

Тетрадь № 2, главы 9-14

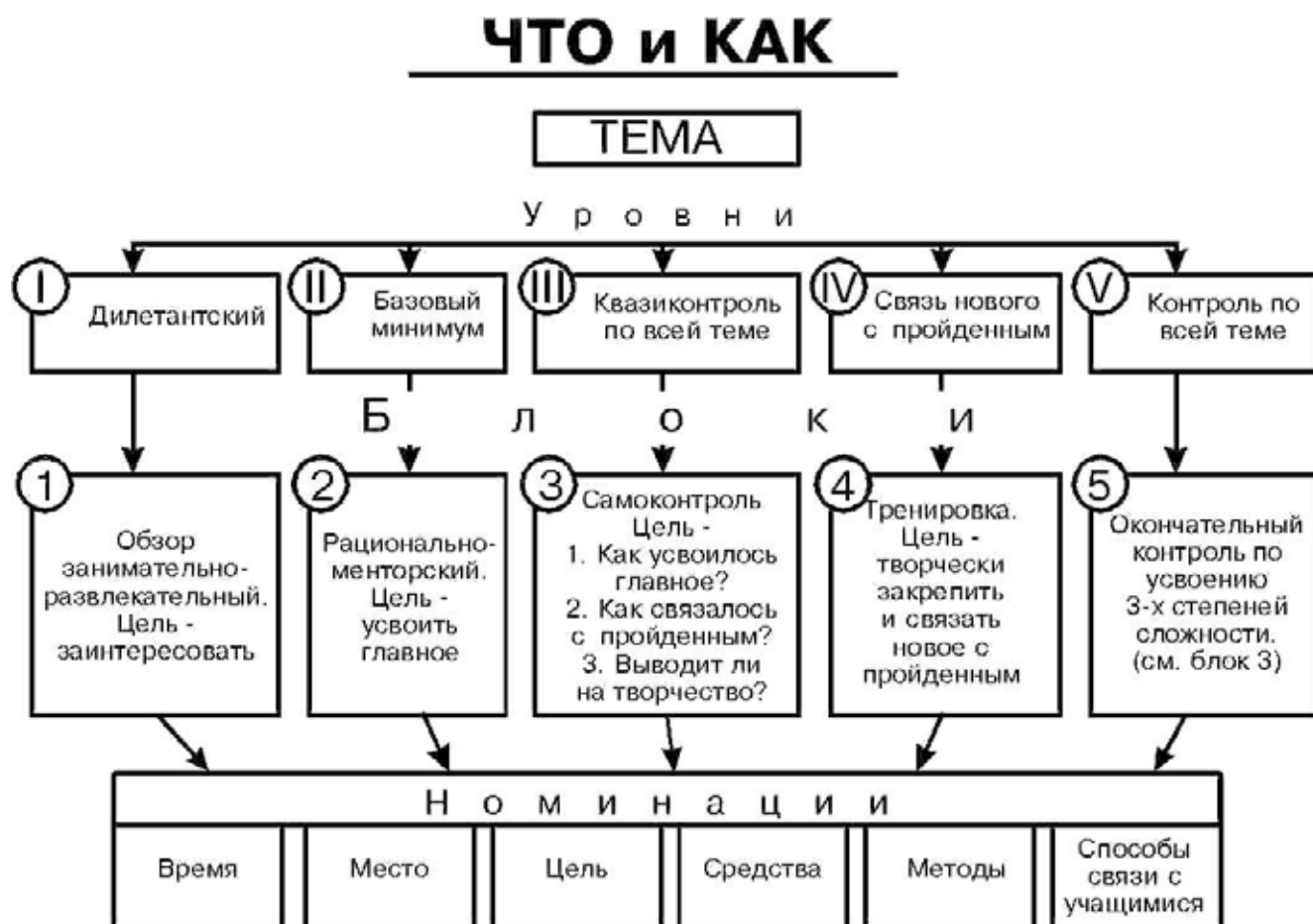


Рис. 2.1
Схема организации любого учебного процесса

Глава девятая: Поле дураков в стране чудес.

Извините за использование в переиначенном виде знаменитого выражения из сказки. Но, по всеобщему убеждению, у нас действительно страна чудес, где «дураки сами рождаются». Интересные на этот счёт получаются соображения, если продолжим рассуждение о главном потребителе продукции общеобразовательного процесса, проанализируем интересы этого «потребителя». Исследуем, получает ли каждый школьник «общее» образование, положенное ему по праву цивилизованного общества. Защита его прав осложнена тем, что сам потребитель — обучающийся в школе ребенок — своих интересов и потребностей не осознает. Вопросов, связанных с проблемами обучающихся в школе детей, скопилось много, а решение этих проблем идет по кривым, запутанным и тупиковым путям, так что мы недаром использовали в заглавии слово «дурак», помня его многозначность в русском языке. Рассмотрим такие его значения, которые напрямую связаны с учебным процессом на уроках в школе.

Замечено, что только умный человек может сомневаться в своем уме и называть себя дураком. Всегда считать себя умным является признаком глупости, и это редко осознается. Действительно глупых, больных, дебильных детей даже жестоко называть дураками. Такие дети нередко попадают в общеобразовательные школы, хотя эти несчастные нуждаются в специальных лечебно-воспитательных учреждениях, и массовая школа не может эти учреждения заменить. Школа в этом вопросе слабо контактирует с медиками. Ошибок в определении степени дебильности ребенка совершается много и с медицинской, и особенно, с педагогической стороны. Сам факт катастрофического расширения сети специальных школ для ненормальных детей заставляет о многом задуматься. Дураками часто выглядят и плохо воспитанные люди. Особенно должны обеспокоить общество типы дураков-недоучек. Эти категории имеют прямое отношение к школе, к вопросу организации обучения на уроке, когда обучающийся находится под прямым воздействием педагога, учителя, наставника, воспитателя. Количество невоспитанных и дураков-недоучек напрямую зависит от организации учебно-воспитательного процесса.

Недоученость только на поверхностный взгляд кажется чьим-то субъективным делом. Огромное количество людей с плохим качеством полученных знаний — неучей-недорослей — отражено в поговорке: «Дураков у нас не сеют, не пашут...». Остроумие, как своеобразная констатация проблемы, намекает на то, что «они сами рождаются», и потому их так много. Но ее объективная сущность этим остроумием укрывается, оправдывая людей, считающих себя умными. А на самом деле их — дураков — как раз и «сеют» и «пашут»! «Сеют» малообразованные или ленивые родители. А «пашут» плохие педагоги, порождаемые, в основном, несовершенными системами образования. Если посмотреть внимательно на весь протекающий в школьных стенах учебный процесс, то феномен «недоучек» можно проследить на протяжении всего обучения. Возникновение «недоучек» однозначно обусловлено ориентацией на «среднего» ученика как программ, учебников, так и методических разработок. И связанного с этим низкого профессионализма учителей. Учитель недоучивает как учащихся, находящихся ниже среднего уровня, так и обладающих более высокими возможностями. Не умеет объективно использовать обучающий потенциал этого разнородного коллектива. И педагогическую силу оценок, как показателей разного вида участия в работе на уроке и как степень успешности этого участия. И особенно вредна замена квалифицированной работы на уроке непомерно расширенными домашними заданиями. Практика обязательных домашних заданий позволяет подменить профессиональную деятельность учителя на уроке непрофессиональными усилиями ученика и его родителей дома. Учеба в школе еще не стала, в полном смысле слова, *обучающим процессом*. Его элементы не складываются в непрерывное, результативное дело. Получаются недоучки. А это будут не только плохие профессионалы или пассивные исполнители чужой воли, но и откровенные бюрократы, карьеристы и экстремисты всех мастей.

Социальные масштабы «Поля дураков» говорят о чрезвычайной важности проблемы недоучек. Критики состояния дел в массовой школе усилия свои направили по чисто механистическому пути. Пытаются заставить учителя отказаться от попыток «научить всех сразу», как призывал Коменский. Требуют учить каждого в отдельности, требуют полной индивидуализации учебного процесса. Например, есть тридцать-сорок человек на тридцать-сорок минут урока — по минуте на ученика. Всем видно, что этого мало, поэтому «сокращают классы», чтобы каждому досталось хотя бы по пять минут... «Массовость» ищет в «индивидуализации» способ преодоления усредненности, а выливается в

уничтожение самой массовости. В условиях коллектива создаются ситуации, при которых ученики мешают друг другу. Поборники индивидуализации делят детей, скажем, на лентяев и добросовестных: одних бранят, других поощряют, и противопоставляют друг другу. Однако, чувствуя, что в уменьшенных классах «недоучки» по-прежнему имеются, возлагают надежды на... дальнейшее уменьшение состава одновременно обучающихся детей. Полная индивидуализация социально и психологически бессмысленна. Количество одновременно обучающихся людей реально зависит от двух формальных причин: вида учебной работы (теория или практика) и удобства для её участников, в том числе и учителя. Точнее, мерой допустимого неудобства.

Феномен «недоучек» не только не исчезает, но становится для педагога еще контрастнее при сокращении численного состава класса. А общественные стимулы для ликвидации недоучености, осязаемой при сравнении себя с товарищами, слабеют, а то и исчезают. Получается, что «сильных» обученных всегда маловато выпускается из школы, а «слабые», безвольные и плохо обученные люди составляют основную массу — толпу. Обладающие честолюбием и эгоизмом бывшие школьные неучи начинают манипулировать этой толпой, делать себе карьеру. Амбиции честолюбцев при низкой образованности не могут иметь другого выхода, кроме явной или скрытой агрессивности. Умные же, талантливые, профессионально подготовленные, «отгороженные» во время обучения от «неучей и лодырей», оказываются подчас в подчиненном положении у карьеристов. Следует добавить, что большое зло представляют недоучки-чиновники, которые, не умея работать, лезут руководить. Они сильнее всего тормозят развитие общества, так как мешают настоящим специалистам делать свое дело. Отсутствие опыта противопоставления себя лодырю-недоучке толкает к конформизму с бездарями, дорвавшимися до власти. Либо обрекает на участь социальных неудачников. Даже если талантливый человек оказывается в положении неудачника, зависть карьериста к чужому таланту автоматически перерастает в «черную зависть». Интересно, что на первых порах недоучка не осознает ни своей зависти, ни ее возможных причин, ни своей агрессивности. Просто ему неприятно, что «кто-то лучше него». Неприязнь к чужому таланту (и, не дай бог, успеху) вызывает изошренную и сознательную агрессивность, вплоть до совершения преступления. Основной массе неучей трудно найти себе приемлемое место в жизни. Они нервозны, конфликтны, часто меняют работу, падки на мелкие подачки, отгораживаются от позитивной общественной деятельности, легко поддаются низкопробным влияниям, негативно оценивают то, что не умеют анализировать. Именно подобные люди составляют сегодня основную массу населения в большинстве регионов нашей страны. Они становятся не просто безучастными, но нередко и опасными, так как могут поддержать своей «массой» самые различные неразумные начинания экстремистов, вплоть до преклонения перед деспотизмом. Талантливые люди до тех пор будут страдать, а общество проигрывать, теряя их, пока школьная система не решит проблему «недоученности» во всей ее полноте. Многие талантливые люди отказываются от борьбы с этим злом. Они видят тщетность своих попыток. Им кажется, что надо приспособливаться, идти на компромисс. Проблема конформизма (приспособленчества) так тесно связана с проблемой «недоучек», что опустить рассуждение о ней нельзя. Наука учителей — теория обучения (дидактика) — должна смелее искать инновационные пути практического педагогического действия, теснее сотрудничать с социологией и нейропсихологией, мощнее развивать свою ветвь — педагогическую психологию — и через институты методических служб помогать педагогам в ежедневной работе, не допуская недоучености. Проблемы неуча, инфантильного «недоросля» и экстремиста сильно переплетаются, поэтому их стоит рассмотреть ещё с нескольких сторон. Только немногие новорожденные доносят свой гений до открытого проявления и еще реже — до всеобщего признания. К тому же, по мнению психологов, у большинства людей гениальность и глупость, сложно переплетаясь, присутствуют одновременно. Разобраться в себе, более того — поставить такую задачу, личности мешает психологическая безграмотность. Иногда случается, что судьба отдельных людей, недоучившихся в детстве, «раскачивает» их неразвитые, спящие способности, но, к сожалению, такой человек лишь в очень редких случаях может чего-нибудь добиться на склоне лет. Время упущено. И уже некогда реализовать проснувшееся самосознание и самолюбие, стремление к успеху. Это ведет к разочарованию и осуждению тех, кто в свое время «не заставил, не направил, не поддержал». Именно такие люди проклинают школу, учителей, да и родителей. Едва ли кто решится настаивать, ссылаясь на наше всеобщее образование, что среди населения широко распространена грамотность — литературная, математическая, историческая и какая бы то ни было другая. Приходится признать: широко распространена безграмотность. Мы смело можем добавить сюда безграмотность экологическую,

экономическую, юридическую и всякую другую. Осознавая это, руководство отдельных школ и целых регионов расширяет программы обучения (опять программы!), вводит новые предметы, перекраивает учебные планы, доводит учебный день школьника до продолжительности рабочего дня взрослого человека — и все равно все желаемое не вмещается даже в расписание. А что «вмещается» в головы учеников — хорошо видно по событиям реальной жизни.

Известно, что большинство новорожденных потенциально талантливы. Однако несовершенство системы образования человека не только оставляет неразвитыми задатки ребенка, но нередко губит, ломает, выворачивает наизнанку его душевные и физические силы. Могучая природа выливается в неврозы, агрессию и беспардонный карьеризм («На мой век дураков хватит»). См.: *Лободина С. В.* Как развивать способности ребенка. СПб.: Питер, 1997. Известно, что ребенок не умеет планировать свое будущее. Он не в состоянии осознать необходимость получения чего-либо впрок, скажем, знаний. Да что говорить о духовных потребностях, если порой голодного ребенка приходится уговаривать поесть, поскольку он не осознает своих потребностей даже в элементарных запросах. Впрочем, физической пищей можно заставить его насытиться, хотя нельзя наесться впрок, в то время как знания необходимо накапливать на будущее, то есть впрок, а вот насытиться ими невозможно. Еще труднее ребенку осознать, что его любознательность может быть удовлетворена только в процессе обучения. Наблюдается такой парадокс: ребенок не знает, что очень хочет получать знания, но быстро «узнает», что учиться не хочется. Это нежелание возникает не сразу, а является реакцией на ничем не сглаживаемый негатив массированного учебного процесса.

Бацилла конформизма заложена в ребенке. Он по природе своей ищет любые наиболее краткие пути, чтобы добиться желаемого. Так называемые «детские уловки» (подлизывание, капризы, ябедничество, даже детское воровство) — это та бацилла, которая с ростом ребенка, при непродуманном обучении и воспитании, развивается в общественное зло — в эпидемию конформизма. Та же взятка — один из способов нахождения краткого пути к цели. Это очень заразное явление: даже осуществляя свои законные права, люди порой пользуются взяткой как средством к скорейшему достижению цели. В обществе с низкой образованностью конформизм становится общественной идеологией. Он активно тормозит все процессы демократизации, создавая мощные коррумпированные слои общества. Вирус конформизма, поражая общество, способствует возникновению и распространению страшной общественной болезни — коррупции. Одни личности подбирают себе других, подобных. Их главный «тест» — способность идти ради личной выгоды на любые аморальные поступки, способность быть конформистом, что выражается в умении превращать не только малое зло в большую беду, но и добро — во зло. В «Большой дидактике», нашедшей дидактические достоинства массовости, заложены элементы преодоления этой губительной, разъедающей общество бациллы — конформизма и её эпидемической формы — коррупции. Можно стремиться хорошо учить, избегать опасности выпускать из школы недоученных людей. Не менее важно к тому же правильно оценивать каждого ученика, особенно выпускника. Не вводить общество в заблуждение фиктивными бумажками, прикрывающими недоученность. Документ о степени образованности обязан давать право занимать соответствующие места и вынуждать *доучиваться*, чтобы продвигаться выше. Пока документы, выдаваемые нашими учебными заведениями, такой степенью объективности не обладают. Жизненная перепроверка их показателей чревата большими бедами.

Учащийся, который может оказаться в будущем недоучкой (а значит, приспособленцем или агрессором), сам этой опасности и своих интересов не осознает. Сколько в данную минуту может возникнуть разнообразных интересов в учебной группе? В какую глубину предмета этим индивидам захочется проникнуть? Даже сиюминутную общую вспышку интереса трудно вызвать. А чем дальше от сиюминутных потребностей вынужден отходить учитель, чтобы выполнять учебную программу, тем сложнее ему учитывать индивидуальный интерес и строить подход к каждому ученику. «Для этого, — думает он сам, и заставляют его думать методисты, — надо успеть совершить столько индивидуальных шагов, сколько учеников сидит на уроке». И если механистически смотреть на дело, то это действительно так: тридцать учеников — тридцать методик. Понимая это, поиски методистов идут, казалось бы, в разных направлениях: тут и сокращение количества учащихся в группах, и приобретение электронных помощников учителю, и разбивка на бригады и т. д. Но это только кажется, что направления поисков разные. Все они, при внимательном рассмотрении, оказываются однородно механистическими. Педагоги надеются, что при сокращении группы им придется разрабатывать меньшее количество вариантов индивидуальных подходов, и они смогут осуществить их за отведенное

на урок время. Но дело не только в сокращении количества учащихся, как показывает, например, опыт преподавания иностранных языков. Там сокращение произошло в 2–3 раза, классы делятся на две-три подгруппы, а успеваемость не улучшилась: хорошие ученики, как успевали, так и успевают (их еще выделяют в отдельную подгруппу — элитарность налицо), а плохие (отделенные от «образцов») как не знали языка, так и не знают. Можно добавить сюда опыт мелких сельских школ, где в классах по 5–10 человек. Велик ли там эффект индивидуализации? Сам по себе способ сугубо индивидуализированного обучения не дает однозначно высокого эффекта. Даже в музыкальных школах, где каждое занятие по специальности проходит абсолютно индивидуально, ищут встреч со слушателями, проводят конкурсы, не говоря уже о различных музыкальных ансамблях и фестивалях. Лучшие педагоги музыкальных учебных заведений, такие, как, например, Ямпольский и Столярский, тогда готовят хороших музыкантов и «состоявшихся» людей, когда извлекают дидактическую пользу из разных форм коллективного общения.

Есть еще одно очень мощное направление индивидуализации, где ставка сделана на высочайшее достижение современной технической мысли, создавшей компьютеры. От обучающих машин ожидался принципиальный перелом в школьном деле. Еще в 60-е годы новаторски настроенные учителя демонстрировали свои кабинеты, сплошь уставленные придуманными ими, обучающими машинами. Этот всплеск в дидактике последовал после того, как научились составлять алгоритмы, программировать (пошагово) каждую часть учебного предмета. Е. В. Яновицкая в начале 50-х годов, т. е. до появления работ американского психолога Б.Ф.Скиннера, назвавшего свою пошаговую систему алгоритмизацией, представляла в Ленинградском институте усовершенствования учителей подобную методику, названную «методом темпа», предлагая учителям на уроке выбирать в работе как нужную величину шага, так и скорость продвижения по материалу изучаемого вопроса. (Привычно для России: Скиннера знают, Яновицкую нет.) Энтузиасты обучающих машин трудились самозабвенно, но оставались «кустарями-одиночками». Промышленность не могла их поддержать, а примитивность машин того поколения позволяла встроить в них всего два-три алгоритма. Наша промышленность никогда не имела специальной школьной отрасли, да и сейчас не имеет, и незаметно, чтобы в обозримом будущем подобная отрасль появилась. Причин такого пренебрежения две: одну называют все — это слабая экономика; другую (а она главная) мало кто осознает — непонимание необходимости серьезной организации всего жизненного цикла нового поколения, особенно в такой сфере, как школьное обучение. Скорее всего, и сами педагогические НИИ мало дают заказов нашей промышленности. Механистические способы введения индивидуализации — численное сокращение количества учащихся в классах и введение индивидуальных «машинных учителей» — оказались несостоятельными. Но практика стала искать просчеты не в теории, а в несовершенстве самодельных обучающих машин. Панацею обнаружили в компьютерах — машинах принципиально нового класса, с якобы человеческими возможностями. Компьютеры казались хорошими заменителями скучного времяпрепровождения в классе. Совмещали в себе элементы игры, и определенную свободу личностного выбора. Для получения каких-то конкретных сведений (заложенных, естественно, в компьютер заранее) этого вполне достаточно. В этом смысле против компьютера нет никаких возражений. Хорошо в компьютере и то, что ни ученик, ни его родители не оспаривают оценку, которую вывела оператору-ученику данная машина (и не обижаются на нее). Но... свобода выбора ученика ограничена программой машины. Эффективная обратная связь между машиной и учеником потребует нескончаемо долгого перебора имеющихся в машине вариантов «проб и ошибок», что на обычном уроке может быть сделано веселее, т.е. эмоциональнее и быстрее учениками-сотоварищами. На машине интересно играть (до поры до времени), на машине можно хорошо работать с трудоемкими задачами, но учиться у машины — скучно, обременительно, так как быстро происходит *дегуманизация* — вынужденное одиночество. Нет ни одного «маугли», прожившего какое-то время в одиночестве среди зверей, чтобы он был способен вернуться в человеческое общество. Он потерял свою человеческую сущность. Так же как нет ни одного «робинзона», выдержавшего одиночество на необитаемом острове (не зря же Д. Дефо послал Робинзону Пятницу). Одиночество и, как следствие его, дегуманизация — самая страшная «Божья кара» для ребенка. Создатели машинных программ в качестве компенсации вводят вопросы, с которыми ученик может обратиться к машине, типа: «Мне не понятно» и даже: «Я не согласен» и т. п. Однако это не заменяет человеческого общения, возникающего только между людьми. Несущего в себе не просто знаковую информацию, но наполненного бесчисленным количеством, так называемых, обертонов: оттенков голоса, мимики, жестов, настроения и т. д. и т. п.

Машины не заменят человека как такового, а всегда будут служить ему одним из вспомогательных средств. Если рядом с компьютером стоит педагог и фактически является посредником в работе между учеником и машиной, как в случае с любым школьным прибором (а так оно на деле и происходит в школе), тогда опасности дегуманизации нет. *Но нет и обещанной замены педагога машиной для индивидуализации.* Глупо надеяться, что бесконечные социальные беды (часть из них описана выше), бесхозяйственность, неуважение к законам, распространенные в нашей стране чудеса, исчезнут с введением компьютеризации... Это так же неразумно, как уповать на чудеса или на исключительную генетическую одаренность и врожденную талантливость какого-либо народа. Талант никого не спасал от глупостей и промахов, если ему не сопутствовала компетентность (образованность). Конечно, талантливые дураки — это не клинические идиоты, а примитивные неучи, то есть дураки социальные, порожденные системой обучения.

Многие школы пытаются оборудовать компьютерные классы. Педагоги довольны, если удастся достать пяток машин (на полтысячи обучающихся). Деятельность «механических учителей» предполагается более добросовестной, чем работа живых людей. Что же станет с педагогической профессией? Отпадет необходимость в ней? Педагоги превратятся в инженеров и программистов? А кому предназначены будут школы? Зачем объединять детей, обучаемых индивидуальными машинами, в группы, в классы? В результате получится, что машинный способ обучения приведет к строгой индивидуализации обучения и разделит детей по «одиночкам». Такое идеально-одностороннее решение (учебной ситуации), именно из-за свойства всякой идеализации быть односторонней, тянет реальность к абсурду. Ведь реальность бесконечно многограннее, обладает неисчислимым количеством внутренних взаимосвязей и внешних зависимостей. Механистическое, механическое решение дидактической проблемы «индивидуализации обучения» бесперспективно. Действительно, может ли ребенок оставаться в одиночестве? Интересно ли ему в одиночку упорно осмысливать весь прошлый опыт человечества? Хватит ли его терпения на то, чтобы не только часами, но и годами общаться с бездушной машиной? Опытными учителями замечено, что простое перенасыщение урока техническими средствами обучения уже отрицательно сказывается на здоровье детей и на качестве их знаний. Это ведет еще к необратимым дефектам в сфере межличностного общения. В конце концов, сильно механизированный мир подростка тормозит его развитие, усугубляет инфантилизм и связанные с ним социальные беды. Чем изощреннее технические возможности, тем более серьезно встает вопрос о роли человеческого фактора, а в сфере педагогических задач — об увеличении роли учителя, его личности. Об абсолютно индивидуальном машинном обучении и воспитании много писала научная фантастика, причем даже она, перебрав всякие мыслимые и немыслимые, земные и космические ситуации, никаких радужных предположений по этому поводу не сулила, не нашла. Попытка дегуманизации школы напрямую ведет к дегуманизации глобального масштаба. Как следствие, усиливается разобщенность людей, локальные конфликты переходят в глобальные. Разобщенность людей по территориальному, политическому, религиозному, национальному и другим признакам приносит много бед. Поэтому не стоит разобщать детей еще и по такому зыбкому признаку, как способности.

Следует подвести некоторый итог нашим многочисленным экскурсам в «индивидуализацию». Сокращение количества учеников в классе... Механическое варьирование программами (от программ для гимназий до программ «компенсирующего» обучения для детей типа неучей-недорослей)... Машинно-распрограммированное индивидуальное обучение... Всё это есть не что иное, как попытка вычленив индивида из сообщества (детей, от будущих его взрослых современников). А значит, *выдернуть ребенка из жизни и... пытаться его этой жизни научить!*

Возражением этому, считают некоторые, может служить утверждение, что в задачу учебных заведений не входит «учить человека жить», что задачей этих заведений является стремление дать конкретные, научно проверенные знания, известные старшему поколению. Однако эти знания почему-то плохо усваиваются многими обучающимися. Отсюда напрашиваются два вывода. Во-первых, утверждение, что в школе детям сообщают вещи, хорошо известные (и зачем-то нужные) человечеству, сомнительно, ибо большая часть человечества, уже закончившая школы, этими знаниями не обладает (по крайней мере, у нас в России). Безграмотность, официально получивших среднее образование людей, поражает своей обширностью. А во-вторых, информационный промежуток между тем, что записано в школьных программах, и тем, что обнаруживают в жизни выпускники школ, имеет тенденцию увеличиваться. Их «школьные» знания никому не нужны.

Общество ощущает необходимость, ждет и даже требует от школы выпускать социально зрелых

молодых людей. Современное цивилизованное общество созрело до понимания того, что *каждый родившийся человек уникален*. Оно также осознало, что при всей уникальности индивидуумов им необходимо жить вместе, то есть знать и соблюдать общественные интересы, складывающиеся из совокупности интересов всех уникальных личностей. Можно сказать банальность: уникам только в окружении других уникамов уникален, иначе он — белая ворона. Создание элитных учебных заведений не снимает проблемы массовой школы, а, наоборот, ставит ее особенно остро. Личность, поднимаясь по ступеням преуспеяния, сталкивается с бесконечным количеством случайностей, предусмотреть которые невозможно. Чтобы продвижение состоялось, необходим определенный набор личностных качеств: образованность, смелость, целеустремленность, воля. Формирование личности (влияющее на уникальность и зависящее от нее) происходит в течение всей жизни, хотя напряженность этого процесса бывает различной. Желательно, чтобы пик ее приходился на школьные годы — самые благоприятные для развития личности и менее всего «коварные» для общества. Многим кажется, что биологические силы организма ребенка обладают большей мощностью, чем силы социальные. Элитарный принцип в образовании покоится на том же мнении. В этом кроется одна из причин как небрежного отношения к воспитанию ребенка, так и увлечением формальной «уникальностью».

Упорное и систематическое обучение детей начинается только после 6-7 лет — в школьные годы. А до этого возраста социальные влияния (семья, родственники, соседи, двор, средства массовой информации, даже медицинские работники) успевают достаточно поработать, чтобы наложить на индивида общественный отпечаток, развить либо притормозить природные задатки. Изменить ситуацию, помочь природе сохранить (или восстановить) свои возможности смогут не непосредственно мастера индивидуального подхода, а они же, но посредством социальных сил, воздействующих на ребенка. Эпицентром таких сил становится коллектив соучеников. Воздействие коллектива может совпадать с семейным, может войти с ним в противоречие, но влияние его, как правило, сильнее и заметнее, чем влияние семьи, хотя принято во всем «винить» семью или надеяться на нее. Забывается, что школе следует профессионально влиять в нужном направлении, не только прямо, непосредственно на ребёнка, но и опосредованно, через его семью. Оказывать семье квалифицированную помощь. (Медики делают это с более заметным успехом, чем педагоги). Многие считают, что механизм взаимодействия семьи и школы не отработан. Но мы решаемся на более категоричное утверждение: такое взаимодействие не возникнет до тех пор, пока дидактика будет оставаться только теорией обучения. Она должна расширить задачи до полного совпадения с ее названием, образованным от греческого слова *didaktikos* — поучительный. Тогда знания, которыми ученик овладевает в классе, будут так сочетаться с воздействием семьи, что сформируют его как социально значимую личность, то есть полезную и для себя, и для других. Иначе, зачем ему общество, и наоборот.

Система работы учителя на уроке, которую авторы сочли необходимым рекомендовать государственному образованию, не только помогает преподавателю хорошо учить основам наук, но и использовать сознательно в процессе обучения, как естественную его составляющую, формирование личности, значимой не только для себя, но и для взрастившего эту личность общества. Эта система дает в руки педагогу обоснованные стратегические концепции, а к ним — тактические методы и приемы работы, обеспечивающие управление всеми социальными силами, воздействующими на уникам, позволяющие решительно индивидуализировать личность, формирующуюся в условиях коллективной работы на уроках. В каждой из двух стратегий — коллективном и индивидуальном обучении — есть как положительные, так и отрицательные составляющие, потому ни один из этих подходов нельзя превращать в фетиш. Абсолютизация одного из них может стать бичом, а не стимулом для развития личности. Абсолютизированный коллективизм ведёт к нивелировке личности, а полная индивидуализация — к потаканию кажущимся неизменяемым особенностям, нередко вредным для индивида. Дидактика сильна сочетанием индивидуально-коллективизированного и коллективно-индивидуализированного подхода: *учить всех с помощью каждого и формировать каждую личность с помощью окружающих*.

Самым крупным блоком современной системы образования, после формирования класса (группы) соответствующего года обучения, является *урок*. Именно для урока разрабатываются программы обучения (классно-урочная система), составляются учебные планы, подбираются учебные пособия и т. д. В учебных заведениях имеются специальные ставки для заведующих учебной частью. Все они замыкаются на учебной стороне дела, хотя обязанности завучей «безразмерны», а контроль учебного процесса бессистемен. О воспитательном аспекте и говорить нечего. Введение должности

заместителя директора «по воспитательной работе», как правило, существенного влияния на качество уроков, да и на внеурочную жизнь школы, не оказывает (из-за отсутствия систематизированного подхода к делу). Учебные заведения ориентированы на обучение. Происходит ли оно и на каком уровне — это уже другой вопрос. Название «учебно-воспитательные» присваивается только «исправительным» колониям. О том, как там идет исправление («обучение и воспитание»), говорит печальный опыт растущего рецидивизма. Индивидуализация как процесс изоляции обучающегося, замыкания его на самом себе, хотя бы и под руководством учителя или «умной» машины, очень слабо помогает самому обучению. Еще меньше оно способствует развитию индивидуальных возможностей, т.е. воспитанию. И совсем мешает становлению личности, способной к прогрессивному функционированию в сложных социальных условиях, даже если теоретические сведения о социальных законах будут этой личности индивидуально преподаны. Такому индивиду предназначена участь влиться в море социальных дураков, творящих чудеса в своей стране, или в других странах «искать по свету... уголок».

Система, которую мы рекомендуем, позволяет учителю без дополнительного напряжения, в условиях коллективного урока предоставить возможность каждой индивидуальности сравнить себя с другими без чувства самоуничижения и поучиться как на своих промахах и ошибках, исправляя недочеты тут же на уроке, так и на ошибках других, избегая унижительных и безнравственных выпадов. При этом состязательность, включенная в учебный процесс, стимулирует личность к развитию, так как сравнительному оцениванию подвергаются не болезненно воспринимаемые личностные свойства участников, а только качество их учебного труда. В коллективных условиях всегда можно представить обозрению несколько вариантов предполагаемого решения и выбрать наилучшее или сконструировать новое решение, собрав все лучшее из предложенного (типа «мозгового штурма»). Коллектив — это наипростейшая система коррекции усилий ученика, поддержка в нем спокойной, даже радостной уверенности в необходимости и продуктивности прилагаемых им лично усилий. Коллектив — это организация легко осуществляемого контроля действий ученика. На фоне коллектива ясно не только наличие и качество получаемых знаний, но есть возможность, систематически отслеживая, корректировать, направлять развитие личности учащегося. Неуверенность индивида постепенно уменьшается, как, соответственно, и излишняя самоуверенность. Медлительность переходит в основательность, а импульсивная торопливость, пробиваясь через «коллективное торможение», завершается озарением, оригинальным решением. Тормозящие усилия (коллектива и самого ученика над собой) закаляют в борьбе за свою идею, права, претензии, «место под солнцем». В школе как в жизни! Мы утверждаем, что применение «Большой дидактики» в массовой школе (и в любой элитарной) защитит интересы ученика, обеспечит полную индивидуализацию в условиях коллективной работы на уроке — что является *главным системообразующим фактором данной разработки*. Развитие индивидуальных задатков осуществляется по рекомендуемой системе не в искусственных условиях, а в разношерстной среде сверстников, окружающих каждого ребенка. (Взрослое общество — тоже среда «разношерстная».)

Педагогу «Большая дидактика» позволяет строить воспитательный процесс не как дело, параллельное обучению, а как переплетающиеся ветви одного и того же текущего процесса — развития, формирования, образования *новой личности*. При этом деятельность учителя по осуществлению этой колоссальной (а главное, профессиональной) работы укладывается по времени в обычные уроки. Личное время учителя расходуется в соответствии с профессиональными законами, установленными во всех цивилизованных странах. Работая по предлагаемой системе, учитель становится высококвалифицированным профессионалом, сбрасывает с себя ореол мученика, имеет время для полнокровной жизни вне школы, что также положительно сказывается на его профессии. Освоение системы не потребует от учителя чрезвычайных усилий (а от общества — затрат), так как все кирпичики этого нового дидактического здания в руках любого практикующего преподавателя уже имеются. А студентам эти «кирпичики» и целые блоки из них будут даны в педагогическом учебном заведении. Система «Большой дидактики» содержит *разные научные уровни* требований, как при подаче учебного материала, так и при проверке знаний учащихся не только в конце года, но и по каждой теме. Эти разные уровни обеспечены соответствующей дидактической разработкой по общей дидактике и представлены в пяти дидактических блоках, куда частные методики могут вмещать традиционное и добавлять новое по каждой теме курса. Принцип одновременного разноуровневого учебного процесса не был бы гуманным, передовым, цивилизованным, если бы не включал в себя гарантированное право

каждого обучающегося добровольно выбирать себе желаемый и посильный уровень работы, и при этом желания индивидов, обучающихся совместно, не вступают в противоречие друг с другом. Более того, желание обучающегося освоить более высокий уровень знаний не только удовлетворяется всеми механизмами системы, но и сама стимуляция этого желания для всех, кто еще не понял себя, включена в систему работы.

Стоит критически посмотреть на состояние службы методического обеспечения уроков. Это же парадокс, что от учителя требуется полная индивидуализация, а ему выдается всё одинаковое для всех учеников. Одна программа, одинаковый для всех учебник (очень робко подразделяющий научный материал на различные виды сложности, рассчитанный на некоего среднего пользователя). Одинаковые для всего класса тексты контрольных работ (составленные опять же на основе усредненности испытуемых) и такие же «усреднительские» экзаменационные задания. Выходит, что учитель должен за короткий отрезок времени, вечером или ночью, изобретать к каждому уроку индивидуализацию? А в чем же тогда состоит помощь методических служб? В дублировании работы библиографов? В контроле «постфактум»? В «оргвыводах» типа инспекторских? В организации методических консультаций и курсов по срокам, удобным методистам? На методистов всех рангов система «Большой дидактики» накладывает несколько больший груз ответственности, чем тот, что они привыкли до сих пор нести. Им предстоит быть прямыми участниками педагогического процесса, а не сторонними и к тому же придиричвыми наблюдателями. Это — принципиальное изменение рода их деятельности. Кстати, мы не сомневаемся, что именно слаборазвитый методический аппарат (методистами часто работают случайные люди, а не профессионалы-педагоги наивысшей квалификации) задерживает массовое внедрение всего лучшего, новаторского в школьную практику. В том числе и то, что предлагаем мы. Великое достижение человечества — разделение труда, продиктованное здравым смыслом и творческим подходом к деятельности, — должно касаться и работы методических служб. Каждый, находясь на своем месте, делает работу «на результат». Методическая помощь нужна учителю столь же регулярно, как он проводит уроки. «Большая дидактика», рекомендуемая читателям этой книги, изначально заложила в свою конструкцию специальную систему своевременной помощи учителю. Эта система обозначила для методиста точное место, где его творчество и высокий профессионализм будут проявляться наиболее ярко, достойно и рационально, чтобы на уроках непрерывно учитывались индивидуальные потребности как обучаемых, так и обучающихся. Разноуровневый подход к построению учебного материала позволяет методически разрабатывать каждую тему учебного курса так, чтобы обеспечивать его подачу и усвоение как широко, занимательно, так и строго профессионально по базовому минимуму, а каждому участнику процесса (ученику и учителю) ориентироваться в материале, удовлетворяя личные интересы и под них развивая свои возможности.

Задача учителя — используя приемы и методы, рекомендованные методистами и общей теорией обучения, учить *всех* присутствующих на уроке так, чтобы никому не было непреодолимо трудно из-за высокой сложности и темпа и чтобы никто не успевал заскучать благодаря вариациям в сложностях и темпах. Ни один ученик не должен провести время на уроке бесполезно!

Задача методиста по общей дидактике — регулярно отслеживать новое в общей теории обучения и информировать педагогическую общественность об этом. Однако профессиональные интересы методистов этим не должны ограничиваться. Непрерывно текущий педагогический процесс ждет от методистов согласования общих дидактических законов с частными методиками.

Задача методистов частных методик, высококвалифицированных профессионалов-предметников, находящихся в штате школы, района, города, республики, — обеспечивать текущий учебный процесс в соответствующем регионе по своему предмету и отвечать перед обществом наравне с учителем. Не должно быть школ, где плохо учат истории, физике, языку, труду и т.п.

Подытоживая рассуждения о том «поле», которое обрабатывается всеми средствами образовательного процесса («нива народного образования»), можно утверждать, что «урожай» с него — не есть итог «чудес», что он некоторым образом зависит от «семени», а главное, от питания «ростков» и ухода за ними.

(Вопросы, задаваемые дальше к главам тетради № 2 будут оставаться без подсказывающего ответа. Ответы на них очень обширны. И они не однозначны для каждого исторического периода.

Жизнь человеческая всегда разворачивается как поиск ответов на возникающие вопросы. На задаваемые в конце глав вопросы будут отвечать частично предложения и рассуждения, высказанные авторами во 2-й и 3-й частях этой книги).

Вопрос: Что делать, чтобы на поле не росли сорняки-дураки? А страна отвела бы «чудесам» достойное, но скромное место, научилась бы программировать свою жизнь?

Информационное поле учебной темы - его распределение по уровням



Рис. 2.2

Учебная тема пять раз может подвергаться рассмотрению за отведенный для нее срок.

условные обозначения:

черные кружки - базовый минимум темы;
серые кружки - связь данной темы с другими вопросами;
белые кружки - творческий подход к изучаемой теме.

Глава десятая: Микрокосмос.

Новое, едва появившееся на свет поколение ощущает прессинг окружающей среды. Микросреда чуть подрастающего индивида невольно сопротивляется влиянию и семьи, и всего ближайшего окружения. В некоторых случаях это сопротивление блокируется внутри ребенка за счёт приспособительных механизмов и поддержки чувства безопасности, защищённости, обеспеченного окружающими его добрыми взрослыми людьми. Постоянно меняющийся уровень давления окружающей среды создает реальные поводы для сопротивления, вплоть до «вспышек агрессивности».

В школьные годы добавляется очень жесткий прессинг:

- программы обучения;
- личности учителя;
- коллектива сверстников в классе, во дворе, на улице.

И дискомфорт между внутренним миром растущего организма и окружением нарастает. Нередко, его семью (педагогически пока малограмотную) это подстёгивает к неадекватным видам взаимоотношений: от самоустранения родителей до бескомпромиссных запретов, от полного «опекания» и излишнего «потакания» до «ломки» детских стереотипов.

В школе ищут «индивидуальный подход», декларируемый как проявление гуманности. Но строят его догматически. Или максимально «охраняют уникальность», считая, что надо под ученика «подстраиваться». Или пытаются все движения души ребенка быстро предупредить, направить, скорректировать. Отношения «учитель — ученик» нередко унизительны: «господин — раб». Или, мягче, но не легче - «врач — больной». На уроках действия учителя никому не подконтрольны: какие умеет устанавливать отношения с учениками, такие и устанавливает. Суждения его о внешнем мире чаще всего категоричны, субъективен их горизонт. Мнение о внутреннем мире ученика – авторитарно и безапелляционно. Ученику почти сразу наклеивается ярлычок. Ученики по отношению к учителю поступают так же: дают кличку.

Вероятно, условия учительской деятельности (становящейся все более массовой) исподволь формируют у занятого ею человека тип личности с налетом деспотичности, усугубляемой, естественным для большинства людей, недостатком самокритичности. Так что «урок», в его привычном (на сегодняшний день) исполнении, есть «вотчина» учителя. И практически (попытками сугубой индивидуализации) невозможно превратить прессинг учителя в сотрудничество детей и взрослых. Это первое, что касается духа взаимоотношений учителя и учащихся на уроке, и об этом подробнее будет говориться в главах «Как спасти ребенка» и «Что спасет учителя».

А второе, давящее на внутренний мир ученика, обстоятельство, менее явное, но более формальное, — это жесткость, узость, ограниченность рамок учебной программы. Программа пишется значительно раньше, чем по ней будут работать. Потому она всегда отстает от жизни. С ее помощью создается искусственная школьная микросреда, в результате чего человек, вышедший из этой среды, оказывается во вчерашнем дне. Ему надо срочно догонять жизнь. Делать это приходится самостоятельно, без «господина учителя», без указчика, которому он не очень-то подчинялся, но к которому привык, а необходимых для жизни (перспективных) навыков он в школе не получил. А дома – и тем более: или сидел над домашними заданиями, или бегал от них, «как чёрт от ладана», прятался и от школы, и от жизни.

Родители, часто, хуже школьных учителей понимают внутренний мир своего ребёнка. Они плохо ориентированы в детском мире. Им «некогда». Детство, как правило, отдано на откуп школе. «Чему же вас учили в школе?» — вот их обычная присказка. В результате, для выпускника школы, вступающего в жизнь, начинаются бесконечные метания и различные потери, особенно в сфере нравственно-эмоциональной. Какое-то время после школы жизнь молодого человека идет кувырком, и у многих — довольно долго. Очень трудно получившему так называемый «Аттестат зрелости» найти себе место в жизни, в той новой жизни, к которой не готов, потому что ее не знает и не смог сформировать свои запросы и почувствовать свои возможности. В микросреде современного «заорганизованного» детства человек плохо представляет свои способности: иногда их преувеличивает, чаще же недооценивает, но главное — не развивает.

Система «Большой дидактики» позволяет выявлять проблемы микросреды ученика прямо на ежедневных уроках, помогает их осознанию и решению. Микросреда индивида становится

закономерно функционирующей клеточкой, включающей главные элементы всей среды обитания человека. А учителю система помогает проявить более высокие человеческие качества, нежели хозяина вотчины, и использовать школьный класс как реальную общественную ячейку, жизнь в которой может протекать по-современному, да ещё с поисками лучшей социальной организации для плодотворного проявления уникальности каждой входящей в эту ячейку личности.

Надо сказать, что о необходимости постоянно поддерживать связь с жизнью говорили и раньше. Школе всегда предписывали держать такую связь, да и самому учителю хочется это делать. Но так как традиционная дидактика, в отличие от предлагаемой в этой книге, не находит постоянного, значимого и рационально ощущаемого места для такой связи, то все дело кончается введением особых современных курсов (с той же дидактической ущербностью). Без конца перегружается школьная сетка часов (семейное воспитание, половое, юридическое, экологическое и т. п.). По причине перегруженности потом приходится от них отказываться. Либо создаются квазисовременные классы обучения (бизнес-классы) с привлечением родительских средств, где учеба быстро вырождается в обычную рутину, с налетом примитивной элитарности.

В «Большой дидактике» решение жизненно важных задач — всегда актуальных, всегда современных — строится системно. Имеются два специальных блока под номерами 1 и 4, в которых для связи с жизнью предусмотрено все, что в соответствующем возрасте может быть предложено детям. Блоки уроков предусматривают такие формы по каждой новой теме курса (подчеркиваем: по каждой!), чтобы связь с жизнью не прерывалась. Форма блока и содержание педагогического процесса в нем сливаются в единство.

1-й блок, по форме лекционно-театрализованный, по содержанию является дилетантским: включай в него из жизни всё, что хочешь. От истории вопроса, анекдотичного и парадоксального его решения, до насущных проблем сегодняшнего дня, до белых пятен в науке, до тупиковых тропинок и чёрных дыр на пути практиков. Учитель может взять из жизни много или мало, но ничего не сделать он уже не сможет. И так — по каждой теме курса! Жизнь вливается в обучение, через неё подтверждается насущность изучаемых в школе вопросов.

4-й блок по форме — тренировочный. По содержанию, по уровню интеллектуальной и физической загруженности обучающихся он позволяет работать на максимуме, расширять микросреду уроков до сопоставления, соприкосновения, а то и столкновения с жизнью.

Предлагаемая пятиблочная дидактическая система, наполнив особой содержательной деятельностью первые три блока, позволяет на 4-м, на тренировке распределить силы класса, его интеллектуальный потенциал так, чтобы, кроме закрепления знаний по базовому минимуму темы, применить бригадные методы работы, организовать на помощь делу умных, способных детей. Система дает возможность регулярно вовлекать в реальную жизнь уже в школе, учит планировать, разрабатывать, а может быть, и предлагать свое решение поднятой проблемы для практического применения в жизненной ситуации. До тех пор, пока нет таких блоков учебной работы по каждой теме, нет и места для постоянной связи с жизнью. Как нет места для замечательных разработок учёных-авторов проблемного и развивающего обучения.

Микросреда урока из барской вотчины учителя при системной методике превращается в миниатюрный комочек жизни, вмещающей в себя мириады реалий со всеми радостями, возможностями и даже огорчениями, которые уже в школе необходимо научиться преодолевать или терпеливо переносить.

Ученик перестает быть «собакой на цепи», не вырывается из школы в бешеном желании ринуться в реальную жизнь. Наоборот, у него появляется не только возможность узнать жизнь, но и желание изменить её, улучшить, найти свою нишу, свое место; и он — еще ребенок, еще ученик — видит, что таких возможностей более чем достаточно.

Регулярное включение в общеобразовательную работу разных уровней напряжения (дилетантский — широко и даже избыточно информативный, а потом — через базовые знания и самоконтроль — тренировочный, дающий возможность попробовать что-то от жизненного «пирога») позволяет сделать образование смыкающимся с жизнью. Учитываются и развиваются индивидуальные возможности (и не только ученика), расширяется микросреда каждого участника педагогического процесса.

Подрастающее поколение получает возможность узнавать о последних достижениях науки, техники, культуры, «не успевающих» попадать в программу. Замечает, что «белых пятен», неясных

вопросов, проблем, всегда больше, чем ответов и решений (это с трудом понимается школяром, изучающим жизнь уже прошедшую). Обоснованно и регулярно (от темы к теме, по всем предметам, по всем интересам) новое поколение будет приглашаться к активному участию в протекающей жизни, естественно, в меру его развивающихся сил.

Термин «дилетантский» нельзя понимать, как что-то уничижительное по отношению к уровню знаний. Этот термин носит негативный оттенок только в одном случае: когда человек, называющий себя профессионалом, имеет о данной профессии лишь общие представления и при этом не осознает (или не хочет признавать) своей некомпетентности в конкретной сфере, не стремится постигать тонкости профессии, фактически не является профессионалом, отделяется безответственным любительством или болтовней. Тогда его следует осуждать за дилетантский подход к делу. Но наличие широких знаний (естественно, с различной степенью углубленности) наряду с основными, профессиональными спасает человека от узости кругозора и связанного с ним педантизма, а в конце концов, и от унылого застоя в любом деле. Даже в большой науке, в фундаментальных исследованиях, замечено, что многие крупнейшие открытия происходят на «стыке наук», в какой-то степени благодаря широчайшему дилетантизму исследователей.

Чем больше избыточной информации удастся получить в детстве и юности, тем лучше. Получать не столько случайно, сколько целенаправленно, с помощью образованных наставников, которые, как говорилось выше, могут развернуть целый спектр разнообразнейших «необязательных» сведений. Использовать внешкольные занятия учеников, привлекая и родителей и другие источники. Тогда, можно сказать, шире, глубже, разностороннее, человечнее будет формироваться микрокосмос индивидов. Меньше промахов допустит человек во взрослой жизни. Скорее ему удастся избежать возникновения «дурных» привычек, как в деятельности, так и в мышлении. Дурные привычки, как дополнение к мизерности микрокосмоса, возникают у человека в юном возрасте совсем незаметно, а потом делают его жизнь однообразно пустой, бессмысленной, заставляют метаться из крайности в крайность, а нередко и вовсе калечат судьбу, притупляют, а то и убивают его. Преодоление узости в жизненной позиции и в умственной деятельности способствует развитию творческого начала. Микрокосмос одного человека становится естественной активной клеточкой всей ноосферы.

Избыточная, в смысле дополнительная (чем увлекательнее, забавнее, тем лучше) информация на дилетантском уровне работы по предлагаемой 5-уровневой системе имеет законное место в каждой теме любого школьного курса. К примеру, средства массовой информации: кино, радио, телевидение, газеты, журналы и прочее — прекрасные источники дополнительной информации. А такие ценные для общего развития вещи, как научно-популярная литература, различные юмористические и развлекательные издания, совсем не имеют в школьном курсе своего места. Хотя школьные библиотеки приобретают многое из выше перечисленного, но систематически на уроках они не используются. Даже опытные учителя применяют их так редко, что это не оказывает заметного влияния на расширение кругозора его учеников. Научно-популярная литература долго пребывает неизвестной учащимся, иногда — всю жизнь.

Место популярной информации остается незаполненным при кажущейся школьной перегруженности. «Большая дидактика» обнаруживает много такого места, так как там каждому «груздю» — свой «кузов», а значительная часть пространства остается свободной для расширения микрокосмоса ребёнка. Используйте его! Выбор достаточно богат!

Возьмем такой пример из микросреды ученика, как учебник, эту первую для ребенка серьезную, насыщенную новой информацией и обязательную книгу. К сожалению, не только старые, но и новые издатели учебников однобоко относятся к дидактическим законам. Их забота распространяется лишь на разработку объекта изучения — научной дисциплины. Субъект — пользователь учебника — уже на втором плане. И там он ощущается как-то аморфно, расплывчато, усредненно. А такой субъект, как коллектив класса, одновременно занимающийся предлагаемой книгой, вообще вне внимания составителей учебников. Поэтому далеко не все ученики включают учебник в разряд любимых книг. (В отличие, например, от шуточных «учебников» Г.Остера).

По отношению к коллективу учащихся усредненность текста доведена до максимума. Можно сказать, до абсурда. Весь класс авторам учебника представляется как один человек, да еще — неизвестно какой. Для этого, уже абсолютно аморфного, синтезированного по условным средним показателям монстра (или пигмея?) и пишется учебник. Работать (учиться) по книге, неизвестно кому адресованной, приходится как самым различным индивидам (иногда самостоятельно), так и учителю —

с тем многообразием уникамов, что присутствуют одновременно в классе на уроке. У большинства учителей из этого ничего хорошего не получается. На уроке с учебником как со своим первым помощником вообще мало кто из учителей нацелен работать. Еще меньшим уважением и вниманием пользуется учебник у учащихся. Он почти не допускается в сферу детского микрокосмоса. Может быть, именно по этим причинам он к делу мало приспособлен. В лучшем случае из учебника задают «на дом» номера параграфов, часто без внятного и тем более критического рассмотрения текстов и иллюстраций. Потому, кстати, и случаются такие казусы, что ошибка, закравшаяся в учебник, переходит из издания в издание. Вспомним конфуз с учебником по химии, где ошибочное изложение продержалось семь лет. Или часто встречающиеся ошибки в задачниках по физике и математике. А кто же может (и обязан!) разобраться в учебнике доскональнее, чем сам учитель? Он первый должен предупредить учеников о замеченных оплошностях и отправить свои замечания в редакцию.

По предлагаемой системе учитель вместе с учащимися регулярно использует учебную книгу, изучает ее внимательно, знакомится сам и знакомит своих учеников с текстом, а кроме того, интересуется авторами, дополнениями и другой издательской информацией. Учителю (вместе с учащимися) следует проявлять желание рецензировать учебник и учиться это делать, а то и благодарить издателей книги за обнаруженные достоинства. Это еще одна дорожка к реальной жизни, к расширению микросреды ребёнка, включенная и используемая системой «Большой дидактики».

А если составители учебных пособий учтут рекомендации «Большой дидактики», тогда их учебники, сборники, наглядные пособия смогут в значительной степени уменьшить дискомфорт и нивелировку на уроке, помогут расширить сферу школьного микрокосмоса, состоящую из мириадов индивидуальных микросфер, функционирующих вокруг тысяч учеников.

Вопрос: Как Вы представляете себе микросреду вокруг Вас лично, вокруг членов Вашей семьи, вокруг Вашего учителя? Какая возможна степень личной изолированности? Зависит ли процветание личности от состояния её окружения (наполнения, размеров, проницаемости и пр.)?

Глава одиннадцатая: Как спасти ребенка.

Каждый нормальный человек задумывается о необходимости заботиться о подрастающем поколении (или хотя бы инстинктивно это чувствует). Эта забота проявляется в том, чтобы уберечь ребенка от опасностей, подстерегающих его в детстве. Даже у животных вторым по силе инстинктом после инстинкта продолжения рода является охрана потомства; самая маленькая пташка способна на самопожертвование ради спасения своего птенца. Людям нельзя отказать в этой же способности. Но часто их забота ограничивается природным инстинктом и поздно или в малой степени направляется на развитие гармоничной личности с высокой духовностью. Духовность пока не есть отличительная черта чисто человеческой заботы о своих потомках. Привлечение духовных сил редко начинается с рождения. И не следует путать духовность с заботливостью.

Если сделать дайджест из медицинской, социологической, религиозной литературы конца XX века, мы услышим призыв: «Ребенка надо спасать!».

В христианской религии, как и в других религиозных учениях, наряду с архаическими призывами подчиниться высшей руководящей силе (Богу), из-за страха человека перед смертью (и желанием заручиться «блаженством» на том свете), обязательно присутствует учение древних мудрецов о Добре и Зле. Замечена необходимость противопоставлять животные инстинкты, сильные в человеке, человеческому духу, призванному, по уже древнему мудрому размышлению, управлять этими инстинктами.

Понятие «духовность» в наши дни стало нередко подменяться понятием «религиозность». И желая сделать ребёнка духовно богатым, начали с детства учить его какой-нибудь традиционной религии. В нарушение норм цивилизованного общества, где государство гарантирует «свободу совести». Принуждение ребенка следовать ортодоксальным канонам религиозной конфессии следует считать посягательством на его духовную свободу. Нормальное среднее образование должно включать такой раздел истории, как обзор религиозных учений. Особенно ценным будет извлечение из религий тех представлений о добре и зле, которые останутся всегда нужными для человечества. Различные же обряды, толкования, представления о строении мира следует увязывать с соответствующими историческими условиями, которыми они вызывались. И показывать детям религию в ее историческом

развитии от политеизма к монотеизму как прогресс в миропонимании вообще и в отношениях между людьми, в частности. Однако нельзя уверять детей в превосходстве какого-нибудь одного «божественного» учения. История знает много примеров того, как воинствующая ортодоксальность религиозных деятелей «во славу божью» приводила (и сейчас приводит!) к разобщению людей, к конфликтам и войнам. Нарушается принцип свободы, в том числе и совести, уничтожается смысл учения о Добре. В средние века огнём и мечом насаждали Добро христиане, как в борьбе с антихристом, так и между собой (католики – протестанты). В наше время подобное «добро» источает и проповедует ислам, основательно подминая под себя мусульманских детей и юношество. Призывает молодых людей считать остальное немусульманское человечество как инакомыслящих за людей вредных, их разрешается убивать или превращать в скотов и рабов. А человечества вне ислама не меньше, чем внутри этой веры. Представляете, какая мировая бойня может быть спровоцирована. О каком *добре* здесь может идти речь?

Разностороннее образование даст человеку возможность в цивилизованной стране строить свою жизнь по своей совести. Обучение законам природы и общества однозначно включает в себя и обучение законам добра и зла. Чем старше ребенок, тем острее встают перед ним проблемы общения. И лично-нравственные, и общегражданские. Поэтому воспитательная часть педагогического процесса должна становиться заметнее, главнее. А школьная дидактика игнорировала проблему общения детей на уроке и разрабатывала только вопросы индивидуализированного освоения учебного материала. Становление личности, вообще, долго оказывались вне школьно-урочного времени (пионеры, комсомол). Введение затем специальных программ на разные нравственные темы решали проблему духовности, можно сказать, схоластически. Принципиальной ошибкой являлось отделение воспитания от обучения. Воспитательное воздействие на ученика происходит (и мы об этом уже писали) невольно, спонтанно, и особенно становится заметным на отрицательных примерах. Нередко и педагог, несмотря на все его благие намерения, дает отрицательный пример своей торопливостью, морализированием, предвзятостью и несправедливостью.

Учебный и воспитательный процессы, неразрывно переплетаясь, составляют единую ткань любой теории обучения. Только авторы дидактик концентрируют внимание на обучающем процессе, а воспитывающее его воздействие остаётся вне внимания. Воспитывающее воздействие совсем не автоматически адекватно воздействию обучающему. Их соотносительность управляема, если об этом заботиться специально. В излагаемой системе (вторая и третья части книги) их неразрывная связь четко прослеживается и формулируется. На каждом этапе, на каждой стадии педагогического действия позитивная связь воспитания и обучения в тексте каждой статьи сознательно подчёркивается. Это заметно при выборе уровня работы, при наполнении дидактических блоков, при объединении методов обучения каждого и всех сразу, при налаживании обратной связи с учащимися и т.д. и т.п. Но главное, неразрывность, взаимопроникновение обучения и воспитания настолько в системе гармоничны, что эффект сразу виден педагогу, понятен учащимся, протекает позитивно и настолько естественно, что не требует для своего осознания дополнительного сверхурочного времени. Поведенческие (нравственные, душевные) порывы проявляются и корректируются вместе с приобретением знаний.

Все перечисленное есть подтверждение того принципа, что процессы обучения и воспитания неразрывны, *синкретичны*, как в жизни. А в школе положительные результаты достигаются лишь в том случае, если эти процессы учтены и разработаны дидактикой настолько полно, что так же синкретично, неразрывно входят в любую методику конкретного учебного предмета.

Но вернемся к ребенку. Опасности подстерегают его с самого начала жизни, заметил в квазишутливой форме легендарный Козьма Прутков, изрекая парадокс: «Первый шаг ребенка есть первый шаг к его гибели». Следующие шаги также можно назвать «парадоксальными». Чуть подрастет, — начинается недовольство, критика, брюзжание старшего поколения по поводу поведения «молодежи». Любовь и заботу взрослые выражают в таких формах, как брань, побои, запреты, деспотические ограничения. Действительно, любая новая жизнь сразу же подвергается множеству опасностей. И старшее поколение не может снять с себя ответственность за младшее, не может о нем не заботиться. Но каким кривым боком к детям эта забота поворачивается!

Выходит, ребенка надо спасать? А когда это делать? И как? И кому?

Ребенок, развиваясь, меняется. Вроде бы для нормального развития у родившегося в XX веке человечка достаточно вполне приличных условий: мать его может не работать до достижения им

возраста 3-х лет; есть детские сады, есть школы... И так — до зрелости.

А к зрелости вдруг (!) оказывается (тут никаких слов не подберешь, чтобы описать, что же оказывается!), что человечки эти попали в преступный мир, или балуются наркотиками, или безответственно и бесстрашно играют в любовь, вообще занимаются всесторонним и методичным саморазрушением, а кроме того, и разрушением окружающего мира.

Куда делись новорожденные херувимчики, куда пропал остроумный лепет «от двух до пяти», где потеряли свои вопросы «почемучки», как испарился героизм подростка и растаяла юношеская мечта о счастье, подвиге, славе? Очень мало живой радости доставляют многие молодые наследники старшему поколению.

Если же отвлечься от тревоги за подвижный и восприимчивый мозг ребенка, то невольно удивляет, заставляет задумываться и искать объяснения такой отмечаемый всеми парадокс: как прекрасны и светлы в большинстве своем дети и как буднично серы в большинстве своем взрослые люди.

«Недоросль» на привычном фоне кажется не опасным, а смешным. Это лениво-пренебрежительное заблуждение ведет к покровительству инфантильности, к удлинению сроков детства, к разрастанию слоя иждивенцев, отнюдь не слабых физически, а наоборот, сильных, особенно в своих дерзких претензиях на блага. Это путь к обнищанию общества.

«Не хочу учиться, а хочу жениться» — вопиют не слабоумные от рождения (такие своих желаний не осознают), а испорченные, покаленные добренькой, чисто внешне якобы «споковской», системой организации детской жизни. Спок, кстати, совсем не утверждал того, что из него взяли ленивые родители и незадачливые педагоги. Он предлагал обезболить процесс воспитания, а не отказаться от целенаправленного воздействия. Так врач (а Спок был врачом), вводя обезболивающие лекарства, не отказывает больному в лечении недуга, вызывающего боль. И педагог, подобно врачу, обезболив процесс, может тщательнее провести лечение, то бишь воспитание.

Первая задача теории обучения — обезболить процесс, спасти ребенка от боли, горьких разочарований, от страха перед школой. Дети хотят учиться, как больной — вылечиться, пока безысходность не делает человека сначала просто равнодушным, а потом и цинично равнодушным и к себе, и к окружающим людям, и к учебе.

Нам, авторам этой книги, посчастливилось обнаружить такие способы обезболивания процесса обучения, чтобы поговорка «корень учения горек, а плоды его сладки» не в полной мере оправдывалась в первой ее части, относительно «горечи». Мы увидели и в своем опыте, и в опыте лучших учителей систему построения уроков, в которой эта «горечь» присутствует в том количестве, которое лишь исключает «пресность», то есть безрадостное прозябание в школе. Наличие на занятиях педагогически «вкусной горечи» усиливает «аппетит» к учебной деятельности. Особенно если сама горечь педагогически подается в таком «сосуде», который позволяет каждому желающему «подсыпать себе перца» по мере желания и удобоваримости.

Угадывание вкусов при употреблении пищи решается за столом очень просто: ставится набор специй. Клади себе соли, перца, горчицы, уксуса и т. п., сколько тебе угодно по вкусу.

Примерно такое же тонкое дозирование пряностями обеспечивается системой «Большой дидактики» за счет многих «судков»-приемов. Так, например, работа по закреплению пройденного материала проводится не просто с помощью сильного ученика, как это практикуется сейчас повсеместно (при этом «пресно» всем — и сильному, и слабому), а наоборот, с помощью самого слабого. Точнее, работа начинается от слабого и доводится до сильного, но при этом за каждым участником сохраняется право второй попытки. Это позволяет учителю увеличить скорость «подсыпания перца», а каждому индивидууму — дозировать горечь неудач самостоятельно. И на уроке это делать оказывается так же просто, как пользоваться за столом судком для специй. Главное, чтобы не забыли специи поставить на стол, то есть не забыли предоставить право на несколько попыток.

Возникающие при чтении предыдущего абзаца сомнения относительно затрат времени на системную работу полностью снимаются: дополнительного времени не надо. Соблюдение права на вторую попытку позволяет учителю не задерживаться самому с каждым затрудняющимся, а предоставить его товарищам помочь ему, быстро вызывая все более и более сильных. И оценивать их вклад. И второй попыткой исправить всем оценку. При этом никакой потери времени и никакого дополнительного труда для учителя. А скучать некогда и обижаться не на кого. Можно учиться и учить. И можно не ограничиваться двумя попытками.

Так ребенок (любой ученик) уже защищен от страха провала, от боли душевной. Такая система позволяет учителю спасти ребенка от главного, что мешает ему комфортно функционировать в школе,— от тяжести страха или мертвящей скуки, бодро ослабляя взаимопомощью суровый прессинг учебы.

Это в равной степени относится к ученикам различных способностей, а не только, к так называемым, слабым. Сильный ученик, помогая более слабому (и себе!), избегает, например, участи оказаться изгоем у товарищей как любимчик учителя. Средний — избавляется от мучительного чувства зависти к быстрым успехам сильных. Наоборот, сопоставляя свои способности, он получает стимул к их развитию, перенимая опыт сильных как феномен, достойный подражания, да и сам повышает достоинства сильных, признавая их вклад.

Спасая ученика от страха перед тяжестью глыбы, называемой новым материалом, организуя коллективный подъем этой глыбы, система «Большой дидактики» предусматривает способы *освобождения от страха перед возможной болью при проверке усвоения*, при контроле. В руки учителя дается методика *самоконтроля* (и для учащихся, и для самого учителя!), которая в итоге обеспечивает безболезненность и максимальную объективность полного контроля и оценки наличных знаний, при которой не потребуются никаких повторных проверок. В работе учителя для подобной обратной связи с учащимися набирается достаточно места в программе и времени на уроках, если он «идёт по системе».

Безболезненность при внедрении в сознание ученика большого объема знаний и доступность его сознанию всех хитросплетений контроля позволяет спасти обучающегося от разрушающего его психику унижения личности, позволяет сохранить и даже повысить уважение к себе самому и к тому обществу людей, с которым данной личности придется жить и общаться. А учителю, организатору познавательной деятельности, дается в руки методика построения демократических отношений. Сотрудничество в таких условиях возникает само собой.

Дозировка «горечи» усиливает «аппетит» к учебе настолько, что к «сладким плодам» образованности начинает охотно стремиться каждый ученик. А с помощью своих товарищей (и, конечно, учителя!) успешно добирается до них. При этом он еще понимает (потому что видит на примере наиболее эрудированных), что пределы образованности безграничны, что помощь друг другу гуманна, что жить надо будет среди разных людей. И кто имеет больше, от того обществу и большая польза, он больше отдает другим людям. И вся эта «безграничность» реализации возможностей личности проявляется в школе, во время уроков!

Усиление эффекта «безграничности образованности» обеспечивается еще и тем, что в системе «Большой дидактики» программа обучения становится не просто заданной, но еще и *следящей за современным развитием общества и науки*, не отстающей от жизни. (Новое же не запрограммируешь!). Разработка программы вширь и вглубь, а не только «в длину», дает в руки учителю реальные способы стимулирования творчества.

И хотя мы вроде бы отвлеклись, говоря вместо «боли и скуки» о стимулировании, но на самом деле именно возникновение стимула полностью снимает проблему скуки, а «боль» переводит в совершенно другую психологическую категорию — в терпкую радость подвижности.

Коллективная работа имеет наибольший набор стимулов на любом уровне: дилетантском или сугубо профессиональном. И мы не только подробно излагаем «1000 методических мелочей», но и даем систему их использования на уроке, предотвращающую, в частности, возникновение «боли» или «скуки».

Кроме опасности для ребенка таких глобальных вещей, как скука и боль (которые по своей природе настолько велики для физического и психического здоровья, что могут уничтожить все усилия педагогов и родителей), имеются более мелкие помехи на пути образованности, которых пока не научились преодолевать. Учителю удастся смягчить боль от навалившейся на ребенка глыбы знаний, дробя эту глыбу на кусочки и отвешивая каждому по мере его сил («Вот тебе задачка полегче!»). Или уменьшить скуку, подбрасывая «кусочки» так часто, что ученику некогда скучать. Но этих усилий явно недостаточно, чтобы возникло *активное* желание учиться и развивать себя. Уже снисходительное: «Вот тебе задачка полегче!» кого-то больно кольнет своей унижительностью, а еще хуже, приведет к покорной уничижительности. По системе «Большой дидактики» в данной ситуации «отвешивания кусочков» учитель и ученик меняются местами: не учитель дает «полегче», а ученик *сам берёт* столько, сколько в данный момент ему по силам. Учитель сохраняет за собой право работать по

максимуму, не отнимая права у ученика идти своим темпом. Достигается это тем, что обучающие и контролирующие задания всегда (!) строятся по трем степеням сложности:

1) узкоконкретный базовый минимум, строго вычлененный из всего остального (насколько это возможно в новой изучаемой теме) так, чтобы становилось ясно, что же, собственно, нового изучается сегодня;

2) серьезное установление связей нового материала со старым, ранее пройденным (подчеркнем — серьезное, так как все «несерьезное», дилетантское, в занимательно-развлекательной форме уже было дано в виде избыточной информации); когда репродуктивная деятельность оказалась посильной, можно взяться за следующее усложненное задание;

3) творческое, нестандартное задание, подобное тому, например, что есть в «Занимательной психологии»: двое подошли к реке и оказались, на первый взгляд, в неразрешимой ситуации, так как лодка вмещала только одного. Стандартность мышления придает фразе «двое подошли к реке» односторонний смысл. А у реки — два берега, и оказывается, что никакой неразрешимости нет: эти двое могли подойти к разным берегам и переправиться через реку по очереди.

Творческие задания могут быть разного уровня сложности, от простых «обратных» задач до очень сложных, посильных, может быть, на первых порах, только учителю. Книги типа «Занимательная грамматика» (математика, физика, химия, зоология и др.), а также сборники олимпиадных заданий уже давно издаются, но пока остаются слабо востребованными. Мы не только предлагаем взять их на вооружение, но находим им соответствующее место и время на уроке. Учитель обязан(!) предлагать учащимся такие задания, даже если никто из них эти задания выполнить самостоятельно не может.

Существует еще много «мелочей», не замечаемых взрослыми, но терзающих ребенка, как туча мошкеры. Против мелких учебных «колючек» и «шипов», «булавочных уколов» и «щипков» у ученика не существует никакой другой защиты, кроме ухода в изгой-бездельники. Как тут не отметить тот факт, что во время передачи по телевидению юбилея Никиты Михалкова его семилетняя дочь, спокойно перенесшая трудности кино съемки, такая смелая и, как сейчас говорят, раскованная девочка, вдруг заявила, что она больше всего боится... школы (!).

Говоря педагогическим языком, школе следует научиться спасать индивидуальность, работая при этом со всем коллективом класса. «Большая дидактика» через систему «мелочей» позволяет педагогу с легкостью индивидуализировать процесс обучения, имея разные «ложки к обеду», меняя величину «ложки» и разнообразия «меню обеда». Например, в системе домашних заданий по каждому предмету, которые ученик «обязан» выполнять независимо от его собственных желаний и необходимости, возникает типичная перегрузка — «перегрузка» интереса. Известно же, что не только в младшем (в 1–5 классах), но и в более старшем возрасте интересы очень неустойчивы. Очевидно, именно из-за этой неустойчивости невозможно добиться от ученика, чтобы он с одинаковым интересом, то есть с желанием и усидчивостью, дома тренировал себя сам, выполнял задания по всем предметам охотно, результативно, самостоятельно. (Многие ученики этого и не делают, учатся всех обманывать, в том числе и самих себя).

Наша система позволяет ученику (благодаря соответствующим действиям учителя на уроке) выполнять дома только ту работу, которую ему интересно и выгодно делать самому, иногда даже используя чью-то помощь. С другой стороны, у учителя остается достаточно средств на коллективном уроке, чтобы не поставить под угрозу изучение очередного, не для всех интересного, материала. Можно не перегружать интерес, а расширять его пределы (исподволь!), увеличивая благодаря успехам объем внимания, тренируя работоспособность. Тогда домашняя работа ученика перейдет в разряд увлекательного хобби, хотя на первых порах ученика будет стимулировать «оценка» за сделанное, а не само дело.

Система работы на уроках не только призывает учителя снять с ученика всякие бессмысленные, а потому вредные перегрузки, не только афиширует полезность интересного преподавания, но и дает ему в руки способы такой работы, которые спасают его учеников от неуспеваемости. Посещая уроки, ученик получает возможность вполне удовлетворительно знать предмет. По школьному говоря, «тройка» ему должна быть обеспечена. Иначе, зачем же ему ходить на уроки? Неужели для того, чтобы на очередном контроле убедиться самому, убедить родителей и учителей, что все, и он в том числе, зря тратили время?

Поговорка «Повторение — мать учения» всем известна. Время ее рождения теряется в веках.

Наша система вносит в эту поговорку существенное уточнение, давно подмеченное психологами и сформулированное нами следующим образом: если провести повторение разнообразными способами, тогда оно действительно будет матерью учения, а если однообразными — то мачехой.

Все обучение, все познавательные шаги, все присвоение накопленных человечеством знаний нужно строить на самом разнообразном повторении.

По системе «Большой дидактики» при прохождении всего курса:

— каждая тема изучается трижды и полностью контролируется дважды, то есть «повторяется» пять раз;

— повторение и контроль дидактически своеобразны на разных интеллектуальных и психологических уровнях.

Контроль же текущий потому, собственно говоря, и называется текущим, что непрерывно, систематически, разнообразно и индивидуализировано пронизывает всю учебно-познавательную деятельность ученика на всех уровнях его встречи с материалом темы. Каждый шаг ученика, каждая его попытка «нащупать дорожку» на нелегком продвижении к «вершине», к знанию высвечивается лампочкой индикатора: правильно шагнул или нет, стоит ли идти дальше или там тупик, пропасть. Учительским языком говоря, каждый пункт оценивается, каждое лыко ставится в строку. Если учитель работает по предлагаемой системе, ученик на уроке может получить 5–6 оценок. Но только оценки эти не имеют акцентированно-психологического смысла: «дурак, умный, лентяй, хорошист, двоечник» и т. п., а сигналият, удачный был сделан ход или нет в данной конкретной ситуации: «холодно, теплее, горячо» и т. п.

Закрепление же за учеником права второй попытки, законность шпаргалки типа шаталовских опорных конспектов, предоставление права посмотреть на свою работу со стороны и многое другое (из арсенала мастеров педагогического дела), получившее в системе «Большой дидактики» свое место и время, спасают ученика от потери веры в свои силы, многократно страхуя его от опасности уйти с урока с «двойкой», оберегают его ум от прозябания, его нравственность от ошибочного настроения, его душу, в конце концов, от растрепанности.

Ученик учится на уроке! Учится вполне удовлетворительно, а то и хорошо, и отлично! Зачем же иначе ему ходить в школу? Учитель может спасти ребенка от многих мелких и крупных неприятностей, лишних нерациональных действий и бессмысленных огорчений, если будет придерживаться принципов, заложенных в систему. А при затруднениях — воспользуется набором из «1000 мелочей», входящих в систему так же естественно, как перечень химических элементов в Периодическую систему Менделеева. Главное спасение ребенка (в нашей системе) заключается в том, что он как личность не потеряется в той человеческой «каше», которую представляет собой формирующаяся случайно группа детей, вынужденных учиться вместе.

Стержень системы — это ребёнок. Забота об индивидууме, о развитии и формировании естественных природных данных конкретного человеческого организма. Становление каждой личности, а не каких-то сильных или слабых учеников, в разряд которых дети попадают случайно. Формирование значимых личностных качеств *всех* входящих в учебную группу индивидуумов посредством помощи друг другу и прогрессивного использования особых эффектов, возникающих именно (и только!) при коллективных формах обучения.

Предлагаемая система обучения помогает ребенку достойно жить среди сверстников. Фактически нарабатывается практический опыт благополучного функционирования в обществе. Это первая предпосылка к формированию общественно значимых взаимоотношений человека с его окружением, возможность реализации его жизненного потенциала. Разумеется, эта дидактическая система успешно применяется по отношению к любому школьному возрасту и к любой учебной дисциплине, к любому предмету обучения.

Вопрос: Уверены ли Вы, что ребёнка надо спасать? Может быть, следует бросить его в житейское море, пусть учится плавать самостоятельно?



ЧТОБЫ:

СЛАБОМУ

- Не озвереть от неудач,
- Не пресмыкаться и не кусаться!
- Перейти в разряд успевающих.

СРЕДНЕМУ

- Получить прочные знания о себе, о людях, о природе,
- Не обижать слабого, но и не опускаться до него,
- Не презирать сильного, а учиться у него,
- Развивать все свои способности,
- Понять свои сильные стороны,
- Иметь хобби.

СИЛЬНОМУ

- Не унижать, а поднимать до себя,
- Не страдать от непонимания,
- Не скучать, не терять время,
- Любить жизнь и улучшать её,
- Развивать благородство без самоуничтожения,
- Работать творчески,
- Иметь время на увлечения,
- Получить знания точные, прочные.

И самому

УЧИТЕЛЮ

Не потерять уважение к себе.

Рис. 2.3
Общие рекомендации

Глава двенадцатая: Что спасет

учителя.

В традиционной дидактике проблема учителя — как профессионала, как личности, как субъекта процесса — или не затрагивалась вообще, или не разрабатывалась подробно. Предполагалось, что здесь и нет особой проблемы.

Подготовка учителей по всем аспектам, включая важнейший — определение профпригодности и призвания, — идет вроде бы нормально.

Понятно, что традиционный дефицит абитуриентов на эту до сих пор малопrestiжную профессию оправдывал ту неразборчивость, которая наблюдается при приеме в педагогические учебные заведения. Но, к сожалению, подобная неразборчивость приводила и приводит к очень большим бедам в школе. Снижение требований усугублялось на каждом следующем витке вхождения будущих педагогов в систему народного образования. Школа деградировала, разрушалась и на сегодня развалилась на две неравные части — средние школы и ПТУ. Методические разработки не учитывали этого казуса и потому не предлагали никаких рекомендаций для незадачливого учителя, попавшего в одну из этих «половинок». Теперь каждая из них «искрит» новыми названиями (лицей, гимназии, колледжи), а не способами обучения.

Система «Большой дидактики» возвращает учителю его истинное место. Он является центром организации процесса обучения, обеспечивая ученику его законное место — быть главным стержнем системы воздействия. Потому в книге вопрос об учителе поднимается специально.

В профессии и в деятельности педагога многое заложено объективно:

- непредсказуемые трудности;
- межличностные проблемы;
- противоречия между традициями и новаторскими всплесками;
- несовершенство дошкольного воспитания;
- проблемы внутри разнообразнейших семей учеников;
- всегда ощущаемое несовершенство современного общества;
- и конечно, связанное с ним несовершенство самой системы образования.

А ведь учителю вменяется в обязанность создавать более совершенного человека и по уровню его знаний, и по уровню его социальной значимости. Для выполнения этой миссии учитель должен быть *высочайшим профессионалом*, так как он будет работать с самым драгоценным материалом, и *незурядной личностью*, чтобы уметь ценить, понимать другие личности и оказывать на них влияние.

Однако высокому предназначению учителя не соответствуют условия его работы:

- перегруженность его урочного и внеурочного времени;
- материальная необеспеченность;
- бытовая неустроенность;
- социальная незащищенность;
- низкий престиж профессии в обществе.

Все это сказывается на личной жизни и здоровье педагога и в еще большей степени отражается на профессиональной деятельности.

Система «Большой дидактики» не может напрямую помочь педагогу материально. Однако работа по ней дает сильное моральное удовлетворение, делает сам процесс труда очень интересным, облегчая получение высоких результатов, защищает молодого педагога от профессиональных ошибок, что в итоге заметно ослабляет влияние материальных трудностей. Уменьшается время бесконечных сверхурочных дополнительных занятий и изнурительной проверки домашних заданий; меньше ежедневные затраты времени на подготовку к урокам за счет группировки позиций и грамотного использования методической помощи; нет искусственно надуманной внеклассной воспитательной работы. Трата сил за ту же зарплату уменьшается, освобождая время для отдыха или дополнительного заработка. Моральный комфорт ведет к материальному благополучию при здоровом долголетии.

Благодаря высоким результатам работы создаются условия для повышения авторитета школы, престижа профессии педагога и личного успеха учителя в глазах людей. Перед ним открываются широкие перспективы творческого роста. Педагога высокого класса могут приглашать на практические и научные симпозиумы, радоваться ему как консультанту. Принцип роста педагога как специалиста является одним из хорошо разработанных элементов системы.

Продолжим рассуждения о педагогической профессии, чтобы дотошнее и скрупулезнее рассмотреть положение учителя в нашей российской школе.

Часто бабушки и дедушки про своих внуков говорят: «Легче камни ворочать, чем с детьми возиться!» А учителю приходится возиться не со своими детьми, а с чужими. Вовсе не всегда, а крайне редко выбирают себе профессию учителя из непреодолимой любви к детям, как это делают художники из непреодолимой любви к искусству. Но даже таким редким любящим людям работается с детьми очень нелегко, случаются глубочайшие разочарования и в детях, и в себе самом. Учителями чаще всего хотят стать из школьной любви к какому-нибудь учебному предмету, который интересно преподавался; необходимые для учительского труда качества не осознавались, а предмет нравился. Нередки и такие случаи, когда в школу приходят случайные люди, потому что учительская профессия кажется одной из самых простых. Иногда в учителя подаются специалисты других профессий, не состоявшие на первоначально избранном поприще, также надеясь на сравнительную легкость учительского дела.

Как бы ни формировалась учительская гвардия, знакомство с системой «Большой дидактики» поможет избежать большинства возможных конфликтов в «столкновении» с преподаваемой учебной дисциплиной, при административно-контрольном давлении, при контактах с родителями учеников и, самое главное, в отношениях с обучаемыми, при контроле за их деятельностью, при попытках пробудить в их душах мощный отклик на учительские старания.

Необходимо констатировать, что учителей, недовольных своей профессией, значительно больше, чем тех, кто имеет спокойную уверенность в себе и получает удовольствие от успешного исполнения своей работы.

Также следует отметить неблагополучие с состоянием здоровья учителей. Эта проблема усугубляется тем, что, пропустив уроки по болезни, учитель ставит свое здоровье под сильный пресс программы, которую надо успеть пройти за более короткий срок, а она и в запланированный срок с трудом осваивается. Редко кому из учителей удастся сохранить к старости крепкую нервную систему и способность к радостному общению со своими бывшими учениками.

С точки зрения защиты учителей, следует отметить еще один печальный факт, который хотя и косвенно, но существенно влияет на настроение и здоровье учителей. Значительная часть их проявляет заметные симптомы самообмана. Им долго кажется, что дела идут вполне благополучно. А на самом деле? В 90-х годах социологами было проведено исследование. Опросили учителей (выбирали только внешне благополучные ситуации), кто, по их мнению, из «хороших» учеников любит этих учителей, считает их тоже «хорошими». А потом попросили учащихся этой «хорошей» категории назвать самых любимых учителей. Мнения настолько разошлись, что сообщить учителям конкретные результаты было невозможно. Вопрос объективности оценки одного человека другим крайне проблематичен, так как синдром субъективности заложен в самом понятии «субъект». И это ведет к такому специфическому явлению в дидактике, как самообман, потом вынужденный обман, и как следствие — разочарование.

Особенно ярко проявляется самообман в оценке учителем знаний его учеников. Общество такой самообман считает наглым обманом и потому вводит систему дополнительных проверок, даже для «отличников». Сами учащиеся и их родители школьной оценке в большинстве случаев не доверяют. Сейчас появилась категория учителей-репетиторов, которые зарабатывают на репетиторстве больше, чем на проведении уроков в школе: так высоко котируются не только настоящие знания, но и объективная их оценка.

Пользование предлагаемой системой не просто улучшает качество работы учителя. Она позволяет достаточно легко, своевременно и, главное, объективно оценивать труд учеников, то есть работать без самообмана.

Система «Большой дидактики» позволяет учителю учить и учиться одновременно, спасает его от рутины, в которую засасывает ежедневная школьная суэта. На уроке, когда учителю никто не может помешать, высвобождается его время, расширяется узкопредметная квалификация, повышается эрудированность благодаря разноуровневому подходу к преподаваемому материалу. Создается реальная потребность в методической службе, и не для общих рассуждений, а для продуктивного использования высококвалифицированной, своевременной помощи. Круг его требований к методистам совершенно конкретен, опять же благодаря систематичности разных уровней, и заказ он может сформулировать заблаговременно.

Так, для работы учителя в 1-м блоке на дилетантском уровне методист может просмотреть в библиотеках последнюю периодику, чтобы обеспечить избыточную информацию или сделать ее занимательной,— у методиста имеется время, а у педагога его нет. Для подборки заданий при изучении

базового минимума (2-й блок) у методиста, благодаря условиям его работы (контакт с большим количеством учителей и с соседними методическими службами) может скапливаться более разнообразный и значимый материал, чем у отдельного практикующего педагога. Это же касается и помощи учителю в подборке тренирующих заданий (4-й блок) достаточного их количества и различного вида трудностей. У методистов должен находиться богатый арсенал контрольных заданий как для использования их на самоконтроле (3-й блок), так и для окончательного контроля по теме (5-й блок).

Во всех этих случаях методическая служба спасает учителя, как штурман страхует летчика. В то же время, исчезнет бессистемное вмешательство методистов в процесс обучения. Уменьшится травмирование учителей, выбивающее их из колеи, вредящее работающим людям, а в итоге калечащее все: и людей, и дело. Конечно, никто не будет возражать против организации планового повышения квалификации, где методисты сообщают самые обширные сведения, как сугубо предметные, так и общие дидактические. Но это никак не заменяет и не исключает необходимости штурманской методической помощи. Ложку — к обеду, кирпич — на стройплощадку, детали — к конвейеру, пряжу — к ткацкому станку, а дидактический материал — к уроку, — только так может продуктивно функционировать любое производство, всякая система, в том числе и наша массовая школа.

Спасти учителя, его здоровье, успешность профессиональной деятельности может и должна системность и целенаправленность методической помощи. Конструктивная ясность системы «Большой дидактики» позволяет методистам выполнить заказ учителей для любого уровня работы. Соответственно, помощь и контроль работы учителей приобретают системный характер.

Но помощь необходимо обеспечить раньше контроля.

Выяснить причины низкого уровня работы есть цель методической помощи учителю. Надо делать это не урывками и субъективными рекомендациями, а посещать уроки целенаправленно и системно, чтобы получить реальное представление об этапах работы преподавателя: как он заинтересовывает учащихся и использует силы коллектива; насколько толково подается им программный минимум; как организована обратная связь с учащимися и контроль их деятельности. Тогда и решать, в какой помощи данный учитель нуждается, и оказать ему эту помощь, вплоть до направления на специальные курсы.

Открытые уроки, из-за невероятной тщательности их сценарной разработки, обходятся очень дорого тому учителю, который вынужден их давать (очень мало, кто добровольно «открывает» свои уроки). И почти ничего, кроме развлечения, не приносят педагогам, их посещающим. По рекомендуемой системе открытые уроки могут проводиться в любое время, так как никакого дополнительного сценария не требуют. Учащимся нет необходимости становиться артистами, разыгрывать заученные роли. Учитель, «открывший» урок, поделится своими находками, которые ему помогают в ежедневной работе. Системность, вытекающая из конструктивных связей крупных блоков, делает педагогический процесс развивающимся от урока к уроку на основе внутренней логики — спонтанно, от начала изучения вопроса (темы) до завершения, то есть до демонстрации учащимися (всеми!) знаний, полученных по данной теме. Уроки могут «открываться» на любом участке учебного пути, принося пользу целенаправленностью наблюдения за учащимися (оттенки их индивидуально-психологических поисков практически неисчислимы), позволяя наблюдателям увеличивать багаж знаний по педагогической психологии, добавляя к результатам их опыта и известным «тысячам мелочей» все новые и новые дидактические находки, повышая профессионализм углублением методических навыков. Ведущий открытые занятия педагог, выступая перед коллегами и родителями учеников, может многому научиться сам. Ему надо помочь превратить обсуждение показанного урока в «текущий педсовет», то есть в совещание, где каждый присутствующий получает равное право голоса, но ни у кого не может быть права педагогу приказывать — можно только доказывать и рекомендовать принять к сведению. После совещания можно записать решение, включающее различные мнения. Следует остерегаться вольно или невольно унижить педагога; советы должны даваться только с намерением помочь. При явно антипедагогической деятельности учителя за администрацией учебного заведения, как и за инспекторскими службами, несомненно, сохраняется их служебное право делать соответствующие выводы. Но их обнародование допустимо лишь после тщательного служебного расследования и личных конфиденциальных встреч со всеми участниками инцидента. Надо оберегать учителя от поспешных «оргвыводов», даже если кажется, что он не прав: напутал, сорвался, взорвался и

т. п. Надо всегда помнить о главном: учитель — это артист, которому никакой, даже самый опытный сценарист не напишет дословно роль уже хотя бы потому, что «реплики партнеров» естественны и непредсказуемы. Много раз мы наблюдали парадоксальные срывы на тщательно подготовленных показательных уроках.

У учителя, даже если он на уроке внешне спокоен (благодаря своей многоопытности), внимание всегда рассредоточено по большому количеству объектов, его ум постоянно готов к быстрому реагированию на непрерывно меняющиеся ситуации, память стремится удержать все намеченное, иначе что-то будет упущено. Органы основных пяти чувств обострены чрезвычайно. Накал таких чувств, как чувство ответственности, чести, стыда, радости, гнева и т. д., неимоверно возрастает вследствие любых непредвиденных поступков учащихся.

Нервная система педагога является основным рабочим органом. Она быстрее всего изнашивается, дает сбои, и уберечь, «спасти» ее очень трудно. А вот конструкция системного построения уроков позволяет сделать многое и в этом отношении. Упорядоченные мелочи облегчают решение двух глобальных задач: *как учить всех и как это делать с каждым в отдельности*. «Большая дидактика» заложила в свои крупные дидактические блоки наиболее эффективную технологию, позволяющую *учить так, чтобы учиться хотелось и училось успешно*. Прилагаемые к «Большой дидактике» «1000 мелочей» «разложены по полочкам» компактно и рационально, не требуют для своего извлечения особых усилий, они как бы сами согласованно выстраиваются в эффективную цепочку, чтобы каждый ученик успешно учился и сам по себе, и у своих товарищей, независимо от того, сильный он или слабый. Обучая каждого ребенка, учитель учит всех! И более того: работая по рекомендуемой системе, учитель бережет свои нервы, потому что по системе удастся выполнить не на словах, а на деле древнейший принцип *docendo discimus* (обучая, учимся – лат.). Уже сама работа на разных уровнях подхода к материалу спасает педагога от рутины, от застоя и позволяет ему почти произвольно привлекать на помощь силы учащихся, их родителей и методических служб.

Мимоходом было сказано, что на открытых уроках могут присутствовать родители учащихся. На самом деле проблема родителей — одна из серьезнейших проблем для нервной системы учителя. Оберегание нервной системы родителей мы сейчас не будем обсуждать, так как данная глава посвящена педагогам. Но всем хорошо известно, в какие клубки и узлы закручиваются иногда нервы учителей и родителей. И недопустимо применять тут кардинальный способ, придуманный древними, — разрубать. Это убийственно обоудно!

Вся излагаемая нами система пронизана вниманием школы к семье. А в этой главе мы хотим отметить те возможности, которые создаются ею для предотвращения ударов по нервам учителей со стороны некомпетентных родителей.

Сложные взаимоотношения, возникающие между учителем и учеником, независимо от их истинных причин, чаще всего переходят в разряд еще более сложных между школой и семьей. И не всегда они разрешаются объективно. Все «становится в позу», защищают честь мундира. «Мундир» этот, как правило, натянут не на ребенка. Ребенок выдвигается обычно в качестве козыря в игре амбиций. Образование подрастающего поколения, как основная функция школы, распространяется, как уверяют педагоги, на всех и на каждого. Обвиняют родителей в том, что они думают только о своем ребенке. А родители, со своей стороны, обвиняют школу, что она только прикрывается всеобщностью, «нападая» на каждого ребенка в отдельности.

Мы же хотим обратить внимание педагогов на сентенцию, которая прочно засела в умах педагогических деятелей: «воздействовать на всех и на каждого». Наличие здесь союза «и» (на всех *и* на каждого) показывает, что речь идет о необходимости «заботиться» о двух идущих параллельно линиях. И даже А. С. Макаренко, для которого «забота о каждом» стояла явно впереди «заботы обо всех», сформулировал «принцип параллельного действия», то есть назвал эти заботы параллельными, хотя смысл этого принципа был иной: воздействовать на каждого *через* всех. «Принцип параллельного действия» должен восприниматься не механистически, а как сложно интегрированное протекание двух процессов, пронизывающих друг друга (а не идущих параллельно!). Правда, Макаренко ограничился рассуждениями только «о воздействии на личность через специально организованное воздействие на коллектив». Но анализ успехов его практики, достижений других лучших педагогов, проведенные специальные эксперименты показывают, что всегда идет обоудный процесс: влияние коллектива на личность и влияние личности на коллектив. Гибкость педагогической практики позволяют, и задачи

теории обучения требуют находить оптимальные варианты для достойного использования этих взаимодействий. В предлагаемой системе раскрыты стратегические закономерности и разработаны тактические ходы для успешного взаимовлияния, возникающего между личностью каждого обучающегося со всем коллективом вместе обучающихся людей. И только при таком рассмотрении процесса взаимодействия может быть обеспечена гуманность во всех ее мыслимых аспектах, в том числе и во взаимоотношениях школы и семьи, учителя и родителей учеников.

Мы намеренно отвлеклись от вопроса об измученных нервах преподавателей, затрагивая проблему взаимодействия коллектива и личности, которой уже не раз касались и которую будем и дальше рассматривать теоретически и рекомендовать практически для «ограждения нервов», в смысле — кого от кого ограждать. Исходя из позиции активного участия взрослых в процессе взаимодействия отдельных детей с коллективом сверстников, мы показываем взрослым, и учителям и родителям, что в их руках есть достаточно средств, чтобы «оградить» Петю от Вани. Больше того, мы показываем, что если Петя — «хороший», а Ваня — «плохой», то задача заключается не просто в том, чтобы оградить одного от другого. А главное в том, чтобы повлиять на «плохого» «хорошим». Это соображение пока еще вызывает скептическую улыбку, потому что хорошее воспринимается как более слабое. Система «Большой дидактики» находит средства делать «хорошее» сильным.

Учительская профессия изначально направлена на процесс, который может быть обозначен словом «улучшение»: улучшение памяти, улучшение сообразительности, улучшение знаний о мире, улучшение личного опыта, улучшение знаний о самом себе. Воздействие «хорошим» на «плохое» может быть организовано: хорошей памятью одного ученика на плохую память другого, хорошей сообразительностью — на плохую, энергичностью — на лень, богатым воображением — на вялое прозябание и так далее и тому подобное. Учителю предназначено быть организатором сил добра в борьбе против сил зла. Это звучит громко, но это действительно так! Дети — в его руках. Он формирует новых людей, новую жизнь, общество людей будущего.

Только те страны, где осознали высочайшую роль учителя в образовании подрастающего поколения и позаботились об оказании ему помощи путем развития теории обучения (в том числе), идут вперед очень быстрыми темпами, увеличивают «количество добра» в своей жизни, обретают силы в борьбе со злом.

С древнейших времен во всех более или менее оформившихся религиях слова «Бог» и «Учитель» ставились рядом. Это показывает интуитивную потребность общества в помощи учителя. Реально же практикующие учителя (тот же Христос!) настоящей защиты общества до сих пор не имели! Феноменальных успехов в учительской деятельности добиваются самоотверженные одиночки, отдающие детям все силы, время, здоровье, то есть всю свою жизнь. Самое удивительное, что хороший учитель не требует помощи, хотя и ждет ее. Чаще он сталкивается с бестактностью, испытывает обиду и чувство свой незащищенности, дети же его защитить не могут.

Излагаемые в этой книге система обучения и система помощи всем участникам педагогического действия, особенно, его главным организаторам — учителям, пронизывают одна другую, обеспечивают особо уважительное отношение к участникам, исключают необходимость бестактного придирчивого контроля, сохраняя при этом полную объективность всех нужных обществу показателей.

Система «Большой дидактики» защищает учителя, несмотря на неуправляемую разнородность учительского состава, и условий его работы. Разноуровневый подход к излагаемому учителем материалу, непрерывное взаимодействие с семьей, своевременная помощь методистов автоматизирует отслеживание результатов и помощь в работе настолько, что позволяет обществу практически отказаться от разных контролирующих, травмирующих дополнительных «наслоений» на проводимые в школе уроки.

Система внутренне целостна. Систематизирующим фактором является учет потребностей, интересов и возможностей каждой персоналии, участвующей в процессе обучения: ученику и его семье, учителю и возлагающему на него надежды обществу, государству, через его проводников из методических служб. Активизирующее действие остаётся за учителем. Если он будет придерживаться этой системы, то она поможет ему в работе с учащимися и защитит от обвинений в несправедливости, нападок «сверху» от инспекции, и «снизу» от родителей, не говоря уже о взаимоотношениях с учениками. Помочь учителю! Защитить его! А так ли велика проблема учительской незащищенности?

К сожалению, в реальной повседневной жизни опасная парадоксальность противостояния

«учитель — учащиеся» осознается недостаточно даже самими учителями, а не только родителями. Но надо заметить, сообщество «ученики — учителя» охватывает самое большое количество людей по сравнению со всеми другими сообществами (примерно одна треть населения — это ученики и учителя). А происходящие там даже самые страшные события воспринимаются взрослыми (которые, в свою очередь, в большинстве своем являются родителями) как редкие, случайные, необъяснимые, несуразные эпизоды, вроде опубликованной в газете «Комсомольская правда» статьи «Учительница мертвая моя».

Вникните в эту ситуацию, описанную корреспондентом из города Тольятти Олегом Карамзой. Он сам уже вышел из того сообщества, которое мы называем «учителя — учащиеся», и, оказывается, — всё забыл! Он откровенно пишет: «Закоренелые убийцы, насильники, маньяки — все это ужасно и дико, но более или менее понятно. А здесь — я пас». Убийца, ученик седьмого класса, спокойно ответил на вопрос корреспондента: «Она хотела за четверть поставить мне вместо пятерки четверку, а я — отличник, *вы что, не понимаете?*» (курсив наш.— М. А., Е. Я.). Да, взрослые перед ученическими проблемами пасуют, — они не видят и не понимают их. А те немногие очень чуткие педагоги и ученые, типа Сухомлинского, Шаталова, Щетинина, не могут «достучаться» до сознания «взрослых» (уже вышедших из под опеки учителей) и заставить их задуматься о том, что «детские» проблемы не так уж «малы», как сами дети. И внимания учителей не направляют на их разрешение.

Еще существенный пример. Газета «Коммерсант дейли» № 17 от 7 февраля 1996 г. в разделе чуть ли не «Забавные происшествия» помещает статью «Английские школьники сдают оружие». Там рассказывается о страшном социальном симптоме: «Агрессия подростков направлена главным образом против учителей». В статье также говорится о том, что отдельные обеспокоенные наблюдатели направили свои исследования в официальные инстанции, где их «благополучно» предали забвению (уже 20 лет тому назад). А распространение насилия среди молодежи приписывают только средствам массовой информации. «А здесь другая причина,— пишет автор Питер Васильев,— недостаток парламента... Надо в корне пересмотреть концепцию образования таким образом, чтобы школа не только обучала, но и воспитывала». Нельзя не согласиться со сказанным в статье и о преступности, и о забвении — пренебрежении со стороны «положительной» части населения, включая и основную массу учителей. Следует критически посмотреть только на употребление слова «концепция» в значении «ведущая мысль», «единый определяющий замысел». Концепция доброты заложена в любой религии, будь то магометанство или христианство, католицизм или протестантизм, но она не останавливает в XX веке братоубийственных войн. Нужна уже не просто концепция добрых демократических отношений между людьми, а *технология* таких отношений. И эта технология должна быть более подробной, чем, например, десять христианских заповедей и даже чем сумма статей Уголовного кодекса. Технологические карты по использованию своих прав и выполнению обязанностей необходимо постоянно разрабатывать, уточнять, разъяснять. Это дело и философов, и социологов, и юристов, и политиков, и, конечно, дидактов, обучающих школьных учителей. Начинать надо с разработки технологии взаимоотношений взрослых и детей, разъясняя будущим родителям еще до рождения ребенка и в первые годы его жизни суть проблемы «отцов и детей». Детские сады, школы, вузы обязаны не только быть примером хороших отношений, но и налаживать тесную связь с семьей по поддержанию таких взаимоотношений. В данной книге излагается подробно (эту подробность стоит оценить) разработанный технологический механизм организации деятельности учителя *непосредственно на уроках в школе*, где главное звено в жизненной цепочке школьника — урок становится *уроком жизни* через взаимоотношения с учителем как с представителем высокой человеческой культуры. Учитель, освоивший систему «Большой дидактики», не только принесет огромную пользу учащимся, не только будет «поставлять» обществу «хороший товар», технологически подкрепляя концепцию добра, но и защитит себя от бессмысленных стрессов, мелких и крупных огорчений, от возникновения угрожающих ситуаций.

Эта система и есть его щит!

Вопрос: Какие взаимоотношения между школой и семьей нужны обществу? Кто будет налаживать эти отношения?



Рис. 2.4

Основные положения схемы обучающего процесса

Глава тринадцатая: Немного хорошего формализма.

Система «Большой дидактики» выстраивается в удивительно простую законченную форму алгоритма. Напомним, что слово «алгоритм» (латинская форма имени среднеазиатского математика аль-Хорезми — Algorithmi) употребляется для обозначения строгой последовательности операций, составленной по определенным правилам, выполнение которых однозначно приводит к решению поставленной задачи.

Алгоритм крупных блоков и мелких деталей «Большой дидактики» настолько ясен и конструктивно прост, что может быть назван «дидактическим алгоритмом». Его применение приводит к решению поставленной задачи — успешному обучению всех присутствующих на уроке учеников. Система «Большой дидактики» легко может быть заложена в компьютер, как целиком, так и подробно по частям.

Все отдельные блоки системы «открыты», их можно дополнять, трансформировать и использовать как банк данных. Компьютерное обеспечение даст в руки учителя необходимый набор дискет по технологии воспитывающего обучения любому предмету.

У методистов, владеющих компьютерной техникой, появится широчайшее поле деятельности как для связи частных методик с развивающейся дидактикой, так и для своевременного обоснованного согласования школьной программы с движениями и изменениями в жизни общества. Все сделанные ими коррективы легко распространять среди учителей в виде дискет или распечаток. Тогда приобретение школой даже небольшого количества компьютеров приведет к значительным успехам в преподавании.

Для студентов педагогических учебных заведений эта «Большая дидактика» легко усваивается через лекции, семинарские занятия и компьютер. Уже на первой педагогической практике, которая, благодаря четким блокам системы имеет возможность быть организованной рационально, снимается проблема дисциплины, так называемого «вхождения учителя в класс». Так, первый же блок «избыточной информации» поможет будущему учителю уже на студенческой скамье стать человеком, образованным не только в узком круге его предмета, но и в его широком дилетантском окружении. Оградит, таким образом, от узости, педантичности, догматичности, как во взглядах, так и в поступках. Такому учителю не составит особого труда заинтересовать учащихся своим предметом. Овладение остальными блоками поможет закрепить первый успех.

Система может быть подробно показана через видеозапись уроков, как по отдельным дидактическим блокам, так и целиком. Опыт Некрасовского педагогического училища Петербурга, детально отснявшего работу по этой системе в начальных классах школ Ленинского района Петербурга в 1993 году, показал, что процесс видеорежиссуры прост и не требует специального сценария. Как идёт урок, так его можно и записывать. Чем больше наберётся вариантов уроков на конкретном уровне работы по теме, тем лучше. Будет что обсуждать! И что рационализировать! И как разрешать конфликтные ситуации, и как их предупреждать.

Вопрос: Хотели бы Вы получить полные методические разработки каждой темы, включённой в программу школьного курса по предмету, который Вы будете преподавать, или это может помешать Вашему творчеству? Какие параметры методических рекомендаций следует определить, чтобы творчество, индивидуальность учителя не страдали от взаимоотношений учитель – методист?

Глава четырнадцатая: Краткий обзор проблем и парадоксов, изложенных в первой части.

О недостатках работы школы можно сказать больше того, что было сказано здесь. Мы хотели обратить внимание читателя на те недостатки, которые сегодня можно исправить, старались обозначить поле проблем в доступном виде.

Сгруппируем все проблемы по четырем стратегическим позициям:

- 1) школа как форма общественной жизни;
- 2) школьники-ученики как представители нового поколения;
- 3) учителя как основные представители общества и государства в школе;
- 4) программы обучения в школе как форма сочетания нового и традиционного в образовании, т.е. в обогащении накопленным опытом подрастающего поколения людей.

К 1-й стратегической позиции мы отнесем то, что поможет нам понять, каким образом школы, назначение которых — научить, порождают неучей и недоучек, т.е. фактически не учат. Почему создается впечатление, что общеобразовательная школа пока не является желаемой формой общественной жизни подрастающего поколения, хотя она охватывает почти всю его массу и очень продолжительный и значимый период его жизни. Очевидно, здесь стратегия общества требует пересмотра.

Ко 2-й стратегической позиции относятся проблемы личности ученика, главного героя всей школьной жизни, главного потребителя всех общеобразовательных благ, наследника, ради которого живет и действует большинство взрослых людей. Переход из дошкольников в школьники; опасности и блага эффекта Маугли (генетические программы!); домашние задания как покушение на личное время ученика; индивидуальное обучение в коллективе — благо или беда (полифония — многообразие проявлений!); чему и как учиться; кем стать; как войти во взрослую жизнь и реализоваться. Подобные проблемы, почти всегда не осознаваемые детьми, могут и должны осознаваться и решаться взрослыми, и особенно государственной системой образования. С пользой для подрастающего «наступающего» нового поколения людей. И с учётом интересов, возможностей реально существующего общества.

3-я стратегическая позиция — это проблемы профессионализма учителей, и главная из них — как стать профессионалом высокого класса. Чтобы первые две стратегии были осуществимы. Уж где-где, а в педагогике и медицине брак имеет самые тяжелые последствия: никаких больниц и тюрем не хватит для искалеченных (профанами-медиками и бракоделами-педагогами) «пациентов». Мы предъявляем к теории обучения — дидактике — следующие требования: 1) помочь учителю стать профессионалом высокого класса; 2) иметь возможность для спонтанного роста в умении «учиться учить» и «уча, учиться»; 3) создать обоснованный критерий профессиональной оценки учителя — его педагогическое зеркало; 4) заботиться о микросреде учителя с точки зрения охраны его физического и психического здоровья как основного «инструмента» его профессии, ведь *сегодняшнюю* заботу об учителе мы напрямую увязываем с *будущим* всех людей. Учительская профессия — единственная профессия, продукция которой полностью проявится только в «завтрашнем дне» жизни семьи, государства и общества.

4-я стратегическая позиция — это, фактически, проблема статуса науки об образовании среди всех общественных наук. Необходимо помочь дидактике четко разобраться, чем же принципиально отличается «познание мира» в школьные годы от научно-познавательной деятельности всего человечества, целенаправленно сконцентрированной в специализированных научно-исследовательских институтах и академиях. Необходимо научить дидактику скрупулезно учитывать разницу между обучением известному и познанием мира неизвестного. Увязывать эти процессы, сознательно дозируя объемы того и другого, и используя соответствующие приёмы.

Начнем теперь с конца: чему и как учить, ибо эта проблема является тем главным звеном, которое позволит вытянуть всю цепь коллективной жизни на уроке, безусловно, не ограниченную этими, казалось бы, главными вопросами теории обучения.

Идея в том, что те знания о природе, обществе и самом человеке, которые уже открыты, должны распространяться в обществе (и тем более в процессе обучения нового поколения) быстро и продуктивно, а это значит:

— *интересно*, чтобы все услышали;

— *необременительно*, чтобы не повторять подвиги предыдущих поколений, а сохранить силы для новых свершений;

— *результативно*, чтобы получаемые знания помогали человеку жить, то есть совершенствоваться самому и совершенствовать окружающий мир.

Образованным мы называем человека, знающего себя, имеющего знания о природе и обществе, которые открыты до него, и умеющего жить в этом обществе.

Эти идеи: *знать себя, окружающий мир и уметь жить в нем* — основа формирования общей теории обучения и воспитания, названной нами «Большая дидактика», в отличие от «малых» предметных методик.

Трудности для изложения этих идей в материале книги, а значит, и трудности для читателя, состоят в том, что, поскольку сам процесс образовательной работы в школе не может быть раздвинут по времени и переосмыслен по значимости (сначала сам человек, потом его знания), то трудно обойтись и без повторов в пространстве книжных страниц.

«Большая дидактика» складывается из двух взаимно и сложно переплетающихся направлений. Одно направление касается рациональной организации процесса передачи и освоения накопленных предыдущими поколениями объективных знаний о природе и обществе. Второе направление — это организация работы на уроке в классе таким образом, чтобы наука, которая, по утверждению гения, «сокращает нам опыты быстротекущей жизни», осваивалась настолько рационально, насколько могут предложить имеющиеся на сегодня средства. (Освоение науки — тоже наука!) Среди этих средств самое существенное, самое показательное, самое разнообразное и самое доступное заложено не только в опыте учителя, но и в личном опыте каждого члена обучающегося коллектива.

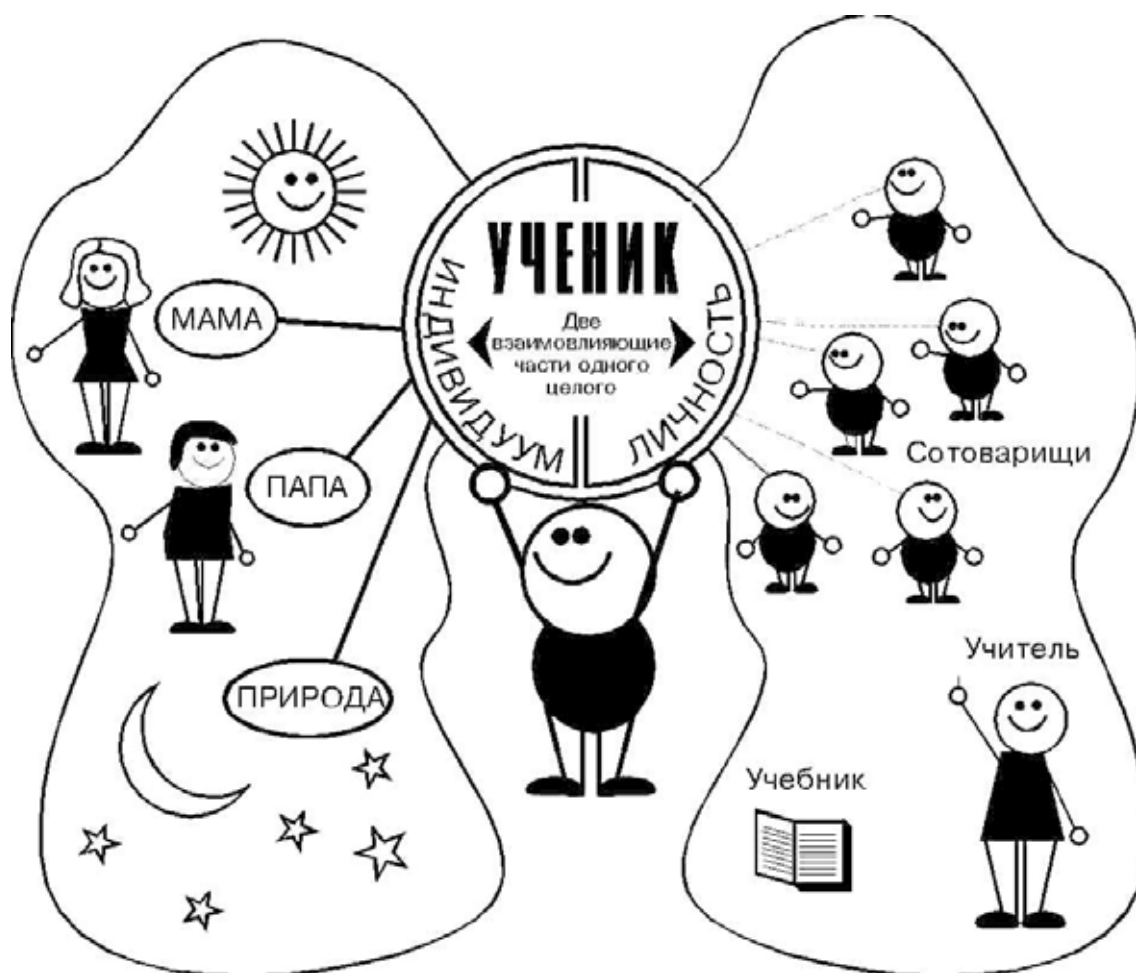
Сделать личный опыт каждого ученика обозримым для всего коллектива и добиться, чтобы суммарный опыт коллектива преобразовывался в личный опыт каждого, — посильная и достижимая задача дидактики, и мы ее показываем читателю. Учебный труд каждого — и учеников, и учителя — будет значительно эффективнее, если в работу будут включены все силы коллектива. Тогда не только возрастут количественные возможности (великий юморист Аркадий Райкин говорил: «два дурака лучше...»), но и станет особенно заметен рост с качественной стороны («на миру и смерть красна» или: «один ум хорошо, а два — лучше!»).

Вопросы дидактики будут рассматриваться отдельно: и текстуально, и схематически, и по форме, и по содержанию, но всегда следует помнить (и мы будем вынуждены это подчеркивать), что разрыва между формой и содержанием не происходит никогда. Этой взаимосвязью можно и нужно управлять, сознательно различая ту *форму*, в которую выливается желательное *содержание*.

Учитель, придерживаясь системы «Большой дидактики», сможет достойно выполнять свою высокую миссию, доверенную ему цивилизованным обществом

Вопрос: Какие ещё тревожные или перспективные проблемы общеобразовательного процесса Вы хотели бы выставить на суд педагогической общественности?





НЕУПРАВЛЯЕМЫЕ ПРОЦЕССЫ:

Ребенок формируется - с одной стороны, природой (наследственностью), с другой стороны - средой.

УПРАВЛЯЕМЫЕ ПРОЦЕССЫ:

При использовании системы Большой Дидактики формируется **общественно значимая** личность с максимально развитой индивидуальностью. Образовательный процесс обеспечивает воспитание через обучение и воздействие социальных сил.

Рис. 2.5

Силы коллектива надо включать в управляемый процесс, идущий на уроках в школе.

Содержание тетради № 2

Глава 9. Поле дураков в стране чудес	34
Глава 10. Микрокосмос	43
Глава 11. Как спасти ребёнка	46
Рис.....	52
Глава 12. Что спасёт учителя	53
Рис....	59
Глава 13. Немного хорошего формализма	60
Глава 14. Краткий обзор парадоксов и проблем, подлежащих разрешению .	61
Рис....	63

УЧЕНИК

- главный фактор, системообразующий стержень, потребитель, субъект и объект воздействия средой и специально организованным образовательным процессом.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

- физиолого-психологические, природные задатки организма, наследственность.

ЛИЧНОСТЬ

- социальные, общественные, коммуникативные проявления индивидуальности, возникающие под воздействием СРЕДЫ и ВОСПИТАНИЯ.

РЕБЁНОК

не знает:

- что он родился,
- что он человек,
- кто его родители,
- какие у него задатки,
- что сделали люди до него.

Не знает, не знает, не знает...

И у него есть ПРАВО на такое НЕЗНАНИЕ
и ПРАВО на ОБУЧЕНИЕ.

Рис.2.6