***Александр Калмановский***

**Кому принадлежит урок - учителю или ученику?**

**Вопрос не в том, чья в классе власть, а в доверии и взаимопонимании между взрослыми и детьми**

О чем думает первоклассник, ранним утром входя в класс? Что чувствует? Я долгое время не решался задавать этот вопрос детям, да и себе самому. Боялся услышать неискренний ответ. Чаще всего ребенок смотрит на нас и старается угадать, чего от него ждет взрослый. Но есть нечто особенное, что позволяет ученику не изменять себе. Это уникальное детское восприятие действительности. Значит, надо переместить фокус привычной учительской позиции на попытку разобраться в этом восприятии.
…Я попытался начать работу не с того, что привычно для каждого учителя, а стал работать с тем, о чем говорили дети. Помогать им только когда просили. Понял, что именно совместно с детьми в каждой конкретной ситуации можно оказать воздействие на их развитие.
Совместно с детьми? Но для этого как минимум надо уметь их слушать. Обладаем ли мы таким даром? Готовы услышать? Хотим ли? В ответах на эти вопросы постепенно становилась понятной и профессиональная функция учителя.
Мне было интересно установить истинные устремления ребенка. Не те, о которых он легко объявляет, а те, что сокрыты от внешнего глаза и о которых он и сам часто не подозревает. Ведь настоящую педагогическую работу можно вести только с истинными детскими устремлениями.
Однажды во время утреннего разговора Игорь сообщил свою радость: «Еду на дачу к бабушке!» Что же его так обрадовало? Возможность увидеть любимую бабушку? Отправиться в лес? Искупаться в речке? Оказалось, нет. Его привлекала возможность забраться в старый сарайчик на бабушкином дворе и повозиться с железками, которые только там и можно было найти. Ребенок, как правило, и сам не осознает, почему он так чувствует, видит, понимает. Просто рассказывает о происходящем. В своем восприятии он непроизволен и открыт. Но именно это и позволяет учителю правильнее интерпретировать его слова и поступки и действовать соответственно, а самому ребенку расширить рамки своей свободы.
…Одна девочка с трудом решала математические примеры, и ей не нравилась эта работа, а вот задачи давались сравнительно легко, и она решала их с удовольствием. Обычно учитель старается сделать так, чтобы девочка все же научилась решать ненавистные примеры. Применяет десяток методик, тратит усилия и профессиональное мастерство. Но важным окажется другое – то, что не зависит ни от каких методик, а стоит именно за этой особенностью его ученицы.
Важными окажутся ее прошлый опыт и ее человеческая уникальность. Девочке надо было представить конкретную ситуацию, которая соответствовала бы решаемому примеру, можно сказать, сочинить на пример задачку. Для этого всегда необходимо время. А его-то и не хватало. Выходило, что ей не годились условия, созданные учителем для выполнения работы, а неспособность к абстрактным математическим действиям была ни при чем.
Я не стремился научить эту девочку арифметике, а стал расспрашивать, что с ней происходит, когда она решает примеры, и что – когда задачки. То есть пытался реконструировать эту ее жизненную историю, чтобы построить основания для дальнейшей работы и создать соответствующие условия.
Так возникает ситуация, когда нет учителя и учеников, а есть сообщество людей, которые стремятся понять друг друга и осуществить какую-то деятельность, каждый сообразно своим собственным замыслам. На первый план выходят продолжительные диалоги, подробное изучение детского восприятия, реконструкция прошлого опыта. И все это сразу порождает новые формы жизнедеятельности, которые, естественно, вступают в противоречие с традиционным укладом школы.
Вот почему мои уроки многим кажутся странными. Ведь формы наших занятий рождаются в совместном с детьми проекте, а не устанавливаются кем-то извне. Любая новая инициатива ребенка или взрослого может изменить всю структуру, и она потому и не является жесткой и окончательно оформленной, а какой-то плавающей, что каждый следующий шаг участников непредсказуем. Именно это предопределяет активное творческое начало и детей, и взрослых.

№ 13, 1999