**Раздел II.**

**СИСТЕМА НЕОБЫЧНЫХ УРОКОВ**

**1. ЛИЧНЫЙ СМЫСЛ СИСТЕМЫ**

Преимущества системы в работе учителя очевидны. Система эффективна уже потому, что в переводе с грече­ского означает «целое, составленное из частей, соединен­ных между собой». Философы уточняют: особенный смысл системе придает то, что, даже будучи соединенными, эти части четко разделены между собой. Таким образом, глав­ное в системе - порядок; упорядочивать, приводить в по­рядок - это ее основное назначение. Порядок, обеспечи­ваемый системой, обусловлен планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой по­следовательностью действий, например, система в работе; принятый, установившийся распорядок чего-либо.

Все это - система, но только как форма, которая не имеет смысла без содержания. Содержание здесь опреде­ляется тем типом системы, к которому она принадлежит. Два основных типа систем - **закрытые и открытые.** За­крытые системы, как правило, ***жесткие,*** т.е. в них все элементы строго упорядочены, однозначны и подчинены сверху вниз, ***иерархически соподчинены****.* Следуя при­вычной логике, в открытых системах все должно быть на­оборот, а их главная характеристика - ***гибкость (мяг­кость).***Однако не все так просто, тема «открытые - за­крытые» будет рассматриваться в личностно ориентиро­ванном уроке.

Здесь же следует остановиться на связи формы и со­держания, пока что - по достаточно привычным показате­лям деятельности закрытой системы урока. Тем не менее, и для организации необычных уроков в систему, следует определиться, какое содержание, т.е. какой смысл Вы бу­дете придавать тому, из чего состоит каждый урок.

Необычные уроки, впрочем, как и традиционные, тре­буют, чтобы работа с ними проводилась в системе. Прежде всего, в системе, как ***комплексе взаимосвязанных уро­ков****.* При проведении открытых уроков необычность формы является всегда беспроигрышной. Но открытые уроки - только эпизод, привлекающий проверяющих яркими игро­выми моментами, оригинальной подачей материала, «ма­жорным» тоном и т.д. Эпизодическое использование того или другого типа уроков будет и восприниматься учащими­ся как приятная, но далеко не всегда запоминающаяся случайность.

Таким образом, ***систематичность****,* как частота и упорядоченность проведения - очень серьезный фактор успешности использования необычных уроков. Тем не ме­нее, выбирая данный вид уроков, необходимо помнить:

1. Необычные уроки являются только одним из видов уроков, поэтому их проведение возможно нечасто.
2. Не всегда содержание материала темы или тем мо­жет быть представлено в необычной форме.
3. Данные уроки требуют предварительной подготовки, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся, поэто­му возможности их проведения несколько ограничены.
4. Все содержание учебного предмета не может быть представлено через необычные формы.

Есть и другой, более важный ресурс системы, - внут­ренняя, содержательная целостность урока.

Если привычным учительским взглядом выхватить из нашей классификации необычных уроков раздел «Формы учебного процесса», то понять этот смысл будет сложно. Ко­нечно, скажет опытный учитель, формы необычные, яркие, увлекательные, но зачем их отделять от традиционных уро­ков? На что еще обращает внимание учитель? На методы. Однако и методы, и характер деятельности учителя, пред­ставленные в классификации, легко вписываются и в ткань традиционного урока. Если же внимательно посмотреть на те разделы, которые учитель привычно обходит, такие, как «Концептуальная основа», «Цель» и «Содержание учебного материала», необычайность уроков предстанет с другой, **смысловой, т.е. внутренней стороны**.

Эти составные части урока тоже представляют его как весьма закрытую и жесткую систему. Но уже - как систему внутренних компонентов: концептуальной основы, цели, содержания, методов и т.д. А в этой системе уже становит­ся важным Ваше личное отношение к тому, что именно предлагает каждый компонент: цель, содержание, методы. Они связываются в нечто нераздельное, пронизанное не­сущим пользу смыслом только благодаря Вашему личному пониманию того, какая **система отношений с учениками** более предпочтительна: ***жесткая или гибкая, закрытая или открытая****.* Таким образом, Вы неизбежно должны будете выбирать: либо сделать еще один шаг по направ­лению к личностно ориентированному уроку, либо вер­нуться к уроку традиционному.

Выбрав один тип из каждой пары, Вы без затруднений определите соответственные им смыслы целей, принципов, содержания и методов, представленных в каждой группе уро­ков. Среди предложенных выше отношений и надо выбрать то, которое наиболее актуально, т.е. то, что в большей степе­ни соответствует современным потребностям.

Если Ваше внимание с внешних средств педагогиче­ского воздействия уже перемещается к средствам, «рабо­тающим» с внутренним миром учащихся, то очевидной становится **необходимость замены жестких методов на гибкие**. Таким образом, главным действием в определении типа отношений становится умение установить смысл каж­дого типа. Для этого следует обратиться к тому, что пони­мается под ***содержанием деятельности***с точки зрения ее ценностей - как для педагогов, так и для детей.

В традиционном определении деятельности учителя мы обнаруживаем, что это - система функций, без уточнения их содержания. Учитель должен научить (чему-либо), передать (определенную сумму знаний), сформировать (определенные умения и навыки), преодолеть пробелы в знаниях, развить интересы и т.д. Такое определение дает нам представление о том, чем должен заниматься учитель: организационно-педагогической деятельностью, и что она собой представляет, именно как деятельность, внешнее проявление которой - процесс обучения - гораздо важнее, чем его содержание.

Надо отдать должное педагогической науке: она замет­но продвинулась в поиске содержания этих умений. От на­зывных определений умений организовать обучение, обеспечивающее «реализацию запланированного, полное использование всех имеющихся ресурсов для решения поставленных задач», до обращения к ценностным осно­ваниям педагогической деятельности: «умениям вопро­шать, сомневаться, осуществлять гуманитарную эксперти­зу своих действий, (...) жить в потоке всеохватывающей взаимности, в котором учитель и ученики, влияя друг на друга, растут вместе».

Однако практика показала, что просто назвать такие умения недостаточно. Оказалось, что учитель еще и по­нять хочет, что именно он должен «вопрошать», в чем со­мневаться, что содержит «гуманитарная экспертиза», ка­ким должно быть влияние учителя, чтобы слиться с учени­ками «в потоке всеохватывающей взаимности»?

Вместе с тем, стремления ученых представить эти цен­ности в виде ***профессиональных компетенций*** учителя, т е раскрыть их содержание, как *личных* ***качеств,*** никак не продвинули понимание учителя. Так, говоря о личных качествах педагога, исследователи, как правило, располагают их внутри так называемых «общепедагогических ор­ганизаторских умений». Это мобилизационные, информа­ционно-дидактические, развивающие и ориентационные умения учителя.

Попробуем найти среди этих умений то «личное», что содержится в понятии «профессиональная компетентность педагога» как «личные возможности учителя, позволяющие ему самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, формируемые им самим или администрацией»

В ***мобилизационных***умениях - это умения учителя привлекать внимание учащихся, развивать у них устойчи­вый интерес к учению, формировать потребности в знани­ях, разумно использовать методы поощрения и наказания ит.д.

В ***информационно-дидактических***- это умения дос­тупно, с учетом специфики предмета, уровня обученности и возраста учащихся излагать учебный материал; исполь­зуя различные методы обучения и их сочетания, логически правильно выстроить процесс преподавания и усвоения учебного материала и т.д.

Возможно, мы что-то недопонимаем, но от привычных описаний педагогической деятельности советской поры эти умения ничем не отличаются. При чем же здесь личные качества, личные возможности учителя? Смотрим далее.

В ***ориентационных умениях*** действительно обнару­живаем то, что имеет непосредственное отношение к лич­ности: эти умения «связаны сформированием морально-ценностных установок воспитанников, с формированием устойчивого интереса к учебной деятельности, с организа­цией совместной творческой деятельности в целях разви­тия социально значимых качеств личности».

Наконец-то, пройдя утомительным извилистым путем напыщенных словосочетаний, мы добрались не только до упоминания личности, но и до самих умений: «восприни­мать и адекватно интерпретировать сигналы от партнера по общению; глубоко проникать в личностную суть других людей; видеть главное в другом человеке, правильно оп­ределять его отношение к социальным ценностям». Это и есть, утверждают авторы, залог успешного педагогического общения на всех этапах педагогического процесса.

Авторы, понятное дело, уверены в успехе, но учителя остаются в недоумении: как адекватно интерпретировать сигналы, адекватно - чему? Насколько глубоко следует проникать в личностную суть других людей, что главное в другом человеке, ачто - второстепенное и что такое «лич­ностная суть»? С чем сравнивать глубину проникновения? И, самое главное: для чего все это необходимо?

Исходя из этических соображений, мы не станем далее ссылаться на известные имена. Зачем тревожить академи­ческие сны? Скажем так: один известный академик, автор этого набора педагогических умений, объясняет: они необ­ходимы для развития субъектности учителя: «возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внут­ренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они *адек­ватны* разнообразным уровням развития субъектной по­зиции будущего специалиста».

Чтобы состоялась субъектность, **надо овладеть цен­ностями и смыслами учебно-профессиональной дея­тельности.** Ачерез субъектность учителя состоится и субъектность учеников. И субъективность тоже.

Видите, как все просто? Ученые - видят, хотя бы и во сне, но - видят. А учителя начинают овладевать приснив­шимися академикам ценностями и смыслами своей про­фессиональной деятельности. И задают все те же вопро­сы. Ну, почему же, спрашивают учителя, эти ценности и смыслы должны стать содержанием нашей личной дея­тельности на уроке, когда они принадлежат кому-то, пусть очень, ну очень умному, но совершенно к нам никакого отношения не имеющему, да еще и запутывающему нас до бесконечности?! Может, что-то необходимо еще?

Да, говорит другой, не менее авторитетный академик, чтобы «чужое» стало личным, необходима еще и культуро-сообразная среда, «все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность». Следовательно, кто-то должен наполнить не только содержание образова­ния общечеловеческими ценностями и культурными смыс­лами, но еще и образовательную среду, в которой и реа­лизуется содержание образования.

Однако и образовательная среда, и содержание тради­ционного (знаниевого) образования переполнены указан­ными ценностями, но от этого они не стали личностными, как и смыслы его авторов для пользователей - учащихся и учителей... Может, все-таки, начинать надо не с наполне­ния образовательной среды и не с содержания знаний, а ссамого учителя?

Проблема в том и состоит, что и ценности, и смыслы могут быть порождены только познающим сознанием в ус­ловиях работы учителя с содержанием, а не только с уче­никами. Смысл - это не урок, который должен быть извле­чен в соответствии с теми условиями и требованиями, ко­торые заданы строгой учительницей. Смысл - это то, что руководит поведением изнутри, зачастую, ав нашей стране - как правило, вопреки заданным требованиям. Смысл - каче­ство сугубо человеческое, поэтому он и направляет чело­века на осмысленное (в отличие от животных) выполнение функций живого существа. Смысл - атрибут личности, он извлекается из знаний лично каждым, чтобы строить даль­нейшую стратегию своей личной жизни. Предлагаемые уважаемыми авторами варианты ориентированы на бес­спорную необходимость внешнего задания - и культуры, и смыслов. Какие бы технологии не предлагались, в качестве опорного положения выбирается установка на внешнее воздействие, а не на внутреннее развитие механизмов личностного роста.

А содержание деятельности конкретного учителя про­должает оставаться неизвестным. В представленных схе­мах оно идет не оттого, что должно определять педагоги­ческую деятельность изнутри, не от ценностей и смыслов личности учителя, не от механизмов деятельности его соз­нания, работающих с сознанием учеников, а от функцио­нальных обязанностей. Что и есть проявление «жесткой» системности, поскольку функциональные обязанности - для всех, поэтому они и «задаются» всем, а не разрабаты­ваются в зависимости от особенностей того или другого учителя.

Сознание современного ученика не принимает привыч­ного педагогического давления - ни прямой передачи «культурных» смыслов, ни убеждений по культурному об­разцу «это надо делать так, потому, что это - правильно». Жесткая система управления уроком постепенно уступает место гибкой системе. Постепенно и содержание Вашей деятельности перед уроком и во время его проведения наполняется не чужими, а Вашими личными смыслами. Гибкость отношений учителя проявляется не столько во все увеличивающемся объеме все более изощренных «технологий взаимодействий» с учениками, сколько в из­менении своего личного отношения к организации и со­держанию изучаемого материала.

Говоря о движении коткрытой системе обучения, име­ет смысл начинать его **с** системного «приоткрывания» со­держания знаний, основные средства организации которо­го на уровне необычных уроков представлены далее. По­жалуй, отсюда начинается не только движение к открытой и гибкой системе уроков, но и к системе Вашей личности. Если, конечно, она понимается не только как набор «соци­ально значимых» функций, но еще и как системное един­ство педагогической деятельности и деятельности лично­стных структур Вашего сознания.