедник и аналитик, как говорят теперь, в одном фланкone.

Однако все эти функции совместить на высоком профессиональном уровне невозможно. Поэтому учительская деятельность во многом «любительство», «ремесло», «мастерство», «самодеятельное искусство», а не строгий высокий профессионализм во всех перечисленных областях.

Вам, как молодому специалисту придется прожить собственный учительский опыт: 3–5 лет уйдет, чтобы узнать свои сильные и слабые стороны, понять, кто Вы по преимуществу? Знаток-рассказчик-эрudit или контактер-психолог, или социальный инженер-организатор деятельности, или..? Затем придется черед дорабатывать с помощью упорного труда те функции, которые изначально от природы не даны. Затем Вы начнете как губка впитывать чужой опыт и рефлексировать свой, читать профессиональные книжки не по «заданию», а по осознанию проблем в своей работе.

63

Наконец, Вы почувствуете, что все основные функции учителяства у Вас в руках. К этому времени Вы поймете, что урок нуждается и в программировании-проектировании, и в ситуативном управлении, чтобы все эти функции не разбегались, а помогали друг другу. Тогда, и только тогда придет черед стать Вам проектировщиком педагогических событий. А пока смотрите и учитесь на чужих ошибках!

##### 5. Проведение открытого урока

Рассмотрим конкретные обстоятельства проведения открытого урока. Урок четвертый (по расписанию дня) проходит с 11.35 до 12.20, после уроков физкультуры, русского языка, физики. Учителница физики привнесла во внимание предстоящий открытый урок, сделав акцент на объяснении относительно интересного и несложного материала, учащиеся пришли на урок в «хорошем виде», они не утомлены, время проведения урока идеально, так как «дети-жаворонки» еще не захотели спать, а «дети-совы» уже проснулись. Учащиеся позавтракали в 10.10 – 10.30, поэтому их энергетика достаточна и гормональный фон в норме.

На уроке отсутствуют по болезни: П. .... Юлия, ученица с высоким уровнем обученности и очень высокой степенью обучаемости, которая могла бы стать одним из лидеров группы; И. .... Елена, ученица слабо обученная, с низкой степенью обучаемости, аут-саидер, впоследствии необходимо будет проводить с ней специальное занятие для того, чтобы материал не был для нее потерянным, так как самостоятельно она вряд ли сможет его усвоить. Остальные учащиеся (22 человека) на уроке присутствуют.

Перед уроком к учителю обратились две девочки-подруги – П. .... Марина и М. .... Алена, которые поссорились на первом уроке физкультуры, с просьбой не «спрашивать» их в связи с этим на открытом уроке. Обе девочки в высокой степени обученные и с весьма высокой степенью обучаемости. Обе с определенной склонностью к лидерству и обладающие высоким рейтингом в классе. Учитель сказал им, что их просьба будет учтена, но освободить их от участия в групповой работе не представляется возможным. Согласие их на работу в «разных группах» получено, учитель в связи с этим рассчитывает на привычную для них высокую результативность работы.

Рассмотрим ход урока.

Урок начинается с установления контакта учителя с учениками. Учитель здоровается и вспоминает о прекрасных результатах, которые показал класс при обсуждении темы «Россия в начале XIX века». В быстром обмене реаликами с Константином К. ...., Александром С. ....,

64

Анной Б. ...., Марией Я. .... восстанавливаются основные выводы того урока: большие надежды, связанные с молодым государем, быстрый хозяйственный рост во всех старых и новых отраслях, перемечивое военное счастье и в конечном счете неустойчивый мир с ощущением возможности реванша в войне с «самим Наполеоном», единение сословий, формирование нового литературного языка, предвзятие «великой судьбы» Российской империи, защитница славы, оплота либерализма и прогресса. Учитель выражает надежду, что ученики (следует перечень из четырнадцати имен) будут так же, как и прежде креативны и работоспособны, и желает всем ученикам (называет их) так же прославлять свое имя на уроке наступающем.

...И все же, говорит учитель, судьба страны лежала на весах. Наш герб поднялся вверх, герб Наполеона упал. Россия прогнала «дунадесь языки», и русские пришли в Париж. Сегодня мы выясним, как нашим предкам это удалось и, главное, что это значило и значит для страны, для народа. Для каждого из нас.

...Когда на наши щипали  
Орла двухглавого щипали  
У Бонапартия костра  
Гроза двенадцатого года  
Настала – кто тут нам помог?  
Остерьенение народа,  
Барклай, зима или русский Бог? –

спрашивал себя А. Пушкин. Спросим все для нас доступные источники знаний и мы. Ответить для себя на эти простые вопросы – значит понять природу нашей сегодняшней независимости и свободы. В ответах на эти вопросы главная учебная цель для всех нас. В том числе и для меня. И, как мы уже призывали, давайте назовем урок, исходя из его главной цели, – предлагайте!

...Следует быстрый обмен предложенийами, в котором приняли участие Алена М. ...., Ольга Б. ...., Леван Т. ...., Арг К. .... Продолжает предложение Ольги Б. ...., и урок получает название «Гроза двенадцатого года // Настала – кто тут нам помог?»

Далее учитель обращается к опыту учащихся в целеполагании на уроках. Они вспоминают (Георгий Л. ....), что для постановки целей надо спросить себя, что мы (все вместе) сегодня *узаем*, чему мы (все вместе) сегодня *научимся* и, наконец, что каждый из нас сегодня *сумеет сделать*.

Отвечая на эти вопросы учеников, учитель сообщает, что:

- 1) *узнать всем* предстоит, «кто нам, друзья, тогда помог – остерьенение народа, Барклай, зима или русский Бог?», то есть (Мария

65

- Ш.....) какие все же причины привели заранее слабейшую сторону к победе над заведомо сильнейшей;
- 2) научиться еще одному способу групповой творческой деятельности — составлять из разных фрагментов готовые тексты на заданную тему;
  - 3) каждому из вас предстоит освоить новый способ личной оценки поворотных моментов в судьбе своего народа.

На этом введение закончилось. С момента начала урока прошло 4 минуты, наметилось отставание на 1 минуту от графика.

Далее следует первичная актуализация. Учитель просит ребят разделяться на группы и занять места за «игровыми столами».

Первая группа: А..... Анна, Б..... Ольга, К..... Варя, Л..... Гоша, П..... Марина, Р..... Катя, Ф..... Наташа, Ш..... Даша. Прошу занять место за столом с синим знаменем.

#### Комментарий для читателей.

Представим состав группы в виде таблицы:

А..... Анна	5-7 сек.	Санг.	60-80%	Лев.	Визуал.	Память, тревожность	Референт второго уровня, 16, 5	+
Б..... Ольга	5-7 сек.	Флегм.	60-70%	Прав.	Аудиал.	Тревожность, депрессивность	Референт, 13, 4	+
Л..... Катя	12-15 сек.	Меланх.	40-50%	Прав.	Кинестетик	Память, поиска, и напроказ. Вним., тревожн., мечт., наводн., внуц., депрессивн.	Крайний аутсайдер, 24, 2	-
П..... Наташа	5-7 сек.	Флем.	50-60%	Прав.	Аудиал.	Память, тревожн., мечт., моторика, внуц., депрессивн.	Референт, 9, 5	+
Р..... Даша	5-7 сек.	Холер.	50-60%	Лев.	Визуал.	Тревожн., внучив., депрессивн.	Референт, 8, 6	+
Ф..... Марина	10-12 сек.	Флем.	50-60%	Прав.	Кинестетик	Память, тревожн., вним., мечт., внуц.	Референт, 16, 4	++
Ш..... Дарья	4-6 сек.	Санг.	80-90%	Лев.	Визуал.	Приязн., внимание, неинтуиц., агрессивность	Референт, 7, 11	+

Группа составлена по принципу взаимодополнимости и малой конфликтности: здесь представлены все типы восприятия, все темпераменты, при преобладании сильных право- и левополушарные дополняют друг друга. В группе три сильных рефераента с высоким уровнем предпочтений, поэтому она должна быть работоспособной и управляемой. С точки зрения обучаемости и обученности группа также взаимодополнительна, здесь представлены сильные, средние и слабые учащиеся с преобладанием достаточно обученных и обучаемых.

Вторая группа: Б..... Анна, Б..... Ольга, К..... Варя, Л..... Ирина, М..... Алена, М..... Алла, Р..... Андрей, Ч..... Екатерина. Прошу за белый стол.

#### Комментарий для читателей по второй группе.

Б..... Ирина	9-12 сек.	Санг.	70-80%	Прав.	Аудиал.	Непрояв. внимание, ситуативная память, тревожн.	Референт, 11, 6	+
Б..... Ольга	3-5 сек.	Холер.	80-90%	Лев.	Визуал.	Приязн., внимание, неинтуиц., агрессивность	Лидер второго уровня, 4, 15	+
К..... Арг	12-15 сек.	Холер.	80-90%	Лев.	Визуал.	Непрояв. внимание, язык, моторика, мечт., неинтуиц., внуц.	Референт, 12, 6	+-
Л..... Ирина	5-7 сек.	Холер.	60-70%	Лев.	Визуал.	Память, мозг, мотор., неинтуиц., внуц.	Невидимый аутсайдер, 12, 2	+
М..... Алена	2-3 сек.	Санг.	70-80%	Лев.	Визуал.	Память, тревожн., внуц.	Лидер, 1, 19	+
М..... Алла	10-12 сек.	Меланх.	50-60%	Прав.	Кинестетик	Память, тревожн., внуц.	Аутсайдер, 23, 2	++
Р..... Андрей	10-12 сек.	Флем.	80-90%	Прав.	Кинестетик	Память, тревожн., внуц.	Аутсайдер второго уровня, 20, 4	-
Ч..... Екатерина	7-9 сек.	Меланх.	50-60%	Лев.	Аудиал.	Память, непрояв., внимание, языч., депрессивность	Референт второго уровня, 18, 7	+

Эта группа также составлена по принципу взаимодополнимости и умеренной конфликтности: здесь представлены все типы восприятия, все темпераменты, при преобладании сильных, при этом холерических — три, право- и левополушарные дополняют друг друга. В группе два лидера и два сильных рефераента с высоким уровнем предпочтений, имеются и два аутсайдера. Поэтому она должна быть работоспособной и внутренне конкурентной. С точки зрения обучаемости и обученности группа явно с преобладанием высоко и достаточно обученным и обучаемым. Все это позволяет надеяться на высокую результативность работы этой группы, при том, однако, что здесь могут возникнуть конфликтные ситуации при саморганизации работы.

Третья группа: К..... Константин, Н..... Анастасия, П..... Марина, С..... Александр, Т..... Леван, Ш..... Мария, Я..... Мария. Прошу за стол с красным знаменем.

#### Комментарий для читателей по третьей группе.

К..... Константин	3-5 сек.	Санг.	80-90%	Лев.	Визуал.	Память, тревожн., внимание, мечт., моторика	Лидер второго уровня, 3, 14	+
Н..... Анастасия	3-5 сек.	Санг.	70-80%	Лев.	Визуал.	Тревожн., внимательн., депрессивность	Лидер, 1, 16	+
П..... Марина	4-6 сек.	Санг.	80-90%	Лев.	Визуал.	Тревожн., внимательн., депрессивность	Референт первого уровня, 6, 18	*
С..... Александра	2-3 сек.	Холер.	80-90%	Лев.	Визуал.	Память, тревожн., внимание, депрессивн.	Референт, 10, 5	+
Т..... Леван	3-5 сек.	Флем.	80-90%	Прав.	Аудиал.	Память, тревожн., внимание, мечт., моторика	Референт, 14, 6	+
Ш..... Мария	7-9 сек.	Флем.	60-70%	Прав.	Аудиал.	Память, непрояв., внимание, депрессивн.	Аутсайдер второго уровня, 21, 3	++
Я..... Мария	3-5 сек.	Холер.	60-70%	Лев.	Визуал.	Память, непрояв., внимание, депрессивн.	Референт второго уровня, 19, 8	+

Данная группа, как и первая, составлена по принципу взаимодополнимости и малоконфликтности: здесь представлены все типы восприятия и только сильные темпераменты, право- и левополушарные дополняют друг друга. В группе два разнополых лидера, что позволяет надеяться на «мирное сосуществование» их друг с другом, три сильных референта с высоким уровнем предпочтений, поэтому она должна быть работоспособной, структурированной и управляемой. С точки зрения обучаемости и обученности группы также взаимодополнительны, здесь представлены сильные и средние учащиеся с преобладанием достаточно обученных и обучаемых. Все это позволяет надеяться на высокую результативность работы этой группы.

Учитель продолжает инструктирование. Работа, которая предстоит каждой группе: совместить три разных по жанру исторических текста. Один – суждение о любой войне, другой – высказывание современников и участников событий 1812 года, третий – описания событий войны 1812 года и фактов биографий ее участников, уже известных нам по изложению в учебнике и в дополнительной литературе. Задача каждой группы – получить в итоге сопоставления этих разных текстов **оценочных суждений**. Инструкции по технологии выполнения работы у каждой группы на столе. Время для работы – 7 минут.

Первая группа получает для оценки высказывание А. С. Пушкина о Наполеоне:

*«Хвала! Он русскому народу высокий жребий указал,  
И миру вечную свободу из мрака ссылки завещал.»*

Комментарий для читателей. Поскольку первая группа – работоспособная, управляемая, рационально и эмоционально уравновешенная, но не вполне креативная, то она и получает это высказывание как самое непротиворечивое, эмоциональное, позволяющее при выборе относительно простого эпиграфа (а таких в предлагаемом наборе – половина) составить достаточно подробное и однозначное оценочное суждение.

Вторая группа получает для оценки высказывание Наполеона о Бородинской битве: «Самое страшное из всех моих сражений я дал под Москвой. Французы показали себя в ней победителями, а русские – непобедимыми».

Комментарий для читателей. Поскольку вторая группа – внутренне противоречивая с несколькими полюсами энергетики и притом достаточно креативная, то она и получает это высказывание как самое напряженное, эмоционально-взрывное, требующее хорошей фактической подготовки, позволяющее при выборе любого эпиграфа соста-

68

вить нетривиальное суждение (а может быть, и несколько взаимосключающих оценочных суждений).

Третья группа получает для оценки высказывание Наполеона о предстоящей войне с Россией: «Россия обречена... ее время прошло!» («Рок влечет за собой Россию, ее судьбы должны свершиться!» – в привычном переводе).

Комментарий для читателей. Поскольку третья группа – достаточно равновесная по составу, с устойчивой внутренней структурой, работоспособная и креативная, то она получает это высказывание как самое «проявленное» и вместе с тем поучительное, требующее хорошего знания фактов и умения комбинировать, позволяющее при выборе любого эпиграфа составить несколько оценочных суждений, имеющих ярко выраженный характер «исторического парадокса».

В соответствии с проектом на каждом столе, помимо учебников и текстов дополнительной литературы, имеются 12 общечеловеческих суждений о войне вообще, из которых каждая группа должна выбрать себе эпиграф-девиз: 1. «Война есть продолжение политики иными средствами», 2. «Войны – всегда зло», 3. «Не в силе Бог, но в правде», 4. «Война есть последний аргумент», 5. «Всякая победа беременна поражением, а поражение есть материя», 6. «Хочешь мира, готовь войском», 7. «Войны бывают справедливыми и несправедливыми», 8. «Кто сильный, тот и прав (победитель получает все!)», 9. «Народ, который не хочет кормить свою армию, будет кормить чужую», 10. «Главные вопросы эпохи решаются железом и кровью», 11. «Горе побежденным!», 12. «На войне как на войне!».

Первая группа через минуту, а вторая и третья через минуту с не большим в результате блиц-диалога выбрали себе эпиграфы, заявили их и выставили на своих «знаменах».

Теперь на «знамени» у первой группы написано:

ЭПИГРАФ:	ТЕКСТ для оценочного суждения:
«Не в силе Бог, но в правде!»	«Хвала! Он русскому народу высокий жребий указал, И миру вечную свободу из мрака ссылки завещал.»

У второй группы:

ЭПИГРАФ:	ТЕКСТ для оценочного суждения:
«Хочешь мира, готовь войну!»	«Самое страшное из всех моих сражений я дал под Москвой. Французы показали себя в ней победителями, а русские – непобедимыми!»

У третьей группы:

ЭПИГРАФ:	ТЕКСТ для оценочного суждения:
«Россия обречена... ее время прошло!»	«Россия обречена... ее время прошло!»

От первой группы ученик Л..... Года прокомментировал выбор эпиграфа: «Мы его выбрали сразу и все... Никто не возражал, обсудили вариант «справедливых и несправедливых войн», посчитали, что это высказывание передает ту же мысль, но гораздо точнее...»

69

От второй группы ученица Ш..... Мария так обосновала выбор группы: «Мы хотели сначала поставить известный политический лозунг о народе, который не хочет кормить свою армию, мы его недавно обсуждали в курсе «Человек и общество», но потом К..... Кости сказал, что то же знает по-латыни: *Si vis pacem, para bellum* – хочешь мира, готовься к войне. Захотели, чтобы было более по-ученому».

От третьей группы ученик С..... Саша говорит, что их выбор опирается на опыт: кто проиграл войну или кого побили, того никто не уважает, его все угнетают, у него отнимают имущество и всячески унижают. Поэтому-то и надо сопротивляться до последнего и не позволять себя победить, потому что побежденным всегда горе. Вот Франция всех победила, кроме России, и все ее уважали и даже боялись, а как только проиграла войну, то сразу же ее унизили, навязали короля, заставили заплатить много денег, оккупировали и все вернули, как до революции.

На этом первичная актуализация закончилась. С момента начала урока прошло 7 минут, сохраняется отставание на 1 минуту от графика.

Далее следует системная актуализация. Учащиеся работают в точном соответствии с проектом: ведут друг с другом учебный диалог – комментируют путем наклеивания на заготовку таблицы, разрезанных крупно напечатанных фрагментов, повествующих о событиях войны, или биографических данных о ее героях, подтверждающих или опровергающих исходные утверждения.

Через пять минут учащиеся второй группы вывесили над своим столом готовую таблицу, еще через полторы минуты готовые таблицы появились у первой и третьей групп. Чтобы не занимать внимание читателя-историка излишними подробностями, имеющими узко-предметный характер, приведем сразу те выводы, к которым группы пришли в ходе данного этапа урока.

Вторая группа (девиз-эпиграф: «Хочешь мира, готовь войну», текст для комментария: «Самое страшное из всех моих сражений я дал под Москвой. Французы показали себя в ней победителями, а русские – непобедимыми») предложила два варианта оценки событий войны 1812 года. Приведем запись первого вывода: «Россия всегда хотела мира, но постоянно готовилась к войне, поэтому ее армия оказалось невозможно победить», который прокомментировала от имени группы Б..... Ольга: «Русские победили не только потому, что оказались сильнее французов в ряде тяжелых сражений. Здесь силы сторон были равны, и ряд сражений французы выиграли потому, что их командующий Наполеон был как военный сильнее

наших. Русские победили в войне потому, что оказались к ней лучше готовы. Мы готовились к войне, начиная со времени Петра I, если не раньше. Все силы государства в течение очень долгого времени шли на подготовку к войне, все сословия отдавали очень многое, часто даже последнее, как крестьяне, на то, чтобы в стране была сильная армия. Наверное, армия в России была даже сильнее самого государства».

А вот запись второго вывода: «Русский народ сформировался в постоянных войнах, хотя это народ миролюбивый, поэтому, несмотря на воинское превосходство Наполеона, он оказался непобедимым. А потом и победителем», который от имени группы прокомментировал К..... Арг: «Русский народ как целое оказался лучше готов к войне, чем французский. Это оттого, что вся наша история прежде всего война. Нас завоевывали – мы отбивались, а потом завоевывали сами. От маленького княжества разрослись в огромную империю. У нас вся история сплошная «хочешь мира – готовь войну», а французы воевали лишь иногда и не всем народом, а только профессиональными солдатами типа мушкетеров. Поэтому когда они пришли к нам, наш народ поднялся и победил нашествие, а когда наши пришли к французам, они сдались смирились, и даже радовались на наших казаков, что они у них покупали в кафе еду».

Учитель благодарит группу и учеников, выступивших от ее имени, и отмечает важность выводов и комментариев. Во-первых, группа увидела такой достаточно нетривиальный фактор победы, которого, кстати, нет в учебнике и даже популярных текстах о войне 1812 года, – внутренняя готовность к войне, сформированная народом всей нашей историей. Во-вторых, также важно то, что ученики в группе зафиксировали особый, преимущественно военный характер российского государства, когда все функции государства ориентируются прежде всего на постоянную готовность к войне.

Первая группа (девиз-эпиграф: «Не в силе Бог, но в правде!», текст для комментария: «Хвала! От русскому народу высокий жребий указал, // И миру вечную свободу из мрака ссылки завещал») записала такой вариант оценки событий войны 1812 года: «Война, которую ведет даже самый великий полководец против народа, ведущего справедливую войну и осознавшего ее как правое дело, не может закончиться победой, несмотря ни на что, потому что не в силе Бог, но в правде. Этот народ, победив, наследует славу этого полководца». От имени группы это суждение прокомментировала ученица Б..... Варя: «Наполеон убедился на опыте войны в России в том, что нельзя победить народ, который борется за правое, справедливое дело, за свободу

и независимость своей страны. И в своих воспоминаниях на о. Св. Елены Наполеон говорил о будущем величи России в Европе и мире и о том, что вторжение в Россию было ошибкой. А раз вторжение в Россию было ошибкой, значит и все его завоевательные войны – несправедливы, а справедливы только войны за свободу. Поэтому он и «зашел мире вечную свободу», на своем горьком опыте».

Учитель благодарит эту группу и ученицу, выступившую от ее имени, и отмечает простоту и непредсказуемость вывода, а также то обстоятельство, что он в точности следует за устновочными текстами. Что касается комментария, то учитель отмечает его несколько искусственный характер, связанный с прямым цитированием эпиграфа и основного текста, когда логическая связь заменяется при конструировании высказывания отсылкой к цитате. Впрочем, отмечает учитель, в ситуациях, когда логическая связь не выстраивается, путь, выбранный Варей, достаточно эффективен, во всяком случае, в диалоге или дискуссии.

Третья группа (девиз-эпиграф: «Горе побежденным!», текст для комментария: «Россия обречена... ее время прошло!») также предложила два варианта оценки событий войны 1812 года. Приведем запись первого вывода: «Судьба России оказалась победоносной, ее время на прошло, а пришло. Она стала во главе Европы, и Франция испытала горе побежденной страны, хотя и ее время не прошло». Этот вывод прокомментировала от имени группы Я..... Мария: «Нам кажется, что слова Наполеона в сочетании с утверждением «горе побежденным» лучше всего показывают нам, как перемечено военное счастье и как надо избегать любой войны, потому что в начале войны совершенно неизвестно, кто окажется ее победителем, а кому придется испытать «горе побежденного». На опыте войны Наполеон против России это становится особенно очевидно, потому что по всем разумным расчетам победа должна была быть за ним. Мы думаем, что тот, кто без крайней необходимости, якобы для защиты от вторжения начинает войну, тот чаще всего и получает «горе».

А вот запись второго вывода: «Россия оказалась обреченной на победу и славу. А время Наполеона действительно прошло, после того как он перешел Неман», который от имени группы прокомментировал ученик Т..... Леван: «Мне кажется, что Наполеон сам все испортил. Он не должен был хвастаться, начиная войну. Тем более нельзя спутать с судьбой. Если бы он не говорил от имени судьбы, что время России прошло, может быть, судьба так жестоко не посмеялась бы над ним, заставив говорить о самом себе: «горе побежденным». Этот комментарий дополнила Н..... Стаси: «Вместо слова «судьба» надо

поставить слово «история». В истории, наверное, есть закон, не позволяющий заранее сказать, что и как произойдет. Наполеон нарушил «этiquet», обращаясь с историей, и был наказан. Мне кажется, что это важный урок для любого политика, который заранее уверен в успехе».

Учитель благодарит третью группу и учеников, выступивших от ее имени, и отмечает важность выводов и комментариев не только для событий давно прошедших, но и для современности. Учитель напоминает, что заранее «горе побежденным» и «враг обречен» говорили многие сильные государства и могущие политики: и Германия, развязывая Первую и Вторую мировые войны, и США, направляя свои войска в Корею или во Вьетнам, и СССР, начиная афганскую войну. И во всех случаях было бы лучше, если бы они сделали для себя те же выводы, которые сейчас нам продемонстрировала третья группа. Учитель особенно отмечает все три комментария: слова Я..... Марии имеют огромное значение для оценки текущих политических событий, к словам Т..... Левана следует прислушаться любому разумному человеку в момент рискованных поворотов в своей жизни, а высказывание Н..... Стаси носит скорее философский характер и претендует на формулировку исторического закона.

**Комментарий для читателей.** Итак, выполнена системная актуализация. Все учащиеся в совместной деятельности, в группах составленных по принципам психологической совместности и эффективности совместной учебной работы, актуализировали свои умения составлять таблицы по заданной форме из готовых элементов, повторили в форме активного обучения фактологию темы, вели активный диалог – как неформальный (между собой), так и формализованный – в ходе итогового представления полученных комментариев. Очевидно, получено существенное приращение содержания знаний каждой группой и классом в целом. Учитель отмечает качественную работу практических всех учащихся, так как он зафиксировал отдельные яркие моменты поисков внутри групп, когда и рождались интересные предложения. Выставлено 18 разовых оценок в форме цветных жетонов<sup>1</sup>, врученных ученикам по ходу рецензирования их ответов.

На этом системная актуализация закончилась. С момента начала урока прошло 16 минут, отставание от графика возросло до 2 минут. Начинается переход к этапу усвоения нового материала – к фор-

<sup>1</sup> Цветные жетоны выдаются учащимся в целях экономии времени в качестве знаков разовых оценок, которые накапливаются и складываются (после получения трех жетонов) в «полновесную» оценку, а потом выставляются в журнал. Зеленый жетон соответствует пятерке, желтый – четверке, красный – тройке.

мированию нового приема обобщать в форме интегрирования решения нескольких задач (ответов на несколько вопросов).

Учитель в соответствии с проектом меняет состав групп, совмещая эту необходимую операцию с элементами релаксации (смена составов групп происходит под легкую музыку), и ставит задачи на очередной этап урока новым группам.

**Комментарий для читателей.** Не желая перегружать предметными подробностями читателей-неисториков и так как ряд технических деталей и технологических операций наподобие формирования состава групп, инструктирования учителем учащихся перед началом очередного этапа урока или внутригрупповой работы-обсуждения заданий уже предъявлен нами в протокольной записи, считаем возможным при дальнейшем описании хода урока их опускать. Переайдем поэтому непосредственно к полученным результатам текущего этапа.

Группы представили следующие варианты ответа на вопрос «Кто тут нам помог?».

1. Первая группа отметила, что А. С. Пушкин считал главной причиной победы над Наполеоном огромные пространства и суровый климат России, действие духовного патриотического фактора, объединившего сословия и сплотившего государство перед угрозой порабощения, и прямую божественную помощь. (От авторов: прошим детям некоторую прямолинейность в трактовке поэтического текста, эта трудность всегда подстерегает даже искушенного историка при работе с произведениями искусства в качестве исторических источников. См. об этой трудности в книге Н. Эйдельмана «Пушкин как историк».)

Комментировали это утверждение несколько учащихся:

Б..... Варя, ссылаясь на описание Л. Толстым встречи войсками чудотворной Иверской иконы Богоматери и выдергки из послания Св. Синода, а также на отдельные эпизоды (наподобие путя Мала в Париже, невероятно ранних морозов, а потом не менее чудесной оттепели во время переправы через Березину), говорила, что нельзя не признавать при объяснениях событий войны 1812 года сверхъестественное заступничество, что игнорирование этого главного обстоятельства будет противоречить исторической правде, а не только религиозным чувствам.

М..... Алла и К..... Константин обратили внимание на некоторые статистические данные: расстояния, которые должны были пройти французские обозы, время, необходимое для движения из Москвы в Париж и обратно приказов и других распоряжений, количества войск, которое было нужно для обеспечения связей наступающей армии с тыловыми базами и т.п. – все это намного превосходило возможности даже 650-тысячной армии вторжения.

С..... Александр удачно процитировал тексты Л. Толстого и М. Лермонтова, где дается описание Бородинского сражения, для иллюстрации разных черт патриотизма: геройской простоты, самопожертвования, искренности, полного отсутствия пафоса и высоких слов.

Ш..... Маша выделила из манифеста Александра I слова о единстве нации перед лицом общей опасности и необходимости жертв в борьбе за свободу независимости – слова, совершенно не свойственные традиционным монархическим и дворянским установкам.

Учитель подчеркнул глубину проникновения учащихся группы в суть событий войны, которая уже современникам представлялась явлением не только и не столько военно-политическим, сколько духовно-нравственным, религиозным и в очень большой степени поучительным.

2. Ученики второй группы определили свое отношение к победе русских в Отечественной войне 1812 года следующим образом: эта победа – результат народной «войны без правил». Они акцентировали в своем выведе именно эту особенность событий, которую А. С. Пушкин охарактеризовал как «остервенение народа». Главный смысл (и добавим от себя – непривычность, оригинальность) вывода состоял в том, что французская армия сама считала себя армии-освободительницей русских от «иги феодализма и абсолютизма» и, столкнувшись с полным неприятием и неприкрытым ненавистью со стороны «освобождаемых», потеряла цель и смысл похода, превратилась в обычновенную банду мародеров. Группа посчитала, что именно утата французской армии своей «освободительной миссии» в глазах русских привела к поражению Наполеона.

Главным доказательством (его представила М..... Алена и П..... Марина) этого достаточно нового взгляда стало также необычное сопоставление статистических данных потерь великой армии от народной войны (которые составили всего несколько процентов от общих потерь) и той роли, которую приписывают народному сопротивлению все без исключения источники. Девочки сумели увидеть явное противоречие между ничтожностью потерь и давлением на умы картин народного гнева и сделали правомерный вывод о кризисе «освободительных взглядов» во французской армии во время русского похода.

Еще один штрих народной войны увидел и выделил Р..... Еврей, правомерно заключив, что неспроста А. С. Пушкин употребил слово «остервенение». Эта черта – крайняя жестокость, примозревшество «народных мстителей», что позволяет отнести борьбу простого народа и казаков против завоевателей к явлениям типа погромщины и разиницы, известных в истории как крестьянские войны.

Учитель прокомментировал этот взгляд Андрея на народную войну как проявление современного гуманного мировоззрения, отрицающего принцип «цель оправдывает средства».

Учитель особенно отметил оригинальность и глубину анализа учащихся группы, которые по-новому подошли к трактовке понятия народной войны, подчеркнув не столько военное, материальное, сколько нравственное воздействие на армию вторжения именно «остервенения народа».

3. Что касается третьей группы, которая обосновывала вывод о таких причинах победы, как военное искусство полководцев и доблесть солдат армии, то ничего принципиально нового здесь учениками, к сожалению, сделано не было. Обратили внимание на «сийскую тактику» Барклая и Кутузова, отметили необычайную выносливость, стойкость упорства и выручку русских солдат, привлекли цитаты из М. Лермонтова, Л. Толстого, воспоминаний Наполеона, Д. Давыдова и т.п. Все, что было учащимися заявлено, представляется достаточным ясным, бесспорным и дискуссии не вызвало. Учитель ограничился тем, что похвалил группу за добросовестность и тщательность работы с текстами.

**Комментарий для читателей.** Напомним, что группы получили в качестве работы материалы, помимо учебника и карт, уже известные им выдержки из произведений Д.В. Давыдова, Н.М. Дурнова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, фрагменты Постановления Св. Синода «О нашествии иноплеменных», Высочайших манифестов Александра I о начале и окончании войны, мемуаров Наполеона, исторических сочинений Е.В. Тарле, А.З. Манфреда и Э.С. Радзинского, которые привлекались при изучении уроков данной темы. Именно то обстоятельство, что учителем были подобраны соответствующие фрагменты текстов, позволило учащимся восьмого класса получить интересный и непривычный предметно-исторический и нравственно-воспитательный результат.

Так как удалось оснастить рабочие столы компьютерами и принтерами, то таблицы выполнились на компьютерах. Готовые таблицы приносили в группу, где размножили на ксероксе и раздали всем учащимся класса. У всех в итоге данного этапа появился суммарный продукт работы класса. С точки зрения *приращения и обобщения* собственных личностных знаний каждый ученик, группа и класс в целом приобрели новые неизвестные авторские смыслы – прежде всего о том, что в войне столкнулись «две правды». Французская революционная «правда освободительной миссии» и русская традиционно-патриотическая «правда жить на своей земле независимо и по своим порядкам». И победа – и мистическая, нравственно-духовная, и реальная военно-политическая осталась тогда в начале XIX века за второй правдой. История войны

происходившей почти за двести лет до рождения каждого из учащихся, таким образом позволила им получить важный урок и для себя как личности, субъекта принятия нравственных решений, и для себя как гражданина, субъекта принятия политических решений.

Между тем закончился этап освоения нового материала. С момента начала урока прошло 28 минут. Отставание от графика увеличилось до трех минут. На данном этапе шло формирование нового приема обобщать в форме интегрирования решения нескольких задач (ответы на несколько вопросов), то есть умения работать с обобщающими двухполосными таблицами, позволяющими из массива разрозненных и нерядоположенных фактов извлекать вывод-обобщение определенного характера в заранее оговоренном направлении (делать подтверждающее обобщение или формулировать вывод по заданному смыслу). Учитель сообщает об этом ученикам, подчеркивая еще раз примерах их собственных высказываний, какому приему они только научились. По результатам работы учащихся учитель также сообщает о разовых оценках (раздается 21 однокласснический жетон).

Затем объявляется переход к завершающему и главному этапу урока – дебатам по оценке исторического значения Отечественной войны 1812 года.

В связи с определенной потерей темпа урока, утомлением учащихся от однотипной работы учитель принимает решение перейти к реализации сценария, предусматривающего дебаты по вариантам итоговых точек зрения на смысл и значение событий войны 1812 года.

Он напоминает учащимся правила дебатов: после короткой подготовки в группах в уже отработанной табличной форме (для гостей – итоговые обобщающие таблицы) каждая группа внутри себя разбирает роли: выступающих с утверждением собственной точки зрения, критиков точек зрения других групп и экспертов, «без гнева и пристрастия» оценивающих выступления других групп.

Группы для дебатов формируются по желанию учащихся с одним ограничением: группа не может быть больше восьми человек. «Переезд» учащихся из группы в группу и веселая суматоха в течение половины сорока минут сопровождается релаксирующей мелодией.

В течении трехминутной подготовки каждой группой своего варианта итогового обобщения по проходящей теме происходит:

- еще один, теперь более осознанный, чем в начале урока выбор нравственного направления оценки событий из 12 этических суждений о войне;
- определение учащимися первого, второго, третьего и т. д. места для основных составляющих победы: сверхъестественного вмешательства;

ства, нравственно-духовного состояния противоборствующих сторон, природных факторов, народной войны «без правил», состояния войск и политических систем.

При этом учитель еще раз обращает внимание учащихся на то, что дебаты должны продемонстрировать, как все эти обстоятельства зависят от угла зрения, заданного выбранным этическим суждением; они должны опираться на результаты работы на предыдущем этапе урока.

Далее произошло следующее. Группы практически вернулись к своему первоначальному составу и взяли в качестве этических суждений эпиграфы-девизы, уже проработанные ими на этапе актуализации:

- ◆ первая группа: «Не в силе Бог, но в правде»;
- ◆ вторая группа: «Хочешь мира — готовь войну», приписав в скобках (народ, который не хочет кормить свою армию, будет кормить чужую);
- ◆ третья группа: «Горе побежденным» с уточняющим вариантом в скобках («Победитель получает все» и «На войне как на войне»).

В дебатах группы выступили вполне предсказуемо, в соответствии с выбранными этическими суждениями и уже проработанными тонами зрения на приоритеты.

Первая группа отстаивала приоритет божественной защиты России в следствии ее «правоты». Вторая группа упирала на боеготовность русской армии, доблесть солдат, искусство полководцев, мобилизационный потенциал русского экономического уклада — полуаграрного крепостнического хозяйства как в аграрном, так и в промышленном секторе. Третья группа отстаивала с подростковым максимализмом право страны, подвергшейся нападению, на любые ответные действия, не считаясь ни с какими нравственными ограничениями. В этом смысле она утверждала полную правоту жестокой, варварской, беспощадной народной «войны без правил» и осуждала «рыцарское поведение» русских войск в оккупированной Франции, гуманное обращение с пленными, следование правилам «чести» на поле боя (известный эпизод с князем Багратионом, закричавшим «врачи» наступавшим по картечью в полный рост сокнутым строем французским гвардейцам и через минуту получившим смертельный рану) и т.п.

Естественно, что настоящий диалог и яркая дискуссия развернулась между представителями первой группы А.....Аней и Ф.....Натальей и представителями третьей группы К.....Костей и С.....Сашей.

Для педагогов-читателей безусловный интерес представляет аргументация современных восьмиклассников, рассуждающих на тему, которой они сталкиваются ежедневно, — о критериях допустимого воине. Доводы мальчиков из третьей группы — сторонников победы любой ценой, оправдывающих и даже прославляющих жестокости войны «за правое дело», сводились в основном к трем:

- ◆ напавший первым и нарушивший мир уже сам преступник, и поэтому к нему не может быть никакого снисхождения;
- ◆ если нападавший обладает большей силой, а война спровоцирована, то надо придумать «ассиметричные», «неожиданные» и «обескураживающие» способы войны, в том числе жестокие и даже изувечивающие (приводился эпизод с матерью, которая, чтобы отравить французов, пришедших в ее деревню, накормила предварительно на их глазах отравленной едой своих детей) (кстати, учитель отметил, что данный эпизод имел место в Испании, а не в России, на что С.....Саша, почему-то сказал «тем более»);
- ◆ война сама по себе зло и лучше не воевать вообще, ну а если уже война началась, к тому же не по твоей воле, то надо добиваться победы чего бы это не стоило (здесь приводились примеры уничтожения припасов и массовых поджогов своих домов, деревень и городов самими жителями, вплоть до эпического пожара Москвы). В свою очередь девочки из первой группы приводили доводы совершенно другого порядка:

- ◆ нельзя марать «правое дело гнусными средствами его исполнения (в частности, они говорили, что мученичество во имя истины есть подвиг, а мучительство и зверские убийства — всегда зло, они не могут быть оправданы ничем);

Россия оказалась достойной своей победы над заведомо сильнейшим врагом именно потому, что основная масса людей и в армии и в народе вела себя благородно, и по-христиански (приводились многочисленные примеры милосердия и по отношению к раненым и голодающим крестьянам из разоренных деревень, и к французским пленным, а также примеры благородного поведения военных и по отношению к противнику на поле боя, и по отношению к побежденным французам; особо подчеркивалась удивительно гуманская позиция Александра I в вопросах послевоенного устройства Франции и устройства благополучного будущего Наполеона в качестве государя о. Эльбы).

Наиболее развернутая и аргументированная позиция, по мнению экспертов всех трех групп (а с ними согласился и учитель), в результате оказалась у второй группы, представители которой не дали себя втянуть в эмоциональную дискуссию, а спокойно и доказательно развернули тезис о лучшей военно-политической подготовке и русского государства, и русской армии, и русского народа, проявившейся

в полной мере именно в длительной войне (которая началась задолго до 1812 года походами А. Суворова и Ф. Ушакова и закончилась лишь в 1815 году окончательным поражением «Империи ста дней»).

Итоговым выступлением групп и явились (в соответствии с проектом) содержательным итогом урока, в который, конечно, учитель также внес свой вклад. Учитель в завершение занятия подчеркнул, что в ходе сегодняшнего урока ученикам удалось увидеть на примере собственной деятельности, как возникают оценочные суждения о больших исторических событиях: сначала существует нравственный принцип в душе (в нашем случае «эпиграф»), который задает направление отбора фактов; затем вспоминаются оценки, данные авторитетами (в нашем случае поэтические метафоры А.С. Пушкина) и проверяются на соответствие фактической стороне событий; и, наконец, на этой основе вырабатываются собственные суждения.

Далее учитель отметил, что теперь должно стать очевидным, опять же на собственном опыте:

- ♦ если нравственный принцип, лежащий в основе отбора фактов, подождет;
- ♦ если авторитетные высказывания предшественников не противоречат сегодняшнему состоянию науки;
- ♦ если не упущено ни одного значимого события или биографического факта — то полученные оценочные обобщения вполне имеют право на существование, какими бы неожиданными, нетрадиционными и парадоксальными они на первый взгляд не казались.

И еще учитель отметил: чем больше «страсти», односторонности, нежелания понять и принять иную точку зрения (как мы видели, не менее ценную, чем полученную тобой), тем меньше шансов, что твоя точка зрения, несмотря на всю глубину аргументации, найдет себе сторонников. На вашем собственном опыте подтвердилось в очередной многотысячный раз, что историк должен работать, говоря словами Ташита, «без гнева и пристрастия».

Остается две минуты до конца урока. Учитель предельно кратко вспоминает цели, поставленные в начале урока: *узнать всем*, какие все же причины привели заранее слабейшую сторону к победе над заведомо сильнейшей; *всем научиться* еще одному способу групповой творческой деятельности — составлять из разных фрагментов готовые тексты на заданную тему (в нашем случае в строгой технологической последовательности конструировать обобщающие оценочные суждения важнейших исторических событий); *каждому освоить новый для него способ* личной оценки поворотных моментов в судьбе своего народа.

Учитель отмечает, что достижение цели «узнать» превзошло его

80

ожидания: были обнаружены (учитель называет 9 имен учеников, которые могут считаться «авторами» этих находок) такие оттенки наложения событий войны 1812 года, которые позволяют считать «гроузинга» («драматизации») событий 1812 года одним из великих нравственных, социальных и политических уроков для всех жителей России. Что касается цели «*надо учиться выполнять операцию*», то она достигнута *всеми учениками*.

А вот что касается третьей цели, то, говорит учитель: «Ответ «достигнута — не достигнута» находится исключительно внутри каждого. Судить о достижении этой цели можно и мне и вам самим только по косвенным признакам, тем или иным чертам поведения, внутреннему ощущению правоты или неправоты тех или иных политических решений или даже «домашних», «семейных» или «дружеских» споров. Если вы в споре с бабушкой «стоите на своем», несмотря ни на что, даже несмотря на ее слезы или сердечный приступ, потому что уверены в своей правоте, — значит третья и самая важная цель данного урока прошла мимо вас. Если вы, считая себя патриотами, в любом случае признаете правоту только своей страны и думаете, что главное — это сила и оружие, тот и прав, — значит, самая важная цель данного урока опять прошла мимо вас. Но если вы думаете, что достаточно быть правым, а сила — не важна, мол, правда сама победит, то, к сожалению, и в этом случае третья цель окажется не достигнутой. Но — продолжает учитель — не расстраивайтесь. Не достигли цели сегодня — поймем завтра, у нас впереди в изучении истории еще много поучительных событий, так что все мы гарантированно поумнеем!»

Затем, после «артистической» паузы, учитель благодарит учащихся за хорошую и продуктивную работу, просит их перед уходом с урока поблагодарить гостей, советует ребятам «обменять» свои жетоны разовых оценок на полноценный поурочный балл и в качестве домашнего задания рекомендует им заполнить итоговые тексты (для гостей — они лежат у учащихся на каждом рабочем месте и были предусмотрены в проекте). В свою очередь учитель обещает предложить с этими итоговыми текстами, чтобы получить рейтинг предложений класса и обнародовать его в начале следующего урока. Звонит звонок, и учитель прощается с учащимися.

Комментарий для читателей. На завершающем этапе урока и в его итоге произошло закрепление практики перевода поэтического текста в учебно-научный, продолжилось формирование навыка работы с историческими источниками, а также формирование кооперированных, солидарных действий — умение предметно работать с авторскими материалами своих товарищей; в дебатах в надпредметном плане успешно шло формирование весьма важного умения — понимать и ис-

81

кать понимание. Самое важное, что удалось сделать в соответствии с проектом – это прояснить для учеников сам механизм построения оценочного суждения.

#### 6. Анализ открытого урока самим учителем

В своем анализе только что прошедшего на ваших глазах, уважаемые гости, педагогического события, мне хотелось бы остановиться, во-первых, на целях его осуществления для вас. Это – повышение вашей квалификации, и это ваша экспертиза технологии проектирования урока. Подобные цели диктуют два принципиально разные позиции. Одна позиция – мотивированного и заинтересованного перенимателя опыта, исходя из которой у вас возникают вопросы: «Что я могу взять непосредственно?», «Что я могу взять путем «подгонки» под свой предмет?», «Что я могу взять путем «додумывания», «доstravивания», «внутреннего продуктивного спора с автором?», «Что это прием?», «Для чего он нужен?», «Как его исполнить в другом предмете?», «Каковы общедидактические основания этого приема?» и т.д. Иными словами, в позиции перенимателя опыта вместе с искренней любознательностью спрашивают: «Что?» и «Как?»

Совсем другая позиция у эксперта-оценщика. Здесь важны вопросы: «Почему?», «Зачем?», «На каком основании?» Эксперт-оценщик, в отличие от учителя, главной задачей которого является осмысливание заимствование чьего-то понравившегося опыта, всегда скептик, критик, придиричивый инспектор. И чем скрупулезнее будет его поиск недостатков, тем эффективнее он выполнит свою задачу – увидеть пути совершенствования предложенного опыта.

Исходя из этих двух, объективно присущих вам, уважаемые гости, позиций и будет построен мой анализ прошедшего открытого урока.

Спросим себя прежде всего: удалось ли справиться с основной дидактико-технологической проблемой урока, заключающейся в необходимости оптимально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения, воспитания и развития? Главное в том, чтобы это сочетание оказалось продуктивным.

С одной стороны, на уроке использовалась групповая форма работы учащихся, где между ними происходил весьма индивидуальный и непредсказуемый учебный диалог, породивший новые прочтения уже известных текстов. Вместе с тем эта групповая работа была достаточно жестко (фронтально) организована.

Состав групп, специально подобранный учителем по комплексу психолого-педагогических признаков, обеспечил результативность и творческую успешность. Вспомните, например, как на этапе актуализации

работал Л.……… Гоша. Он вполне в согласии со своей, природной правополушарной кинестетикой разбирал и наклеивал в готовую таблицу форму фрагментов текстов, а затем смог преодолеть свое привычное состояние глубокого аутсайдера и вполне ясно и обоснованно выступил от имени группы с комментарием выбора «эпиграфа». Таким образом, деятельность этого слабо обученного и трудно обучаемого ученика-в составе группы, где его индивидуальные психологические особенности в силу внутригруппового разделения труда оказались вос требованы, как мы видели, буквально заставила его работать на верхней границе его возможностей или, говоря словами Л. Выготского, в зоне своего ближайшего развития. Вот эта внешняя, обозывающая роль группового разделения труда, которое основано на природных свойствах каждого члена группы, и есть то главное, во имя чего проводились все огромная работа по психолого-педагогическому исследованию свойств каждого ученика и тщательное продумывание учителем подбора состава группы.

Обращаю ваше внимание и на то, что форма таблиц заставила членов группы незаметно для себя реализовывать четкий алгоритм операций: подобрать тексты, расположить тексты, обобщить существенные признаки по образцу и проверить на истинность это обобщение.

Суммируя, можно сказать, что проблема оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм обучения, воспитания и развития была разрешена. Фронтальная форма задала всем одинаковую последовательность операций и вовлекла в эти операции всех учащихся в соответствии с их природными возможностями. Индивидуальная форма обучения была реализована в диалоге внутри групп и постоянно по ситуациям регулировалась учителем.

Далее, спросим себя, удалось ли продвинуться в разрешении исследовательской проблемы урока, которая была нами сформулирована как противоречие между традиционной однозначно-стандартной дидактикой и вариативными образовательными технологиями.

В результате урока учащиеся получили предметные знания по истории в форме многократного, но, я это подчеркиваю, осмысливания повторения. Вспомните, что в ходе урока каждый, по крайней мере три раза, вынужден был буквально перебрать руками (для кинестетиков), перечитать (для визуалов) и прослушать (для аудиалов) все основные события войны 1812 года.

Вместе с тем на уроке был реализован событийный подход и получен личностный результат. Это утверждение вряд ли потребует дополнительных доказательств, так как явно была продемонстрирована каж-

дым учеником личностная этическая позиция в сложных случаях выбора. Заметим, что 16 учащихся показали этот осознанный выбор в развернутых выступлениях, а остальные 6 – в активной работе и внутригрупповых высказываниях. Думается, что я имею основания, оглядываясь на только что закончившийся урок, констатировать, что ученики действительно личностно приняли происшедшее в 1812 году, в какой-то мере частично отождествили себя с теми или иными историческими персонажами, выразили «со-переживание», «со-беззнование» и «со-страдание» им. Кроме того, всеми учениками была продемонстрирована личная патриотическая позиция, предполагающая сочувственную нравственную, а не просто отвлеченную, холодную, взросленную чисто-рationalную оценку происходящих событий и действий людей. Поэтому именно в этом месте самоанализа уместно будет сказать о выполнении главной воспитательной цели урока: формирования ответственного, то есть свободного, осознанного, но зоркого, кровно-почвеннического, а одновременно сочувственного, эмоционального и аргументированного, взвешенного выбора личностной патриотической позиции. Как мы видели в неоднократных высказываниях представителей всех трех групп, такая патриотическая позиция включает в себя признание достоинства противника, а также критику ошибок и преступлений «своей» стороны.

Обобщая, можно сказать, что на материале проведенного открытого урока нами был получен один из возможных вариантов решения исследовательской проблемы урока. Его суть в том, что традиционные методические приемы продуктивны там и только там, где они регулируют, организуют, направляют «обезличенную» деятельность учащихся (выполните инструкцию по поиску нужной информации, найти и подобрать, вклейте, вырезать, многократно поменять местами в стандартизованной таблице тот или иной текст и т. п.). Вариативные же образовательные технологии (такие как, например, элементы рефлексивной ролевой игры, дебаты, внутригрупповой диалог, требующий выбора значимого текста из нескольких данных, мозговой штурм и т.п.) эффективны там, где необходим «творческий акт», «озарение», «вероятностный прорыв к неведомому ранее смыслу».

В рамках решения этой проблемы можно заявить и об эффективности вновь найденного (точнее – модернизированного) методического приема, основанного на традиции, – имеется в виду формирование учителем рабочих групп учащихся с «заданными свойствами» на основе комплекса тщательно подобранных соматических, индивидуальных и социально-психологических признаков, а также уровня обученности и обучаемости школьников данного класса. Надо сказать, что урок

предемонстрировал, насколько эффективной оказывается групповая работа, если группы собраны не произвольно, а по принципу взаимодополнительности, малоконфликтности и естественной управляемости, то есть на основе психологической совместимости.

Фиксирую ваше внимание, уважаемые гости, также и на томном, что удалось сделать в рамках проведенного урока в плане развития вариативных приемов образования. Я имею в виду последовательную интерпретацию одной и той же информации несколькими (в нашем случае – тремя) разными способами. Как показал урок, подобный прием позволяет учащимся занять, а с помощью учителя и осознанно принять на себя рефлексивную позицию. Рефлексивная, или – по-другому – продуктивная позиция «автора» в восприятии мира, соучастника в его понимании одна только способна превратить личностно отчужденное образование в личностно ориентированное, превратить «ничью», то есть отчужденные, усредненно-стандартные школьные знания в собственные, личностно присвоенные, как говорят психологи, интериоризованные, обладающие ценностным содержанием и потому – востребованные.

Определенное отношение к исследовательской проблеме урока имеет установление в результате проведенного урока динамики нормативных (обязательных для усвоения) и личностных (вероятностных) результатов обучения, воспитания и развития учащихся. Другими словами, посмотрим, как были реализованы в ходе урока его цели, заявленные в проекте.

Во-первых, насколько мы с вами можем судить по изготовленным учащимися таблицам, по их выступлениям в комментариях и в дебатах, все учащиеся усвоили стандартный минимум фактических сведений о событиях, биографических данных героев, официально принятых оценках значений событий и поступков героев Отечественной войны 1812 года. В итоге урока все учащиеся именно за этот стандартный результат получили поурочные баллы не ниже «4», обменявшись на него свои «жетоны разовых ответов». Во-вторых, в ходе урока у всех учащихсяшло формирование надпредметного умения обобщать путем сравнения и упражнение в применении плоск совершенствование таких уже знакомых школьникам надпредметных умений, как постановка и решение проблем, оперирование понятиями, рассуждение по аналогии. Вы, уважаемые гости, видели, как формирование и использование указанных умений проходило в индивидуализированной, адресной форме, в соответствии с педагогической партитурой урока, индивидуально-психологическими особенностями восприятия и мышления учащихся, а также уровнем их прошлой обученности.

Здесь я мог бы предложить вам посмотреть листок учета поэтапного формирования указанных умений, который служит основанием для выставления разовых оценок в ходе урока (выдачи учащимся «жетонов разовых ответов»).

Линейная формализация надпредметных умений						
Ф.И. ученика	Обобщать путем сравнения	Спешить и решать проблемы	Опираться на понятиями	Рассуждать по аналогии	Рассказывать и читать жестами	
1 А.....Анна	+	0	+	+	5 (зел.)	
2 Б.....Анна	+	0	+	+	5 (зел.)	
3 В.....Вася	+	+	+	+	5 (зел.)	
4 В.....Борис	+	+	+	+	5 (зел.)	
5 Г.....Ольга	н	н	н	н	н	
6 Г.....Елена	+	+	+	0	5 (зел.)	
7 К.....Аркадий	+	+	0	0	4 (желт.)	
8 Л.....Константин	+	0	-	+	3 (красн.)	
9 Л.....Ирина	+	0	0	+	4 (желт.)	
10 М.....Людмила	+	+	+	+	5 (зел.)	
11 М.....Алена	+	0	0	+	4 (желт.)	
12 Н.....Алла	+	+	+	+	5 (зел.)	
13 Н.....Анастасия	+	-	+	+	4 (желт.)	
14 П.....Параскевия	+	-	+	+	4 (желт.)	
15 П.....Юлия	н	н	н	н	н	
16 П.....Марина	+	+	+	+	5 (зел.)	
17 Р.....Андрей	+	+	0	0	5 (желт.)	
18 Р.....Екатерина	+	0	+	+	5 (зел.)	
19 Т.....Александр	+	+	0	0	4 (желт.)	
20 Т.....Леван	+	+	0	0	4 (желт.)	
21 Ч.....Наталья	+	0	0	+	5 (желт.)	
22 Ч.....Екатерина	+	+	0	+	5 (зел.)	
23 Ш.....Дарья	+	+	+	0	5 (зел.)	
24 Ш.....Мария	+	0	+	+	5 (зел.)	
Я.....Мария	+	+	+	+	5 (зел.)	

Условные знаки в данной матрице:

- н – ученик не был на уроке;
- + – наблюдалось приращение в формировании умения;
- 0 – состояние сформированности умения остается на прежнем уровне;
- – наблюдалась деградация умения.

86

В итоге урока эти индивидуальные надпредметные умения детей, как вы могли убедиться, сложились в специальное предметно-историческое умение определять историческое значение завершенной цепи событий путем сравнения, сопоставления и одновременного прочтения нескольких разножанровых текстов (литературно-философского, поэтически-художественного и предметно-исторического).

В результате ученики приобрели опыт отношения к прошлому как к «кладовой образцов «дурного и хорошего», к оценке явлений прошлого с позиций научных, мировоззренческих, нравственных, эстетических и эмоционально-вкусовых; развили в себе склонность к сравнению, сопоставлению событий прошлого и настоящего, испытали, не побоявшись этих слов, эмоциональный подъем от возможности проверить собственный жизненный опыт опытом предков, спрессованым в исторических событиях.

В самоанализе современного урока учителю было бы уместно отметить динамику психических свойств, таких, как память, вербальная и образная, произвольное внимание, сочувствие, эмпатия, коммуникативность, воображение, ясность речи у конкретных учащихся.

Что здесь можно сказать, опираясь на очевидные для вас, уважаемые гости, действия учеников? В ярких выступлениях Б.....Варя, Я.....Маша отчетливо было видно проявление эмпатии и воображения, Л.....Гоша и М.....Алла показали, поверите, ранее совершенно не свойственную им ясность речи, Б.....Ольга, Ю.....Марина, Н.....Марина, Н.....Стася, К.....Кости, Р.....Андрей и ряд других учащихся очень меня порадовали, сумев удерживать произвольное внимание практически в течение всего урока. Что касается развития разных видов памяти, то учителю, имевшему возможность наблюдать за работой учащихся в составе групп, было ясно видно то, что гостям, может быть, увидеть не удалось: Ф.....Наташа, Ш.....Маша, Ч.....Катя, С.....Саша, Т.....Леван, те же Л.....Гоша и М.....Алла, Л.....Ира значительно продвинулись в освоении нового способа тренировки вербальной памяти, который им предоставил данный урок. Здесь же в качестве существенного недостатка следовало бы отметить, что образный ряд и связанные с ним развитие образной памяти на материале данного урока не нашли своей реализации. Причем, если при создании и представлении проекта этот недостаток не был для меня виден, то теперь, после проведения урока, стало совершенно ясно, что для правополушарных учащихся (см. табл.) учителем не были созданы оптимальные условия восприятия. Думается именно поэтому мы не смогли получить максимально высокую, то есть оптимальную, результат-

87

тивность у Ш..... Марии, Ф..... Натальи, Р..... Андрея, П..... Марии, М..... Аллы, Б..... Ани.

Сейчас, сразу после проведенного урока, я не смогу вам сказать какова динамика рабочего объема вербальной памяти у учеников данного класса или как изменилось у них' допустимое время волевого напряжения внимания. Для этого мне необходимо будет проанализировать те итоговые тексты, которые они будут заполнить дома и сдастут мне только послезавтра. Но вам было ясно видно, что удалось вызвать проявления сочувствия, эмпатии у К..... Кости, С..... Саши, Т..... Левана, Б..... Ольги, А..... Ани и еще у нескольких обычных весьма «невозмутимых» учеников. Средства, с помощью которых удалось растопить подростковый скептизм, оказались доступными и простыми – диалог, дебаты, в которых ученик должен проявлять личностную принципиальную позицию из-за достаточно высокого нравственного напряжения, созданного на уроке, разумеется, с опорой на собственный жизненный опыт. С удовольствием отмечаю, что в ходе данного урока удалось добиться серьезной положительной динамики коммуникативности практически у всех аутсайдеров класса: Л..... Гоши, Л..... Иры, М..... Аллы, Ш..... Марии, Р..... Андрея. Средства, с помощью которых решалась эта задача, – практические те же, что предыдущему варианту: это диалог, совместная поисковая, творческая работа в группах, подобранных на основании совместности, взаимодополнимости, малоконфликтность, естественной управляемости, с расщепом на самопроизвольное возникновение в них совместной ответственности за общее дело и учебного разделения труда.

Ход урока для меня стала несколько яснее природа задержки развития воображения у Б..... Варя, М..... Аллы, Н..... Стаси, П..... Марин. Это своеобразное сочетание тревожности и внушающейся (см. таблицу психологических характеристик учащихся в проекте), которое в ходе групповой работы в виде сочетания не возникает. Действует либо тревожность (если не хватает времени), либо внушающаяся тревожность (если говорит значимый член группы или слышится реплика учителя). Именно поэтому в ходе групповой работы воображение этих девочек заработала значительно сильнее, чем в ходе индивидуального взаимодействия с учителем или фронтальной работы в составе класса, когда внушающаяся тревожность взаимодействуют и «гасят» креативность, одним из важных проявлений которой является воображение. Интересен в этом плане пример с неожиданно краткими и четкими высказываниями на данном уроке Л..... Гоши, учащегося, страдающего хронической неясностью устной речи (артикуляци-

онной и смысловой), и, как предполагают психологи, порожденной дефектом речи письменной, выраженной в «ухасном» почерке. В ходе нашего урока Гоша приходилось как кинестетику много работать с оформлением таблиц путем «ре-клей» (режем – клеим), и не надо было ничего писать. Скорее всего, его четкость в устных выступлениях оказалась порождена «сизайтальной» работой с текстами и спровоцирована, помимо старания, полным отсутствием мучительной для него процедуры параллельной записи хода урока.

Обратимся теперь к анализу исполнения проекта. Сразу отметим, что удалось провести урок по второму варианту сценария, предусматривающему проведение дискуссии в известной учащимся форме дебатов по знакомым им правилам на завершающем этапе урока. Так как урок был повторительно-обобщающим, где представление нового материала ученикам означало овладение ими новым приемом обобщения в виде оценочного суждения, актуальным было упражнение в технологии составления по заданной форме сравнительных таблиц, уже знакомых ученикам. Закрепление осуществлялось в результате использования вновь освоенного приема оценки-обобщения (выведения исторического значения) в форме дебатов. На основании сказанного выбор дидактической структуры мне представляется близким к оптимальному. Временные рамки каждого из этапов урока, намеченные в сценарии, были более или менее соблюдены: нарушения графика не превышали двух минут на отдельных этапах, в целом, урок удалось завершить со звонком, не потеряв ни подведение итогов, ни постановки и комментария к домашнему заданию.

Теперь остановимся на исполнении педагогической партитуры урока, названной в самом начале вашего знакомства с проектом урока. И дважды ее нарушили: применение техники инструктирования к учащимся К..... Аргу, Л..... Ире, Н..... Стасе, С..... Саше, которым эта техника противопоказана. Это вызвало замешательство в двух группах и, видимо, отразилось на выходе из графика на третьем этапе на одну-две минуты. Вторая ошибка, также вызвавшая потерю темпа на 1–2 минуты на этапе первичной актуализации при разделении учащихся на группы, связана с тем, что я, желая применить технологию именного колективной формы обучения и предусмотрев все объективные основания для успешной организации внутригруппового разделения труда (разделил группы по психологическим, соматическим и педагогическим основаниям), не указал самим учащимся в группах в виде письменной памятки, кому какой деятельности следовало бы заниматься. Такое указание учителя предусмотрено технологией коллективной творческой деятельности (В. Дьяченко) и опирается на то

обстоятельство, что учащиеся в творчески работающей группе должны быть связаны отношениями ответственной зависимости, реализующейся через четкое распределение обязанностей в ходе учебного разделения труда.

Надо сказать, что я не вводил это разделение специальной инструкцией осознанно, рассчитывая на то, что разумно подобранная группа сама выработает это распределение обязанностей и дело обойдется без привычного и неприродосообразного навязывания учащимся воли учителя там, где они должны самоорганизоваться. Все это, быть может, и сработало, если бы учащиеся многократно уже самоорганизовывались на разных уроках. Однако отработка технологии В. Дьяченко начата была мной недавно (около трех месяцев назад) и проводилась обычно именно как распределение обязанностей под руководством учителя. На открытом уроке учащиеся организовались, но потеряли темп, и вы, уважаемые коллеги, наверное, сделаете мне обоснованное замечание за некоторый, видимо, раздражавший вас шум, который сопровождал эту самоорганизацию в начале урока. Вот лишний повод сказать себе – не делай на открытом уроке того, что многократно не отработано учащимися и не вошло у них в привычку.

Продолжим анализ педагогической партитуры урока. В согласииней главными дидактико-коммуникативными авторитарными техниками стали: показ, информационный монолог, инструктирование; а главными дидактико-коммуникативными сотрудническими техниками стали: диалог, педагогическое наблюдение, моделирование. Это дидактико-коммуникативное обеспечение позволило достаточно успешно организовать на уроке такой стиль образовательного общения, как самостоятельное освоение учебного материала в группах.

Основными методами преподавания на уроке были проблемный эвристический, исследовательский, проектно-творческий, креативный. Объяснительно-иллюстративный метод играл вспомогательную роль. Основные образовательные технологии, используемые на уроке: методика коллективных творческих дел (В. Дьяченко), природообразное вероятностное образование (А. Лобок), методика работы с аппликациями – содержательными фрагментами (М. Монтессори). Вспомогательную роль играли методы программированного обучения и метод проектов.

Использование педагогической партитуры урока, с моей точки зрения, позволило минимизировать ошибки в применении тех или иных средств обучения и повысить гарантированность достижения поставленных целей, в чем вы, уважаемые коллеги, надеюсь, смогли вообщем убедиться.

90

Таким образом, как кажется, удалось реализовать основную исследовательскую цель образовательного процесса на данном уроке – выяснить, каковы плюсы и минусы нетрадиционного проектно-сценарного варианта подготовки к уроку по сравнению с его привычным, если можно так выражаться, мероприятийным планированием и ожиданием плоды обозначенного, гарантированного результата. Очевидные плюсы определились: достаточно высокая мотивация учащихся, достижение воспитательных целей урока, снятие для многих учащихся психологической зажатости, связанной с авторитарным стилем педагогического общения.

Стали яснее и минусы, и главные ограничения: очевидно, что подобные уроки сложно проводить без предварительной тщательной проработки учебного материала традиционным способом. Проектно-сценарный вариант подготовки к уроку не может обеспечивать первичное освоение учебного материала и не позволяет вырабатывать общечебные навыки. Поле его применения – формирование сложных межпредметных и рефлексивных умений.

Вместе с тем урок со всей очевидностью показал, что такие качества нового вариативного образования XXI века, как:

- самостоятельность ученика в выборе «познавательных ролей» и связанных с этим свободы (принципиальная испредсказуемость) его движения от цели урока к его результату;
- право ученика на выбор темпа усвоения и способа понимания информации;
- реальная возможность каждого ученика быть соавтором разворачивающегося сценария урока;
- могут быть реализованы только в рамках проектно-вероятностного подхода к его «сочинению» и проведению.

#### 7. Анализ открытого урока директором этой школы

Прежде всего урок, безусловно, удался. Поэтому начнем с сильных, подлинно инновационных, технологически безупречно проработанных и представляющих большой интерес сущностных идей открытого урока. Таких идей мы увидели двенадцать.

1. Опора в проектировании и проведении урока на диагностику обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей учащихся класса.
2. Использование интегральной табличной формы и обобщающих механизмов характеристики класса.

91

3. Проектирование образовательного процесса в форме вероятностных сценариев, прогнозирование запасных методических вариантов, в отличие от привычного всем малоеффективного, жесткого и одномерного планирования урока по этапам.
  4. Комплексное формулирование целей по трем группам: цели развития ребенка; цели развития образовательного процесса; цели саморазвития учителя.
  5. Межпредметная координация учебного материала в отличие от устаревшей идеи простого выстраивания межпредметных связей.
  6. Превращение содержания учебного материала и самого процесса обучения в факторы освоения нового для ребенка нравственного жизненного опыта, личностного этического развития ученика, его подлинного воспитания.
  7. Ярко выраженное влияние личности самого учителя на детей как один из существенных, главных каналов воспитания на уроке.
  8. Формирование надпредметных способов учебной деятельности как специфическая задача, призванная обеспечивать, с одной стороны, развитие склонностей, интересов, способностей учащихся, а с другой – формировать в структуре личности ученика внутренние мотивы и возможности самообразования.
  9. Развитие диалогового мышления с целью развития эрудиции и коммуникативной культуры, толерантного поведения учащихся.
  10. Оптимальное сочетание фронтальных и групповых форм работы на уроке.
  11. Специальное комплектование учебных групп на основе диагностики психолого-педагогических особенностей учащихся, с целью организации учебной деятельности в них именно как коллективной, с опорой на ролевое разделение труда, взимную ответственность за конечный результат групповой работы.
  12. Безупречная научная обоснованность каждого элемента образовательного процесса.
- Затем, я считаю необходимым познакомить вас со схемой анализа урока, принятой в нашей школе, которую предлагаю в качестве рабочей (она вам роздана). Эта схема составлена по материалам нескольких научных школ, она теоретически обоснована, эффективна, практична и удобна.

92

#### Схема анализа урока

Требования к уроку	Их фактическое выполнение на уроке
Осуществлено ли целеполагание и насколько успешно	
Насколько удачно назван урок	
Качество планирования и проектирования урока	
Насколько ярко выражены цели на уроке и каково приобретающей активности	
В какой степени и на каких основаниях индивидуализированы педагогические воздействия	
В какой степени оптимальна дидактическая структура	
Уместность и качество опоры на внутримузыкальные связи	
Уместность и качество опоры на внеурочные связи	
Оптимальность выбора образовательных технологий	
Насколько разнообразны и уместны примененные методические приемы	
Насколько уместно и умело применялись ТСО	
Каково состояние творческой ученической среды	
Осуществлено ли наилучшее удачное проведение второго урока содействующими педагогическими	
Домашнее задание насколько оптимально:	
по объему;	
по степени разъяснения,	
по уровню дифференциации и индивидуализации	
Общий вывод по качеству работы учителя на данном уроке	

Еще один инструмент текущего анализа любого, а не только открадутого урока – лист учета разовых ответов. Пользуясь этим инструментом, я показываю вам, что в течение всего урока учащиеся класса были в высокой степени активны. Это касается практически всех. Лишь одна ученица в классе – Л..... Ира ни разу не выступила развернуто, а лишь подала около шести реплик, все остальные ученики имеют от двух до четырех развернутых выступлений с места, а шестнадцать учащихся – полные развернутые ответы перед классом.

Приведем для читателей фрагмент листа учета разовых ответов первой группы на втором этапе урока.

0/2 6	H	1/4 4	0/2 3
1/2 4	0/3 5	1/1 3	0/4 8

Здесь показано: размещение учащихся за партами, первой цифрой обозначено число полных ответов перед классом, второй – выступление с места, третьей – реплика, буквой Н – незанятое место.

Скажем и несколько критических слов нашему преподавателю, чтобы и ему, как говорят, служба медом не казалась.

1. Конечно, разнообразие целей проекта, с одной стороны, демонстрирует мастерство учителя как «педагогического писателя», но

93

с другой стороны, положа руку на сердце, разве увидели мы во-чию реализацию всех заявленных в проекте целей? Да и можно ли их увидеть, когда многие из них по определению не имеют операционально заданной формы, а выглядят лишь как намерение? Уместно спросить, стоит ли так подробно прописывать цели и, главное, стоит ли так подробно говорить о них гостям, коли увидеть их реализацию на уроке не представляется возможным? Не лучше ли ограничиться лишь теми целями, осуществление которых можно доказательно предъявить?

2. В том же ключе избыточности, некоторого ненужного «шика» представляется работа с использованием компьютера на третьем этапе урока. Тут надо было выбирать — либо всю однотипную работу по заполнению рамочных таблиц выполнить на компьютерах при этом потерять в наглядности и «осознательности» процесса анализа и синтеза для многих правополушарных, аудиальных и кинестетических учащихся — при том, что эта наглядность и «осознательность» и есть суть монтецори-технологии, — либо всю работу выполнять по М. Монтецори — вручную, что было бы оправдано и целями урока и психолого-педагогическими особенностями учащихся. Учителю понадобилась работа на компьютере, чтобы показать: «А мы вот еще и так можем!». Этот прием был, с моей точки зрения, не то чтобы неуместен, а — избыточен.

Теперь я попрошу *И.И.* сделать вид, что он нас не слышит. Думаю, что главное, с точки зрения пришедшего к нам за новыми идеями и опытом гостя, в том, что перед ним представлена *новый учитель, учитель эрудиционного типа. Не «туннельщик», рабски привязанный к своему предмету, а педагог, для которого предмет (он им свободно владеет), есть мощное средство для развития личности учащегося.*

Именно поэтому учителю удалось так стreichисировать мужченический диалог и так в нем участвовать, что в результате возник новый (неизвестный ранее) вариант оценки событий войны 1812 года. На этом уроке и вам, уважаемые гости, и мне удалось пережить вместе с учениками волнующее чувство отождествления себя с великими предками. На этом уроке и ученики, и сам учитель, и мы с вами приобрели познавательный и прожили нравственный опыт, который позволяет трезво, спокойно и органично оценивать сегодняшний день. А это значит, что спроектированное учителем педагогическое событие состоялось. Разрешите от вашего имени поблагодарить уважаемого *Ивана Ивановича* за большую проделанную работу.

#### 8. Ответы учителя на вопросы гостей по проведенному открытому уроку

Учитель в свою очередь благодарит директора и просит гостей, как и предусмотрено алгоритмом, задавать вопросы по проведенному открытому уроку.

1. *Вопрос учителя физики. Зачем Вы соединяете несколько образовательных технологий, когда каждая из них вполне достаточна для получения хорошего результата (например, опорный конспект полностью и гармонично обеспечивает выполнение всех задач урока для всех учащихся)?*

*Ответ.* Каждая образовательная технология исходит из вполне определенных свойств обучаемых: опорные конспекты, например, опираются на зрительный канал восприятия и акцентируют внимание учащихся. Мы же имеем в классе разных учеников: право- и левополушарных, визуалов, аудиалов и кинестетиков, внушающих и невнушающих. Конечно, можно применить мощнейший «учительский гипноз» и подавить индивидуальные особенности учащихся, поступить с ними, по образному совету В.Ф. Шаталова, как с огурцами — «суньте в банку с рассолом, и они неизбежно просолятся». Но! Во-первых, такие технологии примогут авторитарного диктата гордятся только при обучении языкам, точным и естественным наукам, где на один вопрос предусмотрен однозначный ответ. А, во-вторых, мы исходим из убеждения, что «технология для ученика, а не ученик для технологии». Поэтому мы и совместили несколько разнородных технологий специально для учащихся этого класса с тем, чтобы они в комплексе могли помочь каждому ученику получить в зоне его ближайшего развития и в соответствии с его природой наилучший обучающий, воспитательный и развивающий результат. Проще говоря, мы совместили ряд технологий, чтобы *каждый ученик* был обучен оптимально, то есть с наименьшими затратами времени и сил получил наибольший образовательный результат.

2. *Вопрос известного в районе учителя-новатора. Почему Вы употребляете на уроке, который вы называете «уроком ХХI века» явно устаревший объяснительно-иллюстративный метод и тем самым тормозите учащихся к репродуктивным способам обучения? И это в то время, когда уже с середины ХХ века все передовые учителя давно пользуются современными проблемными методами и обучают учащихся исключительно эвристическим способом?*

*Ответ.* Я думаю, что нет современных и несовременных методов, а есть в каждом конкретном случае, так сказать, «здесь и теперь»:

уместные и неуместные, оптимальные и не оптимальные для данных учеников, для данного урока, для данного предмета, для данного материала, для данного учителя. Употребление объяснительно-иллюстративного метода уместно: при инструктировании, при заявлении позиции учителя, при характеристике оценки ученика в форме экспериментального заключения, рецензии. Как Вы видели, на прошедшем уроке именно в этих случаях объяснительно-иллюстративный метод и применялся. Кроме того, еще несколько раз он применялся для учащихся правоподушарных, тревожных, винчаемых, с проблемами памяти и внимания. Мы пользовались каждым методом обучения (в том числе и эвристическим, и креативным) лишь в тех случаях, когда употребление этих методов было уместным и оптимальным. Любой метод признается много прогрессивным, если он в конкретных условиях дает высокий обучающий эффект, независимо от того, когда этот метод изобрели.

3. Вопрос учителя истории. Я в течение всего урока пытался понять Вашу собственную позицию по поводу оценки значения Отечественной войны 1812 года. Детские мнения совершенно ясны, и они разные: есть демократические, толерантные, но некоторые откровенно грешат национализмом, имеются и прямо религиозные. Плюрализм патриотизмом, а где же авторитетное экспертное мнение учителя? Вы все-таки чьи убеждения разделете — демократические, общечеловеческие или национально-патриотические?

Ответ. Так как я отвечаю своему коллеге-историку на очень трудный вопрос: «Кто есть учитель — прямо наставляющий в истине или только помогающий ей родиться в душе ученика?», то начну с цитаты известного классика, как приято у историков: «Ваши убеждения мне отвратительны, но я все отдаю за то, чтобы Вы смогли свободно их высказывать». Я специально на протяжении всего урока не предавляя свою позицию ни по вопросу выбора этических суждений о войне, ни по вопросам оценки событий войны в целом, а ведь мог бы остановить С..... Сашу еще в самом начале, когда он выбрал тезис «Горе побежденным». И не было бы в итоге урока у него «националистической позиции». Я мог бы остановить Б..... Барю, когда она убедила своих товарищей выбрать эпиграфом «Ни в силе Бог, но в правде», — и не появился бы так испугавший моего коллегу «религиозный» уклон в итоговых дебатах. Я не остановил их сознательно — более того, я сам их спровоцировал — подобрал среди прочих эти суждения о войне, чтобы мои ученики пережили опыт выведения конкретно-исторической оценки, исходя из мировоззренческих принципов. Теперь они знают, куда ведет тот или иной этический выбор, а это дорогое стоит!

96

Я же по мере сил, прокомментировал конспект занятия, куда этот выбор ведет, на доступных для ученика типичных примерах, кома процесс «рождения истин» (как подходит к концу) и мне осталось лишь выполнить роль «повильальной бабки». Вот тогда-то я и проплыл свою позицию: «не буди жестоким» помнишь? «Сила без презрения обернется против тебя!». Применяю автобиографический прием, если в споре с бабушкой «стоишь на своем», несмотря на то что тоже на слезы или сердечный приступ, потому что уверен в своей правоте — значит, ты не понял главного на этом уроке. Если, считая себя неправотой, в любом случае признаешь правоту только своей страны и думаешь, что главней — это сила; у кого сила; то и прав — значит, самый важный смысл данного урока тобой не принят. Но если думаешь, что достаточно быть правым, а сила — не важна, моя правда сама победит, то, к сожалению, и в этом случае боюсь, что, несмотря на всю привлекательность подобного взгляда, окажешься глубоко не-прав...

Мне представляется, что эта позиция ясная, педагогически достойная и уж никак не национально-патриотическая. Что же касается испуга моего коллеги по поводу высказанных учениками религиозных подходов к обоснованию нравственности, то я склонен скорее соглашаться с моими учениками, чем с попытками обосновывать нравственные требования с помощью рационально-логических или псевдонаучных доводов.

4. Вопрос учителя литературы. Имеете ли Вы право так потребовать, «в качестве исторического источника» анализировать поэтические строки «солнца русской поэзии»? Вы подумали о том, что учащиеся по Вашему примеру начнут подходить к художественным произведениям так, будто это обычные бытовые записи?

Ответ. Имею право, так как любой текст той или иной эпохи есть исторический источник. Моя обязанность — научить учащихся с уважением относиться к историческим источникам. А дело учителя литературы — воспитать их в уважении к художественным произведениям. Не вижу здесь никакого противоречия. Два уважения в любом случае лучше одного!

5. Вопрос директора другой школы. Какие трудности, помимо огромных временных затрат, встречаются Вам при подобной подготовке к

97

*уроку, если предположить, что Вы все уроки готовите и проводите в такой же манере?*

**Ответ.** Прежде всего, скажем о манере. Если вы имеете в виду подготовку урока в проектной форме, то я действительно все уроки готовлю так и не вижу здесь никаких избыточных временных затрат. Это как у начинавшего учителя. Пока не научился составлять план урока по устоявшемуся алгоритму, тратишь уйму времени. А как только освоил эту технику, так и времени на подготовку тратишь немногого. Самое трудоемкое здесь – собрать медико-психологические сведения об учащихся и *правильно их интерпретировать*. Но когда психологическая служба в школе налажена, то на твой стол автоматически раз в полгода попадают все необходимые данные, а работающий малый педагогический совет (педагогический консилиум) раз в месяц дает четкое представление о состоянии общечувственной подготовки учеников.

Что касается второго смысла слова «манера», который можно здесь понять как применение вероятностной вариативной методики, то я применяю ее далеко не всегда, а только в том случае, где нужно содержательное и мировоззренческое обобщение-оценка, где надо промоделировать проживание этического опыта учениками. Такие уроки достаточно разнообразны: первая и главная – почти полное отсутствие в жизненном опыте современного подростка ситуаций осознанного нравственного выбора, они чаще всего заменены чувством «коллективного», «группового» одобрения. Современный подросток буквально не знает, «что такое хорошо и что такое плохо», эти категории заменены у него оппозициями «наше – не наше», «принято – не принято». Вторая трудность двойкая: с одной стороны, в головах у современных подростков множество обрывков псевдоисторических и окологлобальных мифов и идеологии, которые навязаны извне – референтной группой или общим информационным пространством, а с другой – самостоятельного чтения серьезной, хотя бы научно-популярной литературы по предмету практически нет. Отсюда и необходимость работы по монтессори-технологии для вспомогательного образования – так мы компенсируем полное незнамство с серьезными текстами.

**6. Вопрос гостя, который не представился. Сколько раз Вы репетировали с учащимися этот педагогический спектакль, прежде чем Вам удалось добиться подобной естественности, и как Вы после всей этой показухи сможете смотреть в глаза своим ученикам?**

**Ответ.** Я никогда не репетировал и не буду репетировать открытые уроки, именно потому что после них придется смотреть в глаза своим ученикам. А я их оценкой своего труда очень дорожу.

**7. Вопрос учителя русского языка и литературы. Как Вам удалось научить детей свободно и продуктивно общаться между собой на учебные темы в ходе групповой работы? Не могли бы Вы поделиться методикой обучения диалогу?**

**Ответ.** Методика обучения диалогу достаточно проста, ею постоянно пользуются учителя иностранного языка. Кроме того, она заложена в так называемую «методику развивающего обучения», например Эльконина – Давыдова.

Начинаясь с того, что в 5-м классе организуется работу в парах, где ученики по выделенному абзацу учебного текста по очереди спрашивают друг друга. После вопроса следует ответ, который должен обязательно заканчиваться вопросительным предложением, обращенным к своему напарнику, наподобие: «А что ты мог добавить?» или «А каково твое мнение?»

После того как это упражнение войдет у учеников в привычку, можно организовать проверку домашнего задания в форме «диалоговой эмейки». Текст параграфа, заданного на дом, ученики повторяют в вопросно-ответной форме, по очереди, в соответствии с занимаемыми в классе местами, спрашивая и отвечая друг другу, пока «эмейка» не «обехит» весь класс.

После того как эта техника станет ученикам привычной, переходим к «ответам-диалогам» у доски. Объявляется тема диалога, вызываются два ученика, которые в течение определенного времени (обычно 3 минуты) в быстром темпе обмениваются вопросами и ответами в строго заданной последовательности: первый спрашивает, второй отвечает и спрашивает, первый отвечает и спрашивает и т.д.

Затем наступает черед содержательной шифровки отработанной техники: ученики следят за искусством задавать разные вопросы по поводу одной и той же информации. Для этого служат упражнения: «конкурс на лучший вопрос учителю», «проблемный ринг», «сформулируй к одной фразе как можно больше вопросов» и т.д.

Если у вас хватит терпения в 5–6-х классах на каждом уроке хотя бы 5–7 минут работать по этой методе, то у вас не будет проблемы учебного диалога по любой тематике уже в 7-м классе.

**8. Вопрос учителя географии. Ваши дети очень быстро работают с различными источниками, их выводы и обобщения вполне зрелые и составлены правильными и достаточно научным языком. Между тем это учащиеся самого трудного возраста, это 8-й класс. Обычно эти учащиеся либо отвечают однозначно, либо говорят на очень примитивном и засоренном языке. Поделитесь секретом, как Вы добивались, во-первых, столь быстрой и качественной проработки сложных источников, а во-вторых, ка-**

ким способом Вы им поставили такую грамотную и развернутую речь. И еще, извините, один вопрос уже от меня как от географа: не кажется ли Вам, что можно было бы значительно больше пользоваться историко-географическими картами на уроке, где речь идет о военных кампаниях на территории почти всей Европы?

**Ответ.** Начну со второй части вопроса. Вы знаете, если бы мне казалось, что можно было бы значительно больше пользоваться историко-географическими картами, то, пожалуйста, ими бы пользовались. Но, проектируя урок, я понимаю, что нельзя «выкроить» семь шапок из одной овцы». В течение сорока пяти минут можно сделать много, но нельзя одновременно перепробовать все варианты урока, какие тебе порекомендуют коллеги-помощники. Поймите, у меня были другие цели. Для реализации этих целей карты нужны, как вспомогательный материал, в этом качестве они и использовались.

Что касается первой части вашего вопроса, то я, наверное, Вас разочарую. Учащиеся «красиво» говорят, пользуясь готовыми текстовыми клише, из которых они и «складывают» свои по видимости столь умные и глубокие ответы. Я во многом работаю с ними как с учителем иностранного языка, обучая их языку своей науки. Не столько по отдельным словам, сколько целями оборотов или даже готовыми фрагментами текста. Я сам подбираю им готовые фрагменты и приучаю их складывать из этих частей собственные высказывания. Поскольку делаем мы это уже четвертый год, то возникает неподдельное впечатление, что дети говорят на хорошем «историческом языке». Впрочем, может быть, это уже вошло у них в привычку

#### 9. Общая дискуссия

Мы приведем в этой части лишь суть высказываний гостей по поводу увиденного на мастер-классе, опуская большую часть комплиментарные, а иногда и злословные замечания.

1. VN. Я убедилась в возможности и обучающей эффективности представленной на технологиях подготовки и проведения открытых уроков. Важно, что такой урок – не только мастер-класс для гостей, но и событие для школы. И от администрации целиком будет зависеть, во что это события в школе выльются: в стремление подражать учителю-мастеру, учиться у него и помогать ему или, наоборот, в школе возникнут настроения зависти, взаимной настороженности, конфликтности.

2. NM. Мне представилась картина «стахановского» героического труда на педагогической ниве. Один учитель дает открытый урок, а

сколько людей в школе этот урок обеспечивают, скорее всего в ущерб учебно-воспитательному процессу? Врач и психолог готовят таблицы, завуч подгоняет расписание, за неделю в классе прекращается всякая учеба – все добросовестно готовятся к открытому уроку, учитель в мыслях, он перестает фактически работать во всех классах, кроме «образцово-показательного», администрация постоянно следит-подгоняет, чтобы «не осрамил школу». А что в сухом остатке? Гости в лучшем случае скажут: «Спасибо, было интересно и полезно». Стоит ли так надрываться за бюджетные гроши и за похвалу начальства?

3. CW. Категорически не согласен. Школа благодаря таким делам осознает себя единой. Понимает, что не все еще проходится и покупается, что сохранились профессиональная гордость и педагогическое мастерство. В этой «стахановской» работе все выиграли. Мы видели, как слаженно работает эта педагогическая команда. И учитель не выглядит измученным, и дети вполне нормальны, и мне показалось, что они работали с неподдельным увлечением, что они вообще забыли про гостей. Поэтому мой вердикт таков: открытый урок в предложенной технологии – это мероприятие командно-педагогическое, духовное, имеющее большое мотивационное значение именно для работников школы, где это все происходит.

4. XR. Я хотела бы уйти от глобальных оценок и остановиться на некоторых интересных деталях. Во-первых, нам показали, что старый традиционный урок в классе вполне может быть современным и проходить в личностно-ориентированном и вариативном ключе, а это значит, что внутри классно-урочной системы вполне можно результативно, эффективно и остроосовременно работать.

Во-вторых, нам показали, что старые методики вполне уживаются с новейшими и результат получается очень не плохо. Смотрите: 50-летняя методика Дьяченко, 40-летняя методика программированного обучения, древний как мир объяснительно-иллюстративный метод ничуть не мешают пользоваться инновационными и вполне «модными» методиками дифференцированного обучения или вероятностного образования, креативными и проблемными методами обучения.

В-третьих, я с удовольствием побывала на уроке, где реально происходит процесс воспитания. Давно я не видела учителя, который бы осмелился заявить, что он сторонник воспитания в процессе обучения. Все это мне как педагогу «старой закалки» очень приятно.

5. KL. Мне бы хотелось возразить уважаемой XR. Мне кажется, что суть показанного – не в « nostalгических » настроениях по «старой добре советской школе ». Данный урок совершенно противоположен советской традиции обучения своим вероятностным подходом, сво-

им опытом свободного, идеологически непредвзятого поиска собственной истины в оценке исторических событий. Другое дело, что учитель-автор сумел заставить по-новому работать старые надежные методики, объединил их с новыми и добился неплохого результата.

6. DS. Коллеги, мы, по-моему, упорно не замечаем главного. Нам показали урок, целиком построенный на знании детей. Никто из нас так не работает, нам кажется, что так работать принципиально нельзя, невозможно, на это не хватит никаких сил. А тут мы видим, что дети учатся так, как им удобно. При этом не «играют в творчество» и не «тусуются», а всерьез учатся, труются, проживают реальный этический опыт, получают конкретное приращение знаний и умений. Вот что главное, коллеги! Нам показали возможность серьезного природообразного обучения. Нам предъявили вполне доступные многим из нас методики такой педагогической деятельности. Мне очень, я подчеркиваю — очень (!) захотелось попробовать сделать и показать нечто подобное.

7. ТQ. Я о межпредметных связях. У меня сложилось впечатление, что перед нами учитель-дилетант, который старается работать на все предметы, кроме своего. Я, например, не уверен, что ученики действительно знают фактическую сторону событий войны 1812 года. Думаю, что спроси их, кто был героям боя под Красным, или потребуй нарисовать схему Бородинского или Малоярославецкого сражений, или дай им ликтант по хронологии, — вряд ли получишь даже удовлетворительный результат после этого «повторительно-обобщающего» урока. Но зато! Связь с литературой, цитаты из Пушкина, из Библии, всяческие рассуждения на пустом месте, дебаты о том, что лучше: правда без силы, или сила без правды и т.д. Не лучше ли, чем так-расточительно тратить драгоценное время, которого всегда не хватает, и энергию на межпредметные связи, качественно обучать именно истории, а не псевдофилософии, квазикультурологии или вообще Закону Божию!?

8. РР. А мне кажется, что главная заслуга того полезного и интересного, что мы видели, не только учителя и детей, которые, конечно, красиво отыграли, но и директора этой школы. Вспомните его анализ урока. Он знает своего учителя, своих детей, школьную программу, педагогику, психологию и медицину, и все это легко, практически, комплексно, не побоюсь этого слова, *системно*. Именно внутри системы, сконструированной директором, стал возможен этот современный, природообразный, здоровьесберегающий урок.

9. SR. Вернемся, коллеги, к методическим приемам. У Ивана Ивановича многообразная методическая палитра, причем значительная

часть приемов явно оригинальны, ни у кого не заимствованы. В связи с этим я бы обратил общее внимание на тот способ, с помощью которого нашего коллега эти методические приемы изобретает. Быть может, тут для нас и кроется главный смысл прошедшего мастер-класса. Он берет то или иное, необходимое в данный момент *умение* ученика (например, ставить цель, или сравнивать, или формулировать вопросы к тексту и т.п.), и формирует его с помощью определенной дидактико-коммуникативной техники (инструктирования, показа, моделирования, педагогического рецензирования, индивидуального опроса, диалога и т.п.). Его методические приемы, насколько я мог заметить, — это всегда «умение ученика + техника учителя», причем тут же лежит и так удивившая меня адресность этих приемов. Ведь *умение* — оно общее для всех обучаемых, а техника учителя подбирается *И.И.* в соответствии с известными ему особенностями каждого ученика. Это очень редко встречаешь.

10. WK. Давайте вернемся к началу. Учитель показал нам интересную форму характеристики класса в виде таблицы, содержащей многообразные сведения о психолого-педагогических особенностях учащихся. Однако сведения, содержащиеся там, явно избыточны. Так, например, находясь в рамках классно-урочной системы и получая 8 рублей за 45 минут, мы не можем ждать, пока некто, у кого скорость реакции 15 секунд, сосредоточиться и ответит на наш простой вопрос. Тогда умов дрессировать надо, а не склоняться с ними. И к чему мне знать, какие у кого болезни или кто уже созрел, а кто нет, — я все равно не смогу им помочь. Но форма представления характеристики класса, конечно, будет лучше, если оставить там несколько параметров: темперамент, например, канал восприятия, основные индивидуально-психологические проблемы и рейтинг в классе. Тогда этой формой знаний о классе можно будет пользоваться!

#### 10. Заключительное обобщение учителя, давшего открытый урок

Прежде всего, уважаемые коллеги-гости, разрешите поблагодарить вас за внимание к нашему скромному опыту, за весьма активное и заинтересованное участие в дискуссии, за ряд продуктивных, полезных и заставляющих думать и спорить замечаний. Отдельная благодарность, пожерте, не формальная, директору нашей школы, создавшему все условия для проведения урока и дискуссии на его базе, а эти условия, было созданы очень непросто. Много теплых слов хочется сказать в адрес всей школьной административной команды,

врача и психолога, которые приняли самое непосредственное участие в подгонке данной технологии к конкретным обстоятельствам нашей школы. Наконец, огромное спасибо моим коллегам-учителям, работающим в «ансамбле» преподавателей 8-х классов. Без их помощи, заинтересованном участии, товарищеской критики вряд ли можно было бы рассчитывать на успех в организации и проведении данного мастер-класса.

- По существу дискуссии хотелось бы остановиться на следующем.
1. Предложенная и апробированная технология подготовки и проведения открытого урока XXI века имеет огромное внутришкольное значение. Она способствует включению работы медико-психологической службы в повседневный учебный процесс. Она подталкивает учителей одной параллели работать в тесном контакте. В конечном счете, именно так рождается педагогический ансамбль. Она, наконец, способствует и, пожерте, очень сильно способствует, изменению учительских взглядов на ребенка и на свою профессию. Учителя, работая в доступном и технологически обеспеченном природосообразном ключе, быстрее освобождаются от мифов об эффективности авторитаризма, «обязательно-стандартной» обезличенной педагогики.
  2. Мне кажется, что в ходе дискуссии прозвучала и подтверждалась известная и не потерявшая своей актуальности идея Ю.К. Бабанского об оптимальности педагогического воздействия как о главном условии результативности учебно-воспитательного процесса. Коллеги справедливо отмечали, что не важно — старая эта методика, технология или самая модная инновационная, важно, чтобы она была уместна и эффективна и для данных учеников, и для данного учебного материала, и, что особенно следует подчеркнуть, для данного учителя.
  3. Хочу поблагодарить г-жу ХР за истинно педагогический взгляд на урок, как на событие, где может произойти формирование важных черт характера, прямое воздействие на личность ученика, словом, то, что мы называем воспитанием. Это не воспитывающее обучение, где предполагалось «воспитание средствами обучения». Это именно проживание и приобретение нравственного опыта, то есть именно подлинное воспитание на уроке. В условиях очередного бюрократического наступления на школу, где от нас уже требуют фиксировать уровень воспитанности по сотне параметров, когда ряд предметов делается ответственным за отдельные «отрасли воспитания» (так, считается, что история и ОБЖ «отвечают за патриотизм»), думаю, что скоро опять станет модным «воспитываю-

104

щее обучение». Мне, воспользовавшись случаем, очень хотелось бы предсторечь коллег от сворачивания на этот привычный и ложный путь.

4. Отдельно отвечу коллеге ТQ. Я не буду призывать его к соблюде-нию необходимости академической сдержанности и культуры в дис-куссии. Человека имеет смысл воспитывать, когда он умеет это. Человека имеет смысл воспитывать, когда он умеет сидеть на перекрестках... Но разуму по существу. В первом концентре обучения истории не предусматривается специальная углубленная профильная историческая подготовка. Это задача старшей школы. В первом концентре можно лишь развить общечувственные и надпредметные умения, и на их базе — элементарные специально-исторические умения, наподобие представлений о ленте времени, причинно-следственных связях, использования исторических аналогий. Что же касается замечаний коллеги о его неуверенности в том, что «ученики действительно знают фактическую сторону событий 1812 года, что спроси их, кто был героем боя под Красным, или потребуй нарисовать схему Бородинского или Малоярославецкого сражений, или дай им диктант по хронологии — не получишь даже удовлетворительного результата после этого «повторительно-обобщивающего» урока», то оставим эти сомнения на совести автора рецензии. От себя могу сказать и доказать любой непредвзятой экспертизе: схему Бородинского сражения верно нарисует каждый ученик класса, диктант по хронологии в рамках предметной программы и ученика напишет с погрешностью не более 15% каждого ученика класса. Что же касается остальных пожеланий уважаемого коллеги, то они избыточны.
5. Я склонен согласиться с предложением WK. Здесь у каждой школы — своя судьба. Мы уже давно осваиваем эту технологию природосообразного обучения, поэтому в своей повседневной работе мы пользуемся еще целым рядом параметров, которые я, чтобы не вызывать излишнее напряжение у вас, уважаемые гости, не включил в те таблицы, с которыми вы ознакомились в начале нашей встречи. В тех таблицах, которых пользуемся мы, еще 4 важных медико-психологических и 9 (!) педагогических показателей, среди которых указание на психологическую конституцию (никло- и шизотимия), а также темп чтения и темп письма, уровень развития учебной мотивации. Когда наша школа начинала эту работу в 1995 году, в таблицы для учителяского пользования были включены лишь 5 медико-психологических и 8 педагогических показателей. Но в процессе работы над совершенствованием природосообразного и здоровьесберегающего образования мы на-

105

рашивали и свой опыт, и собственный объем знаний. Кто-то из вас только начнет идти по этому пути, и поэтому вначале ему по силам будет работать лишь с небольшим числом параметров. Главное — не в количестве параметров. Главное — в их системной взаимосвязи, чтобы на основе их анализа можно было составить педагогическую партитуру (рекомендованные — не рекомендованные методы, техники и технологии) каждому ученику.

В заключение, уважаемые коллеги-гости, примите наши пожелания каждому из вас творческих успехов в профессиональной деятельности. Мы выражаем искреннюю надежду на продолжение продуктивного сотрудничества, и приглашаем всех на свой следующий открытый урок, который состоится уже в будущем учебном году.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

После того, как подготовка рукописи была нами завершена, с целью апробации мы давали ее читать разным педагогам и руководителям школ. Многие замечания и предложения были нами учтены, но ряд претензий нам показался необоснованным. Поскольку претензии возникли, мы сочли, что они отражают позиции какой-то группы читателей и потому решили ответить на них.

Первая претензия сводилась к тому, что мы якобы подталкиваем учителя к механистическому подходу в подготовке открытого урока и прежде всего тем, что все, если можно так выразиться, разлагаем на части, элементы, в том числе и самого ребенка и урок, а потом безо всякой интеграции выстраиваем некий, якобы универсальный, алгоритм действий учителя, совершенно забыв о том, что ребенок целостен, что урок целостен и что хороший учитель творит урок интуитивно, чувствуя его душой. И только при таком подходе возможно творчество учителя, подготовившего действительно хороший открытый урок. Обвинили нас в том, что мы якобы убеждаем учителя в стопроцентном успехе нашей технологии.

Претензия серьезная, и потому мы даем на нее четкий ответ. Существует несколько подходов к конструированию, проектированию, рождению, творению, созданию всего, в том числе и урока: интуитивный, эмпирический (путь проб и ошибок), подход с позиций здравого смысла, научный и т.д. И все они имеют право на существование, имеют свои сильные и слабые стороны.

Вспомним, что такое интуиция, за которую так ратуют наши оппоненты: это чутье, проницательность, непосредственное усомнение истинны (как нужно что-то делать) с помощью чувства без обоснования с помощью логики, доказательства. Мы согласны: если учитель обладает интуицией, то это замечательно. А если нет? Если же он устал, измотан, и интуиция не работает? В этом случае вместо правильного решения, основанного на чувстве, приходит решение импульсивное, такое же быстрое, как и интуитивное, но, как правило, ошибочное. И напомним всем, кто отрицает иные подходы к конструированию урока, кроме интуитивного: интуиция, как говорили великие мыслители, помогает только подготовленному уму, она не посетит головы невежды. Предлагаемый нами подход предусматривает опору и на эмпирику (прежний опыт), и на здравый смысл, и на знания учителя, на науку, и безусловно — на чутье педагога, на его интуицию.

Учитель, у которого интуиция развита, никогда его не подводила, может не пользоваться нашими рекомендациями. Но мы проверили на практике и потому убеждены: значительной части педагогов наши рекомендации помогают грамотно конструировать открытый урок и развить в себе педагогическую интуицию (если, конечно, она была генетически заложена в нем в виде природных задатков).

Что касается обвинения в том, что мы преподносим наши рекомендации как универсальные и якобы гарантирующие стопроцентный успех, то это утверждение ложно. Авторы пособия понимают, что любые закономерности и сформулированные на их основе рекомендации во всех социальных науках, областях знаний, касающихся человека, носят вероятностный характер. Мы никому ничего не гарантируем и говорим: «Если учитель учит наши предложения по подготовке открытого урока, то вероятнее всего он грубых ошибок не допустит». Если же учет наших рекомендаций будет еще и личностным, творческим, основанным на развитом у учителя интуитивном чувстве, то вероятность успеха еще более повысится. Разумное сочетание опыта, научного знания, программно-методической дисциплины и творчества (всегда основанного на интуиции) еще никому не повредило. Любые методические рекомендации можно продуктивно использовать, усиливая их за счет личностного фактора, а можно и довести их до абсурда, превратив в механистическое антипедагогическое действие.

Вторая претензия сводится к тому, что рекомендуемые нами для учета особенностей ребенка и класса параметры обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей якобы устарели, а пользоваться нужно характеристиками когнитивных (от лат. *cognitio* – *познание*) стилей, которые отражают индивидуальные различия детей в восприятии, анализе, категоризации и воспроизведении информации.

Наш ответ здесь следующий. Чем больше характеристик личности ученика использует учитель, тем лучше, глубже он познает возможности восприятия ребенком учебного материала. Но всегда нужно с чего-то начинать. Работы с изложением учения о когнитивных стилях появились совсем недавно, и это учение находится еще в стадии развития. Учителю безусловно полезно знать различные когнитивные стили, поскольку они в большей степени интегративны, чем другие характеристики личности, важные для выбора оптимальных мер педагогического воздействия, и поскольку они диагностируются. О когнитивных стилях учитель может прочесть в работах психологов М.А. Холодной и В.Н. Дружинина.

Заметим также, что современная психология, состоящая из многих направлений, научных школ, не едина, и учитель вправе сам вы-

бирать рекомендации представителей тех направлений, которые сочтет для себя интересными, приемлемыми и, не будем отрываться от реальности, доступными. С нашей точки зрения, сейчас важнее другое – опора в выборе методов, средств, способов обучения на особенности личности школьника, которые хоть как-то определяются.

Третья претензия сводится к тому, что мы якобы требуем от учителей четко дифференцировать детей по функциональной асимметрии полуширней головного мозга, типам темперамента и другим характеристикам. Это неверно, мы нигде не утверждаем, что эти различия носят жесткий характер. Разумеется, левополушарный или правополушарный ребенок, холерик или сангвиник и др. – все это определяется не жестко, а по доминантным характеристикам. О претензиях все.

Чтобы актуализировать размышлении педагогов о прочитанном в брошюре и о своем собственном опыте, мы решили привести в заключении вопросы, ответы на которые помогут педагогам определить свои затруднения, направления саморазвития, свои точки роста.

1. Смогли ли бы Вы в этом учебном году подготовить и провести открытый урок с тем, чтобы познакомить гостей с созданным Вами прогрессивным опытом? Если да, то назовите инновационные идеи, реализацию которых Вы бы могли продемонстрировать? Как Вы могли бы назвать разработанную Вами инновационную технологию?

2. Предлагаемый Вами открытый урок является плодом коллективного творчества работников школы (других учителей, психологов, социального педагога, консультантов-ученых, руководителей школы) или же он является результатом исключительно Вашего личного творчества?

3. Смогли ли бы Вы при конструировании своего открытого урока опираться на данные обученности, обучаемости, учебных и воспитательных возможностей детей конкретного класса?

4. Сможете ли Вы сегодня обосновать каждый элемент готовящегося Вами урока и проект этого урока в целом? Речь идет об обосновании отобранных содержания учебного материала, обосновании выбранных форм, методов, средств обучения и оптимальности их сочетания.

5. Можете ли о себе сказать, что Вы являетесь современным педагогом эрудиционного типа, а не «туннельщиком», который кроме материала своего предмета другого не знает?
6. Можете ли Вы сказать о себе, что владеете не только способами установления межпредметных связей, но и умеете осуществлять межпредметную координацию учебного материала?
7. В какой мере Вы владеете (Ваша самооценка) не только частнометодическими, но и общепедагогическими, общепсихологическими знаниями, необходимыми для подготовки уроков и открытых уроков в частности? Знаете ли Вы технологию проектирования учебного занятия, способы выделения главного, существенного в изучаемом материале, системную классификацию методов обучения, виды дифференцированной помощи, оказываемой детям с разным уровнем подготовки по предмету и отношения к учению, классификацию общеучебных умений (надпредметных способов деятельности)?
8. Что конкретно из приведенной в брошюре технологии подготовки и проведения открытого урока и представленного варианта открытого урока Вы решили взять на вооружение?

В связи с этим читателю захочется узнать мнение авторов по поводу руководителей школ и учителей, которые с гордостью не преминут заявить, что у них в школе все уроки открытые.

Наше отношение к этой идеи резко отрицательное. Само это утверждение исходит из представления о механической природе урока, где дети лишь сырой материал в руках учителя, и поэтому совершенно все равно, в каких условиях урок проходит. Мы же убеждены в том, что урок – это живой и в некотором роде даже интимный процесс, где в норме нет места посторонним. В некотором смысле открытый урок – нечто вроде семейного праздника, который показывает гостям достижения семьи: ее крепость, уважение и любовь друг к другу родственников, ее достаток и богатство, но не дай Бог, чтобы гости жили в семье постоянно! Поэтому не может быть и речи, чтобы каждый урок был открыт для посетителей.

Мы считаем также необходимым ответить на один важный вопрос, который, хоть и не был прямо задан нам, но наверняка, как говорят,носится в воздухе: «Неужели авторы пособия считают, что учитель, у которого 30 часов в неделю и по пять – семь уроков ежедневно, смо-

жет подготовить каждый урок именно по приведенной сложной технологии? Ведь кто-нибудь из ретивых директоров, завучей, методистов, инспекторов разных уровней непременно начнет все это требовать от учителей к каждому уроку».

Наш ответ будет абсолютнозвешенным, реалистичным инятным: «И да и нет.

Ну, разумеется, открытый урок, которыйдается, может быть, раз в полугодие, и ежедневные уроки – это не одно и то же. Открытый урок представляет собой некий итог длительной творческой работы учителя, когда его ноу-хау доводится до автоматизма, работает эффективно и потому может служить действенной формой повышения квалификации других учителей. Так что, с одной стороны, от учителя нельзя требовать проведения ежедневных уроков в полном соответствии с приведенным в настоящем пособии. Заметим, что открытые уроки с целью повышения квалификации учителей не проводятся ежедневно.

С другой стороны, все ежедневные уроки учителей должны, как говорят, в снятом виде, в главных иллюзиях опираться и в той или иной степени воспроизводить описанное в пособии. Мы имеем в виду: опору при проектировании уроков на диагностику учебных возможностей детей разных классов, саму процедуру, хотя бы мысленного проектирования образовательного процесса и его результатов, обязательное, хотя бы мысленное обоснование выбранного проекта и т.д.

*Именно поэтому авторы убеждены, что учителя, представившие свой открытый урок со всеми составными частями вышеупомянутой технологии, несомненно, имеют все основания претендовать на присвоение им как минимум первой, а скорее всего и высшей квалификационной категории.*