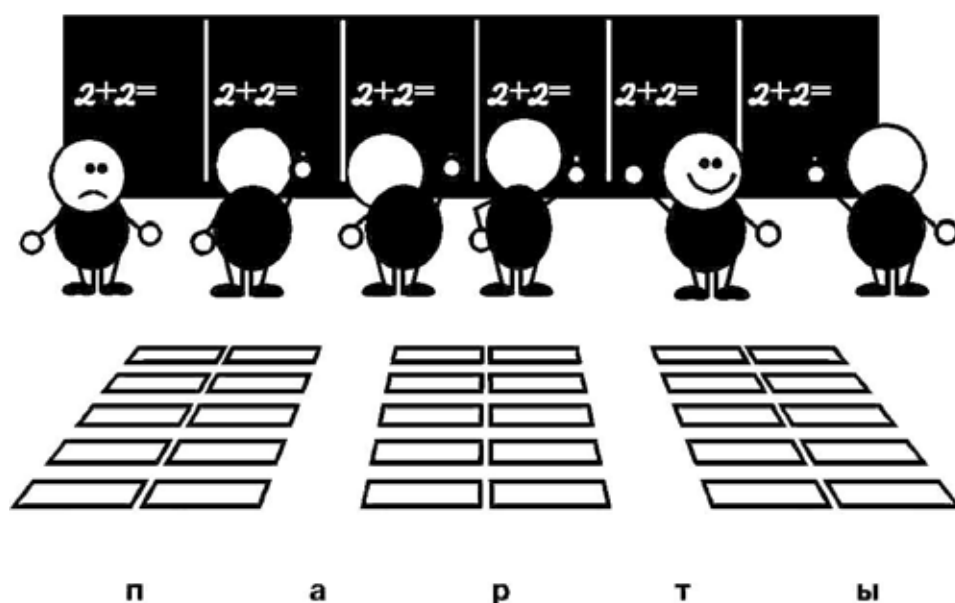


Тетрадь № 5

АЛГОРИТМИЗУЯ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТЬ,

переводить любопытство в любознательность

- пошагово равномерный ритм - в эстафету
- довести количество одновременных участников, до реально обозримого максимума (4-6) чел,
- изменить статус исполнителя у доски от сугубо личного до делегата от команды.



+ ввести регламент (описание правил)

- времени,
- формы,
- качества,
- оценки.

Рис. 5.1
Проявите любопытство,
найдите двух одинаковых человечков

§ 14. Алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней

В практике современной школы бригадные методы работы применяются в учебной работе. Можно быть благодарными тем, кто занимается их серьезной разработкой. Оставалась проблема с регулярностью в использовании этих методов. Им не находилось постоянного места в дидактике уроков. Предполагалось, что «бригада» как учебная единица может функционировать или на очень редких специальных театрализованных уроках, типа «деловой игры», или после уроков как социальная искусственная ячейка, призванная посылно разобраться в сугубо социальных проблемах, обнаруженных в ближайшем к школе регионе (устройство детской площадки, помощь обездоленным, экологические просчеты и т. п.). Даже такой упрощенный вид бригады, как пара (сидящих, например, за одним столом), и то часто применяется не в серьезных учебных действиях, а как дисциплинирующий элемент, дополнительный фактор контроля без конкретизации личного вклада как контролируемых, так и подконтрольных. Ну, поменялись листочками или тетрадками, ну поинтересовались «делами» соседа, а дальше что? Кто-то у кого-то что-то поправил — и все. Учебный эффект очень мизерный. (Хотя и его следует использовать, а можно постараться увеличивать.)

Анализ трудов дидактов, разрабатывающих теорию бригадного способа учебной работы, особенно тех, кто видит в таком применении бригады сильное средство «развивающего обучения», дал возможность обнаружить и на практике проверить, что бригадные формы работы легко применимы и могут регулярно использоваться на любых обучающих и даже на многих текущих контролирующих уроках. При этом обучающий эффект для каждой личности, для каждого члена бригады усиливается по сравнению с другими методами индивидуализации. В предыдущих параграфах («Помощь — основа обучения», «Метод работы "в выставочных условиях"», «Метод "посмотри на свою работу со стороны"», «Регламент как уважение к личности»») и в других, помещенных ниже, мы можем обнаружить много ситуаций, в которых полезно работать бригадой, полезно *каждому члену бригады*. Причем благодаря бригадной форме полезность возрастает во много раз, потому что польза — это такое социальное приобретение, которое увеличивается, а не уменьшается от того, что его «делят»: чем большему числу людей от твоего начинания приятнее, выгоднее, тем сильнее возрастает польза от твоей индивидуальной деятельности (нужной и полезной тебе самому).

Мы рекомендуем разделить весь класс на бригады. Первоначально деление осуществляется примитивно. Бригада составляется из тех учеников, которые сидят на каждой из 3–6 «вертикалей» парт (столов) по отношению к учителю. Можно брать и «горизонталы», но тогда условия их выхода к доске, например, будут неоднозначными, а это создаст определенные психологические трудности, которые усложнят учет показателей.

Можно формировать бригады по добровольному принципу. Но строгая добровольность чревата большой неравнозначностью. Условия благополучия коллектива накладывают на использование прав добровольности некоторые ограничения, легко воспринимаемые детьми. Бригады могут и должны формироваться таким образом, чтобы их действия были сравнимы друг с другом. Поэтому примитивное составление бригад «по рядам» следует производить только на первых порах, чтобы продемонстрировать интересную форму работы на уроке. Через некоторое время учитель может позволить себе «пронумеровать» состав класса по трем-пяти позициям, отдавая предпочтение, то есть первые номера, наиболее затрудняющимся в учебе ребятам. И так далее — по нарастающей. Тогда в бригаде должны оказаться все номера, от первого до последнего «по одному экземпляру», хотя и добровольно. От учителя требуется раздать номера так, чтобы «всем хватило».

В некоторых классах могут оказаться некоммуникабельные ребята, которых не захотят иметь ни в одной бригаде. Этот случай дает учителю богатейший спектр возможностей как учебного, так и социально-нравственного воздействия, вплоть до привлечения родителей, администрации школы и других общественных сил, если причина лежит в агрессивном антиобщественном поведении такого «изгоя». Впрочем, обычно до столь серьезных мер не доходит: уже сам факт оказаться отвергнутым не кем-то, а своими ровесниками, значительно тормозит агрессивные проявления. Тем более, что такой «агрессор» чаще всего очень затрудняется в обычной учебной деятельности. На помощь бригады у него имеются (часто подсознательно) большие, хотя и не всегда честные, надежды. Ему следует, по меньшей мере, предоставить возможность «уговорить» какую-нибудь компанию принять его в свой круг. Учитель может помочь ему в этом. Но произвести такое психологическое включение отвергаемой

личности в детский коллектив надо не волей авторитета, а согласованием взаимоприемлемых условий существования.

Тактика поведения учителя, когда он в открытую осуществляет воздействие на личность ученика через его же товарищей, должна быть целенаправленно терпеливой. И главное, он втихомолку помогает этой «принятой на поруки» персоне улучшать свои показатели и не подводить товарищей: дает ему посильные задания, нередко (особенно на первых порах) слабо связанные с изучаемым предметом, повышает его престиж, а через него и престиж бригады.

Существенным для всего бригадного метода является выбор бригадира — командира и помощника учителя (рекомендованного еще системой Коменского). Здесь мы обнаружили, и сами перепробовали несколько вариантов. На первых порах желательно иметь бригадирами тех учеников, которые могут по существу изучаемого предмета помогать своей бригаде, дублируя некоторые действия учителя. Но через некоторое время (особенно, когда класс подтянулся до «четверки» по успеваемости) это становится необязательным. Способного талантливого ученика стоит освободить для более творческой работы по самому предмету преподавания, сохранив его в качестве «ученого секретаря» при любом активном деятеле — бригадире. Таким деятельным бригадиром может быть и тот ученик, который данный предмет воспринимает спокойно, а увлечен другим. Учебные бригады у каждого учителя-предметника имеют разный состав. Только в начальной школе можно некоторое время иметь «постоянные» бригады на весь учебный отрезок времени. Но и в начальной школе могут успешно функционировать разные составы бригад на разных учебных предметах, особенно на таких различных, как математика и физкультура или природоведение и родной (иностраннй) язык и т. п.

Какое-то время члены одной бригады желают отличаться от другой и даже носят разные значки (самодельные или приобретенные). Этому не стоит препятствовать и можно применять даже в старших классах, поддерживая игровое настроение, веселье, задор. Главное для успешности бригадного метода — это умение правильно и справедливо распределить силы внутри бригады. Составы бригад могут быть равноценными (конечно, не в абсолютном смысле). Не только количество участников должно быть одинаковым, но и «набор способностей» — соответствующим.

Кроме возможных затруднений, возникающих в связи с наличием в классе некоммуникабельного индивида, некоторые сложности для комплектования бригад могут создавать и отдельные действительно выдающиеся личности. Включение их в бригаду настолько резко повышает ее статус, что обеспечить равноценность никак не удастся. Один-два-три таких ученика могут быть вне бригад и служить судьями, консультантами, то есть прямыми помощниками учителю. Такая же ситуация может возникнуть, если число учеников не делится без остатка на нужное число бригад.

Когда бригады сформированы, каждый знает свой номер, — в классном журнале такие номера могут быть помечены учителем или классным руководителем (только ни в коем случае не с обидными комментариями). Возможны, конечно, способы раздачи номеров по жеребьевке, если класс очень ровный. Возможно комплектование бригад бригадирами не по их желанию, а тоже по жеребьевке. Социально-психологические ситуации могут быть разными. Главное, чтобы торжествовала справедливость. Умению действовать справедливо, то есть поступаться некоторыми своими амбициями, надо учить в школе. Надо формировать благородство, чувство чести и достоинства.

Следует немного сказать и еще об одном психологическом моменте, связанном с «раздачей номеров». Так как маленькие номера будут соответствовать и меньшим возможностям (можно нумеровать и в обратном порядке, давая первые номера «первым», лучшим ученикам, но это психологически противоречит привычному восприятию системы пятибалльного оценивания и потребует перестройки такого восприятия), то рекомендуемая нами форма вызова «от слабого» может потребовать некоторой психологической осторожности. Как минимум необходимо напомнить о порядке следования по неизведанному пути любой туристской или исследовательской группы: сильнейшие идут последними, чтобы не потерять отстающих товарищей, помочь им.

Система работы с информационным полем темы. Ее распределение по дидактическим блокам

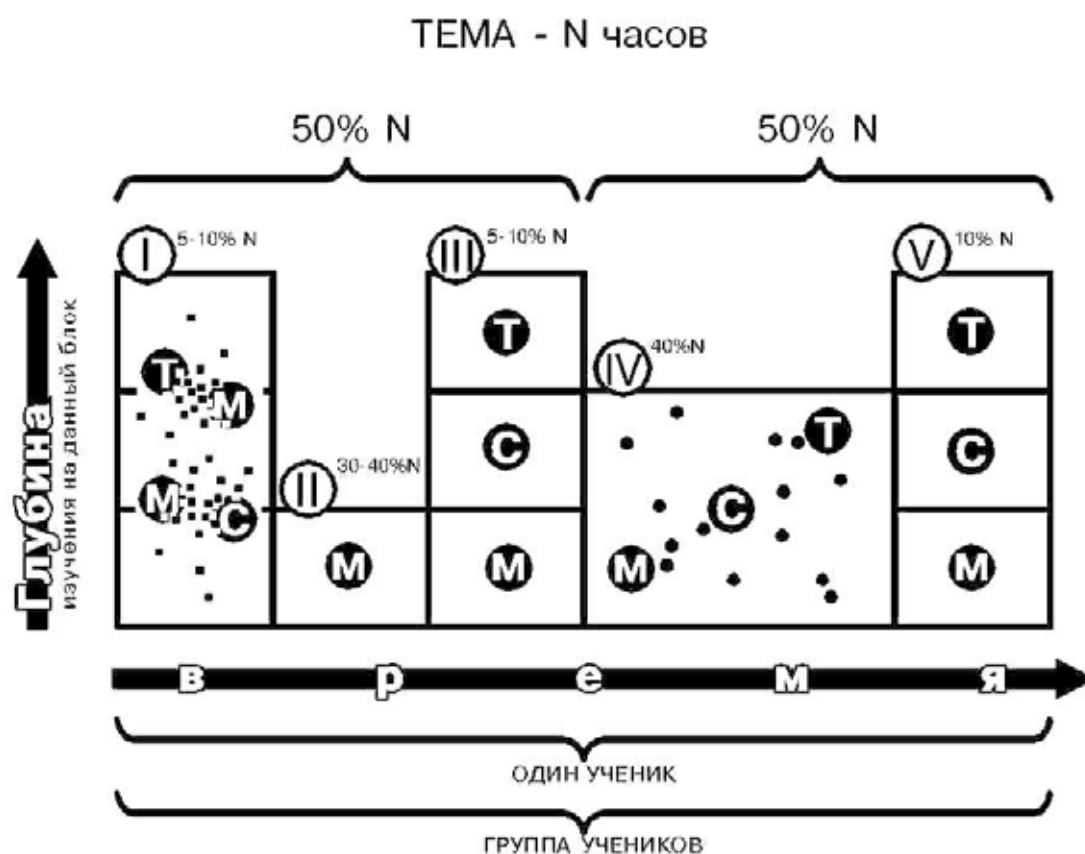


Рис. 5.2

Распределение времени, отведенного на тему, должно учитывать продолжительность каждого из этапов обучения. Порции подаваемых знаний следует делать различными по длительности в соответствии с содержанием и формой подачи материала

Более серьезный разговор (не обязательно предварительный, его можно провести по ходу дела) будет связан с особенностью восприятия мозгом человека того нового материала, который надо взять быстро и в большом объеме. В этом случае одному человеку, например учителю, просто невозможно заранее представить, какие элементы этого нового материала вызовут затруднения при усвоении и закреплении у данного контингента обучающихся. Да и воспринимающий ученик, даже если он способный человек, не все тонкости и нюансы заметит сходу. Когда работу начинают так называемые «тормозные» или очень несобранные, слабо ориентирующиеся индивидуумы, то все эти затруднения налицо.

Как было сказано выше, работа «от слабого» не предполагает перехода к системе «учитель — ученик», не останавливает движение, не сбивает темп, а наоборот, опирается на силы коллектива, которые одновременно «помогают» и учителю, и ребенку, испытывающему затруднения, и всем другим, присутствующим на уроке.

Бригадный метод работы на любом уроке при такой расстановке сил позволяет применять все описанные выше методы работы, не уменьшая темпа и даже выигрывая время для вызова к ответу («первые номера — к доске!»). Сбои в темпе всегда коверкают работу кратковременной рабочей памяти, ведут к провалам, потере деталей, нарушают четкость мысли. Словесные комментарии отвлекают. Молчаливые «зрительные», то есть обозреваемые уточнения, сделанные через десяток молчаливых секунд, достигают гораздо более сильного обучающего эффекта, чем словесные нотации. Все бригады смогут «молча» (шум шагов нейтрален, потому не отвлекает) по таймеру или другим обговоренным условиям «игры» проделать весь намеченный алгоритм действий и продемонстрировать полученный результат буквально за считанные секунды.

Оценочная деятельность, как самого учителя, так и привлеченных помощников, чтобы она служила делу обучения, должна вытекать из тех принципов, о которых говорилось в § 12 и 13. Бригады накапливают баллы. Эти баллы могут поступать в актив каждого члена бригады. Бригады получают оценки, места по пятибалльной системе. Могут получать награды, достающиеся всей бригаде, а значит, и каждому члену этой бригады. Только личная оценка успеваемости каждого члена бригады не может автоматически совпадать с оценкой, полученной всей бригадой в ходе «бригадной игры». Она зависит от успеха всех (иначе какой смысл быть членом бригады?), но суммируется или берется по среднему, получаемому из личных показателей каждого участника. Условия такой оценочной деятельности необходимо взрослым (может быть, по согласованию с «помощниками») продумать и сообщить заранее. И точно соблюдать!

Состязательность, которая присуща бригадному методу работы, при такой постоянной форме использования коллективных сил не только послужит тренировке нервной системы через легкие стрессы игрового ажиотажа, но и позволит перебрать, перелопатить, прокорректировать все «мелочи», из которых сложено крупное научное содержание темы.

Бригадный метод может включаться в работу совершенно естественно, так как он никоим образом не мешает учителю вести индивидуальное наблюдение за успеваемостью каждого ученика. Наоборот, такое регулярное индивидуализированное наблюдение фактически удваивается и утраивается за счет наблюдателей — заинтересованных членов бригады.

Надо еще раз подчеркнуть, что школа — это форма общественной жизни ребенка и подростка. Урок — это время регулярного общения образованного и социально грамотного взрослого представителя общества — учителя — с подростками. При этом необходимо заботиться, как о социально грамотной подаче, так и об общественном использовании знаний, приобретаемых по данному конкретному предмету.

В любой существующей в обществе форме обучения, которую кратко называют «школой», преподаются только социально значимые (позитивные) предметы. И их социальная значимость только тогда не будет забываться, когда преподающие педагоги будут себя чувствовать и, соответственно, действовать как «президенты» некоего маленького демократического государства, в котором все «граждане» равны перед законом, их успеху все содействует, а блага, которые им достаются (в виде знаний, умений и навыков), зависят как от их личных усилий, так и от умения перенимать опыт товарищей.

Тем и хороша коллективная форма работы на уроках, что делиться своим опытом открыто и безбоязненно могут все. Даже неудачный опыт — все равно опыт. Наличие неудач только подчеркивает значимость удачи. Мастерство педагога — «президента» состоит в умении быстро, но безболезненно

преодолевать неудачи, двигать свое «общество» на уроке (всех учеников!) по правильному пути к цели. И чем радостнее будет это движение, тем оно будет успешнее. Радость — состояние сложное. Но когда на нашем пути постоянно встречаются хотя бы маленькие успехи, то чувство радости обязательно сопровождает эти шаги.

Известное всем понятие «педагогика успеха», прочно вошедшее в педагогический лексикон, органично реализуется при использовании систематизированных нами методов любой коллективной работы на уроках, в том числе и при бригадном методе работы.

§ 15. Соотношение нагрузок при учёбе и контроле («тяжело в учении — легко в бою»)

Об этой проблеме хорошо сказал (и на практике это доказал) великий полководец А.В. Суворов, но почему-то педагоги об этом мало задумываются. Может быть, им кажется, что экзамен (или даже простая контрольная) для ребенка и подростка оказывается менее серьезным боем, чем достается солдатам. В таком случае они глубоко ошибаются, скорее всего, не учитывая силу эмоций растущего организма, глубину тех стрессов, в которые проваливается такой организм, когда от него требуют максимум напряжения.

Мы уже писали в первой части книги, что психологическая нагрузка на 40–45 минут обычного урока никак не сопоставима с психологическим напряжением, которое возникает в те же 40–45 минут строгого объективного контроля (объективного и с моральной, и с логической точки зрения). Обычно на уроке ученик находится в непринужденном состоянии: ему легко, беззаботно и просто. Все ему может помочь — учитель, товарищи, учебник. На контроле этого не будет. Ученик еще на уроке должен научиться обходиться без этого, но не сразу, а постепенно.

Предлагаемая система считает дидактическим методом постепенное увеличение трудностей во время проведения самого учебного процесса. О конкретных приемах и способах применения такого метода много говорилось выше. Учителю надо помнить, что всякие «игры», связанные с использованием подсказывающего материала, — это не просто мелкие эпизодические «штучки», а серьезный дидактический метод, позволяющий довести «учение» до условий, несколько превышающих «боевые», и таким образом подготовить не только знания, но и психику к условиям жесткого контроля.

Особенная забота педагога должна быть проявлена к насыщенности временного отрезка урока различными «орфограммами» (будь то на родном языке или на языке математическом, физическом, химическом, биологическом и т. д.). Тут наблюдается невероятный парадокс: на обычном уроке — 1–2 орфограммы на 10–15 минут (да еще в «беззаботной» обстановке), а на контроле — 2–3 орфограммы на 1 минуту. Усложнение возрастает в десятки раз! Как же может нервная система выдерживать такое без соответствующей тренировки? Эта ситуация должна быть педагогами продумана и изменена.

Данная система считает сугубо дидактическим методом специальную и регулярную тренировку с постепенным осознаваемым увеличением элементов сложности (включением все большего и большего количества «орфограмм» в минуту) с таким расчетом, чтобы до момента контроля использование любых сложностей несколько превысило тот уровень, который предположительно будет необходимо преодолевать на контроле.

Тогда можно ожидать успеха не случайного, а сознательно подготовленного. Стрессовая ситуация, возникающая в организме, обретет то качество, когда природные силы возрастают и помогают человеку, а не подавляют, не ведут к срыву.

Психологи давно обратили внимание на опасность непредвиденных стрессовых ситуаций. А физиологи обнаружили в организме особые вещества, с помощью которых стресс, допустимый для данного организма, приводит к появлению новых сил. Однако при повышении нагрузки, при возникновении страха, злобы, отчаяния организм выделяет такие вещества, которые могут быть для него разрушительными.

Только слабая осведомленность педагогов в психологии и физиологии позволяет давать на 40 минут диктанты, содержащие 80 орфограмм, в то время как на обычных уроках за те же 40 минут рассматривали 3–5 орфограмм.

Таким образом, соотношение нагрузок на тренировке и контроле, с нашей точки зрения, должно быть не менее чем 2:1. Допуск к экзамену — сложнее экзамена!

§ 16. Метод «домашнее задание — хобби»

Вопрос о необходимости, возможности, целесообразности, допустимости домашней работы учащихся много раз поднимался в педагогической литературе. Каждый раз речь шла в основном о чисто физической (механической) загруженности. Министерство просвещения откликалось на эти высказывания изданием приказов, ограничивающих количественную часть заданий: «не больше чем...»

Надо сразу сказать, что никакие «ограничения» здесь не помогут. Кто может проследить за их выполнением?! Даже показатели затраты времени невозможно упорядочить: сегодня домашние задания дали два-три учителя, а завтра — все шесть.

А кто учтет особенности ученика? Один напрасно тратит время на оформление абсолютно понятного ему задания, а другому не хватает «помощи» всех членов семьи; один просто бездельничает дома, надеясь завтра быстренько списать в переменку у добросовестного товарища (даже без его согласия), а тот добросовестный лишается элементарной прогулки и отдыха. Говорить же о тех детях, которые вне школы увлеченно занимаются спортом, искусством, конструированием, вообще очень трудно. Замечено, что редко кто из них относится к общеобразовательной школе серьезно — они уже определились. Но нередко от взрослых людей, прошедших такую «школу», можно услышать сожаление относительно пробелов, образовавшихся в их знаниях из-за детской несерьезности. А причина таких неприятных коллизий, возникших у талантливых людей, лежит в сфере домашних заданий. Им некогда или неинтересно было делать дома уроки, поэтому на школьных уроках приходилось хитрить, изворачиваться, накапливать отрицательные эмоции и всеми способами «уходить» от настоящей образованности.

А теперь посмотрим на проблему домашних уроков с другой стороны — со стороны очередного школьного, начинающегося точно по звонку урока. Что тут происходит с домашними заданиями? Надо сразу сказать: картина довольно пестрая, но исключительно субъективная — у разных учителей по-разному. Даже у одного и того же учителя редко наблюдаются постоянные и обоснованные действия по учету домашней внеурочной деятельности ученика. (Равно как и само «задание» домашнего задания чаще всего происходит наспех, записывается в дневник не регулярно, соответствующий предварительный разбор происходит еще реже). Иногда доведенный до отчаяния плохой успеваемостью или дисциплиной учитель тратит значительную часть школьного урока на скрупулезную, придирчивую проверку выполнения домашних заданий и делает это несколько уроков подряд. Жестко ставит оценки «за невыполнение», значительно реже — «за выполнение». И очень редко интересуется тем, насколько самостоятельно и осмысленно выполнялись данные им домашние задания. Случается наблюдать даже требование «предъявить выполнение всех домашних заданий», а потом и бессмысленную трату личного учительского времени на проверку и оценку такого же бессмысленного, обычно абсолютно неличного труда учеников. У некоторых учителей довольно длинная серия уроков строится всего из двух моментов: проверил домашнее задание и дал новое; на саму обучающую деятельность времени у такого учителя почти не остается.

С позиций «непосредственного» обучения подобные манипуляции с домашними заданиями не несут никакого смысла: знаний не прибавляется, даже если уроки идут регулярно, а если они «срываются», неважно по чьей вине, то лишь незначительное количество учеников способны самостоятельно приобрести знания через домашние задания.

С воспитательных позиций видны две не очень радостных картинки. Одна касается учителя, другая — родителей.

У учителя, не успевающего выполнить государственную программу, возникает искушение переложить на плечи учащихся большую глыбу познавательной работы без специальной, целенаправленной тренировки. Домашнее задание — еще и повод для вроде бы обоснованной придирки к поведению и прилежанию очередной «жертвы». В последнем случае бедолага-учитель не пожалеет урочного времени, чтобы отвести душу.

Для родителей, которые в большинстве своем сущностью учебного процесса в школе не интересуются, поскольку для создания и поддержания такого интереса нет специальных условий, контроль за домашним заданием есть более или менее ощутимая ниточка связи семьи и школы. «Ты уроки сделал?» — спрашивают они чаще всего: такая форма общения лаконичнее, чем требование

предъявить дневник. И большинству родителей достаточно ответа: «Да» или: «Ничего не задано». Мы не берем в пример некоторых родителей, которые неотступно следуют за школой вместе со своим ребенком, контролируют, помогают, а нередко и просто учат его, так как из школы он ничего не «выносит» (это, безусловно, исключение, а не правило, даже для начальной школы). Подобное малоквалифицированное обучение далеко не всегда дает положительные результаты как в познавательном, так и, особенно, в нравственном плане. Использование квалифицированных репетиторов несколько помогает учебной деятельности ребенка, но их привлечение составляет еще меньшую величину. Такие частные усилия родителей помогают их ребенку по некоторым предметам, но на общеобразовательную картину влияют слабо. Менее престижные предметы, на которые дома тоже обращают мало внимания, остаются для большинства наших учеников только названиями в свидетельстве.

Наличие больших домашних заданий (а сейчас их количество требует для *добросовестного* выполнения такого же времени, сколько уже было потрачено в школе, а то и больше) даже нравится многим родителям: снимается забота о внеурочном времени, не надо думать, чем занять ребенка после школы. А то, что их ребенок делает уроки кое-как или вообще не делает, а создает только вид занятости, «учится» обманывать себя и других,— это мало кого волнует. И домашние обязанности на ребенка не возлагаются потому, что ему, мол, некогда даже погулять: надо делать уроки. В итоге многие дети в детстве «и не учатся учиться, и не учатся трудиться».

Иначе говоря, сумбур с внеурочной, внешкольной занятостью ребенка, особенно подростка, не позволяет заметить бесцельной траты детских лет и серьезно задуматься об организации детского внешкольного времени даже благополучным семьям. И самому государству, сообществу взрослых людей, при такой бессистемности домашних заданий проблема не кажется серьезной.

Мы проповедуем другое отношение к домашней образовательной деятельности ребенка и со стороны семьи, и со стороны педагогов. Излагаемый ниже принцип домашнего задания в большей или меньшей степени используется лучшими учителями, мы добавили к их действиям свою практику, объединили в систему и уже эту систему снова проверили на практике.

Получился интересный, простой и действенный метод дидактики. Домашняя (учебная и всякая другая) деятельность подрастающего человека продуктивна во всех образовательных планах только тогда, когда ею удастся заинтересовать и увлечь. У ребенка должно быть несколько хобби, несколько увлечений, в том числе и подготовка к урокам в школе.

Все изложенные выше обучающие методы, которые мы нашли продуктивными и исполнимыми, несут в себе такое зерно, посеяв которое удастся выращивать интерес к деятельности на уроке. К этому относится и дидактический метод, который мы назвали «домашнее задание как хобби».

Применяется этот метод по-разному. Самое простое его применение происходит тогда, когда на доске кто-то выполняет некое самостоятельное задание. Оно, по нашей системе, всегда имеет определенную степень сложности. За партами выполняется такое же задание (сколько бы человек ни было вызвано), и учитель, обходя ряды, не только поглядывает на доску, но и замечает, какое затруднение это задание вызывает у большинства учащихся. После разбора и соответствующего исправления учитель пишет на доске и рекомендует записать на полях тетрадей номера подобных заданий (упражнений), которые можно посмотреть дома. И добавляет: «Это для тех, кто хочет на следующем уроке получить высокие оценки». Замечено, что такое «добавление» к заданию не уменьшает, а увеличивает количество желающих попробовать себя дома. Ребята, которые обычно манкировали домашней работой, после таких «добавлений» «допекают» всех родных и знакомых этими вопросами до тех пор, пока не убеждаются, что все поняли и запомнили, а потом на уроках удивляют своих товарищей, не ожидавших от них такого высокого качества ответа. И это не единичные случаи, а массовое явление: «что не обязательно, то скорее желательно». А это желание поддерживается успехом. Мы действительно на уроках решаем те задания, которые были рекомендованы. Не «проверяем выполнение», а работаем. И те, кто к такой работе был подготовлен, получают лучшие отметки. Домашняя подготовительная работа приобретает реальный смысл. А успех ведет к желанию добиваться новых успехов такими способами, о которых мы писали выше. Постепенно и домашняя работа становится им в радость, так как она будет содействовать новым успехам.

В более сложном плане домашние задания могут быть самыми разнообразными. Главная их цель — побудить ребенка к творческому поиску. Например: «Выбери примеры (образцы, фразы,

изображения, утверждения и т. п.), которые тебе нравятся или, наоборот, не нравятся. Выпиши 2–3 трудных для тебя примера или, наоборот, самых легких. Составь свою контрольную работу, свой вопросник, свои правила игры, свой алфавит, свои цифры и т. д., и т. п. Найди необычный ответ или решение, пофантазируй, что было бы, если бы...» и т. п. (сборников всяких занимательных вопросов всегда было достаточно, а сейчас их просто море). Оценивать домашнюю работу следует только положительно. И привлекать домашние «варианты» надо не для формальной проверки, а для такой же творческой работы.

Описанные выше дидактические методы позволяют учителю на каждом уроке привлечь к деятельности всех присутствующих на уроке, и не по одному разу, в том числе с демонстрацией домашней работы.

С точки зрения подбора домашних заданий кое-что следует добавить к той работе, которую мы называем самоконтролем (3-й дидактический блок). Там, как было сказано, серия заданий состоит из четко выраженных трех видов сложности. Так вот, около указателей вида сложности необходимо заранее написать номера упражнений или параграфов соответствующей сложности, которые можно посмотреть дома и которые обязательно надо будет учителю включать в работу на тренировке (4-й дидактический блок). Кто захочет получать во время тренировки высокие баллы, тот эти упражнения посмотрит. Он поучит сам себя, а потом поучит других и честно заработает похвалу и баллы.

Можно по-разному афишировать проделанную домашнюю работу: заполнять графики решенных примеров, вывешивать на стенды изобразительную продукцию, оставлять на специальных полках макеты, альбомы. Можно обмениваться интересными домашними находками с параллельными классами или выступать перед младшими и даже на родительских или учительских встречах.

Проделять такую огромную, интересную и полезную работу дома по всем школьным предметам могут очень редкие дети. Достаточно, если ученик увлечется хотя бы одним предметом. Но нельзя допустить, чтобы в классе «болтались» дети, ничем и никем не увлеченные. О таких случаях, если они возникают, должны своевременно побеспокоиться и педагоги, и психологи, и врачи. И не только этот ребенок, но и его семья должны подвергнуться тщательному общественному досмотру. А начинать этот досмотр надо с урока, с положения ребенка перед учителями. Профессионализм учителя проявляется в умении увидеть, понять, помочь ребенку. И тогда тот справится с большинством привходящих трудностей.

Умение учителя руководить «невидимой» внеурочной деятельностью ребенка достигается через умение проводить уроки в позитивном ключе. В этом суть учительского профессионализма.

Вместе с тем хочется еще раз подчеркнуть, что свободное от уроков время учащихся — их неприкосновенный запас. Произвольные учительские посягательства на него (как бы ни было велико искушение) недопустимы.

17. Метод цикличности фронтальных проверок

Первый цикл — самоконтроль, второй цикл — окончательный, или объективный, контроль.

Для учителей-лингвистов и математиков такая цикличность — не новость. Они регулярно проводят фронтальные проверки. Их труд по проверке всяких ученических записей специально (но не адекватно) оплачивается. Сразу следует сказать, что результаты этих проверок совсем не всегда их удовлетворяют. Нередко такие контрольные доставляют огорчение всем — и учителю, и учащимся. Да и родители (те, кто непрерывно следит за учебной работой своих детей) редко радуются результатам промежуточных проверок. Администрация же школ обращает на это мало внимания: «Подумаешь, промежуточная проверка, не экзамен же! Исправят». У учителей других школьных предметов фронтальные проверки случаются редко и какой-либо системы, тем более цикличности не носят. В этом отношении учителей-предметников «поощряет» и само министерство просвещения: оно не оплачивает проверки тетрадей, а точный бухгалтерский расчет для оплаты того количества работ, которые неизбежно приходится проводить, вероятно, настолько сложен, что его никто не делает. Потому наказанными оказываются, как всегда, энтузиасты, так кажется на первый взгляд. А то, что общество «наказывается» безграмотностью географической, исторической, биологической и т. п. — это еще труднее понять, чем сделать точные бухгалтерские расчеты (чтобы совместить финансовые заботы с общесоциальными).

По предлагаемой дидактической системе каждый школьный предмет должен изучаться серьезно и контролироваться целесообразно (не только математика и т. п., но и пение, рисование, физкультура и пр.), достижения по нему (успеваемость) должны благоразумно и продуманно оцениваться, а формальные затраты учительского времени — соответственно оплачиваться. Неформальную деятельность никто никогда напрямую учесть не может, надо искать косвенные показатели; если серьезно поискать, то они найдутся. И благодарить хороших учителей следует чаще, чем это делается сейчас.

Первым показателем соблюдения цикличности проверок будет продуманный контроль усвоения каждой темы по каждому предмету соответственно. Некоторые учителя это делают регулярно и успешно.

А вот вторым показателем, позволяющим соблюдать указанную цикличность, будет редко используемый самоконтроль, предшествующий объективному нелицеприятному контролю по теме.

По внешним признакам фронтальный самоконтроль близок квазиконтролю: он не требует от учителя дополнительных внеурочных усилий по проверке работ, давая реальный срез знаний. При этом он психологически комфортен и для учителей, и для учащихся.

Тогда вершиной этой цикличности может стать обзорно-контрольный урок по всему годовому курсу, проводимый не как экзамен, а как деловая творческая игра, позволяющая каждому ученику принять участие в меру своих сил и желаний. Это тоже будет фронтальный смотр сил, позволяющий эти «силы» оценить. И итоговая годовая оценка по предмету может быть выведена как на основании полученных оценок за каждую тему, так и в соответствии с мерой участия в завершающем уроке.

Ученик должен иметь право на улучшение своих учебных показателей. Нужно только специально и предварительно оговаривать сроки. А количество попыток всегда «утрачивается» спонтанно.

Следует твердо помнить, что разумная цикличность проверок до тех пор может относиться к категории разумности (целесообразности, полезности, приятности), пока и поскольку объективной проверке будет предшествовать субъективная самопроверка, когда проверяемый будет четко знать, что, в каком объеме и за какой срок ему необходимо представить. Он должен знать даже чуть-чуть больше, а именно, какие возможны санкции — условия, снижающие величину оценки.

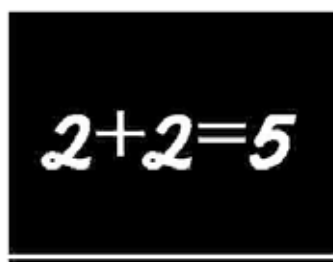
Метод цикличности проверок требует от учителя (и от методиста, от составителя программ, даже от авторов учебников и сборников упражнений), чтобы он сам твердо знал, чему собирается научить и что имеет право требовать или предъявлять при проверке.

Некоторым может показаться, что такая предварительно обусловленная четкость в содержании проверяемого материала таит в себе опасность натаскивания, сужения круга вопросов. Напомним, что окончательные проверки многовариантны (то есть включают в себя весь круг вопросов темы, см. 5-й дидактический блок). Если учитель «натаскает» на все варианты — честь ему и хвала. Напомним также, что каждая проверка включает в себя все три вида сложности. Если учитель «натаскает» своих учеников на умение решать все задания, в том числе и творческого характера, то хвала ему десятикратно возрастет.

Правильно организованная цикличность фронтальных проверок создает оптимально сбалансированный ритм учебного процесса. Организация такого четкого ритма создает, в свою очередь, психологическую устойчивость, необходимую для продуктивной работы, так как вся подготовительная работа к проверкам идет на уроке.

ПОСМОТРЕТЬ НА СВОЮ РАБОТУ СО СТОРОНЫ

(Визуально обозреваемый объект, например, школьная доска, фоно-, и видеозапись, дегустация и т. п.)



Отойди подальше,
сядь,
Посмотри (послушай, попробуй)
Сравни,
Выслушай другие мнения,
Оцени себя,
Исправь,
уложись в регламент

Эффект в коллективе усиливается с увеличением количества **ОДНОВРЕМЕННО** действующих с одинаковым заданием

Рис. 5.3
Схема самоконтроля

§ 18. Метод динамической разрядки

Спросите любого врача (психолога, физиолога, просто биолога): может ли растущий организм находиться без движения? Что там, в его клетках, будет происходить и накапливаться? И как он, собственно, будет расти, расширяться, изменяться, если придется быть длительное время в покое, то есть в состоянии торможения?

А теперь вспомните, что человеческий детеныш с 7 и до 17 лет (а то и раньше, и позже), в годы самого бурного роста организма, заключен в классные комнаты, привязан к столам и стульям. И на что же его толкает матушка-природа в короткие моменты перемен между уроками? Как тут не сломать голову? Как после шестичасового динамического голода снова садиться за стол, за уроки еще на несколько часов? Кто об этом всерьез думает? Разве пара уроков физкультуры (в неделю!) могут разрешить эту проблему, утолить тот голод, который поражает, губит организм уже на клеточном уровне? И разве растущий организм может этими клеточными процессами управлять сознательно? Проблема разумной динамической культуры еще только начинает осознаваться. Ее решение гораздо более сложно и серьезно, чем мы можем предложить, понимая возможности современной дидактики.

Попытки найти более или менее удачное решение проблемы сохранения здоровья учащихся делались и делаются — от физкультминуток на уроке («Мы писали, мы писали, наши пальчики устали») до создания специальных кафедр по новой научной дисциплине с красивым названием «валеология». Новые санитарно-гигиенические правила пытаются внедрить в практику работы школы насильственным или необоснованным методом. Сами правила достаточно далеки от реальной жизни школы, ее материальных финансовых и дидактических возможностей.

Все предлагаемые в «Большой дидактике» методы коллективной работы на уроках включают в себя, в том числе и метод динамической разрядки, направленный на сохранение здоровья ребенка.

Например, при устной работе по методу «от слабого» все вызванные не только поднимают себя из-за парт, но продолжают слушать (и думать) стоя, то есть шевелясь, распрямляясь, шире и свободнее дыша. Ученики, которые остались сидеть за партами, уже активно изменили свои позы. Из расслабленного безразличного состояния они перешли к активному напряжению, и потому, что каждого из них могут сейчас вызвать, и потому, что интересно — за счет невольного сравнения действий тех, кто уже стоит. Так как такой метод устной работы на уроке предполагает еще и бодрый темп (быстро встали — быстро сели), то в движение каждые 10–15 минут приходят все учащиеся. За один урок каждый ученик будет поднят из-за стола 3–5 раз. Динамизм пронизывает такой урок и ослабляет опасность возникновения гиподинамии. А сейчас в школах учителя проявляют «обратное» стремление. Они на уроке «беседуют», не рекомендуют вставать — шумно и места мало.

При использовании методов «Работа на виду у всех» или «Посмотри на свою работу со стороны» и им подобных двигательная активность возрастает во много раз. Замечено, что после таких уроков учащиеся выходят из класса даже медленнее, чем было бы нужно, — они основательно набегались от своих парт к доске, да еще в состоянии умственного напряжения, ответственности, мини-стресса. По школьному коридору (который, кстати сказать, в десятки раз меньше того, что требуется для детей, просидевших почти неподвижно 40–45 минут) учащиеся, побывавшие в, рекомендуемых нами, условиях движутся спокойно, у них нет потребности в «буйстве», их организм не «застоялся».

Все бригадные методы позволяют сочетать и чередовать сидение с движением, а тем более при творческих играх.

Даже сугубо «письменные» уроки мы рекомендуем сочетать с «эстафетой», то есть с любой формой передачи, например, «сквозных» листочков от парты к парте, чтобы не только озорник вертелся, но и любой спокойный ученик обязан был бы поворачиваться или вставать с места, чтобы передать эстафету. Озорник потому и вертится, что его организм страдает от динамического голода сильнее, чем у детей с другой нервной организацией. Очень озорных ребят надо непрерывно поднимать из-за парт для любой подвижной деятельности. Такая работа на уроке всегда находится: подать, собрать, стереть, раздать, посмотреть, проверить и т. д., и т. п. Приучать такого ребенка «сдерживать себя» надо, сознательно чередуя покой и движение, поощряя рациональность того и другого, восхваляя быстроту, точность, решительность и подчеркивая достоинства в проявлении сдержанности. Можно посоветоваться и с врачом, если гипердинамика чрезвычайна, а щадяще-тренировочные методы долго не дают заметного результата.

Всем педагогическим и медицинским службам, связанным с системой народного образования,

надо решать проблемы гиподинамии не отдельными рейдами, наскоками, непродуманными однобокими требованиями, а совместными согласованными усилиями. Дидактика тут ни в коем случае не должна оставаться в стороне. Предлагаемые в данной системе «Большой дидактики» методы рассмотрения темы по пяти дидактическим блокам, например, позволяют обоснованно составлять программы обучения, определять объемы даваемых знаний, предусматривать реальное время для их прохождения как раз с учетом динамических потребностей растущего организма.

§ 19. Метод перевода астрономического времени в педагогическое

Старая проблема массовой школы: где взять время, чтобы на уроке поработать с каждым учеником? Характерное стремление каждого учителя и каждого директора школы — максимально сократить количество учеников в классе. Тем не менее практика показывает, что прямой зависимости качества обучения от количества учащихся в классе нет. Самое характерное доказательство этому — результаты в группах по иностранному языку, когда класс делится на две или даже три части. Следовательно, проблема не в том, что мало времени или много учеников. Педагогу необходимо научиться переводить астрономическое время в педагогическое. Для этого «Большая дидактика» обнаруживает соответствующий метод. Методы дидактики – объективные законы природы обучения.

Сущность метода для осуществления перевода астрономического времени в педагогическое можно объяснить следующими рассуждениями.

При 40-минутном уроке и 25 учениках в классе на каждого из них, при требуемой индивидуальной работе, учитель может затратить (педагогически) меньше 2 минут астрономического времени. Педагогическим мы будем называть время непосредственного взаимодействия учителя с учеником, когда учитель его работу организует, наблюдает, корректирует, оценивает и т. д. Традиционно, сейчас в школе многим ученикам на уроке и этих 1-2-х минут не достаётся. А вот, опираясь на методы «Большой дидактики», каждый ученик вступает в непосредственный рабочий контакт с учителем и одноклассниками большую часть из этих 40 астрономических минут.

Ученик побуждается к участию в уроке не только волей учителя, но и общей деятельностью всего коллектива. Астрономическое время каждого ученика, умноженное на время работы всего коллектива, в котором он — прямой участник, и составляет педагогическое время. Таким образом, чем больше ученик задействован в коллективной работе, где роль индивидуума не нивелируется, тем больше педагогического времени ему достаётся. А именно такую коллективно-индивидуальную форму и принимают все описанные выше методы.

Подробнее это можно разъяснить на примере работы у доски сразу шести учеников (при трехрядном расположении парт это могут быть все сидящие на первых партах, на вторых и т. д.). Время отпущено всем шестерым одинаковое. Все шестеро, исчерпав время и оказавшись на месте, обозревают свою работу со стороны и сравнивают ее невольно с другими, выполненными тут же. (Весь класс проделывает то же самое, но его члены не рискуют оценкой, то есть их напряжение близко к легкой любознательности; процесс сравнения — мыслительной деятельности — протекает у человека, особенно у ребенка, невольно.) Ученик, проделавший работу «на виду у всех» и сравнивший ее с другими вариантами, может быть сначала оценен, а потом ему будет разрешено внести исправления, или наоборот — все зависит от «правил игры». Но он «приобретает» опыт (знания) всех шестерых. Его учил не только учитель, а и его товарищи. Можно говорить, что его педагогическое время увеличилось в несколько раз. Это касается всех шести учеников, работавших одновременно над одним и тем же заданием на виду у всего класса. Новая «шестерка» у доски — и новое увеличение астрономического времени, перевод его в педагогическое. В противном случае, когда у доски работает один или даже несколько вызванных, но на разных заданиях, педагогическое время почти не возрастает по сравнению с временем астрономическим, ни для данных вызванных, ни для всего класса.

Практически все формы коллективной работы позволяют увеличивать педагогическое время для каждого участника, если нет уравниловки, если вклад каждого участника имеет собственную ценность, и если усилия сравниваются и оцениваются.

Один момент (только один!) имеет решающее значение для успешного обучения в коллективных условиях с точки зрения увеличения педагогического времени: нельзя допускать перехода от системы «учитель — коллектив» к системе «учитель — ученик». На такой переход возникающие ситуации

постоянно провоцируют учителя, тем более тогда, когда он оценивает работы. Научиться оставаться беспристрастным судьей учителю не очень легко, но надо себя сдерживать, анализировать работы с нейтральных позиций, предлагая каждому «посмотреть на себя» и постараться понять «свои» погрешности, приведшие к снижению оценки. Учитель должен научиться также одному маленькому, но очень деликатному приему: индивидуальные замечания, подсказки, указания и пр. отдельным ученикам делать тактично, то есть подойдя достаточно близко, наклонившись пониже и говоря очень кратко, конкретно, внятными, но тихим голосом. Иначе его «индивидуальные отступления» нарушат психологический покой, станут сигналом к бестактностям со стороны учеников как в отношении друг к другу, так и к нему лично. Пойдет потеря того мизерного астрономического времени, которое отведено на урок и которого так мало приходится на каждого отдельного ученика, если с ним заниматься лично.

Последнее, что следует заметить, так это тот факт, что ребенка легче обучать, развивать, формировать, воспитывать в коллективе сверстников, чем сугубо индивидуально: там он действительно быстрее и надёжнее приобретает «опыты быстротекущей жизни».

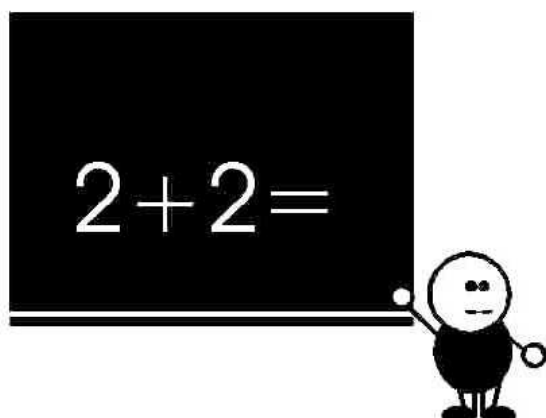
Все рассуждения о достоинствах коллективного обучения, которые были приведены в этой главе, позволили вычленив дидактические методы, способствующие этому процессу. Многие методы изложены довольно подробно. Все они многократно проверены на практике. Условия проверки не создавались искусственно, а включались в обычный школьный урок. И особый положительный эффект наблюдался на уроках молодых, малоопытных учителей, они искренне удивлялись тому, как просто и не заметно для них снимался вопрос дисциплины на уроках, проблемы «овладения классом». И все они отмечали (это их мнение имеется в отзывах), что совершенно нет необходимости применять сразу всю систему «Большой дидактики» целиком. Достаточно начинать с любого метода. Потом легко осваивается другой, третий. И главное, появляются какие-то свои находки, нужные для дела именно с этим конкретным контингентом учеников. (Так пишет, например, Т.К.Кербель – математик из школы № 25 Новосибирска, работающая первый год после окончания НГУ). Опытные же учителя все, до единого, кто перешёл «на систему», считают, что их собственные находки легко укладываются в этот стиль работы, там находят своё место, и значительно повышают свою эффективность, благодаря сопутствующему окружению. А главное, что подчёркивают «бывалые» учителя: работа с коллективом становится естественной и лёгкой, когда осознаётся сила и многоплановость коллектива. Подготовка к урокам значительно упрощается. Учебник становится действительным помощником. В нём всё есть: и план, и конспект, и вопросы, и задания, и иллюстрации, и выделение главного. С коллективом учащихся по предложенным методам можно любой вопрос разобрать до тонкости, и никого не оставить безучастным к делу. Индивидуализация идёт сама собою, и благодаря разноуровневой подаче материала, и главное, благодаря включению разнородных сил самих учащихся, как при работе с новым материалом, так и при любом способе закрепления знаний. Все преподаватели просят только, чтобы учебники и сборники упражнений были подстроены под эту систему, тогда они смогут рациональнее использовать полифонию детских возможностей на благо каждого из них. Проверка, так называемых, домашних заданий из формальной переходит в осмысленную: если чьей-то помощью вне уроков и воспользовался ученик (хоть списал), то это очень хорошо, «на виду у всех» он покажет, насколько толково ему это удалось сделать, как помогло в увеличении знаний. А если внеурочная работа данному индивиду непосильна или не интересна, то, присутствуя на уроке, он не сможет провести время зря, коллектив или увлечёт его (что, скорее всего) или заставит задуматься о самом себе, так как в помощи не откажет.

Овладение системой «Большой дидактики», повышая результативность учебной работы тем, что позволяет осознанно сочетать обучение с воспитанием, при этом охраняет душевные силы и здоровье не только учеников, но и самого учителя.

Гиподинамия как следствие сидения за столами и партами в школе и дома по 8-10 часов ежедневно (домашние задания задают даже на выходные дни!) действует на растущий организм ученика, как яд или как «прокрустово ложе», убивая всё, что только можно убить, сохранив видимость жизни. Она толкает несчастных детей на различные виды разрядок. Спортивных сооружений почти нигде нет. Спортивных школ и секций мало, да и времени на их регулярное посещение не остаётся. Разрядка происходит сама собою в виде драк, безудержного, отчаянного баловства на улицах, во дворах, на лестницах и подъездах. И она, конечно, не компенсирует всех потерь, даже чисто физического плана. А оставляет свои ядовитые следы, особенно на психической сфере, так как двигательная пассивность на

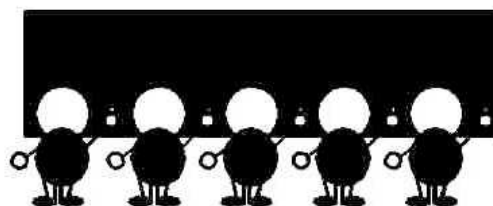
уроках усугубляется ещё и различными нравственными ущемлениями: «не вертись – не мешай», «не болтай – не крутись – пишу замечание в дневник: не работал на уроке». А каково уходить из школы «с двойкой». Проторчал в школе целый день, как дурак, и с чем идти домой? «Опять двойка» – вспомните картину художника Можно ли после этого любить учителей, смотреть на них дружелюбно, вникать в их нотации, ценить их советы, отвечать благодарностью «за науку»? И каково тем многим (!) учителям, что и не рады этим ученикам, и не знают, что с ними делать.

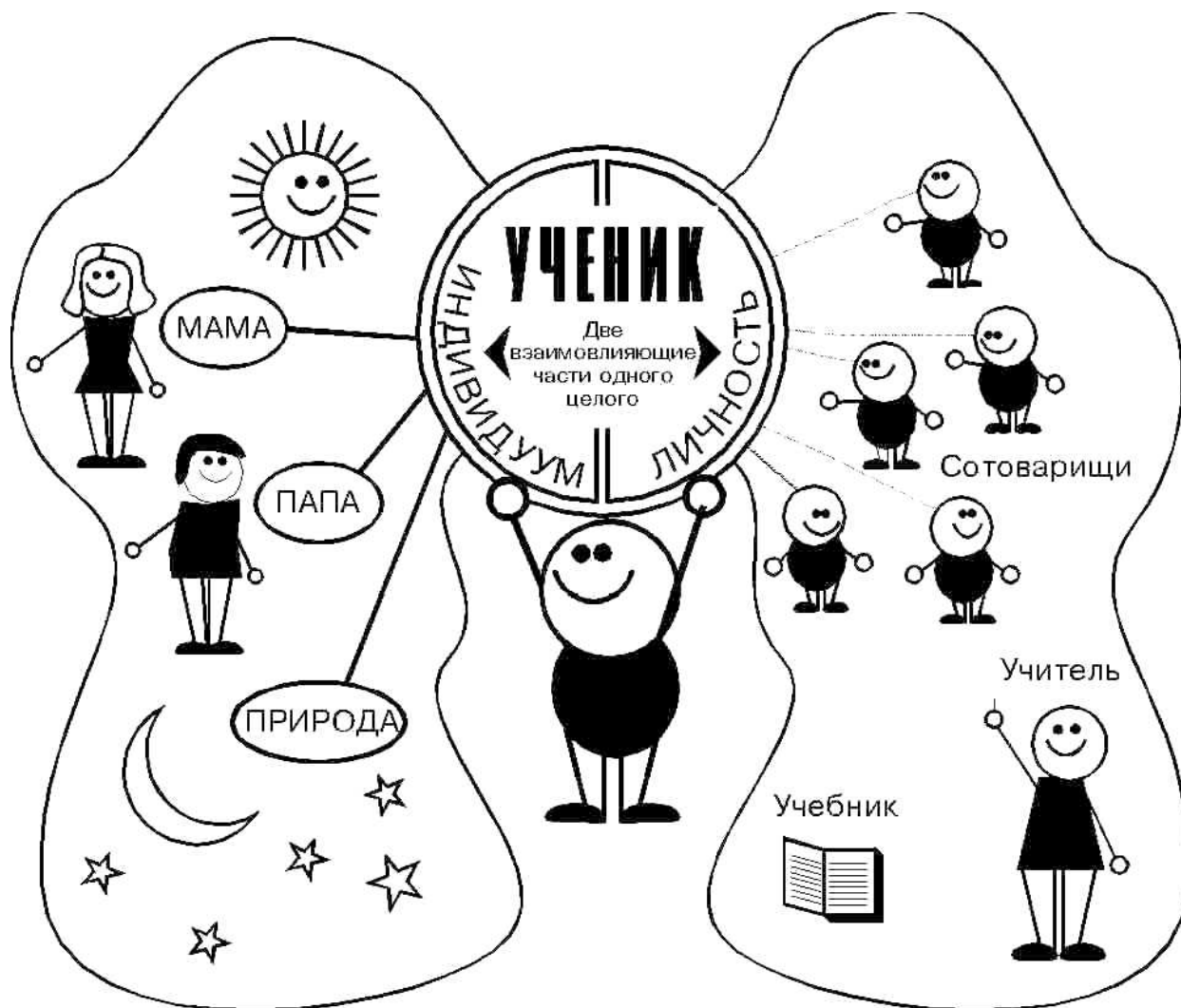
Многое, очень многое из этих обоюдных трудностей снимает «дидактика коллектива». Методы коллективной работы на уроках уже сами по себе облегчают жизнь и учащихся и учителя. Попробуйте, ничего не меняя из обычного привычного хода уроков, ввести только метод одновременной работы у доски нескольких вызванных для исполнения одного и того же задания. Дайте маленькие задания, введите регламент, предоставьте возможность в течение 10-15 минут всем побывать у доски по 4-6 человек сразу. Пусть остающиеся за партами выполняют то же, что и на доске. Можно за это время решить 6-8 примеров, написать предложений, схем, рисунков. Даже, если вы их не оцените, и то всем будет интересно. Это будет видно по их лицам. Вы и сами многому удивитесь. И мы уверены, что Вам захочется многое из наших рекомендаций попробовать.



-
- имеет некоторый обучающий эффект, как форма коллективного обучения, при условии, что это представитель команды, бригады,  и будут выступать другие представители.
-

-
- этот эффект усиливается, когда одновременно у доски работают представители от всех команд.





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. 5.4

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

Семья и школа — это родственники (по закону): у них общие дети. Так было нами сказано в самом начале этого труда. Теперь следует подробнее объяснить те права и обязанности, которые накладываются на этих «родственников» по отношению к «общим детям» и в отношении друг друга.

Проблема отцов и детей должна начинать решаться уже в школе, с первых шагов ребенка в ней. Сложилось явно ненормальное положение: многие родители почти полностью самоустранились от процесса взаимодействия со школой. Их функции свелись к эпизодическому посещению собраний и реагированию на жалобы, и то в том случае, когда «вопли» школы или их собственного ребенка «заглушают телевизор».

Сложности нашей жизни таковы, что родители *вынуждены* избавляться от лишних хлопот по воспитанию своих детей и вроде бы делают это с удовольствием. С не меньшим удовольствием отказывается от контактов с родителями и школа, видя в их активности лишние заботы. И только в суде, когда непоправимое уже случилось (а оно случается все чаще и чаще), начинается выяснение отношений на тему «кто виноват?».

Школа, как государственная организация, оказывается в лучшем положении перед судом. Конкретных виновников проще увидеть в родителях. В итоге ни родители, ни общество не могут в таком случае (пока) потребовать от школы никаких гарантий.

Вопрос о контакте учебных заведений с родителями очень обширен и нуждается в отдельном и очень большом разговоре, а то и в специальном исследовании. Мы ограничимся одной стороной этой проблемы, а именно, связью школы и родителей по главному вопросу — проведению занятий с учащимися.

До сих пор родители с учебным процессом никак не связаны. Между тем, когда итог учебы, (которую провела и организовала школа), оказывается для конкретного ученика неудовлетворительным, претензии предъявляются к его родителям (последним достаются и все дальнейшие, жизненные неприятности с взрослеющим ребёнком).

Родителям же попросту трудно ознакомиться с ходом учебного процесса. Возможности получить сведения о том, как учат их детей, крайне ограничены. Записи в дневнике, как правило жалобы и упреки, никогда не совпадают с объяснением детей. Родители не имеют объективной, не просто регулярной, а достаточно частой информации. На сегодняшний день положение меняется, но прежде всего в законодательном плане. Родители получили большие права, но, как это ни парадоксально, не очень спешат ими воспользоваться. Срабатывает старый стереотип: «не буди лихо, пока оно тихо». И только тогда, когда возникает явный конфликт (последствия которого часто уже невозможно ликвидировать), родители берут в руки закон об образовании и идут с жалобами во все инстанции.

Учитель считает себя вправе никого не пускать на урок (тем более родителей), мотивируя это лишними нервными нагрузками. Между тем замечено, что добросовестные, творчески работающие учителя не смущаются присутствием посторонних лиц. Вполне закономерно подозрение, что эта «повальная» боязнь посторонних вызвана в большинстве случаев недостаточной добросовестностью учителя. Укоренившаяся *практика недоступности учебного процесса* усиливает и без того острые конфликты отцов и детей, а могло бы быть наоборот — урок для всех!

Наша пятиуровневая система нацеливает учителя на такую организацию работы на уроке, которая позволила бы включать родителей в ход учебного процесса. Вместе с тем она создает условия для их самосовершенствования с целью ликвидации разрыва в знаниях между поколениями. В противном случае через несколько лет предыдущее поколение автоматически становится, например, безграмотным хотя бы, например, из-за новшеств в правилах орфографии и пунктуации. Да и не только в них.

С участием родителей может изменяться и улучшаться сам учебный процесс, хотя бы потому, что среди них могут оказаться высококлассные специалисты в отдельных областях знаний (в том числе и в умении взаимодействовать с детьми).

У родителей, получающих возможность наблюдать своих детей в коллективе сверстников, появляется повод сравнить их с другими ребятами, а следовательно, получить очень важную информацию о поведении своего ребенка в коллективе. И не только о поведении, но и о его реальных способностях и возможностях. Это тем более важно, что и дома и в школе ребенка зачастую или переоценивают, или недооценивают: в школе — хулиган, дурак, дома — умница и пай-мальчик, и наоборот. Из-за этого учителям и родителям трудно понимать друг друга даже при доброжелательных

отношениях, а тем более если их нет. Наши рекомендации помогают, во-первых, снять эти трудности в оценке ученика, а во-вторых, ведут к установлению взаимной доброжелательности учителя и ученика, родителей ученика и учителя.

Присутствие родителей на уроках благотворно влияет и на дисциплину в классе.

Участие родителей на всех пяти уровнях учебной работы (по которым строится наша дидактическая система) может быть разнообразным. Это во многом зависит от изобретательности учителя и доброй воли родителей. Наша система стимулирует этот процесс.

Напомним и кратко перечислим возможности учителя по привлечению родителей.

На первом, дилетантском уровне (знакомство с темой) родители привлекаются к подготовке избыточной информации, ее поиску совместно с детьми, к проведению экскурсий, лекций, составлению ребусов, кроссвордов и т. д. На уроке они могут быть содокладчиками, ассистентами или даже заменять учителя в изложении какого-либо вопроса.

На втором уровне, при наставнической деятельности учителя, родители ведут наблюдение за детьми в ходе уроков, замечают, уточняют индивидуальные трудности своего ребенка и знакомятся сами с новым вариантом минимума знаний. Выполняют функцию классных дам, арбитров, учетчиков получаемых отметок-баллов (в тех случаях, например, когда бригадиры еще не умеют или не успевают это делать).

На третьем и пятом уровнях, когда идет контроль, присутствие родителей не только желательно, но и необходимо, чтобы обеспечить максимальную объективность.

На четвертом уровне, на тренировке, родители могут выступить в качестве тренеров или принять участие в работе малых групп, в творческой, деловой игре в качестве судей, экспертов, регистраторов. Именно на этом уровне работы, находясь в классе, родители смогут увидеть, каких социальных и индивидуальных качеств не хватает их детям и какими путями это всё можно улучшать.

Читателю может показаться, что такое привлечение родителей к участию в учебном процессе — слишком трудное дело. Всем знакомы аргументы «против»: родители заняты на работе, школа не должна перекладывать свою работу на чужие плечи, каждый должен заниматься своим делом и т. д.

Действительно, сразу же привлечь родителей к активному участию в жизни школы не просто. Однако наш опыт свидетельствует, что при правильном подходе к делу это вполне реально, особенно сейчас, когда их заинтересованность стала заметна.

В классе примерно тридцать учеников. Это значит, что в «распоряжении» школы имеется тридцать семей, то есть как минимум полсотни взрослых. Кроме того, даже в неполных семьях есть родные и близкие, которых можно привлечь к делу. Если в школе двадцать пять учебных дней в месяц, то в среднем получается одно посещение через два месяца для членов семьи.

В начальной школе 10–20 мам и бабушек ежедневно ждут в раздевалке свое чадо, не принимая никакого участия в жизни школы. А в принципе, один раз в полтора-два месяца *каждый член семьи* может позволить себе провести в школе целый день: посетить уроки, помочь школе в организационных, хозяйственных и прочих заботах. А если в школе пятнадцать-двадцать классов? Тогда каждый день будет пятнадцать-двадцать взрослых, свободных от текущей и готовых принять участие в любом нужном для школы деле.

Кажется, что очень непросто организовать четкое выполнение таких посещений. Здесь на опыте нам помогали график и журнал посещений, с одной стороны, и целенаправленная работа с родителями — с другой. Если график составлен классным руководителем четко, а в журнале посещения есть все адреса и телефоны, то для родителей нет проблем скорректировать свои посещения. В случае непредвиденных обстоятельств они всегда смогут сами найти себе замену, просмотрев имеющиеся в журнале адреса и телефоны.

В сущности, редкие родители совершенно не интересуются делами своих детей в школе. Хотя заметим, что школа много делает для того, чтобы отбить этот интерес. Родительское равнодушие реально существует, но в нем виноваты не только родители. Кто же, как не родители, заинтересован больше всего, чтобы их собственным детям было хорошо в школе?

Да и кроме того, кому не знакомо особое ощущение возвращения в собственную молодость, когдаходишь в школьные стены! Убедить родителей повернуться к школе лицом, войти в нее и остаться в ней для совместного труда — благородная, благодарная задача. И даже те родители, которые скептически настроены к этой идее, после нескольких посещений убеждаются, насколько эта

деятельность интересна и исключительно (всем!) полезна.

Первое, что следует заметить на сегодня, так это подчеркнутое нежелание школы и семьи что-либо знать друг о друге. Сохраняются чисто формальные отношения. В школьном журнале записаны общие сведения о родителях, не всегда точные и полные. Педагоги не знают родителей часто даже в лицо, тем более по имени. Посещение учащихся на дому перестало практиковаться. Но когда школьным деятелям надо объясняться перед различными органами (особенно судебными), то первопричиной всех бед выставляется семья. Школа, мол, тут мало что может.

Семья, со своей стороны, как правило, почти не интересуется делами школы. Как показали опросы, многие родители не знают номера, адреса школы, не все члены семьи знают месторасположение школы и так же мало интересуются личностью учителей, завучей, директоров, как те — личностью родителей; родители лишь в редких случаях знают учителей, даже любимых их детьми, поименно; некоторую озабоченность родителей вызывают только скандальные ситуации. Но, как показывают опросы, родители ждут от школы некоторых позитивных действий. Это же подтверждает и расхожая фраза, часто употребляемая родителями: «Чему только тебя в школе учат?» А в абсолютном большинстве случаев, как видно из наших исследований, родители действительно не знают, чему же в школе учат их детей.

Подобная ситуация взаимоотношений между «родственниками» ставит их общих детей в положение «пасынков»: помогать никто не помогает, а ругают все. Успехи такого «пасынка» каждая ветвь приписывает себе: школа считает, что хорошо научила именно она, а родители нередко убеждены, что их ребенок добивается успеха вопреки школьному учителю. Когда же школьник провинился, тут упреки оказываются взаимными: ни родители, ни школа своей вины не видят и не признают, больше того, только тут они начинают придиричиво перечислять (то есть замечать!) просчеты, недоработки, небрежности, невнимательность и прочее, но опять же не у себя лично, а друг у друга. И чаще всего удастся убедить общественное мнение (школа ведь инстанция общественная), что во всех бедах ребенка виновата семья, а вина школы если и есть, то очень незначительная. И не замечается, что учителя — дипломированные профессионалы по обучению и воспитанию — «сваливают» почти всю вину на «любителей» — родителей, вместо того чтобы анализировать и уменьшать свои ошибки в работе и профессионально помогать тем же «любителям».

Конечно, из всех этих правил есть исключения. Есть хорошие родители и достойное семейное воспитание. Есть отдельные школы, где ни один ученик не выпускается из поля зрения учителей. Интересен в этом отношении возникший сейчас опыт платных школ, хотя в отношении последних наши наблюдения не очень оптимистичны: родители так же традиционно мало вникают в сущность работы этих школ (хотя и платят приличные деньги), а сами платные школы не менее традиционно сторонятся родителей. Методика их работы — почти во всех наблюдаемых нами случаях — «слабая» дидактика проводимых уроков — сохраняется опять же традиционно. Индивидуализация в платных школах осуществляется почти буквально из-за небольшого состава класса — 5–10 человек. Успешность такой индивидуализации в школе мизерна (мы уже писали об этом), как в познавательном (родители «доводят до ума» дома), так, особенно, и в воспитательном плане.

Некоторым платным школам удастся усилить эффект индивидуализации за счет расширения коллективных форм внеклассной, внеурочной работы, например, создания школьных театров, в спектаклях которых принимают участие почти все ученики и почти все учителя. Такой замечательный и очень удачный спектакль показала в зимние каникулы 1998 года платная школа Новосибирска, которая называется старинным русским словом «Талань». Руководитель этой школы Н. В. Аникина подтвердила, что участие в коллективной деятельности (в подготовке и проведении спектакля) помогает преодолеть «самые запущенные учебные варианты». Этим примером мы можем лишний раз подтвердить нашу дидактическую позицию, что в коллективных условиях, если они демократично организованы, общий обучающий эффект возрастает во много раз.

Резкие слова о том, что уроки нередко превращаются в фикцию, нельзя принимать как оскорбление ни учителям, ни администрации школ. Элементарные нарушения дисциплины со стороны хотя бы одного ученика в классе (а редкий состав класса не имеет своего «петрушки») превращают уроки для одних — в мучение, для других — в беззаботное и бессмысленное времяпрепровождение. Администрация школы не имеет физической возможности посещать все уроки подряд. Учитель в абсолютном большинстве случаев остается один на один с «шутником», который из-за безнаказанности

постепенно наглеет и не просто отпускает неуместные шутки, а с детской откровенностью издевается над всеми присутствующими. Его соученики в редчайших случаях решаются на активное осуждение такого «шутника», для этого в классе должна быть сильная и нравственно и физически группа умных и энергичных ребят. (Как нам удавалось наблюдать на практике, во главе такого активного противодействия безобразиям стоит не только энергичный школьник, но и его родители. Инициаторами наведения порядка на уроках нередко выступают и девочки со своими папами и мамами.) Регулярное присутствие родителей, то есть небезразличных, абсолютно заинтересованных людей, позволяет решить проблему вредного шутовства на уроках довольно быстро. В более сложных случаях приходится информировать родителей «шутника» или, если педагогические меры исчерпаны, на очередном родительском собрании принимать серьезные решения в отношении ребенка-безобразника и его родителей.

Имидж ребенка (и не только «шутника») и действительное резюме на него, как показывают наблюдения и сравнительные опросы учителей, родителей и соучеников, совпадают в очень редких случаях. Чаще всего ошибаются родители, реже — учителя. А вот соученики ошибаются в своих характеристиках друг друга реже всего (в отличие от характеристик на самих себя).

Родители, посещающие уроки пусть не часто, но регулярно, не только лучше представляют своего ребенка как личность, как члена сообщества, но и более целесообразно и охотно включаются в коррективную его личности (как, кстати, и своей тоже, особенно в своем отношении к родному ребенку).

Кроме сугубо социальной полезности присутствия родителей на уроках есть еще и персональная полезность для самих родителей. Прошли десятки лет с того момента, как они сами сидели за партами (и нередко учились, как бог на душу положит). Многие из них (даже окончившие вузы) забыли школьные программы и дома встают в тупик перед элементарными задачами по физике, химии, математике, не могут применить грамматические правила родного языка, не говоря уже об иностранном. Присутствие на уроках позволяет им встряхнуться, подключить долговременную память, а то и посетить публичные библиотеки. После таких посещений школьных уроков дома уже значительно меньше «разномнений и разночтений», усложняющих обычно напряженную ситуацию «отцов и детей».

Еще один момент следует здесь отметить. Разговор о нем может немного задеть самолюбие педагога. Но, как показали наши наблюдения, даже самые мнительные и подозрительные учителя, которым не так легко готовиться к урокам, быстро привыкают к постоянному присутствию «посторонних». Им становится спокойнее. Даже слабо подготовленный урок проходит успешнее, чем обычно. А необходимость быть в форме перед «посторонними» исподволь подключает энергию, как всякий маленький «стрессик». И перемену такой педагог лучше использует для отдыха и переключения с урока на урок, так как родители выходят с урока в рекреации вместе с детьми (со всеми вытекающими из этого последствиями).

У педагогов, работающих творчески, присутствие родителей только усиливает их творческие действия, распространяющиеся и на родителей.

В тех школах, где мы наблюдали такую работу с родителями, механическая сторона дела (графики посещений) решается сравнительно легко. В некоторых школах родители сами изъявляют желание посещать отдельные уроки. Ведут соответствующую работу с другими, особенно с теми, чьи детки доставляют больше всего хлопот. Постепенно подключается большинство родителей. Исключений почти нет. Даже крепко пьющие отцы приходят на свое дежурство трезвыми. А некоторые из них (благодаря такому доверию) начинают пить меньше, о чем и сообщают сами.

Вопрос о посещении уроков родителями обсуждается на совместном совещании педагогического совета с родительским комитетом.

Лучше всего дело получается, когда такое участие родителей в жизни школы включается в устав учебного заведения, и родители еще до начала посещения школы их ребенком уже определяют свои дни посещений.

Список посещений составляется просто. Учитывается количество всех «дееспособных» членов данной семьи. Разлиновывается «амбарная книга» (у каждого класса своя, но лучше толстая книга — одна на всю школу: с ней легче работать). По первой левой вертикали стоит обозначение месяца, числа и дня. По второй вертикали — Ф. И. О. соответствующего дежурного члена семьи. Третья вертикаль

отдается фамилии и имени ученика. А дальше идут графы с номерами телефонов, рабочих и домашних.

Месяц, число и день вписываются администрацией школы (классным руководителем). У классного руководителя имеется полный список членов семей данного класса. Каково количество людей в этом списке, такова и «плотность» посещений в году этими людьми. Если в классном списке оказалось, например, 60 человек, а школа работает 20 дней в месяц, то каждый из этих родителей должен записать свое посещение (заполнить соответствующую строчку), то есть ему необходимо будет посетить уроки один раз в три месяца. (Другим членам этой семьи — также!). Если класс очень «сложный» и на уроках желательно иметь по два родителя, то каждому из них придется бывать в школе один раз в полтора месяца. Согласитесь, что при любой занятости можно в течение 1,5–2 месяцев найти один свободный рабочий день (подменить выходные дни, поменяться сменами, отпроситься), чтобы посвятить 5–6 часов отнюдь не праздной заботе о детях (и не только своих, но и своих через чужих). Если такое посещение оказывается в данном отрезке времени невозможным, то самому «дежурному» родителю вменяется в обязанность поменяться с кем-нибудь из списка, пользуясь указанными телефонами и адресами. Оставлять свой пост незанятым — значит оказаться среди виновников возможного неприятного происшествия в классе. Такую убежденность и ответственность следует прививать родителям, а не поощрять их родительский «инфантилизм».

В школе, как в любом живом организме да еще усугубленном детским возрастом, ежедневно бывают «случаи», когда совсем не лишними оказывается присутствие взрослых, свободных от проведения уроков, — они очень помогают при любом ЧП.

Привлечение родителей к активному наблюдению за жизнью школы только на первых порах кажется затруднительным для администрации и для самих родителей. Очень скоро все привыкают к этому и взаимно радуются. И мы очень надеемся, что подобный порядок, подобная форма прямой связи родителей с учителями и администрацией школы, где все надеются выучить и воспитать своего ребенка (их общего ребенка), будет не только распространена, но и официально утверждена. Особенно это нужно для тех беспечных родителей, которые хотят видеть своих детей будущими помощниками (в бизнесе, в старости), а готовят их к этому будущему не очень активно — «пусть делает дядя». Педагогически безграмотные семьи через такое регулярное общение со школой, с ее уроками (а не на формальных родительских собраниях) смогут получать своевременные консультации и помощь от специалистов-профессионалов. На общих родительских собраниях, когда таковые потребуются, можно будет обсуждать дела своих детей и потребности школы вполне конкретно и по тем вопросам, которые касаются многих, а то и всех родителей данного класса.

О составе и деятельности общешкольного родительского комитета надо будет говорить отдельно. Это напрямую не связано с дидактикой уроков (и потому опускается в этой книге), хотя очень существенно сказывается на общем стиле школы, а значит, на всем образовательном процессе. (По этому вопросу мы надеемся опубликовать специальную статью.)

§ 21. Неотчуждаемые права учащихся, вытекающие из методов «Большой дидактики»

- Ученик имеет право быть наученным.
- В процессе обучения ученик имеет право на незнание, непонимание, ошибки.
- Ученик имеет право на уважение своей личности независимо от быстроты и успешности в освоении знаний.
- Ученик имеет право на то, чтобы учитывали его индивидуальные особенности.
- Ученик имеет право на свой темп учебной работы и уровень достижений с учетом его физиологического состояния.
- Ученик имеет право на защиту от учительского субъективизма.
- Ученик имеет право на психологически комфортные условия обучения.
- Ученик имеет право на получение помощи, поддержки, подсказки, консультации в течение всего процесса обучения.
- Ученик имеет право на предъявление своих достижений, в том числе и опережающих процесс обучения, на более быстрое окончание школы.
- Ученик имеет право улучшать впечатление о себе самом и право на то, чтобы ему в этом

помогали, а не препятствовали.

— Ученик имеет право заниматься на некоторых или на всех уроках в школе в присутствии членов своей семьи или других лиц по его желанию.

— Ученик имеет право на то, чтобы любые экзамены или проверки состояния его знаний, тем более при фиксации окончательных показателей, которые будут заноситься в документ, проходили в присутствии представителей, обеспечивающих объективность оценок; имеет право использовать аудио- и видеозаписи этих экзаменов и проверок в качестве объективных свидетельств, при споре.

Глава четвертая

Третий стержень системы «Большой дидактики» — методист как педагогическая профессия

Этот «третий стержень» — методист — делает систему «Большой дидактики» (как классический тренажник, вероятно, и всякую систему) очень устойчивой. Но на практике картина с методической помощью, прямо скажем, не очень ясная.

Анализ ситуации следует начать с того, что профессии «методист» как таковой нигде не зафиксировано. В сборнике нормативных документов «Оплата труда работников учреждений образования Санкт-Петербурга» за 1995 год опубликовано приложение № 6 — Тарифно-квалификационные характеристики *по должностям* работников учреждений и организаций образования (курсив наш.— М. А.) методист — не профессия, а должность. У этой должности существует перечень должностных обязанностей (с. 118 данного приложения), указывается, что именно должен знать методист (с. 118–119), указываются требования *к квалификации* по разрядам оплаты труда (с. 119–120). На этих страницах нами обнаружено несколько противоречий:

— нет профессии, а должность есть;

— нет специального образования (ни один вуз не дает профессии методиста), но есть требования к уровню квалификации (непонятно какой).

— максимальный разряд оплаты труда методиста — 13, а учителя — 14.

Следуя логике составителей этих характеристик, предполагается, что у учителя более высокий уровень, чем у методиста, однако последний по своим должностным обязанностям, указанным в этом же сборнике, должен фактически учить учителя.

Критически отнесясь ко всяким механистическим попыткам разрешения проблем индивидуализации, мы, составители «Большой дидактики», вынуждены так же критически посмотреть на состояние службы методического обеспечения уроков.

Это же парадокс, что от учителя требуется полная индивидуализация, а ему выдаётся одна для всех учеников 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 усреднённости испытуемых) и такие же однородные тексты экзаменов.

Выходит, что учитель должен за короткий отрезок времени, вечером или ночью, что-то изобретать к каждому уроку? А в чём же тогда состоит помощь методических служб?

Попробуем проследить всю сеть, все виды регулярных методических формирований, призванных служить, то есть помогать проведению уроков: - общественные методические объединения внутри учебного заведения (теперь они не совсем общественные – ведущим доплачивают) и при них нередко методические кабинеты; их задача – обеспечить взаимопомощь и взаимоконтроль;

- общественные методические объединения по различным предметным профилям при штатном районном методисте (ими, предположительно, руководят наиболее сильные учителя, и теперь

тоже за дополнительную плату); нередко такие районные методисты объединяются в специальный районный методический кабинет или научно-методический центр, имеющий своего оплачиваемого руководителя и специальный штат; их задача – распространение опыта лучших учителей района с целью повышения *общей* квалификации работающих учителей;

- штаты городских, областных и республиканских методических структур, часто очень объёмных, таких, как институты усовершенствования учителей, со своими редакциями, издательствами и пр.

- общегосударственные печатные педагогические и методические издания и издательства, направленные на оказание помощи школьному делу: “Учительская газета”, профильные предметные методические журналы, такие как “История в школе”, “Физика в школе” и т.п.

- министерские системы по разработке учебных программ, учебников, учебных пособий.

Налицо парадокс: методических структур много, а методической помощи учитель почти не ощущает, так как он всегда остаётся один на один со своими трудностями при подготовке к уроку. За пару вечерних часов он не в силах просмотреть даже ту литературу, которая может быть у него под рукой, а тем более посетить библиотеки или методические центры. Он вынужден оставаться формалистом, педантом и ограничиваться учебником, опираться на свой единичный опыт и случайную, мало согласованную с текущим процессом информацию.

Сущность этого парадокса в том, что разорвано звено “учитель” – “методист” в той цепи, которую государственная методическая служба считает обеспеченной.

У методиста *нет конкретного места* в учебном процессе, он никак не отвечает за качество уроков. И поэтому методист не делает ничего конкретного, чтобы обеспечить уроки нужным методическим материалом. Полное отсутствие ответственности за текущий педагогический процесс превращает методиста в стороннего наблюдателя или придирчивого надзирателя, дублирующего функции инспектора.

Профессия методиста теряет свой смысл. Достаточно сказать, что этой профессии нигде и не учат, а следовательно, она естественно трансформируется в должность.

Методист перестаёт воспринимать себя в качестве высокого профессионала, обязанного постоянно повышать свой профессиональный уровень, чтобы обеспечить высокую результативность педагогического процесса в своей сфере.

Методист нередко конфликтует с учителем, что в редчайших случаях можно объяснить конфликтом между теорией и практикой. Чаще всего верна присказка: “Сколько методистов, столько и методик”. Столкновение консерватизма и новаторства ведёт к конфликту личностей. Методист не ориентирован на роль инноватора. Связующая нить между теорией и практикой отсутствует. Нет постоянно действующего механизма введения новаций в практику, как нет и своевременного отслеживания эффективности нововведений.

Великое достижение человечества – разделение труда, продиктованное здравым смыслом и творческим подходом к деятельности, - должно касаться и работы методических служб. Каждый, находясь на своём месте, делая свою работу, должен отвечать за её качество. Методист должен творчески помогать учителю так же регулярно, как тот регулярно проводит уроки.

“Большая дидактика”, рекомендуемая читателям этой книги, изначально заложила в свою конструкцию специальную систему своевременной дидактической 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 подбору учебного материала, к оценке индивидуальных возможностей каждого ученика и учителя позволяют методически разрабатывать каждую тему учебного курса, чтобы обеспечить его подачу и усвоение, как широко, занимательно, так и строго профессионально по базовому минимуму.

Это позволяет каждому участнику процесса (ученику, учителю, методисту) ориентироваться в материале, удовлетворяя, как личные интересы, так и возможности.

Задача учителя – использовать приёмы и методы, рекомендованные методистами и общей теорией обучения, учить всех присутствующих на уроке, чтобы никому не было непреодолимо трудно из-за высокой сложности материала и темпа работы, но и чтобы никто не успевал заскучать из-за

вариаций в сложностях и темпах.

Задача методиста по общей дидактике – регулярно отслеживать новое в общей теории обучения и информировать учительство об этом. Однако профессиональные интересы методистов-дидактов этим не должны ограничиваться. Непрерывно текущий педагогический процесс ждёт согласования общих дидактических законов с частными методиками.

Задача методистов частных методик, квалифицированных профессионалов-предметников, находящихся в штате школы, района, города, республики: отслеживая новое, обеспечивать текущий учебный процесс в соответствующем регионе по своему предмету и отвечать перед обществом наравне с учителем. Не должно быть школ, где, например, плохо учат историю или физику.

Система «Большой дидактики» содержит *разные научные уровни* требований, как при подаче учебного материала, так и при проверке знаний учащихся по каждой теме. Эти разные уровни обеспечены соответствующей дидактической разработкой по общей дидактике и представлены в пяти дидактических блоках, куда частные методики вмещают всё традиционное и могут добавлять новое.

Принцип одновременного разно уровневого 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. При этом желания индивидов, обучающихся совместно, не вступают в противоречие друг с другом. Более того, желание обучающегося осилить более высокий уровень знаний не только удовлетворяется всеми механизмами системы, но и сама стимуляция этого желания для всех, кто ещё не понял себя, включена в систему работы.

Подытоживая рассуждения о том «поле», которое обрабатывается всеми средствами образовательного процесса («нива народного образования»), можно утверждать, что «урожай» с него не есть итог «чудес», он зависит не столько от «семени», сколько от «ростков», способов их «питания» и «обработки».

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 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 разно уровневого 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.

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 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.

Может быть, настало время поставить вопрос о получении специальной профессии дидакта, то есть специалиста-методиста по теории и методикам обучения. Настало время учить самой дидактике — теории обучения — как основному предмету в любом педагогическом учебном заведении. Мало того, что умению «учить» надо специально учить, но надо также специально позаботиться о тех научных кадрах, которые смогут это профессионально делать. Надо вспомнить о великих дидактах прошлого и настоящего: Коменском, Ушинском, Водовозове, Макаренко, Сухомлинском, Шаталове, Эльконине, Занкове и др. По их дидактическим трудам перестраивалось и перестраивается все школьное

образование! А если вспомнить еще и древних ученых, то количество дидактических высказываний, исследований, систем будет никак не меньше, чем в любой уважаемой науке. Существует же научная дидактическая «школа», значит, может и должна существовать дидактическая профессия и соответствующие ученые звания.

Общеобразовательной школе нужны не просто учителя-предметники. Школе нужны учителя, умеющие научить конкретному предмету да еще расширить свою узкую преподавательскую деятельность (передачу достаточно ограниченного круга вопросов) тем, что с помощью конкретных научных сведений влиять на формирование более широких качеств личности, чем набор знаний. А методист должен, получив специальность дидакта, уметь *учить учителя*, владеть сам и передавать ему разные дидактические системы, обеспечивающие образование человека (из человеческого зародыша) через учебно-воспитательный неразрывный процесс.

Дидактика есть особый раздел педагогической науки. Дидакт есть особый вид профессии, включающей в себя и знания по детской медицине, школьной психологии, знания по социальной психологии, и, несомненно, хорошие знания по всем тем предметам, которые преподаются в средней школе. Возможно, что профессию дидакта смогут получать, как это делается с профессией дипломата, только люди, уже имеющие высшее педагогическое образование по какому-либо специальному предмету. Этой профессией надо овладевать нисколько не меньше, чем любой другой, а даже больше и серьезнее. Фактически от состояния «дидактической службы» зависит качество учебно-воспитательной работы с нашими детьми. Только высококвалифицированные дидакты могут составлять качественные программы обучения, отслеживать выход нужных учебников и наглядных пособий по ним, разрабатывать методические рекомендации по конкретным предметам и своим «помогающим контролем» обеспечивать соответствующее качество учебно-воспитательной работы на местах. Дидактов можно сравнить с теми, кто помогает летчику, обеспечивает его благополучный полет: с механиком, который готовит самолет к полету, штурманом, прокладывающим его путь, и наземным диспетчером, который корректирует (не критикует или анализирует, а именно корректирует) *все* действия летчика в полете, подсказывая ему не только выход из трудных ситуаций, но даже самые простые вещи. А учителя, кстати сказать, не приучены к контролю, они испытывают дискомфорт именно из-за нерегулярности и тем более несвоевременности методических, часто субъективных, вмешательств. «Сколько методистов, столько и методик»!

Система «Большой дидактики», излагаемая в этой книге, с максимально возможной четкостью подсказывает дидактам (методистам), где их достойное место в учебно-воспитательном процессе, протекающем в средних школах.

Деятельность государства через дидакта мы считаем третьим стержнем специальной методической системы, на который опирается, наряду с действиями учителя и ученика, то есть школы и семьи, вся сложная система народного образования.

Если можно говорить о триединстве «государство — школа — семьяJ», то это будет «методист — учитель — ученик». Можно изобразить классический, устойчивый тетраэдр, три грани которого — государство, школа, семья — опираются на треугольное основание — методист, учитель, ученик. В первом случае школа помогает подрастающим новым членам семьи адаптироваться в своем государстве, во втором — методист служит посредником между учеником и учителем, учитывающим потребности и возможности каждого из них.

Приведём, назовём примеры активной деятельности методиста, обеспечивающего продуктивность и высокое качество уроков и отвечающего за своевременность методической помощи по следующим параметрам (что учитель делать не успевает или что выше его возможностей):

1. Следит за развитием науки соответствующего предмета преподавания. К началу учебного года или к началу работы по каждой теме курса подготавливает для учителя (конспективно, выборочно, полным текстом или подборкой статей) материал для первого уровня работы по теме с целью обеспечения своевременного уточнения намеченной программы (чтобы школьная программа не отставала от жизни).

2. Подбирает в различных развлекательных изданиях, сериях занимательной науки, фантастики или из картотеки методического кабинета материал для избыточной информации, который может перекликаться с вопросами соответствующей темы и который рекомендуется максимально использовать для развития детской и учительской, и родительской любознательности и творческого

отношения к изучаемым вопросам по очередной теме.

3. Составляет конспект обзора очередной темы так, чтобы учитель мог увлекательно показать учащимся, через какие трудности прошло человечество, чтобы достичь современного состояния, и какие трудности (проблемы) встречаются сегодня на этом пути.

4. Ежегодно, ежеквартально, ежемесячно или буквально перед началом прохождения очередной темы определяет или уточняет содержание базового минимума по теме, так как каждый год происходит подвижка в требованиях. Учитывая, как особенности работы с коллективом класса, так и изменения в требованиях к основным базовым знаниям, выбирает из запасников методического кабинета или новых опубликованных сборников упражнений (или помогает школе такие сборники приобрести) достаточно большое количество «примеров» соответственного вида сложности.

5. Предлагает учителю (завучу) варианты контрольных уроков по теме до начала работы по этой теме. В максимально большом количестве вариантов (разные для всех учащихся) располагает все три вида сложности как в каждом отдельном варианте, так и по общей сумме заданий. Помогает учителю создавать картотеку самих заданий и решений к ним.

6. Для обеспечения мощной тренировки (4-й дидактический блок) подбирает специальные задания нарастающей степени сложности и различные «каверзы», усиливающие психологическую нагрузку тренировки, позволяющие доводить степень тренированности не только до контрольного уровня, но даже и превышая последний.

7. Собирает статистику результатов контрольных работ (уроков), чтобы улучшать набор заданий, как по базовому минимуму, так и тренировочного характера, чтобы точнее отслеживать процесс и результат.

8. Методист по общей большой дидактике регулярно анализирует с учителем ход работы по изучению темы, чтобы уточнять причины возникающих трудностей в работе, помогает учителю осознавать эти причины, учить учителя четкому различению общедидактических сложностей от недостаточной разработанности частно-методического характера. И, соответственно, помогает ему в поисках нужных разработок, или ставит проблему перед методистами-предметниками.

Методист должен быть уверен сам и должен помочь обрести такую уверенность учителю, что в педагогической профессии, при всей ее сложности, лучшими учителями найдено достаточное количество решений соответствующего качества, чтобы можно было найти достойный выход из любых сложных ситуаций «мирным путем». Использование предлагаемой «Большой дидактики» этому вполне соответствует.

Рассмотрение чисто организационных проблем, связанных с методическим обеспечением учителя, не входит в задачу «Большой дидактики». Организация методической службы может перестраиваться в режиме достигнутого финансирования этой деятельности только после того, как ее задачи будут пересмотрены органами народного образования. Обществу важно понять, что для нормального хода педагогического дела требуется не только должность методиста, но и профессия дидакта, равно как существует не только должность учителя в школе, но и учительская профессия. Ответственность за результаты деятельности учебных заведений следует возлагать как на прямых исполнителей, так и на соответствующие методические службы, курирующие эти учебные заведения. Нельзя ограничиваться перечнем обязанностей методиста. Пора определить меру его ответственности и зависимость его заработка не только от количества, но и от качества произведенного труда. Таким образом, в понятие успешности деятельности методиста следует включать не только организационно-педагогические и материально-финансовые аспекты, но и дидактические. К сожалению, магистральное направление поисков и усилий в решении дидактических проблем пока нацелено на изменение содержания и объема программ. Это оказывает влияние на решение механических и количественных вопросов «где?» и «чему?». Изменения в объемах программ, кажутся просты, заметны и, как правило, достаточно произвольны. Вместе с тем, сущностным, определяющим признаком самодостаточности системы, в нашем понимании, является наличие четко разработанной дидактики «как учить», «как это делать здесь и сейчас на уроках в школе». Общая дидактика, в отличие от частных методик отдельных предметов, представляет собой целостную, гуманистически ориентированную систему образования, позволяющую учитывать, как интересы каждого ученика, так и интересы коллектива, как интересы школы и учителя, так и интересы семьи. В основе системы лежит идея детоцентризма, выраженная в формуле: «школа — для ученика, а не ученик — для школы». Напоминаем, кстати, что «школа» по-

гречески означает «досуг, отдых, игра». В античной традиции это интеллектуальная деятельность по осознанию жизни, совершалась играючи, с удовольствием (а не «с трудом» как нудная, часто непосильная работа). Методическая служба, чтобы быть достойной представительницей государства в школе, должна идти немного впереди школьной жизни. Её задача постоянно отслеживать программы преподавания, чтобы они не отставали от изменений в науке и обществе. Разрабатывать эти программы методически так, чтобы работа учительства могла соответствовать законам развития молодого, растущего организма, не вынуждать педагога перегружать детей, не подвергать их здоровью опасности односторонним уродливым развитием. Жизнь школы и все учреждения дополнительного образования необходимо включить в научный поиск методистов. При этом только учёным-методистам посилено будет отслеживать новаторские находки энтузиастов-практиков, поддерживать их, помогать переводить субъективный успех в объективные дидактические закономерности. Своевременно включать в государственный арсенал найденные самородки. Вообще, Государству пора разобраться с разрозненными структурами, занимающимися педагогической образовательной деятельностью. Из-за разрозненности институтов, университетов, академий, занимающихся наукой, подготовкой и тем более, их переподготовкой педагогических кадров как между собою, так, особенно, с «исполнительными структурами» комитетов образования, отделами, управлениями и самим министерством образования возникает плохая согласованность между наукой и практикой. Следствием этого оказываются нарушенными права наших детей и на достойную жизнь в детстве, отрочестве, юности и на ещё более достойное включение в жизнь человеческого сообщества. Возникает безрадостная проблема молодёжи – самого яркого, мощного, целеустремлённого периода жизни. Пора науке (АПН или РАО, как хотите, назовите, - понятие «образование» ещё менее определённо, чем понятие «педагогика») стать «законодателем мод» в действиях любых педагогических, образовательных учреждений. Согласовывать их действия между собой. А педагогической науке, естественно, невозможно развиваться без отслеживания не только «опытов», пригодных к передаче новым поколениям, но и реально существующей экономической возможности общества и его государственных интересов и потенций. Методическая служба здесь слуга двух господ: и науки и государства, она устанавливает связь между наукой и практикой, между «законодательной» и «исполнительной властью». Теория обучения, как общая большая дидактика, так и частные малые предметные методики, является отдельной специфической научной отраслью общей педагогики. Она обязана иметь своих дипломированных специалистов.

Кто - первый?

в классе на уроке может быть
вызван отвечать учителю



Соберёт внимание ВСЕХ

Ответ или молчание
того, от кого никто ничего не ожидает:

САМЫЙ СЛАБЫЙ.

Для благополучия в коллективе -

Всегда первый!



Рис. 5.5

Порядок работы "от слабого к сильному" позволяет каждому ученику реализовать самого себя и не ущемлять ничьи интересы. Следующий вызванный увеличивает вклад в копилку знаний всего коллектива и его отдельных членов.

Глава пятая

Максимы и парадигмы «Большой дидактики»

Эта книга написана для учителей, которые хотят учить на уроках так, чтобы:

- любому ученику хотелось учиться и училось успешно;
- каждая неповторимая индивидуальность развивалась и постигала ту глубину знаний, на которую она становится способной в результате учебы в окружении своих сверстников, в школе, в классе;
- коллектив учащихся функционировал как маленькая ячейка современного общества с заметным *прогрессивным вектором*, опирающимся на последние достижения социальных гуманитарных наук;
- учитель свой труд по образованию нового человека делил с родителями ученика и был в этом деле инициатором-профессионалом;
- родителям хотелось бы растить своих детей совместно с учителем и пользоваться его профессиональной помощью;
- учитель испытывал бы облегчение в трудовой деятельности, мог сохранить здоровье, спокойствие и радость, благодаря росту профессионализма, который заложен в данную дидактическую систему, происходит целенаправленно, постепенно и неизбежно;
- контроль работы учеников был бы объективным, обучающим и развивающим одновременно; оценка, выставленная учителем, совпадала бы с самооценкой ученика, никого не вводила в заблуждение и не требовала перепроверок.
- работу учителя контролировало бы постоянно само дело по образованию учащихся, а не случайные, субъективные, часто унижительные «наскоки» извне.

Методическая помощь учителю могла бы регулярно включаться в текущий учебный процесс как непрерывная деятельность штурмана, так как ее место четко обозначено в системе как *контроль ради помощи*.

Методическая служба призвана защищать интересы общества в его стремлении организовать обязательный образовательный процесс для всех постоянно нарождающихся поколений новых людей. Она может это делать рационально, придерживаясь системы «Большой дидактики», так как во всех звеньях педагогической цепи, на всех этапах учебного пути, на всех уровнях научного расположения программы действий имеются практически обоснованные дидактические блоки, и в этих точно очерченных образованиях отведено достойное место методистам.

Основные понятия общеобразовательного процесса

- *Задача школы* — образование (целого нового поколения).
- *Суть образования*. Обучение и воспитание есть единый и неразделимый процесс.
- *Суть учения*. Пребывание в школе есть вынужденный образ жизни современного ребенка и подростка. Право ученика — ничего не знать. Обязанность учителя уважать это право и способствовать всем ходом педагогического процесса ликвидации необразованности, обеспечивая многократность своих и ученических попыток.
- *Без отбора на старте*. Каждый ребенок в общеобразовательной школе имеет право на равный старт. Любой официальный ограничивающий отбор детей в общеобразовательные учреждения по предполагаемым возможностям — преступление.
- *Урок*. В силу своей регулярности это главная определяющая форма учебной работы; на уроках протекает многолетний образовательный процесс в школе. Урок в школе реально моделирует жизнь в сообществе разных в социальном плане людей. Коллектив класса, как всякое общество, имеет такие свойства, которые не могут возникнуть у изолированного индивидуума. Без ориентации на общество частная личная жизнь индивида или трагична, или непродуктивна.
- *Внеурочная деятельность*. Целесообразны лишь те формы внеурочной учебной деятельности

учеников и учителей, которые, содействуя общеобразовательному процессу, протекающему на уроках, выполняются в качестве хобби, с удовольствием.

— *Личное время* учителя и ученика — неприкосновенный резерв образования: право расходования этого резерва принадлежит только самому субъекту.

— *Школа и семья* — родственники «по закону». У них общий ребенок. Конфликт семьи и школы — вина школы, так как вина за брак в работе всегда лежит на профессионале. Школа решает общественные задачи, семья — личные. Их взаимоотношения сложны и динамичны. Исключение одной из этих сторон из общеобразовательного процесса наносит ущерб и личности, и обществу.

— *Школа и общество*. Общественный образовательный механизм подобен биологическому приспособительному организму. Школа — главная образовательная клетка, обеспечивающая новому поколению приспособление к жизни в обществе. Все общественные системы должны хорошо питать эту клетку.

Научные итоги

1. Теория обучения — дидактика — это общие объективные законы обучения, не зависящие от того, кто и чему учит. Законы дидактики свободны от субъективизма, как исследователей, так и последователей, поэтому могут усваиваться и успешно применяться разными педагогами. Субъективна только степень успешности, но отрицательное действие применяемых законов невозможно, — они соответствуют законам природы развивающегося человеческого организма, который формируется из рождённого существа под влиянием опыта, накопленного сообществом людей.

2. Дидактика обеспечивает эффект быстрой передачи опыта от старшего поколения к младшему в современных социальных условиях. Законы взаимодействия учителя с учащимися опираются в дидактике на такой феномен сочетания личностей, когда становится реальным благотворное взаимное влияние.

3. Урок всегда был и надолго останется единственной формой одновременной встречи учителя со всеми учащимися, что происходит строго регулярно, по расписанию. Потому урок всегда несет не только обучающую, но и воспитывающую функцию как следствие спонтанного непрерывного личностного влияния педагога и окружающих ученика товарищей. Большая дидактика есть система уроков, проведение которых обеспечивает эффективное социальное воспитание через отличное обучение всех учеников. Принцип построения системы уроков есть принцип разных уровней. Оставаясь регулярными, уроки по форме и содержанию становятся разнообразными. При этом они взаимосвязаны и взаимообусловлены с информационной, психологической и педагогической (социальной) точки зрения. «Повторение», (закрепление, прочность) знаний возникает и происходит естественно, благодаря чередованию уроков, наполняющих каждую тему школьного курса. Оно становится действительно «матерью учения».

4. Учитель любого ранга осуществляет образовательно-воспитательные функции спонтанно через свою личность и через преподаваемый им коллективу учащихся предмет. Максимально позитивный выход наблюдается тогда, когда учитель не возводит накопление конкретных фактов в ранг единственной задачи, а рассматривает процесс приобретения знаний как исторически обусловленную деятельность человечества, и конкретно, для данной группы учеников. Тогда из личностного арсенала педагога извлекаются самые лучшие и действенные средства. Большая дидактика показывает, как это надо делать.

5. Данная большая, общая дидактика, являясь новой, удовлетворяет требованию действительно хорошего нового. Она содержит все лучшее из старого и широко открыта еще более лучшему новому. Напоминаем, дидактика названа *большой*, так как она не только распространяется на любой предмет, предложенный к преподаванию, но и позволяет проследить и обеспечить формирование личности воздействием на индивидуальную сферу ученика всеми доступными средствами, как через предмет преподавания, так и через коллектив одновременно обучающихся личностей.

6. Проникновение в многозначность каждой номинации (время, место, цель, средства, методы и обратная связь с учащимися) соответствующего уровня работы, помогает в овладении дидактикой. Осмысление действий, шагов по алгоритму системы даёт возможность учителю, как бы ни извигался его наставнический путь, привести подопечных учеников к успеху. Успех ученика есть смысл

деятельности учителя. Успешная деятельность учителя есть основа для устойчивого благоденствия и процветания общества. Лучший опыт предыдущих поколений работает на благо живущих людей только в том случае, если его начинают передавать ребёнку с первыми его шагами. И тогда исподволь, без сопротивления опыт старших накапливается к моменту зрелости. Тогда он приобретает статус «врождённого». Разрабатывается этот процесс наукой – педагогикой. Она отслеживает, отбирает «опыты быстротекущей жизни». Через соответствующие, созданные структуры и теорию обучения – дидактику передаёт новым поколениям.

7. Дидактика – самая крупная составляющая часть науки педагогики – существует и развивается совместно с другими науками о человеке: медициной, физиологией, психологией, социологией, валеологией и др. Она – дидактика, опираясь на эти науки, создаёт теорию обучения формирующегося человека всем необходимым для жизни знаниям и навыкам, как физического, так умственного и нравственного свойства. Обеспечивает общее познание, как самого себя, так и окружающей индивидуум природы и общества в пределах, известных науке на данный исторический момент.

8. Знание законов дидактики необходимо иметь всем людям, посвятившим себя заботе о детях: и родителям, и учителям, воспитателям, работникам искусств и представителям силовых ведомств.

Содержание тетради № 5

Рис.	65
5.3.14. Алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней.	66
Рис.	68
5.3.15. Соотношение нагрузки при учении и контроле. («Тяжело в учении – легко в бою»). . .	70
5.3.16. Метод: Домашнее задание – хобби.	71
5.3.17. Метод цикличности фронтальных проверок.	73
Рис.	75
5.3.18. Метод динамической разрядки.	76
5.3.19. Метод перевода астрономического времени в педагогическое.	77
Рис.	80
5.3.20. Родители на уроках. Школа и семья.	81
5.3.21. Неотчуждаемые права учащихся, вытекающие из методов «Большой дидактики». . . .	85
Глава четвёртая: Третий стержень «Большой дидактики» – методист как педагогическая профессия.	86
Рис.	92
Глава пятая: Максимы и парадигмы «Большой дидактики».	93
Основные понятия общеобразовательного процесса.	93
Научные итоги.	94

**Каждый уровень
работы над материалом
ТЕМЫ (научной дисциплины)
имеет свой дидактический блок,
который обеспечивает
учебную работу по приобретению
знаний соответствующего уровня.**

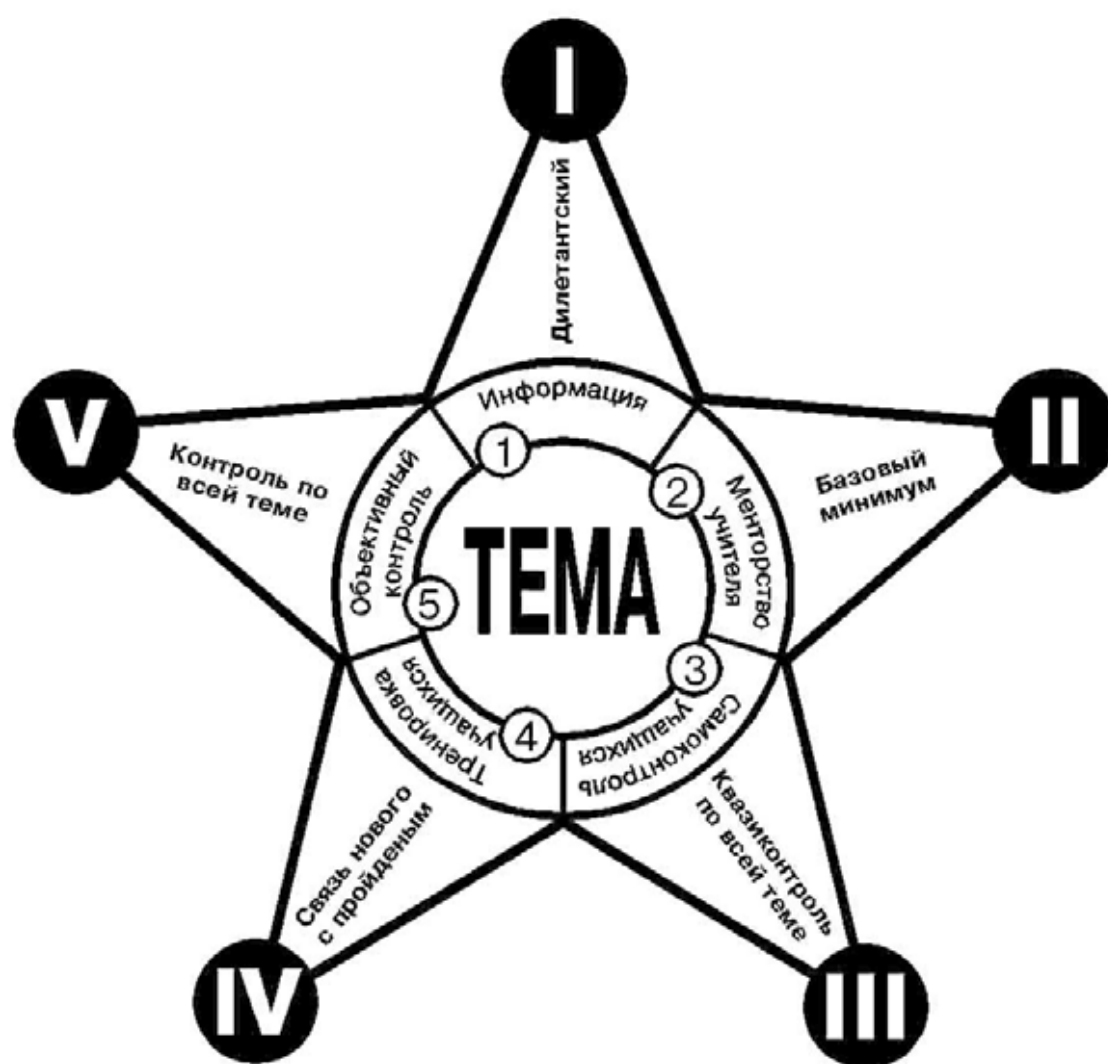


Рис. 5.6

Схема разработки новой темы.

Римские цифры означают содержание этапов обучения,
Арабские цифры - форму подачи материала на этих этапах.