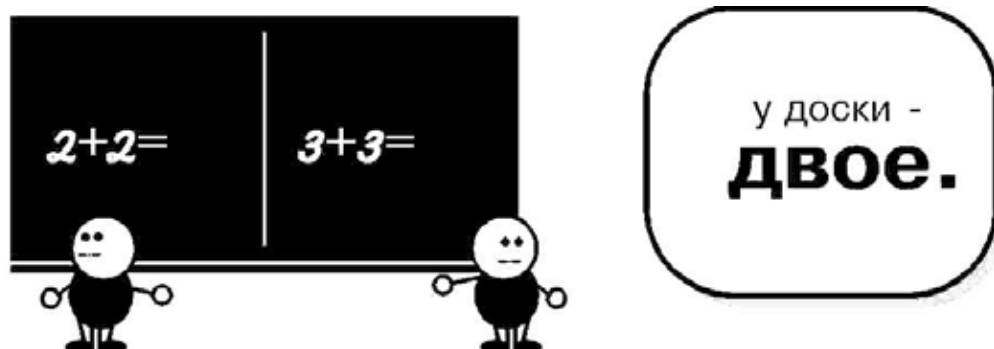


Тетрадь № 7



1. Задания разные.

Их работа никого не заинтересует.
Ситуация психологически подобна -
“Один у доски”.
Только учителю чуть-чуть
удобнее - быстрее.



2. Задания одинаковые.

Невольно возникает сравнение -
эффект состязательности,
и произвольное внимание -
эффект любопытства,
заменяет равнодушие “зрителей”

Рис. 7.1

Работа у доски двоих учеников с одинаковыми возможностями при одинаковых заданиях резко повышает эмоциональный уровень восприятия задачи остальными учениками, устраняет безразличие, снимает усталость и другие негативные явления.

2.3. Цель (продолжение, см. начало в тетради № 6).

Об этой системе—давать уроки интересно, используя сознательно и благотворно социально-психологические феномены, возможные только в коллективе, группе, сообществе людей,—рассказывалось везде, где только можно было. Кроме этого, о разработанной системе писались статьи в журналы, газеты, на конкурсы. Первое название было: «В классе 40 человек». Их не печатали. Систему «Большой дидактики» не замечали «сверху», не давали добро. Даже на Ученом совете филиала АПН в Ленинграде не приняли эту тему к защите—«не актуальна!» Коллеги-педагоги, которым такая форма уроков нравилась, не решались применять систему полностью, главным образом потому, что от них требовали планировать каждый урок со всеми «предписанными» тогда (и «модными» до сих пор) элементами (проверил домашнее задание, объяснил новое, закрепил и дал опять домашнее задание). А тут—система требует разработки серии блоков уроков по всей теме сразу. И в этих блоках роль каждого урока специфична, а не однородно формальна. Выдерживать тот шквал наказаний, который до недавнего времени обрушивался на энтузиастов типа Щетинина, Шаталова, могли очень немногие. Элементы системы бытуют теперь у немалого количества учителей, но в разрозненном состоянии. Мешает полному применению системы и отсутствие методической помощи, отлаженной настолько, чтобы она своевременно доходила до учителя. «Помощь», «обеспечение» работающего в жестком ритме уроков учителя еще не воспринимается методистами как главная их задача. До сих пор многим педагогам очень трудно работать в школе на уроке. После войны сваливали школьные трудности на «безотцовщину», потом на инфантильность, избалованность достатком, теперь некоторым кажется, что виновата нестабильность общества. К счастью, сейчас многие поняли, что виновато несовершенство механизма работы образовательных учреждений. Однако пока пытаются устранить это несовершенство путем изменения, расширения, фактически загромождения программ обучения. Мы предлагаем непрерывно рационализировать саму *теорию обучения—дидактику*. Она не зависит от набора предметов (программ), наоборот,—суть программ устанавливается и разрешается методом работы со всем контингентом обучающихся.

Продолжим рассматривать эпизод с новым учителем по физике с точки зрения нашей системы уроков. Учитель построил урок по 1-му уровню работы. Он заинтересовал и информировал учащихся, привлек их внимание к себе. Теперь требовалось перейти ко 2-му, наставническому блоку работы, чтобы обеспечить проникновение в «базовый минимум» изучаемого вопроса. Опора на коллектив учащихся уже наметилась. Этим приемом—выделить наиболее заинтересованных—учитель сразу обрел себе помощников. К концу дня около 30 человек собрались у кабинета физики (из всех седьмых классов по 5–6 человек). Это были в основном «лидеры». Естественно, что при «отборе» ребята отдавали предпочтение самым отъявленным озорникам, в основном потому, что их побаивались. Когда директор увидел это скопище в коридоре, то только пожал плечами и сказал: «Ничего себе компания! Ну-ну!» Но педагогу как раз это и нужно было. Именно такое качество компании, с точки зрения коллективистской тактики, особенно выгодно. Было бы очень жаль, если бы кто-либо из смельчаков-бузотеров проигнорировал «киношную» затею. Тогда он оставался бы пока *вне* того коллектива, который педагогу (с помощью этих лидеров) нетрудно было уже вокруг себя создать. Чтобы закончить рассказ об этом эпизоде, достаточно кратко перечислить некоторые дальнейшие события. Кабинет в первый же вечер слегка прибрали, занятия по физике уже со второго урока во всех классах пошли в этом (постепенно улучшавшемся) помещении. С будущими киномеханиками хватило нескольких встреч, чтобы они научились правильно заправлять киноленту и включать аппарат. Потом они «сами» создали бригады, которым выделялось по 2–3 минуты *на уроке*, чтобы постепенно (пошагово) обучить своих товарищей, пока другая часть класса занята очередным программным делом. (При этом очень легко было поддерживать нужную рабочую тишину: попробуй-ка кто-нибудь этим лидерам помешать!). Вскоре кинопоказ в любом классе по просьбе любого учителя осуществлялся по жребию, сначала бригадному, а потом и личному. Возможности этого единственного пока действующего аппарата использовались на уроках физики с точки зрения и механики, и оптики, и электричества. Его возможностей явно не хватало, появились потребность в кружках: фото, радио, электротехническом. Возник интерес к занимательной физике, наконец «собрался» факультатив подготовки к олимпиадам, то есть углубленному изучению предмета. Демонстрации опытов по физике все чаще и чаще стали осуществлять сами ребята, приборы один за другим ремонтировались, приобретенные или

заимствованные из других школ использовались бережно. Постепенно индивидуальные возможности каждого стали идти на пользу всем: к концу первого полугодия из парней 6–10 классов составил хор в 200 человек (звук входит в программу по физике!), а потом родился и самодеятельный шумовой оркестр, и театр по драматизации рассказов из занимательной физики. При этом основная работа шла на уроках. На внеурочное время оставались только самые отчаянные энтузиасты. Постепенно их число росло, а педагог оставался один, кабинет— один. Поблизости не было никаких детских технических станций, чтобы удовлетворять расширяющийся интерес ребят. Реакция школьной администрации на такую широчайшую деятельность учителя была по меньшей степени странной. На очередном ученическом «вечере физики», куда пригласили всех, даже кое-кого из районного отдела народного образования, никто из педагогов активного интереса не показывал. Педагог по физике оставался один на один с дежурными ребятами: и у входа, и в раздевалке, и в коридорах, и в зале, и за кулисами. Другие учителя демонстрировали свое желание быть просто зрителями. Потом на совещании даже высказали «обиду», что дети по отношению к ним были недостаточно предупредительными: например, не пропустили их первыми в зал. Им хотелось видеть перед собой джентльменов, хотя на их уроках не было не только «предупредительности», но даже элементарной дисциплинированности. (Мужские школы потому и прекратили свое существование, что большинство педагогов не владели практикой обучения коллектива вообще, и коллектива мальчишек—в особенности. «Совместное» обучение ничего тут принципиально не изменило.) А дети (на вечере) не воспринимали педагогов, как простых приглашенных. Наоборот, они демонстрировали собранность, организованность и, естественно, ждали похвалы. Не дождались! На уроках получили упрек: «Оказывается, можете!» Вечер прошел хорошо, спокойно, весело и для детей—интересно. На очередном педсовете директор, который, как оказалось, *обязал* педагогов присутствовать на детском вечере, сказал: «Она вам всем показала, что вы—бездельники». После этого легко представить себе реакцию на «передовой опыт». Коллеги, естественно, и не попытались что-то перенимать. Прозвучало тривиальное обвинение: «физике» научили, а вот «высокому» этикету—нет. Это обвинение исходило от тех учителей, у которых не только не соблюдался хоть какой-нибудь этикет на уроке, но и сами-то уроки чаще всего срывались. А кому понравилось и могли бы перенять, те промолчали. (У нас еще и сейчас чаще всего отмалчиваются, когда надо бы поддержать.) Некоторые подумали про себя, а потом Феоктистовой доверительно говорили: «Вот, выставилась, и что хорошего, только всех против себя настроила, остальные вроде бы в дураках оказались!» Так «поддерживали» раньше добрые начинания, так иногда их «поддерживают» и сейчас. Педагоги, которые не умеют установить контакта с учащимися, не владеют коллективом класса, обижаются на тех своих коллег, у которых с этим все в порядке; им кажется, что доброе отношение к себе и своему предмету достигается за их счет! (Этика отношений между учителями—также «междисциплинарный» элемент дидактики).

Выше был приведен пример того, как использовались силы коллектива учащихся (с первого столкновения с ними) на примере точного предмета. А вот подобная «история» об уроках *истории*, которую преподавал М.Я.Адамский, и не в школе, а в ПТУ, где гуманитарные предметы меньше всего интересуют ребят. Назовем этот пример «Операция "Документ"» и расскажем, как педагогу удалось более медленно, но так же успешно использовать коллективные силы группы на благо каждого ее члена, на благо их родителей и в итоге—на благо общества. Фактически вокруг «Операции "Документ"» педагог объединил три коллектива, равно заинтересованных в успехе педагогического процесса: педагогический коллектив в лице самого педагога, коллектив учащихся и коллектив их родителей. При этом он добился выполнения и двух предыдущих целей—научной и психологической. Об этом М.Я.Адамский писал в журнале «Профессионально-техническое образование» (1988, №4): «Любое сообщение, реферат, который готовят мои ученики, всегда делится на две части. Первая—научный анализ событий (например, соотношение сил перед Сталинградской битвой, боевые операции, тактические маневры). И второе—запись рассказа участника событий (психологический аспект): что запомнил, что потрясло... "Нет истории вне человека",—говорю я ребятам... Практически операция "Документ" организована так. Сначала я беседую с ребятами (а до того внимательно изучил их личные дела, побывал у многих дома!), выясняю, кто у них родные, чем занимаются, где жила семья до переезда в Ленинград. Затем выступаю на родительском собрании, прошу взрослых помочь ребятам в их поисковой работе,—надо не просто обеспечить согласие родителей, но и их участие в этом деле. Сегодня на уроках я использую уникальные документы, которые могли бы стать экспонатами крупного

музея. Это личные документы конца прошлого—начала нынешнего века: сатирический журнал "Бурелом" за 1906год; журнал "Юный строитель" №3 за 1924год с сообщением о смерти Ленина; газеты за 9, 10мая 1945года; письма, дневниковые записи очевидцев блокады и многое другое. Особая тишина стоит на уроках, когда я показываю ребятам пожелтевшие, почти истлевшие листы. Может быть, впервые мои ученики осознают, что история—это не покрытое пылью прошлое, а та жизнь, которая рядом с ними. Может быть, впервые задумываются о том, что годы советской власти, вместившие в себя революцию, гражданскую, Великую Отечественную войны, целину, освоение космоса, равны всего лишь одной человеческой жизни. Может быть, впервые начинают понимать, что история не вереница дат и событий, а это они сами, их отцы, деды, тысячами нитей связанные с другими людьми». И Адамский делает вывод: «Мое общение с учащимися и их родителями как бы выпадало из стандартной системы координат (учитель—ученики—родители), мы стали как родные люди, и при этом очень интересные друг другу».

Примеры, приведенные здесь, скажут некоторые, относятся к *дилетантскому уровню, к получению избыточной информации*. Такие возможности коллектива понятны. А как это работает в руках *наставника, ментора*? Чтобы всем ученикам и на *втором уровне встречи с материалом темы* было интересно? Этот вопрос учителя часто задают самим себе и нам, когда мы с ними на эту тему разговариваем. Мы же считаем такой вопрос неправомерным: все одинаковое никогда не может быть нужным и интересным всем. На втором уровне работы вопрос об интересе как бы забывается. Культивируется «преклонение» перед узкоконкретным делом. Помочь каждому в этом можно, только *интересно* используя силы всех. О методах *интересной коллективной работы* будет рассказано в соответствующей номинации. Здесь важно понять, что на 2-м дидактическом блоке наставник-ментор четко вычленяет цель для работы над базовым минимумом темы, осознавая три ее составляющие: 1)научную—учебно-материальную, 2) психологическую—учебно-формальную и 3) социальную—работу в коллективе. Вычленив эти целевые задачи в своем сознании, он должен стараться не раздвигать их во времени, а решать все эти дидактические задачи в комплексе: 1. Выбрать соответствующий базовый (учебный) материал. 2. Взять его в таком количестве и качестве, чтобы формальная сторона не была перегружена, то есть применялась бы та пошаговая программированная педагогика, которая уже многим педагогам известна. 3.Проследить, чтобы эти «шаги» ученик совершал не единолично и даже не с помощью обучающей машины (это пригодится ему на тренировке), а вместе со своими товарищами, сверяясь с ними, поддерживаемый ими или поддерживая их. Чтобы учился сам и учил других одновременно. Чтобы учился данному конкретному предмету и учился жить среди людей. Чтобы умел помочь и сам принять помощь, чтобы умел постоять за себя и не обижать слабого. Все это педагог может делать не на каких-то абстракциях, а на живом, конкретном содержательном материале, составляющем базовую сущность темы, программу урока. *Цель триединая (повторим):*

—*дать четкие знания - материальные, базовые;*

—*усилить познавательные способности - формальная сторона образования;*

—*увеличить коммуникабельность – социальная сторона образованности.*

2. 4. Средства для наставнических действий учителя.

Средства обучения можно подразделить на три своеобразные категории.

1.Индивидуальные (используются непосредственно учеником): книги, приборы, макеты, тетради, карточки, ручки, карандаши, мел и т.п.

2. Коллективные (работают сразу на всех через зрение, слух, обоняние): классная доска или экран, большие схемы, карты и таблицы, картины, крупные макеты, магнитофонные записи, разные пахучие вещества.

3.Личностные: сам учитель, его речь, жесты, костюм; его умение лицедействовать, то собирая внимание на себя, то растворяясь среди активизированных учащихся; его умение быть одновременно автором «пьесы»—урока, режиссером этой постановки, актером, находящимся то на сцене, то в зале вместе со «зрителями»; его умение становиться то «болельщиком», то критиком, инспектором и даже строгим судьей и т.д. и т.п. Подобные же личностные средства соучеников, их воздействие друг на друга.

Все эти средства обучения всем известны и всеми применяются. Но, согласитесь, все эти средства, совсем *неодинаково*, приложимы, как к системе «учитель—ученик», так и к системе «учитель—коллектив». Как уже говорилось, существует принципиальная разница во взаимоотношениях учителя с каждым отдельным учеником и со всеми учащимися класса, группы сразу. Пока для большинства педагогов эта разница проступает только с отрицательной стороны. Слово «коллектив» привычно воспринимается многими как единое взаимодействующее, целенаправленное, структурно оформленное целое. Это понимание чаще всего неприменимо к тем классам или группам учащихся, с которыми работает педагог. Случается, что эта группа учащихся действительно структурно оформляется и начинает целенаправленно взаимодействовать—против педагога. Об этом говорят не только наши наблюдения (описанный выше урок физики), но и радио- и телепередачи, обзоры по письмам учащихся с жалобами на учителей или на администрацию школ. Выход из негативных взаимоотношений учителя с классом нередко ищут не там, где он есть. Предполагают, что хорошая коллективная работа на уроке может быть обеспечена кем-то со стороны—классным руководителем, мастером, завучем, директором или родителями (дети которых «мешают» на уроке). Отрицать необходимость помощи в любом трудном деле никто, несомненно, не станет. Но ведь помощью надо уметь воспользоваться! Знаменитые лебедь, рак и щука из басни Крылова тоже были обуреваемы благими намерениями - помочь друг другу. Результат, которого они добились («а воз и ныне там»), еще не самый худший. А если бы перетянула щука, то воз бы утонул. Рак потянул бы его назад, то есть получился бы «отрицательный» результат. Ну а если бы пересилил лебедь, то воз бы вскоре вообще исчез или разбился. Примерно так происходит в наших школах. Дети – не успевают, перегружаются, или не получают никакого образования, а то, и деградируют. Замечен парадокс. В условиях работы на уроке с коллективом класса один учитель «знает на гривенник, а учит на 9копеек», а другой «знает на рубль, а учит на копейку». Первый - может улучшить знания своего предмета преподавания, и будет работать лучше. А второй, имеющий достаточно знаний по своему предмету, помучается сам, помучаит других и бросит школу,—ему курсы повышения «предметной» квалификации не помогут, там разбирается частная методика с позиций содержания конкретного учебного предмета, а не технология учебного труда, не потребности совместно обучающихся людей.

Мы же настаиваем, что методика работы со всем коллективом класса или группы есть *средство* педагогической работы по обучению каждого ученика. И к тем перечисленным нами трем средствам: для каждого, для всех сразу и через учителя—надо добавить четвертое: **через коллектив соучеников**. Точнее говоря, посредством коллектива сотоварищей, их разнообразных знаний, способностей, темперамента и жизненных навыков, а главное, посредством тех особых феноменов, которые функционируют только в человеческом сообществе, можно формировать человеческую личность со всеми входящими в нее компонентами. Никакое, самое распрекрасное индивидуальное обучение этого сделать не сможет,—это хорошо показал Герцен в романе «Кто виноват?». В случаях, когда занятия вынужденно индивидуальны (у музыкантов, например), лучшие педагоги ищут коллективные формы работы. Вот, что о данной проблеме пишет доцент Новосибирской консерватории Г.Г.Фельдгун в статье «П.С.Столярский—организатор, педагог и воспитатель скрипачей» (Межвузовский сборник. Вып. 5. 1987). О так излагает стиль работы этого замечательного педагога: «Обратимся теперь к организации самостоятельных занятий ученика. Одной из примечательных ее форм было культивируемое Столярским "разыгрывание" перед уроком. Рабочий день профессора начинался очень рано—ученики уже в 6–7 часов утра часто вызывались к нему на дом. С этого момента квартира Столярского превращалась в репетиторий: в разных ее углах располагались юные скрипачи, усиленно повторяя те или иные пассажи, музыкальные фразы. Так было еще в годы детства Д.Ф.Ойстраха, так было и позже—в тридцатых годах. В какой-то момент открывалась дверь и появлялся Петр Соломонович. Он подходил то к одному, то к другому ученику и, внимательно вслушиваясь в их игру, делал иногда замечания—одобрительные или, наоборот, критические. Затем, поманив пальцем кого-нибудь, он направлялся в свой кабинет. В чем же смысл подобного ежедневного вызова учеников в квартиру учителя? Во-первых, будучи большим тружеником и отдавая от зари до зари любимому делу, Столярский как бы втягивал в него своих воспитанников. Это было подлинным трудовым воспитанием, осуществляемым не назидательно— не словом, а делом. Проводимое из дня в день, из месяца в месяц, из года в год, оно прививало ученику потребность в постоянном совершенствовании. Во-вторых, Столярский, по-видимому, стремился создать такие условия, при которых ученики, зная, что их слышит

профессор, предъявляли бы к себе во время самостоятельных занятий более высокие требования, учились работать как можно более сосредоточенно. Благодаря этому они все более успешно осваивали умение работать, эффективно и целенаправленно демонстрировали значительные успехи. В-третьих, во время ожидания урока у профессора, иногда довольно длительного, ученики часто играли друг другу, консультировались между собой, в ходе чего у них развивалась чрезвычайно тонкая наблюдательность, обращаемая то на игровые движения, то на исполнительские приемы, то на качество звучания и т.д. Все это воспринималось осмысленно — лучшие исполнительские достижения детей-лидеров служили эталоном для остальных». И хотя Г.Г. Фельдгун ставит коллективную форму работы «третьим», но, судя по последующему выводу, он признает ее первостепенную важность: «Таким образом, подобные самостоятельные занятия, помогая ученикам оценивать себя в сравнении с другими, превращали юных скрипачей, ежедневно собиравшихся в квартире Столярского, в своего рода *неформальную группу* (подчеркнуто самим Фельдгуном! — Е.Я.). Каждый из ее участников работал самостоятельно, ожидая не только мнения профессора, но и своих юных "коллег". Это воспитывало в детях стремление к самопознанию, к самоанализу, *без чего, в сущности, не может быть роста творческой личности* (курсив наш. — Е.Я.)». Более того, Г.Г. Фельдгун обращает внимание читателя, что «этому способствовало также присутствие на уроках "публики" — ассистентов, педагогов и музыкантов из других городов, соучеников детей, нередко корреспондентов прессы и т.д.» И при этом Фельдгун замечает и сообщает читателю (спасибо ему!), что Столярский очень заботился об организации *места* работы учеников и использовал его как *средство* обучения: «Вся обстановка в его школе... создавала вокруг него атмосферу значительности и высокой эстетической ценности музыкального искусства».

Как видно из приведенного примера, даже там, где до сих пор в чистом виде сохраняется формула «учитель—ученик», *творчески работающие педагоги*, получающие отличные результаты от своей деятельности, *ищут коллективных форм и как обучающего средства и как условия, в котором формируется настоящий Человек*. Кстати, следует обратить внимание общественности на тот факт, что при массовом развитии детских музыкальных школ, работающих по системе «учитель—ученик», поиски коллективных форм чаще всего не ведутся, а даже наоборот, пресекаются. Все так называемые «академконцерты» идут при закрытых дверях. За 5–7 лет к открытой концертной деятельности абсолютное большинство учащихся не прорывается. И, несомненно, именно этим объясняется тот факт, что при довольно значительной массе обучавшихся в музыкальных школах, мало кто из них посещает регулярно концерты классической музыки. Некоторые вообще с ненавистью вспоминают это «музыкальное занудство», предпочитая ему «рок-балдеж». Ощущение «занудства» возникает потому, что классические экзерсисы разыгрываются перед грозно-равнодушным оком одного человека — педагога. Сама система «учитель—ученик» провоцирует на такую скуку. Но, к сожалению, среди педагогов-музыкантов имеется как будто бы оправдывающая их, а по существу, горе-философия: «Ученик, мол, учится для себя, он сам хочет научиться играть на инструменте, вот пусть и учится! Не всякий же может стать артистом?»

А что же происходит в общеобразовательных школах? На уроке энное количество учащихся воспринимается учителем как помеха в его попытках добраться до каждого N. Присутствие посторонних на уроке (и какой же это «посторонний» потащится на урок?), а тем более на экзаменах педагогам кажется недопустимой помехой. На экзаменах, кроме знакомого учителя и равнодушно-придирчивого ассистента, никого нет. Мы уж не говорим о чем-нибудь подобном во время текущих зачетных работ. Все, что связано с выходом на общество, используется редкими педагогами! Ситуация, когда педагог избегает вмешательства извне на промежуточных стадиях его работы, объяснима: он боится за себя, за те его огрехи, которые станут заметными. И которые он надеется исправить, — ученик все еще ему принадлежит! Даже на выпускном экзамене ученик принадлежит своему педагогу и зависит от него полностью. А когда выйдет в жизнь готовый человек, тогда и ищи-свищи, кто виноват!

Требование системы «Большой дидактики» использовать коллектив как средство обучения *не сводится и не ограничивается пониманием коллектива только как сообщества одноклассников, сверстников, проводящих долгие учебные часы вместе*. Средством обучения может быть человеческий коллектив в широком смысле. Воздействие его начинается через сверстников-одноклассников. Через них должна тянуться ниточка от тех учреждений, куда некоторые ходят добровольно после обязательных занятий. Их опыт, там приобретенный, может вливаться в учебный процесс, являться дополнением к личному опыту учителя-наставника. Кроме того, средством коллективного воздействия

на учащихся должен быть организованный учителем процесс, когда смогут бывать на уроках, контролях, экзаменах представители общественных сил, прямо заинтересованных в успешном продвижении обучающихся. Это родители или родственники, представители государственных и общественных организаций, друзья учеников из неформальных групп (всегда существующих вне школы), представители производств, высших учебных заведений, армии (куда растекаются потом выпускники). Общество взрослых не должно позволять себе такой неразумной поправки, как интересоваться только концом-результатом деятельности школьных учреждений, когда брак уже гуляет по свету. Надо «тщательней», как выражается юморист, вмешиваться в процесс. Не в качестве инспекции-госпроверки, а в качестве *пристяжного*, который впрягается в упряжку, когда колесница забуксовала. Или хотя бы в качестве *болельщика* за любимую команду и отдельных игроков. Подчеркнутое равнодушие взрослых дядь и тетей, годами не находящих времени, чтобы окунуться-вернуться в мир детей, оборачивается бедой и для отдельных лиц, и для общества в целом. В поисках *средств коллективной методики* надо выходить за рамки коллектива класса. Необходимо широко распространять среди взрослого населения тот постулат, что *детский, подростковый, юношеский мир так же сложен, слаб и незащищен, как сама природа*, и его нельзя оставлять в руках только официальных лиц, а оберегать всем миром. Жизнью подрастающего поколения, жизнью своей смены, жизнью детей, которых мы ориентируем на лучшее будущее, на помощь которых уповаем в преклонном возрасте, надо не просто регулярно интересоваться—надо с ними жить. Они должны быть постоянно среди нас, взрослых, а мы—всегда с ними. Урок в школе—как раз самое удобное место. Именно там могут регулярно встречаться и оказывать на подрастающее поколение воздействие (заметное и *управляемое*) самые различные потоки коллективных форм жизни большого человеческого общества.

Феномены коллектива представляют собою самые сильные средства воздействия на становление личности и развитие индивидуальности..

Заканчивая разговор о средствах обучения, подчеркнем. При всем нашем уважении к личности самого учителя и различным дидактическим пособиям. При всем желании, чтобы создавалась специальная промышленная отрасль школьной техники (чтобы всякого раздаточного материала у учителя было вдоволь, чтобы он не тратил свое мизерное свободное личное время на его механическое размножение), нам представляется наиболее важным убедить трудягу-учителя (и его помощников-дидактов) в главном. *Овладение методами коллективной работы многократно усиливает ценность и результативность любого применяемого средства воздействия на каждый обучающийся индивидуум. Человеческое сообщество – это самое сильное и определяющее средство, формирующее человека. Школьный класс, сознательно направляемый профессионалами-учителями, всеми средствами может осуществлять на каждом уроке прогрессивные планы человечества.*

2. 5. Методы менторства, наставничества.

Напомним: на 1-м, дилетантском уровне работы дидактические методы определялись количественным подходом: избыточной информацией, большим числом задействованных учащихся, широтой охвата поля окружения темы и т. п.

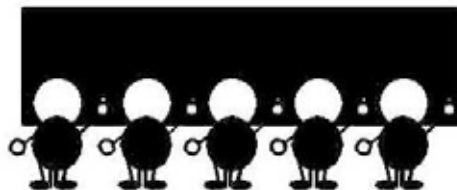
Качественная сторона методики проявлялась в возникновении особого психологического настроя, в формировании интереса: кому-то интересно походить по библиотекам и музеям, а кому-то покрутить ручку проектора, нажимать на кнопки или даже, вальяжно развалившись, наблюдать за товарищами, решающими кроссворд или загадочную картинку. У каждого мог быть свой интерес, но этот личный интерес подчеркнуто уважался. Возникало мощное этическое поле, называемое *уважением*. Действия участников определялись не только логикой учебного предмета,—формировалось особое качественное состояние – уважение. К коллективу, к каждой личности в нем, к центральной личности учителя и, самое главное в учёбе, - уважение к познавательной человеческой деятельности и ее результатам. Уважение, как известно, не только спутник интереса, оно направляет любознательность, служит стимулом для поиска и усилий. Дальнейшая детализация элементов любой престижной деятельности (уважаемой и интересной) не вызывает психологического сопротивления. Особенно к тому, что пользуется уважением у самих учащихся.

Теперь уважение облегчит переход на новый уровень работы—на освоение тонкостей базового минимума новой темы. Следует заметить, что чем больше дилетантских действий, по существу *ознакомительных*, было совершено, *тем эффективнее начнут работать методы обучающие*. В этом суть связи первого дидактического блока со вторым. Когда тема интересно высвечена, уважение к делу возникло, то нет активного неприятия, которое зиждется на настроении: «А зачем мне это надо?». Трудности при формировании потребности в знаниях заметно уменьшаются. В школе учебные усилия ученика, можно сказать, обратно пропорциональны ожидаемым для него неприятностям, то есть соотносятся с настроением. Настрой каждого сильно соотносится с настроением его товарищей. Если учитель увлек большую группу учеников, то и отдельные равнодушные личности потянутся за ними. Или хотя бы не будут мешать. На 2-м уровне материал максимально сужен, вступает в свои права логика предмета. Соответственно, отработка деталей, тонкостей из-за их «малости» (действительно нового в каждой теме имеется очень небольшое количество) приобретает *особый статус - необременительность*.

В дидактике 2-го блока все обучающие методы очень близки к наработанным веками, распространенным в каждой школе. Опросы индивидуальные и фронтальные, зачеты устные и письменные, работа по учебнику и с учебными пособиями, лабораторные работы и т. п., совершаемые на уроке под наблюдением педагога. Они знакомы любому человеку, который обучался в школе: все отвечали вслух, все читали (вслух и про себя) книги на уроке, все бывали у доски, все писали в тетрадях и т. п.

Но мы подойдем к этим, привычным, ситуациям с принципиально иных позиций. Поставим акцент на тех особенностях обучения, которые формируют личность. Такое обучающее воспитание (или воспитывающее обучение) возникают *только в коллективе*. Сила социума многими педагогами осознавалась – человек формируется только среди людей! Но очень робко использовалась в школе на уроках. Надежды возлагались, и силы тратились на «внеклассную», то есть внеурочную, а значит, внешкольную работу. Октябрята, пионеры, комсомол – это здорово! Но это – не школа. Это совсем другая деятельность. Она может осуществляться и в здании школы. Может координироваться с учебным процессом, как всякая другая добровольная «внеклассная» деятельность. Но она не может заменять, подменять школьные уроки. «Обязательное среднее образование» – прерогатива школы. Школьная программа, школьные уроки – обязательны для всех абсолютно. Это человечество осознало и закрепило законом. Школа обязана учить всех. Проанализируем те случаи, при которых действительно происходит *обучение всех* присутствующих на уроке, и притом обучение *дифференцированное, индивидуализированное и эмоционально значимое, то есть воспитывающее всех и каждого в отдельности*. Сущность 2-го дидактического блока состоит в том, чтобы начать обучать каждого, когда учитель учит всех. Никто у него не должен затеряться в общей массе. Каждый ученик имеет право на свою долю внимания на уроке. Каждому надо помочь использовать урок, чтобы подняться на новую ступеньку успеха и в накоплении знаний, и в становлении своей личности среди других людей. Здесь уместно подчеркнуть, что именно на 2-м дидактическом блоке почти все известные в школе методы под специально организованным воздействием коллектива учеников преломляются в новую тактику учителя, обеспечивающую осуществление принципа «обучая всех, научить каждого». И делать это так, чтобы – «каждому учиться хотелось, и чтобы каждый учился успешно»!

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



Увеличение количества работающих у доски учеников соответствует потребностям коллективного обучения и, с одной стороны, повышает эффективность обучения, а с другой - решает некоторые нравственные проблемы взаимоотношений коллектива и личности.

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

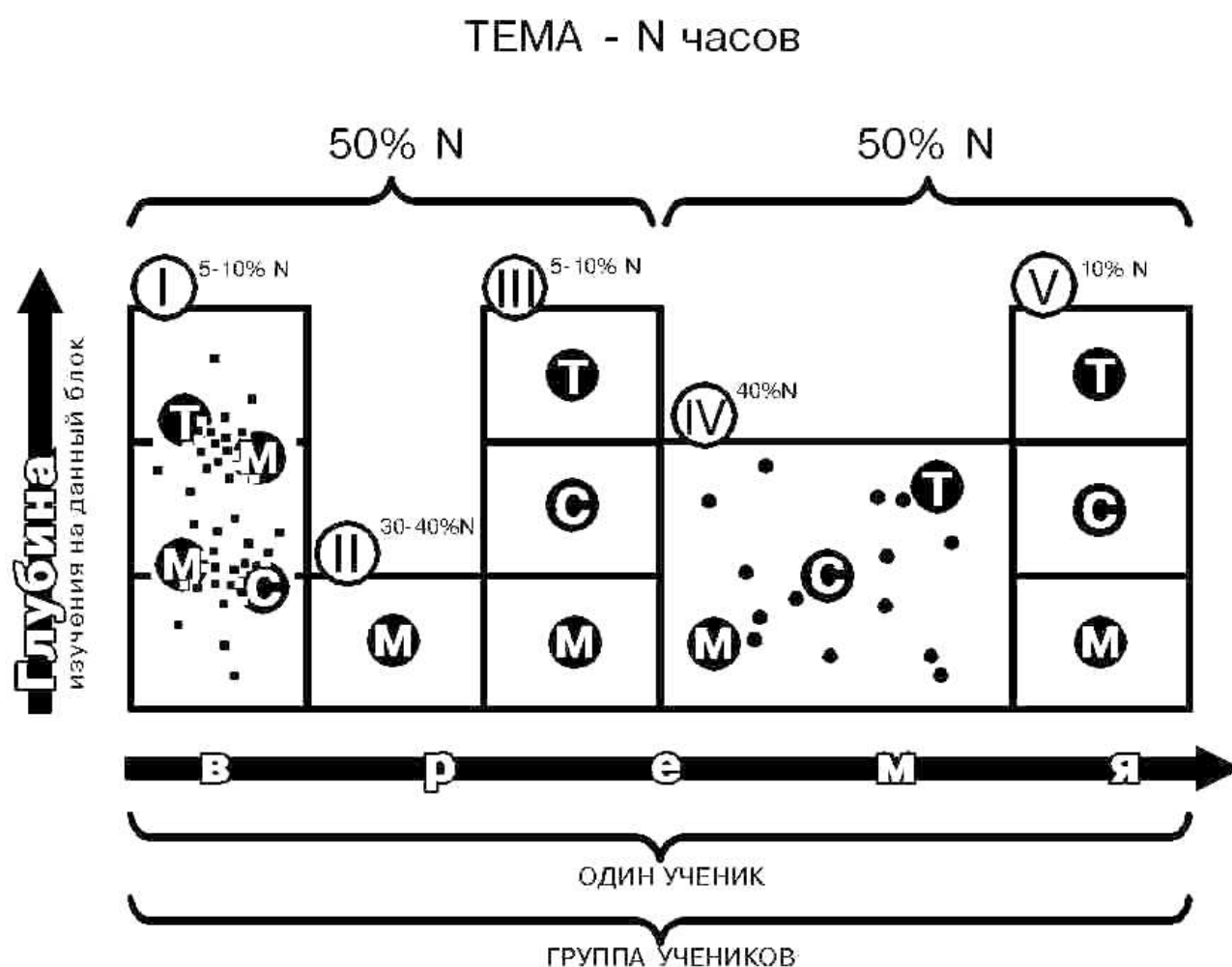


Рис. 7.2

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

2.5. Методы менторства, наставничества (продолжение), опираясь на коллективную этику, трансформируются в особую систему по законам логики коллективного взаимодействия. Они разобраны подробно во 2-й части книги. И существенно помогают учителю на уровне базового минимума темы при менторской наставнической его деятельности. Так как в тексте 3-й части будут встречаться все названия методов, то здесь их ещё раз перечислим. «Публичность. От слабого к сильному и обратно. Право на несколько попыток. Помощь – основа обучения. Подразделение целого на части с выделением видов сложности. Упорядочивание по степеням сложности. Добровольность выбора уровня знаний по предмету. От любопытства к любознательности – алгоритм деятельности. Работа в выставочных условиях, на виду у всех. Посмотри на свою работу со стороны. Регламент как уважение к личности, правила игры. Эстафета. Одновременность публичной работы по одинаковому заданию. Виды параллельной работы. Алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней. Провокации, помехи, вклинивания. Динамическая разрядка. Различение: отметка – очки, оценка – баллы. Манипуляции с отметками и оценками (из 3-х, 4-х и 5-ти возможных). Цикличность: первый контроль по теме – самоконтроль, второй – объективный. Домашнее задание – хобби. Перевод астрономического времени в «педагогическое». Механизм слежения за соответствием школьной программы и жизни». Чтобы ясно было, как практически трансформируются они во 2-м блоке в сторону дидактики коллектива, начнем с *учебника*. К сожалению, обычно учитель с учебника тему не начинает. (Имеется в виду тот стандартный учебник, где идет логически последовательное изложение темы.) Обычно, после рассказа и показа если и начинают с книги, то это—сборник упражнений. И фраза учителя стандартна: «Откройте страницу такую-то, упражнение номер такой-то, а дома...»,—и вот тут могут быть названы в дополнение к упражнениям и параграфы учебника. По нашей системе как раз на 2-м уровне, после дилетантского ознакомления с вопросом, можно и даже нужно *для выборки базового минимума знаний* познакомиться с тем кратким (почти минимальным) изложением, которое предлагают авторы хорошего учебника. К методам работы с учебником мы будем возвращаться много раз. Возвращений к учебнику и отступлений от него будут требовать разные ситуации на уроке. На понимание методов работы с той же учебной книгой в условиях естественно разнородного коллектива учащихся сильно влияет тормозящее действие устоявшихся взаимоотношений между учениками и учителем. Сейчас много говорят и пишут о построении учебного процесса на принципе «сотрудничества». Принцип хорош, но он трудно достигается из-за неимоверной разницы в способностях, потребностях и интересах этих «сотрудников». Сотрудничество на уроке наблюдается очень редко. И те педагоги, которым удалось этого добиться (например, Шаталов, Амонашвили, Щетинин), весьма неоднозначно объясняют такой феномен. Опыт остается их личным достоянием. Многие успешные дидактические методы известных педагогов (а как мало таких известных!), не распространяются. Мало помогают учительству те небольшие крохи, которые мастерам-энтузиастам удалось вычленивать и обобщить, то есть «оторвать от своей личности».

Однако хорошо работающие педагоги есть почти в каждой школе. Много хорошего найдено в опыте обычных уроков. Успешно учат с помощью обычных «инструментов»: доски, учебника, тетрадей, беседуя, упражняясь. Эта обычность урока характерна для 2-го дидактического блока. Но в то же время есть *необычность* методов именно в этой *обычной* обстановке, когда *коллектив обеспечивает обучающий эффект для всех индивидуумов*. Эти методы в законченном виде мы не наблюдали ни у одного педагога. Они по крохам рассеяны в частных действиях и самими исполнителями не вычленяются.

Авторам удалось этот опыт собрать, выстроить в стройную методику, проверить, дополнить собственными объединяющими приемами и положить в основу методов 2-го дидактического блока. Учить весь коллектив класса так, чтобы успевать работать с каждым учеником в отдельности! Никого не упускать! На каждом уроке!

С позиций методов коллективной работы разберем «классический» урок, сравним эффективность его обучающих элементов для всех и каждого. Возьмем характерный случай. (Не будем пока останавливаться на том моменте, когда учитель рассказывает, а весь класс слушает, пишет, так как неизвестно, что в это время происходит в головах учеников.) Учитель вызывает ученика к своему столу, к доске, к карте. Повторяем, что с учебником на уроке редко кто из учителей работает. А когда «просматривают» учебную книгу, то никто не воспринимает этот прием как обучающее действие: ни

ученики, ни сам учитель. У доски или стола ученик отвечает на вопросы. Тут «что-то» видно—и самому вызванному, и его учителю, и всем присутствующим в классе. Никто не возражает, что это сильный обучающий прием (хотя с книгой в руках редко можно увидеть ученика у доски, у стола). Но не все учителя усматривают в нем многогранный и многослойный психологический фактор. Некоторые, правда, чувствуют элементы стресса в этом «стоянии столбом» и иногда пытаются их сгладить. Однако «коллективную составляющую» такого психологического момента редко кто обнаруживает и тем более позитивно использует. Чаще всего дело сводится к тривиальному выставлению оценки. Негативность коллективного давления на индивидуума некоторые учителя использовали как свое право вызова с целью «поймать, опозорить и наказать». Провоцировали конфликты. Добрый учитель, наоборот, возился с вызванным, теряя время и темп в работе, нарушая контакт со всеми остальными учениками класса. Сильных, знающих «возня» на уроке раздражала. Слабым—мало помогала: у каждого слабого свои слабости. Под давлением всяких неурядиц при опросе всё большее и большее количество учителей склоняются к системе внеурочных зачетов. Тратят свое время, а то и маскируют опрос-зачет под факультатив, отнимают время у учащихся. Внеурочные зачеты изнурительны даже для старших, а как быть с младшими и средними? Учебник опять же остается вне этих манипуляций с зачетами, не используется как конспект. Возникшие административные варианты учебных сеток (типа: до 12 часов—уроки, после обеда—индивидуальная работа) ограничиваются механическим поиском выхода из клубка проблем, возникающих в коллективе класса на уроке. Если такую механистичность проанализировать, то будет ясно, что это прикрытое расслоение детей на элиту и плебеев-изгоев. К сожалению, кое-кто из педагогов на таком разделении настаивает: «каждому—свое, природа всех по-разному одарила». Мнение это заметно сказывается на комплектовании *общеобразовательных* учебных заведений: «хороших»—в гимназии, лицей, а всякую «обычность», «мелочь», «шваль», «бездарей»— в «обычные» школы или на ремесло. С кадрами наблюдается, мягко говоря, подобная же бесцеремонность: в лучшие школы лучших учителей. А всех остальных? Только заметьте: «всех остальных»—как учителей, так и школ—большинство! И задумайтесь над социальным смыслом такой педагогики. При таком подходе к делу—методических проблем как не бывало! Каждому—свое! Только некоторые родители вносят сумятицу, лезут во все дыры, чтобы протащить свое чадо и оказаться в гильдии лучших. Проблема разрешается на бытовом уровне и официальные круги сильно не беспокоит. Безразличных родителей тоже достаточно. Противоположное мнение: «в каждом человеке заложено 99% гения»—высказывалось неоднократно очень авторитетными людьми прошлого и настоящего. Психологи подчеркивают, что многие гении науки, техники и даже искусства в детском возрасте не проявляли особых способностей, часто казались посредственностями, даже бездарями. Менделеев имел тройку по химии, Лобачевский плохо учился по математике, Шаляпина не приняли даже в хор, Анна Павлова была в хореографическом классе самой слабой ученицей. В периодике сегодняшнего дня что ни интервью со «звездой», то обязательно сетование. Молодая балерина Диана Вишнева, поразившая своей талантливостью балетную труппу Большого театра, поведала в интервью 1998 года, что ее «четыре раза не принимали в хореографическое училище—не видели способностей». Чаще всего лишь случай позволяет даже гению одарить человечество своей благодатью. Многие уходят из жизни, так и не реализовав своих способностей. Детские годы тратятся на непонятную борьбу. Особого внимания заслуживает реакция молодого организма на ситуацию «тяжело в учении». Когда трудность кажется непреодолимой, у любого здорового организма наступает *отключение*. Эта нормальная реакция, получая некорректную оценку, приводит к сдвигам в виде агрессии или лени и даже к распаду личности. Дело заключается не в отсутствии способностей, а в незнании учеником тропинок, по которым эти способности проявлялись бы. Все гадают: откуда у нас берется такая агрессивная и в то же время ленивая молодежь? Да с урока! Там замуштрованного и обезличенного детсадовца добьют двойками и другими унижительными приемами за первые годы обучения. К шестому-седьмому классу он уже «законченный разгильдяй». С уроков ничего не вынес, а учебником (и вообще книгами) пользоваться не научился. Образование заканчивает на улице. Особым пугалом школы стала цифра-оценка в журнале. Она подменила и исказила смысл познавательной жизнедеятельности ученика, потеряла учебно-поисковый, а приобрела квазисоциальный смысл. Исправлять дело опять пытаются механическим путем: отменяют оценки, учат без оценок. А как, скажите, можно научить человека правильно делать новое для него дело, если его попытки «попробовать» никак не оцениваются? Даже при коротких шагах первый же шаг может быть ошибочным, а то и второй, и третий. (Ставить для него

стену, как для крысы в лабиринте? Пусть толкается носом, пока не найдет выхода? Примерно так, кстати, выглядит чисто машинное обучение.) «Прогнали» цифры, отказались от фиксации баллов, как будто они виноваты, что стали в руках незадачливого педагога «кнутом». На самом деле никто на уроке без оценки не работает. На первых порах ее (цифру) заменяют словом, даже несколькими словами. Убеждаются, что это большая потеря времени. Ищут иероглифы—всякие там крестики, звездочки, флажки, заменяющие слова «правильно», «молодец», «хорошо». Эти значки быстро надоедают. Во-первых, ими трудно отражать все оттенки «хорошего», и ребятам обидно получать за разное качество одинаковую картинку. А во-вторых, отрицательный психологический эффект, сопровождавший «двойку», практически не уменьшается. Учитель теперь «бьет» словами: «Я тебе опять не поставлю "звездочки"! И таких «беззвездочковых», «бесфлажковых», «бескрестиковых» в классе оказывается столь же много, сколько было бы «двоечников», а то и больше. Скорее—больше! Реальное состояние знаний по таким иероглифам остается неизвестным ни учащимся, ни их родителям, ни даже самому педагогу. Если же он удосуживается вести где-то в тайных блокнотах дублирующее досье на каждого ученика, то срабатывает эффект безответственности, провоцирующий ухудшение качества работы, особенно у нравственно неустойчивых людей.

Вернемся к учебнику. Его первым можно использовать для *коллективной работы на уроке*. И решать учебные задачи, упоминавшиеся выше: сотрудничество—учиться всем у каждого, взять свое и поделиться; тяжело учиться, но зато весело среди друзей; всем тебя видно, как ты накапливаешь успех, получая баллы за участие и оценку за итоговый результат. И постепенно превращать учебник в свой «опорный» конспект. *«Должность» учебника—быть толковым конспектом базовых знаний*. Все, что сверх этого, надо располагать в другом месте. Можно, конечно, применять метод конспектирования учительских лекций. Но такой способ передачи знаний даже в высшей школе не является универсальным, студенты любят учебники. В школе лекционный метод рационален на обзорно-дилетантском уровне. Не всегда в учебнике излагается все кратко и толково. Однако при данной системе работы со всем коллективом класса это не помешает и не может смутить ни учителя, ни учащихся. Учебник, как и любую книгу, с которой читающему человеку приходится иметь дело, необходимо научиться просматривать (а то и читать) быстро. Сначала надо научиться увидеть объем и способы подачи информации, типографские данные о тираже, редакторе, сведения о наличии различных приложений и указателей и уж конечно просмотреть иллюстрации, понять особенности иллюстрирования, обратить внимание на способы выделения главного, постараться понять принцип деления на параграфы и так далее. Мы часто слышим жалобы, что люди не умеют пользоваться книгой. А кто, где и когда этому учит? Спросите любого школьника, кто автор такого-то учебника,—редко кто ответит. А уж о различных шрифтовых выделениях и педагоги-то не все скажут. Оглавлением редко кто пользуется. Предметный указатель мало кому помогает.

Мы рекомендуем 2-й дидактический блок начинать с учебника. Необходимо взять сжатый текст учебной книги сразу после того, как дилетантски широко, красочно, обзорно, занимательно «вступили» в новую тему. Начинать работать с учебником тут же за партами-столами, а не с задания на дом: «параграфы такие-то». Открыть книгу, работать с ней (и с учителем) как с опорным конспектом. Включить в дело коллектив! В классе—разные ученики. С их помощью может быть «выужена» из учебника вся сколько-нибудь значимая информация. Более того, тут же может быть составлена рецензия на изложение материала. Высказывания учеников следует обсудить, дополнить, записать, подписать всем классом и отправить в соответствующую (найти указание в книге) редакцию. И кто-то прямо с урока может сбегать и опустить конверт в почтовый ящик. Подчеркнем значение этой маленькой детали. Именно отправка рецензии является той капелькой, тем «чуть-чуть», что делает хорошее отличным. Во-первых, поручение воспринимается как акт доверия. Оно дано не случайно, а в присутствии всех, во время урока,—отсутствующий не отстанет, ему окажут помощь. Во-вторых, рецензия—это работа полезная. Если все понятно и очень занятно изложено, автору будет приятно получить за свой труд добрые слова. Если же что-то затрудняло—автор (и издательство) при переиздании учтут. А если есть серьезные ошибки, то их исправления приведут к *глобальной* пользе. Активные действия учителя (понравилось—сразу же поблагодарили, а недостатки просят исправить) поднимают огромный пласт эмоций, направленных на гражданственность, нравственность, самоуважение. Замечено, что мелочи психологически действуют сильнее крупных дел. Они логически завершают дело, ставят точки над «i». Можно сказать, мелочами создается шедевр. Кроме

рецензирования с учебником может быть проделано много разных видов работ, помогающих глубже разобраться в деталях базового минимума темы. Может составляться краткий или подробный план изложения. Кому-то из учащихся будет по силам составить свой конспект короче, чем дан в книге. Могут производиться выписки и перерисовки, вестись словарно-семантический или стилистический анализ текста, отыскиваться ответы на вопросы, ставиться свои, идти подготовка к дискуссии. Можно организовать *запоминание из текстов учебника прямо тут же на уроке*—с подглядыванием в книжку и без оно. Опасность «забыть» класс и перейти на работу с одним затрудняющимся или оригинальным учеником, все время поджидающая учителя на уроке (и особенно на этом уровне работы по теме), вынуждает нас опять напомнить, что в классе на уроке в книгу смотрит не один ученик. Их не просто много по количеству (тут как раз и ошибался Коменский, когда говорил: «Дайте мне хоть 300 человек, и я их всех научу одному и тому же»), а их *много по качеству личностей*. Их индивидуальные особенности даже механически подсчитать невозможно. (Это уводит в дебри больших чисел. Попробуйте умножить 1 на 2, потом на 3 и так далее, хотя бы до 15 множителей—вы получите величины, далеко уходящие за миллиарды.) И как учесть эту кучу особенностей? Только коллективные формы работы с тем же учебником помогают найти выход из этой тяжелейшей ситуации. Упрощая рассуждение, можно утверждать, что работа учителя с группой разнообразных людей над учебником тогда имеет смысл, когда каждый, например, тридцатый, возьмет себе что-то из найденного остальными двадцатью девятью учениками. Иначе, зачем же им всем вместе собираться, если исходить из интересов обучающихся? (Интересы общества и индивидуума, некоторым образом, антагонистичны. Как было давно замечено, человек не может жить вне общества себе подобных, и не может спокойно жить в их обществе. Противоречия раздирают семью, школьный класс и целые государства.)

Забираясь далеко в рассуждения об особенностях индивида и противоречиях между людьми, мы считаем возможным убедить учителя, что нельзя эти противоречия обходить, не замечать. Как раз наоборот, мы рекомендуем их выявлять и даже афишировать, как можно четче и как можно раньше, с первых шагов соприкосновения с человеческим обществом, во время обучения в школе. Глубоко убеждены, что только люди, знающие себя и уважающие разнообразие других, есть люди социально грамотные и коммуникабельные. Итак, учитель в классе, на уроке решил организовать деятельность *всех* по изучению совершенно конкретного вопроса с помощью учебника. Впрочем, если он владеет классом, то может сразу индивидуализировать условия. Предложить раскрыть учебники и самостоятельно разобраться в тексте. Потом любым удобным для него способом проверить эту деятельность учащихся. Правда, для такого метода работы нужны действительно идеальные условия: равные интеллектуальные силы всех участников, общий высокий морально-эстетический статус. Такая ситуация редко встречается.

Работу с учебником применяют чаще всего бездумно-формально, нередко как наказание: «Вы меня не слушаете, вот и разбирайтесь сами!» Условия работы, состояние учащихся так далеки от идеала, что, надемся, последующее утверждение уже не потребует доказательства: *никогда группа (пока они—ученики) не может работать как один*. Менторский, наставнический блок обязывает учителя взять в руки бразды правления в работе с учебником. *Многообразие в способностях* следует использовать на пользу всем, сокращая это многообразие до четырех категорий: слабые, средние, сильные и особо талантливые. Все эти категории будут наличествовать в любой подгруппе. И это будет ясно просматриваться и при работе с учебником, и при любом устном опросе, и при работе у доски, и при выполнении самостоятельных письменных работ, и в лаборатории, и в мастерской, и в спортивном зале, и вообще в жизни. Больше того, попадать в эти категории будут не всегда одни и те же ученики. В разных ситуациях по-разному проявляются задатки и интересы. Каждый силен (или слаб) в своем: один силен в математике, но слаб в здоровье, другой хорош в «кривлянии», как клоун, но пасует перед буквой, глухой хорошо рисует, слепой поет... Сформулируем девиз школ, исходя из методов коллективной работы на уроке: *Обучая всех—учить через них каждого. Обучая каждого—учить через него всех!*

Метод «От слабого к сильному и обратно» (см. 2-ю часть книги) хорошо работает в любых условиях, в том числе и при знакомстве с учебником. Смысл этого метода сводится к тому, что в ответственный момент никто не лишается возможности проявить себя, но никому не удастся и спрятаться за спины товарищей. Когда начинают не «от случайного», тем более—«от сильного», а «от слабого», то ошибочные действия выявляются быстрее. Ошибки же всегда *случайность*. Для тех, кто на

этот раз оказался на правильном пути, выявленные ошибки других послужат предупреждением. Учебник—базовый минимум, заложенный в рассматриваемую тему. Постепенно двигаясь по его тексту, можно за очень короткий срок разобраться в этом минимуме и привлечь к работе всех присутствующих на уроке. Важно, (как было сказано во 2-й части), строго соблюдать регламент времени. Это один из способов проявления уважения к личности участников дела: никто никого не имеет права задерживать, но каждый может надеяться на помощь. Попытки приходится делать «на виду у всех», значит, не могут возбраняться вторые попытки. Собранные в группу люди тем и хороши, что они влияют друг на друга. Следует понять это влияние, осознать, что у группы есть так называемая коллективная интуиция. Ситуация, когда тактика учителя использует эффекты коллектива, обеспечивающие достойный успех каждому участнику, менее всего разработана. У авторитарного *строгого* учителя используется главным образом негатив, эффект позора, когда ученика можно выставить на посмешище, обескуражить, унижить, смутить, заставить подчиниться. Тогда—порядок и все вроде бы *старались учиться*. Внутреннее напряжение в такой унижительной (для всех!) ситуации потом прорывается. А пока *старательность* направляется на *обман*: как бы схитрить. Используются экзотические способы, чтобы самоутвердиться, усыпив учительскую бдительность. А если утвердиться перед учителем и товарищами не удастся, то ищут другие сферы для самовыражения, самоуспокоения. Неукоснительная строгость, подменяя высокую ответственность бездушной прямолинейностью, ведет нередко к печальным результатам. Процесс накопления полезных знаний «борется» с негативным процессом—с обучением безнравственности. То обстоятельство, что в безнравственной обстановке некоторые поступают добросовестно, сильнее всего дезориентирует умных людей в поисках причины разрушения нравов. Обвиняют общество в том, что именно оно портит молодежь (то есть причина—социальная). А на самом деле общество плохо развивается потому, что этически ущербна дидактика—наука обучения. В общество вливаются сравнительно «образованные», но мало знакомые с нравственностью молодые люди. Строгость без доброты неразумна, она граничит с жестокостью. Животная жестокость досталась в наследство людям как форма выживания. Она ослабляется только добротой—качеством, которое свойственно образованным людям и сознательно применяется ими. Добрых, но не подготовленных к коллективной работе на уроке учителей, сразу обезоруживает непослушание. Оно воспринимается как вызов. И первое, что приходит в голову педагогу: «Я недостаточно строг!» Сохранять доброту, то есть любовь и терпение, к несмышленным детям и подросткам позволяет владение методами работы на уроке с коллективом класса. Целая серия таких методов была разобрана во 2-й части книги. При работе с учебником, вместе с методом «от слабого к сильному и обратно», сопутствуя ему, переплетаясь с ним, идут **методы: нескольких попыток, «манипуляции с оценкой», «работы на виду у всех», «разрешенной шпаргалки», «операций с подсказкой»** и тому подобные методы дидактики.

Учебник, устный опрос, школьная доска и наглядные пособия—достойные находки коллективных форм работы на уроке. При использовании сил всего коллектива класса они приобретают многократное, разнородное дидактическое звучание, усиливающее их прямое назначение. Игнорировать силы сообщества во время обучения так же неразумно, как надеяться построить жизнь в одиночку. Использовать силы коллектива для обучения каждого, а в итоге на пользу всех—это тот путь, по которому развивается теория обучения, преодолевая нивелирующее, усредняющее воздействие классно-урочной системы Коменского. Хотя без единого расписания уроков, без единой программы, без формирования довольно крупных классов из детей одного возраста невозможно обеспечить всеобщее образование. Метод «от слабого» при менторском штудировании учебника применяется, примерно, следующим образом. Учитель просит:

—найти в оглавлении название раздела, записанное на доске (тема урока) —5 секунд; —найти в книге соответствующую страницу—5 секунд; —полистать страницы (не очень быстро), разглядывая текст, картинки, особо крупные шрифтовые выделения—по 2 секунды на страницу; —найти, чем заканчивается раздел, заметить особенность концовки—5–10 секунд. Учитель внимательно следит за временем. На все уходит не более чем полминуты. Можно пользоваться таймером: ребятам забавнее, а внимание к книге не ослабляется. Психологи отмечают, что при распределении внимания на некоторое количество объектов каждый отдельный объект высвечивается ярче, хотя предел для индивидов различен. В данном случае два объекта внимания—таймер и внешний вид текста—воспринимаются без отрицательного напряжения всеми. Регулярная тренировка разовьет способность к распределению такого внимания. На беглом просмотре параграфа можно остановиться, если некоторый навык работы с

книгой уже есть. Или делать остановки после каждого маленького шага. Все зависит от результатов проделанной ранее работы, Точность выбора пошаговой скорости определяется по самым толковым ребятам, она должна быть чуть-чуть затруднительна для них. Если в учебной работе совсем нет затруднений, то и учиться нечему! Учитель задает свой первый вопрос по существу изложенного в этом разделе учебника, на который может ответить далеко не всякий. Напоминаем: прошло всего полминуты! Вопрос задается из расчета, чтобы *затруднительно было сообразить самым толковым. А приглашается к ответу слабый ученик.* (Это первый шаг метода). Если учитель не ошибся в оценке ученика и «попал в точку», то первый ответ он должен получить неверный или курьезный или вообще никакого не получить. Учитель этого ждал, он не огорчен, а даже наоборот, «обрадован»: выявлен не только действительно незнающий ученик, но и глубина незнания—можно целенаправленно работать дальше! В противном случае, если учитель не пытается специально найти не знающих, не понимающих программного материала, то он просто халтурщик и получает плату за показуху. Обучающий обязан добиваться того, чтобы программный минимум был освоен *каждым* учеником. Замечено на практике, что некоторым учителям ответ не важен, им хочется не проверить, а поймать ученика. Спрашивается, зачем же все остальные ученики сюда собрались? Зачем им тратить время? Такому учителю надо проводить каждый урок как экзамен, а не как обучение, пусть ученики где-то сами приобретают знания! Но такой «деятель»—не учитель.

Учитель учит *всех* собравшихся в классе. И на этом уровне—учит новому, иногда довольно сложному. Ему надо *поймать не ученика, а тот минимальный уровень, на котором эта группа находится.* Он должен действительно радоваться, что правильно сориентировался. Ничего страшного не произошло. После соответствующей цепочки вызванных, так и не давших правильного ответа, придется дать классу полминуты для поиска. Еще интереснее будет дальнейшая работа, если при третьей попытке ответ сможет найти в учебнике только сам учитель. Конечно, для быстроты дела рациональнее вариант, когда четвертый или пятый вызванный дает исчерпывающий ответ. А вызванные до этого по цепочке ученики уже в обратном порядке подтвердят (прочтут, покажут, перескажут), что ответ на вопрос найден (см. рис. 13). И сделают это, уложившись в регламент для ответа (5–10 секунд). Можно вспомнить притчу о подчёркнутом коллективизме японцев: «Один американец сделает больше, чем один японец. Но 10 японцев сделают больше, чем 100 американцев». В ином случае, если учитель вызывает *случайного* ученика, а сам настраивается на то, чтобы услышать правильный ответ, то неправильные, курьезные слова удивляют, даже возмущают его. Учитель первым в такой ситуации теряется, сбивает темп урока, увлекается нотациями о пользе внимания и трудолюбия, о бездельниках и глупцах. Или, *ложно понимая обязанность быть добрым*, начинает работать один на один с незадачливым учеником, забыв обо всех присутствующих. Вызывает скуку, насмешки, провоцирует нарушения дисциплины. Расстраивается и очень часто становится в тупик перед *непролазной тупостью*. А дело, как правило, совсем в другом. Вот нужный к данному моменту случай, рассказанный одной старой сельской учительницей. Когда-то тратили целые страницы на то, чтобы выписывать отдельные элементы букв— прямые или наклонные палочки. Один из ее учеников (впоследствии ставший большим ученым) никак не справлялся с этой работой. Она подсаживалась к нему, водила его рукой, давала образцы, твердила: «посмотри в правый верхний уголок, поставь туда кончик карандашика, а потом переведи глаз в нижний левый и переведи туда свой карандашик»—у него ничего не получалось. Он не замечал никаких клеток и водил карандашом вкривь и вкось. «Прошло больше месяца,—продолжала рассказ учительница,—весь класс уже крючки писал, а этот парнишка изрисовывал разлинованную бумагу, как ему вздумается». Отчаявшись, учительница решила, что тут ненормальность, жалела мальчика, хотя в жизни он ненормальным совсем не казался. И вот однажды она опять под села к нему и снова, без всякой уже надежды, тихо ему посоветовала «посмотреть в правый верхний угол»... Мальчик поставил туда карандашик, потом перевел его в нижний левый и спокойно получил прекрасную, ровную наклонную линию. Потом так же спокойно, после соответствующего показа, нарисовал нужные крючки и закорючки, к тому времени уже освоенные другими. Словом, без видимого труда выровнялся с классом. Пораженная учительница воскликнула: «Молодец! Почему же ты раньше так не делал? Почему ты *сразу* так не делал?». «А ты бы сразу *так* сказала! Я бы тебе и сделал!»—ответил он ей.

Как трансформируется информация в голове ребенка, пока ни знать, ни понять мы не можем. Нейропсихология не дает точных ответов. К нашему же разговору этот факт имеет прямое отношение.

Почему, когда уже все было показано, рассказано, вроде бы просто и толково написано в учебнике, мы получаем неверные, бестолковые ответы? Опыт лучших учителей показывает, что торопиться с ответом—не следует. Причин такой *нежелательной* отдачи очень много. Некоторые причины заметны: вопрос прозвучал нецеленаправленно, отвлекли приятели, не заинтересовал сам предмет разговора и т.п.—это социально-психологические факторы. Можно заметить индивидуально-психологические факторы: не ждал вопроса именно к себе, устал, растерялся, то есть включился тормоз и «слово на языке не выросло», «впрыгнула» в голову идея и «улетел» мыслями с урока (образные выражения самих учеников). Люди, любящие детей и проработавшие с ними не один год, могут к этому перечню добавить многое. И наверняка не переберут всех возможных причин! Честные педагоги начинают корить себя: плохо все-таки *подал* материал, или увеличат личную жертву (временем)—будут заниматься индивидуально после уроков, и т.д. и т.п. Опыт действительно талантливых дидактов подсказывает: *используй силы всего коллектива учащихся! У них такое же многообразие позитивных возможностей, как и негативных трудностей.* Метод «от слабого к сильному, и обратно» позволяет использовать многогранность коллектива для положительного влияния на каждого индивидуума.

Продолжим. Учитель задал вопрос (задание на доске, вопрос в конце параграфа). Первым вызван один из малонадежных слабых учеников. Он ответил неверно, или курьезно, или молчит. Ожидая такую картину, учитель не проявит растерянности. Сотоварищи тем более не смутятся: начнут подсказывать или развеселятся. О борьбе со «злостной» подсказкой будет сказано отдельно. Рассмотрим пока два возможных варианта: 1) всех рассмешил, 2) молчит. На любую позицию минимум времени—8–10 секунд (3 слова в секунду = 30 слов). Если вызванный встал, задумался, молчит (или был курьезный ответ и класс расхохотался), то это очень хорошо, можно вызывать следующего—посильнее. А первому предложить стоя (то есть, не расслабляясь) послушать другой вариант ответа. Учительские комментарии или наводящие вопросы совершенно излишни. Следует помнить и учитывать тот психологический феномен, который касается мыслительной деятельности мало знающих людей: они не могут воспринимать непрерывный поток информации, им нужны паузы. То же можно сказать и о времени, в течение которого ученику позволительно молчать при пошаговой (!) системе работы: это время, необходимое на продвижение звуковых сигналов по человеческим нервам. Это хорошо разработано психологией. На молчание, на неверный или неполный ответ много времени тратить не следует (молчание здесь не есть «знак согласия», это знак *незнания*). Даже при возгласе: «А, подождите!» чаще следует ответ: «Нет, уж теперь ты подожди!». О регламенте времени следует договориться заранее. А можно это сделать и потом, когда все себя попробовали, и общий скоростной фон класса определился. Можно сообщить учащимся, что средний показатель скорости членораздельной речи—2–3 слова в секунду. Ответ (краткий—при пошаговой работе на уровне изучения базового минимума темы) должен состоять из 2–4 предложений, то есть из 10–15 слов; для этого потребуется 3–5 секунд. Да еще 2–3 секунды, чтобы встать и сориентироваться. В нравственном отношении тут нет никакой накладки, так как дело не заканчивается первой попыткой и у вызванного неудачника не отнимается право второй попытки, даже больше—пользование таким правом поощряется. (Возникает проникновение одного метода в другой, как и говорилось выше).

Когда метод «от слабого» становится нормой в жизни класса, то таких слабых, чтобы молчали или говорили глупости, очень скоро не останется,—будут неточности, неполнота ответа, в конце концов—неоригинальность! Многим известно, а некоторые это испытали на себе, что в слабых дети долго ходят потому, что на них рано навешивается этот ярлычок, они редко имеют возможность работать «на виду у всех», тренировать себя, а тем более выступать в роли первого. Действительно слабыми могут быть такие ученики, у которых для этого есть серьезные психологические, а может быть, и физиологические причины, установить которые надо врачу-специалисту: психиатру, невропатологу. И лечить их! А может быть, учить в специальных школах. Для того чтобы уменьшить врачебные, а тем более, педагогические просчеты, мы и предлагаем систему дидактических действий учителя на уроке. Она обеспечивает развитие способностей ученика, в том числе и так называемого слабого, помогает выявить патологию.

Забота о развитии и послужила основанием для введения отдельных уровней учебной работы. Вычленяется главный базовый признак нового понятия, отличающий эту новость от всего остального. Учитель здесь главный арбитр. Без его активного вмешательства не может быть речи о выявлении, применении и развитии познавательных способностей ребенка. Только он заранее обязан знать, на

каком материале и как именно это делается наиболее рационально. Мастерство учителя проявляется и одновременно шлифуется при работе по методу «от слабого». Для учителя этот метод есть «подборка и подгонка деталей конкретного предмета». (Что толку собирать целое, если не все его части набраны или они не подходят друг к другу!) Ученику этот метод позволяет использовать формальные достоинства алгоритма (коротких шагов) и наполнять индивидуально-психологическими красками логические паузы между этими шагами; сделать алгоритм деятельности не только умным, но и эмоционально ярким, легко запоминающимся. После этого будет допустима тренировка—новый уровень нагрузки на познавательные способности. Формула «не только знания, но и образование» наполняется через эти методы реальным содержанием.

Продолжаем описание метода «от слабого». Писать в книге долго, а дело в классе занимает 5 минут времени на 10 человек опрошенных: по 30 секунд, по 5–10 фраз на каждого; за 20 минут можно выслушать 40 человек по 4 вопросам, то есть каждый ученик будет задействован. Можно сделать видео запись. «Артисты» посмотрят на свои импровизации ... это и будет обучением ... «посмотреть на себя со стороны». Ответ первого вызванного ученика служит не концом, а, наоборот, только началом работы над очередным заданием. (Повторяем,—при работе с учебником. То же при устном опросе, у доски, у карты, у прибора, у муляжа и т.д. Но лучше, - начинать с учебника.) Работа не принимает диалогового характера: учитель + неудачник-ученик. Они не мучают друг друга и не оставляют весь класс томиться от безделья, потому что ответ первого вызванного не исправляется самим учителем. Даже мямлить, тянуть время не позволяется. Несколько реально нужных секунд—и «время истекло!». Сразу же ему *на помощь* вызывается второй. А первому нельзя выключаться, работа оказалась незаконченной. Ему, повторяем, предлагается постоять (!) и послушать другое мнение или посмотреть на другие действия. Внимательность к последующим действиям обеспечивается афишированной заранее демократичностью коллективной работы. В частности, за каждым оговорено право на вторую попытку, а то и на третью, четвертую... Идет обучение, освоение нового! Учителю будет наиболее выгодно распределить силы учеников (и соответственно спрограммировать свои вопросы), чтобы *каждый новый вызванный чем-то дополнял предыдущего* (оптимальное количество—4–5 человек на одно и то же задание). Отличное исполнение получится быстро, без задержек на нотации. Завершающим такую «цепочку» должен быть один из наиболее сильных учеников (цепь, подчеркиваем, идет «от слабого к сильному»). Если такового не найдется, то закончить может сам учитель. И не просто может (иногда он, к сожалению, и не может!), а должен! «И будь готов к этому!»—требует учительская совесть.—Или честно признайся, что задача очень сложна, и ответ будем продолжать искать вместе». В таком признании нет ничего унижительного для любого образованного человека,—никто не может все знать! Этим подчеркивается понимание и прощение ученического незнания.

Если учителю часто приходится выступать завершающим, значит, он переоценил возможности своих учеников. Требуется детальнее дробить материал—уменьшить шаг. А может быть, на другом логическом уровне подбирать и формулировать задания. Если же, наоборот, уже первый ученик делает все сразу правильно, то стоит (для подстраховки) поднять несколько ему подобных. Убедившись, что эффект тот же, оценить все ответы—«отлично». А для себя признать, что выбранный шаг был мал, можно идти быстрее, дать задания сложнее. Данный метод служит учительскому самоконтролю. Когда цепочка – от слабого ученика дошла до сильного, когда получен правильный, вразумительный, даже оригинальный ответ, метод «от слабого» еще не закончен! Прделана половина дела— для учителя. А для большинства учащихся оно только начинается. Особенно для тех 3–4 вызванных, действиями которых учитель не был удовлетворен. Это подтвердили последующие вызванные ученики. Дальше—совершенно уместно, в учебном плане очень полезно, из демократических соображений необходимо (все происходит «на виду у всех», кому приятно позориться и не иметь возможности реабилитироваться?) применить метод нескольких попыток. Для этого, естественно, просится обратный порядок, то есть опрос «от сильного». (Обратите внимание: включен еще один вид коллективной работы, ставший методом: «работа на виду у всех»). После правильного (последнего) ответа-действия все вызванные (в обратном порядке), при очень незначительных комментариях со стороны учителя, *ограниченные временем*, исправляют впечатление, оставшееся от их первой попытки. Иллюстрируют словами или действиями свое новое понимание. Право нескольких попыток реализуется в менторском блоке (на то он и менторский) в самом облегченном варианте. Все затруднившиеся ответить прослушали полный, правильный, а иногда и оригинальный ответ. Подсказывающий материал был

перед их глазами. Книги раскрыты, всякие нужные для дела макеты, муляжи, таблицы, даже образцы исполнения и т.п. выставлены. Это достойно назвать методом «узаконенной шпаргалки». («Участвует» еще один новый метод, переплетающийся с другими.) Вызванные к ответу могут воспользоваться помогающим материалом не за особое дополнительное время, а пока стоят. Они слушают, смотрят на индивидуально-своеобразные действия своих товарищей. Собираются с мыслями в возникшее для них дополнительное время. Какой-нибудь из вариантов ответов (решений, действий) дойдет до их сознания. Не потребуется их нервной системе так много времени, чтобы «услышать окружающий мир», как это случилось, когда учительница долго пыталась одна, сама преодолеть невидимую психологическую стену вокруг деревенского мальчика.

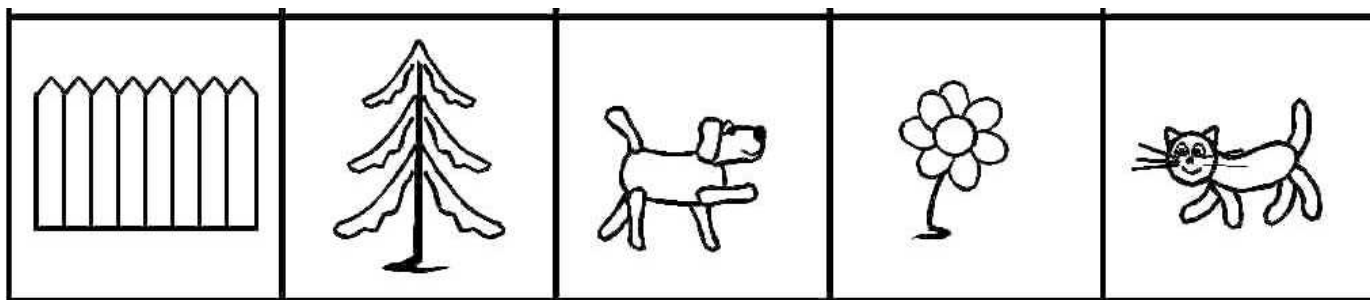
У детей, ожидающих второй попытки «слова успеют вырасти на языке». Нервная система спокойно сориентируется в обстановке. «На глазах у всех» человек постарается не выглядеть «олухом царя небесного». Он сообразит, что в процессе учения нужно пользоваться учебником, образцами-эталоном, таблицами, любыми толковыми помощниками. В себе самом он постепенно будет накапливать уверенность, что «не боги горшки обжигают». С помощью методов «узаконенной шпаргалки» и метода нескольких попыток исчезает нервозность от необходимости предстать первым. Стресс, адреналин в крови—на уровне позитива! Уменьшится необходимость прятаться от трудностей за спины других людей, не формируется привычка к безответственности и душевной лени. Никакой программист, перебирая на компьютере варианты, не учтет всего того богатого опыта, которым обладают дети. Только при коллективном обучении оригинальность мышления отдельных людей может служить на благо всей группы обучающихся.

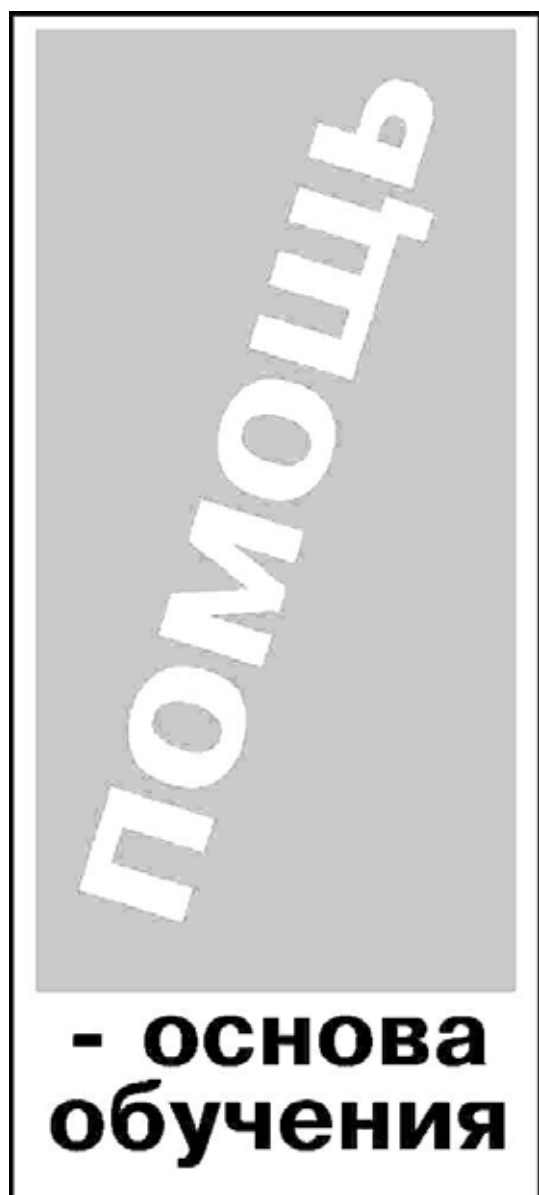
Ошибки детей бывают так же оригинальны, как и некоторые верные решения. И никому не надо вдалбливать, что учиться на ошибках очень полезно! И на своих, и на чужих! И так всем всё видно. Нивелировка личности ученика с использованием вышеперечисленных методов заметно уменьшается по сравнению с тем, когда учитель ведет работу по закреплению сразу «от сильного». Работа сразу с сильными учениками—это обыкновенный самообман: благоприятная для учителя отдача зафиксирована от самого надежного источника, а что творится в умах менее надежных? Чаще всего—пренебрежение к знаниям и зависть, а то и ненависть к любимчику-отличнику. А к его «показным» знаниям—ноль внимания. Иногда у дидактически безграмотного учителя порядок привычного закрепления нарушается из дисциплинарных соображений. Вызывается «для посмешища» какой-нибудь ученик: невнимательный, непоседливый, бестолковый, находящийся фактически в оппозиции к учителю или ко всей школе. Он «честно» зарабатывает свою «двойку». И если не сразу, то очень скоро осознает допустимость и своеобразную героичность морального кодекса «отпетого», «лентяя», «хулигана» и т. п. Но самое антидидактическое, даже больше—антипедагогическое явление длится долго, пока такого бедолагу распинаят и допекают. Все остальные в классе развлекаются «за его счет», учатся его приемам «доводить учителя» и уж никак не считают его несчастным, а скорее—героем. И чем продолжительнее учитель на таком ученике «отыгрывается», тем веселее и безопаснее чувствуют себя другие озорники. Ситуация явно аморальная, но почему-то многие (!) учителя позволяют себе применять такие «методы».

Сделаем несколько маленьких, но очень нужных в этом месте, отступлений. Сильному ученику повторить сразу же за учителем или учебником нетрудно и чаще всего—неинтересно. Он обычно делает это небрежно, а слушают его соученики еще более небрежно, так что в их головы ничего дополнительного из разбираемого материала не вливается. Учитель, понимающий с полуслова, по инерции оценивает ответ отлично. После этого начинается не просто бесполезность, не просто аморальность по отношению к *плебеям*, а полный социальный (то есть и учебный и моральный) вред всем! Учитель сам себя дезориентирует и обманывает общество,— он выдает большой брак за высококачественный товар. После отличного повторения, сделанного одним из учеников, ему кажется, что и у остальных со знаниями все в порядке. Он воспринимает это как «феномен клада»: один нашел, а всем досталось. А на самом деле, это есть «парадокс жадины»: один поел, и вроде бы все зрители должны быть сыты. Сильные ученики «слабеют», так как отучаются работать. Это бич способного человека. Ошибок у него накапливается почти столько же, как и у простой бездарности. Никакой серьезной работы над материалом фактически ему не требуется. Отношения между учениками класса начинают развиваться в самую неблагоприятную сторону. *Идет разделение на элиту (любимчиков) и плебеев.* Любимчики подвергаются преследованию плебеев. Эрудированность, талантливость не только

не служит образцом для подражания, не только не помогает этому маленькому сообществу людей прогрессировать, а наоборот, делает знания, трудолюбие, уважение к старшим не престижным. Эти асоциальные взаимоотношения между учащимися провоцируются в таких случаях самими педагогами прямо на уроке, в классе. Происходит это не единожды, не случайно, а регулярно, систематически, почти ежедневно, на протяжении многих лет. Слабому ученику да и вообще, прямо говоря, всякому ученику такая система работы школы не помогает развиваться, учение превращается в фикцию. Идет примитивный самообман. Приходится так долго распространяться по поводу *обмана*, наблюдающегося в процессе обучения, потому что не только нерадивые ученики (которые изошряются в обманах учителей, а фактически в самообмане) не понимают грозящей им беды оказаться в недорослях-неучах. Судя по плачевным результатам общего образования, можно утверждать, что такой самообман, мягко говоря, незаметен большинству «хороших» учащихся и добросовестных учителей. А обман общества, выражающийся в том, что школа, призванная улучшать людей, делает (в невероятных размерах!) как раз наоборот, тоже кажется «незаметным». Мы и дальше будем вынуждены подробно распространяться о коллективе, чтобы переход от действия «учить всех» к результату «научить каждого» был замечен.

Об учебнике не забыли. Лишний раз хотим подчеркнуть, что процесс обучения с помощью любых средств (это и классная доска, и компьютер, и письменная работа, и лабораторная деятельность, в том числе и учебник) только тогда достигает нужного эффекта, когда учитель использует все богатство физических, психических и социальных возможностей живого детского коллектива. Найти в учебнике нужный параграф, нужную иллюстрацию, прочесть отрывок, составить план, найти главные слова, даты, формулы, проделать первоначальную обработку учебного материала надо прямо на уроке. Вплоть до внесения изменений в текст (если таковые требуются!). Делать это не одноразово, а по каждой теме, при *второй* встрече с ней, при освоении нового базового минимума. (Тогда появится умение ориентироваться в любой книге и пользоваться ею, соответственно.) И чтобы каждый ученик учился этому, пробовал силы в присутствии помогающего наставника и, своеобразно, своим участием (!) «критикующих» товарищей.





- учитель
- учебник
- соученики
- инструктора
- пособия
- шпаргалки



Рис. 7.3

Право ученика - не знать, но учиться,
обязанность учителя - знать, как помогать ученику,
чтобы он научился.

2.5. Методы менторства, наставничества (продолжение) Прием жесткого регламента, применяемый во всех менторских методах, не противоречит охранительному смыслу наставнической деятельности. Регламент позволяет укладываться в отпущенное время. Он делает обучающий процесс бодрым, жизнерадостным, с его помощью предотвращается скука и утомление (и мышц, и внимания!), когда учебный груз тащится силами всей команды, да еще такой веселой и «разношерстной». Регламент, строго говоря, есть принцип уважения ко всем участникам последовательно проводимой работы.

Кто применяет метод «от слабого к сильному, и обратно» не только при работе с книгой, но и при любых формах беседы, тот достойно решает поставленные перед ним педагогические задачи. Даются хорошие знания по предмету прямо на уроке, убирается все лишнее, ошибочное, неточное, снимается необходимость в послеурочной бессмысленной зубрежке. В таких школах растут крепкие (физически), образованные (в умственном и моральном отношении) люди.

Настаивая, что начинать изучение базового минимума темы лучше всего с учебника, обращаем ваше внимание на тот факт, что раскрытый и проштудированный учебник дает возможность применить два дидактических метода: «узаконенной шпаргалки» и «помощь как основа обучения». И по методу «от слабого», заданный учителем вопрос фактически обсуждается учащимися. Высказывания по нему *движутся* (а не стоят на месте: учитель сказал—ученик повторил), продвигаются от отрывочных высказываний к более точным формулировкам. Мысль и ораторов (они такие разные!), и слушателей (которых развлекает по началу не столько содержание, сколько форма поведения «оратора») побуждается к движению. Это уже само по себе хорошо. Когда же удастся, наконец, закончить намеченную «картину», тогда и *завершение*, сделанное толково (тут-то и место сильному ученику), воспринимается с облегчением, даже благодарностью. Исправляя других, помогая им, он, сильный, предотвращает еще и всегда имеющуюся опасность собственных ошибок. Хотите убедиться, что у отличников ошибок более чем достаточно,—без предупреждения проведите у учащихся старших классов проверку пройденного в младших классах. Или просмотрите отчеты приемных комиссий вузов. Вся страна кричит о плохой школьной подготовке, но учителя-ретрограды в это не верят. Они, мол, учат хорошо, *просто время не такое, общество не такое, родители не такие и т.д.*

Отличная оценка, полученная учеником, завершающим цепочку «от слабого к сильному», вполне им заслужена, и *это видно всем*. Можно гордиться таким успехом, тем более что другие имели полную возможность получить пятерку раньше него. Ничьи права не ущемлялись, и гарантией тому был регламент.

Есть еще один аспект, связанный с коллективом, о котором следует поговорить особо. Это *воспитание чувства милосердия*. Дети, как и животные, обычно этим чувством не отличаются. По биологическому закону выживания сильнейших они часто жестоки друг к другу. Человеческое воспитание предполагает обуздание природной агрессивности. Необходимость взаимопомощи, сознательной любви к ближнему, проявление внимания к слабейшему есть *«накопление» нравственности*, в том числе и милосердия, эти действия напрямую относятся к воспитательно-образовательному процессу в школе. (В религии милосердие избирательно. Оно распространяется только на единоверцев.) Все добрые чувства могут открыто проявляться на уроке (если не мешать!). Учителю следует формировать их мощностно, устойчиво. Для этого необходима *не словесная, а действенная обоснованность обоюдной гуманности*. Озорство детей, при ошибочных «методах» учителя, легко переходит в преступление. Дети способны на безжалостность до изуверства, хорошего ученика могут избить, покалечить. Пресса полна рассказами о детской жестокости.

Дидактичность и гуманность в методе «от слабого» сливаются воедино. В головах учеников невольно возникает сравнение предлагаемых вариантов ответов. Так же невольно на них действует индивидуально-тембровая окрашенность их веселых, смешно нахмуренных или растерявшихся товарищей, выступающих с ответом. Все это не оставляет места для равнодушия. Эффективно и одновременно идут два процесса: увеличиваются знания предмета и формируется широкий спектр чисто человеческих качеств. В том числе и милосердия! И может быть, особого милосердия: и к бездарю, «обиженному богом», и к старательному трудого, и к таланту, достоинство которого не остается незамеченным. Милосердной любовью награждаются те взрослые, которые терпеливо и любовно «выращивают твой личный успех».

Мы вроде бы далеко ушли от работы с учебником. Но к тому большому перечню, что был изложен выше, можно добавить еще два. Один—простой: написать «Д.З.», то есть перечень параграфов, разобранных на уроке. Другой – связан с подключением еще одного, принципиально важного дидактического метода: «работа на виду у всех» нескольких вызванных сразу (например, к доске). Уже при работе с учебником нужно подключать к действию, имеющему целью обучение, максимальное количество рецепторов, приносящих сигналы в мозг. Зрительное восприятие текста и рисунков было дополнено чтением или ответами на вопросы вслух. Значит, в мозг пошли сигналы от слухового и моторно-речевого аппарата. Теперь следует расшевелить всю моторику. Заставить подняться с места, пройти к доске, взять мел и крупными движениями руки начертать текст. Сам текст может быть максимально упрощен: одно-два слова как название, краткий смысл, формула из прочитанного абзаца. Пойдут сигналы от кратковременной памяти—зрительной, слуховой или логической. А так как пишется на доске «на виду у всех» и делается это одновременно несколькими индивидами, то пойдут сигналы состязательного характера. Последние можно усилить, представив вызванных делегатами от команд. Пропустив, образно говоря, весь класс «через доску» по 3–6 человек за 10–15 минут урока, можно выучить весь текст учебника. Дома работу над учебником проделает тот, кому это будет надо, так как на очередном уроке проверку усвоения данного раздела можно провести за 5 минут, спросив буквально каждого ученика, пользуясь предлагаемыми методами. А не формальной проверкой выполнения Д.З.

Есть сопутствующий метод, прямо вытекающий из предыдущего. Это **метод регламентирования времени ответа**. Необходимо остановиться на нем специально. Добросовестному учителю представляется неловким, неудобным, даже бестактным торопить ученика с ответом. Получается довольно часто наблюдаемая ситуация: вызванный молчит или произносит что-то невразумительное. А время бежит, всем неловко и неинтересно. Потому мы вынуждены напоминать учителю о необходимости *строго соблюдать регламент и не бояться объявить ученику, что отпущенное время истекло*. Выступления длительного характера не соответствуют менторскому, наставническому стилю работы на этом пути изучения материала. Осваивается еще только базовый минимум темы. На этом уровне— все подробно, все детализовано по мелочам. Идет не проверка знаний, а только их «подача». Наставнику как ведущему важно, чтобы никто не делал неверных шагов, не сбивался с пути. Верна команда: «короче шаг!». Оценка «шага»—чисто механическое действие. Правильное действие—один знак. Ложное, неточное—другие знаки. Повторил попытку, выдал новую версию—получи новую отметку. При таком темпе работы каждый присутствующий успевает по 2–3 раза принять активно демонстрируемое (всеми обозреваемое) участие в уроке.

Почему учителю не следует ограничиваться неверным, слабым, неточным ответом ученика? (И поставить ему соответствующую оценку или даже не ставить оценки, а просто махнуть рукой: «садись!») Почему необходимо *обязательно* попросить ученика *исправить* свой ответ? Обратите внимание на психологический дискомфорт: после неудачного ответа, да еще в присутствии других, у человека «мелькнет» чувство ущербности, неблагополучия, недовольства самим собой (даже если его не обидели двойкой). Только на первых порах это чувство социально позитивно и может подвигнуть человека к самосовершенствованию. Как всякое чувство, оно обладает способностью к притуплению. Когда притупляется одно чувство, ему на смену-замену возникает другое. Постоянная неудовлетворенность деятельностью «высших отделов мозга» поднимает со дна души «низшие свойства»: злость, неприятие мира взрослых, поиски легкого сочувствия у сверстников. Растут отрицательные эмоции, теряется любовь к учению, усыхает желание исправляться. Возникает нечто похожее или на фанатизм великомученика, или на бесчувственность преступника.

Проанализируйте состояние ребенка, если учитель порвал его тетрадь потому, что «там все было не так, как надо». Поставьте себя на его место! Неужели он может переписать всю тетрадь? Хотя мы наблюдали случаи, когда ученик, впервые в жизни получивший двойку в тетради, сидел всю ночь и переписывал (при этом с ненавистью отзывался о школе и об учителе). Другой ученик, наоборот, получив двойку, разорвал тетрадь и заявил, что он не хочет больше ходить в школу, уйдет в лес, будет жить *диким*. Дневники с двойками теряли, рвали, топили—это всем известно. А требуется совсем «малое»: предоставление ученику возможности (неотложно!) исправить впечатление от своей попытки (а тем более, если эта попытка была *совсем неудачной*).

Это важно всегда, а особенно на том уровне работы, когда «учение» только началось. Учитель-ментор на то и дан, чтобы помочь разобраться в новом вопросе. И при «отличном» ответе,

удовлетворившем учителя на этот раз, можно будет найти неточности, промахи или просто другие варианты, если забираться в дело «поглубже».

Учителю надо научиться видеть самому и, соответственно, открывать ученику учебно-познавательный смысл сделанного шага, пусть и не очень удачного. А потом—те пути, которыми следует двигаться дальше, чтобы приближаться к желанному результату. Надо уважать начало учебного труда, так как первые шаги часто бывают труднее следующих. Учить детей преодолевать трудности *сознательно и спокойно* (понимая, что это—«трудности», они преодолимы). Учить учиться бодро, с уверенностью в успехе.

Приведем примеры психологического состояния при «первой попытке» из жизни музыкальной школы, когда дети учатся сознательно, с желанием.

Одна ученица вышла с урока со слезами на глазах, бледная, с поникшей головой, с опущенными руками. «Представляете,—говорит,—какая я дура! Играла испанскую музыку, у меня было так светло и весело на душе, казалось, все стены класса со мной веселятся и танцуют. Кончила, молчу, а душа еще трепещет. Учитель тоже молчит. Потом покачал головой и сказал: "Ты играла, как мокрая курица, которую уже общипали, она вся посинела, но еще трепещет"... Больше я уже ничего слушать не могла! Не знаю, когда смогу вернуться к веселой музыке, буду играть что-нибудь заунывное».

А другой ученик выразил подобное состояние в стихотворной форме:

«Струны еще не остыли, и на грифе не высох пот,
Еще дека вся в белой пыли, в голове еще каша из нот,
Еще пальцы дрожат устало, и мерещатся звуки лир,
И та прядь, что на лоб упала, заслоняет реальный мир...
Я с усилием соображаю, и глаза еще полны огня,
Еще грезы с трудом покидаю... А уже началась руготня!»

Это говорят и пишут талантливые дети, для них музыка—призвание. И, наверное, благодаря своей талантливости они не только ярко чувствуют душевный дискомфорт, но еще пытаются передать его словами. А кто проникнет в душевное состояние «обычного» мальчика или девочки? В большинстве своем на нашу «руготню» они отвечают не менее грозным сопротивлением, хотя сначала были слезы...

Оберегать ранимую, неокрепшую психику ребенка—серьезная причина, требующая от дидактики введения **метода нескольких попыток**.

Нужно совершать вторую попытку с наименьшим интервалом от первой. Для того чтобы нерасторопные научились использовать маленький промежуток времени продуктивно, надо учесть два момента:

- 1)им мало увидеть, услышать других, чтобы они смогли (когда-то потом) так же толково сформулировать мысль или их руки-ноги—так же правильно повторить увиденное движение;
- 2)психологи утверждают, что внимание отключается сразу же, как только ответственность отпала: тебя спрашивать не собираются, тебе и вдумываться, вслушиваться, всматриваться не надо!

Иначе говоря, вторая серьезная причина введения метода нескольких попыток в том, что *надо не терять времени, пока дело само по себе понятно и желание сделать это дело сохраняется*.

Когда неизбежно придется совершить вторую попытку, (а все надеются—более удачную, чем первую), то и действительно вторая попытка будет лучше первой.

Учитель-профессионал понимает, что *недостаточно понять дело умом. Надо еще научить язык правильно поворачиваться, руки—быстро манипулировать (хотя бы мелом на доске), глаз—видеть линии, формы, цвета, которые появляются из-под руки, ухо—слышать и силу, и частоту, и высоту, и тембр звука, который издает твой собственный речевой аппарат*. Да еще «на виду у всех» (жить-то придется тоже «на виду у всех», не на необитаемом же острове!).

В условиях класса, группы такие повторы особенно эффективны, если не тратить время на нотации типа *мокрых куриц*, а оживлять процесс хоть и нелицеприятным, но не унижительным оцениванием хода работы, допуская и оценивая повторные попытки.

При индивидуальном обучении все гораздо сложнее! Повторять самому за собой намного труднее. Потому что тот же поэт сказал: «Диплом твой—капли пота!» И потому, например, Захар Брон, один из лучших педагогов-скрипачей, вырастивший целую плеяду виртуозов, сказал, что если его ученик после разбора произведения делает 10 ошибок, то он обеспечивает ему 10 концертов, так как на концерте (то есть *на виду у всех!*) ошибки исправляются быстрее и толковее.

Мы тут пока не говорим о конкретной *оценке* за эти попытки, хотя, как будет видно дальше, этому педагогическому акту (оцениванию), мы придаем очень большое дидактическое значение и нашли в арсенале учителей такие формы и методы оценочной деятельности, которые очень продуктивны и легко тиражируются.

Наблюдения тех педагогов, которые применяют метод нескольких попыток, показывают, что сами учащиеся *любого* возраста очень быстро *оценивают* все прелести своего права на вторую попытку. (И на несколько попыток!)

Мы хотим подчеркнуть, что наряду с методом «от слабого» и методом нескольких попыток есть достойный коллективного обучения **метод работы «на виду у всех»**. Работа с учебником или у доски, устное высказывание с места или участие в лабораторной работе, в «общем» рисунке или ансамбле...

Когда учитель обучает «на виду у всех», он может поднять учеников на более высокий этический-психологический уровень, применить сложный для молодого организма дидактический **метод «посмотри на свою работу со стороны»**.

Это касается и собственной учительской деятельности: для получения высочайших достижений в работе всегда необходимо уметь видеть свою личность со стороны. И для этого не только не избегать различных оценок своей деятельности, не только не чуждаться любого критического отношения к себе, но, наоборот, чутко улавливать внешнюю реакцию на свои слова и поступки, на свою мимику, жесты, костюм. Учитель, как и артист, всегда на виду у всех. В классе на уроке на него смотрят внимательно, придирчиво, оценивающе десятки пар детских, очень не только любопытных, но и любознательных глаз. Их внимание более мощно связано с реакцией на «поступки» учителя, чем у его коллег или администрации.

Родители тоже встречают педагога *по одежке*, по внешнему проявлению его личности— приветливой улыбке, сдержанным жестам, доброжелательной речи, опрятности костюма. Не каждому из них дано оценить педагога *по уму*, то есть по широте взглядов, общей образованности, обоснованности применяемой дидактической системы. Жаль, что наши педагогические учебные заведения мало помогают учителю «получить образование» в этом отношении, мало учат *оценивать свою работу со стороны*.

Жизнь показала, что у тех педагогов, которые владеют актерскими элементами, нет проблем с установлением контактов между ними и их подопечными. Правда, одного этого маловато, чтобы контакт дал хороший обучающий эффект. Надо еще *приобрести прочные знания законов дидактики*, не изобретать велосипед, надеясь на «чутье».

Психологические исследования о чутье, наитии обращают наше внимание на то, что в основе этих внешне эффектных явлений лежит большая внутренняя информированность, позволяющая субъекту принимать быстрые, правильные по существу решения без осознанного перебора аргументов. Дидактика же как наука собирает эти проявления, отделяет их от субъективной окраски, научно организует и передает педагогам, чтобы процесс сбора информации сокращался и у человека, желающего стать хорошим педагогом, был бы наготове дидактический «инструмент». Это то, что касается *педагога*.

А вот чтобы *ученик* учился видеть себя со стороны—это тоже задача дидактики.

Можно организовать такое индивидуальное обучение, чтобы процесс рефлексии шел. Но, согласитесь, зачем нужно молодому человеку учиться «видеть себя со стороны»? Да затем, что он собирается жить в обществе! Ни для чего больше!

Если обучение идет в группе, в коллективе, то там сам Бог велел позаботиться об обучении рефлексии, об умении видеть и оценивать себя со стороны (других людей).

Сделать это педагогу, работающему с коллективом, легче, чем тому, который преподает индивидуально, как в музыкальной школе. И тут мало утверждать, что коллектив спонтанно, произвольно сразу реагирует на тебя, на любое твое проявление. Еще важнее (с точки зрения «скорости» развития способности к рефлексии) уметь заметить и оценить, как другие члены коллектива проявляют сами себя, какие различия обнаруживаются в каждом их проявлении. Их подходы, их попытки— это ведь та самая многообразная информация, накапливать которую каждому индивидууму необходимо, чтобы потом контролировать и себя. Можно это делать во столько раз быстрее, сколько других индивидуумов действуют в твоём ближайшем окружении. На уроке, например.

Представьте себе: *достойный во всех отношениях ученик* выслушал устные выступления (пусть по самому маленькому вопросу) своих товарищей,—это же 4–5 различных информационных предствало перед его взором (метод «от слабого»). Неважно, что часть специфически учебной информации была ошибочной. А где гарантия, что он сам не ограничится подобными неточностями?! Главное, в данный момент собрана информация о способах личностных проявлений 4–5 реальных людей. И обдумана!

Столкнувшись (в одиночку) с ошибочными подходами к учебному материалу (и в жизни), сумеет ли он в этих ошибках сам толково разобраться? Где ошибка фактическая, а где—психологическая? Неточен ответ или вопрос рассматривается односторонне? Не понимают или хитрят? Нужна помощь или недостаточна требовательность? И т.д. В жизни придется сталкиваться с различными людьми и самыми разными подходами к решению каких-то конкретных вопросов. Научившись в детстве разбираться в наблюдаемых сложностях, он будет менее беспомощен в принятии правильных решений, не станет огорчаться от «неожиданностей», которых не замечал в юные годы. В контактах с людьми будет делать меньше ошибочных ответных шагов. В шутку скажут: он—«дуракоустойчив»! А всерьез—оценят за коммуникабельность и убедительную деловитость.

Для талантливого человека страшнее всего оказаться несчастным отвергнутым одиночкой, прекрасные мысли которого потонут в жизненной рутине и совсем не обязательно всплывут на поверхность (в следующих поколениях). Примеров тому много. Человек талантливый слишком рано бежит от (кажущихся) бесталанных. И в школе, ПТУ, техникуме при теперешней распространенной системе обучения пытаются помочь (иногда!) его таланту развиваться изолированно—индивидуально. Дают особые карточки, а то и составляют специальные программы, разделяют на малые однородные подгруппы. На самом деле оказывают талантливому ребенку медвежью услугу.

Заканчивают предполагаемые «вундеркинды» специализированные классы (школы), а потом—«никто никого не понимает». Их ждет печальная, осуждаемая поколениями судьба «декабристов»: им было что терять, а сгорели, как свечи, и ответ был слаб.

Учитель должен уметь видеть себя со стороны и учить этому детей. Оценивать у них не только качество ответа, но и *форму его преподнесения*. Можно сказать, что на уроке манера поведения—это не только дисциплина формы, но и дисциплина ума.

Разделение детей и юношества в период долгих лет учения на способных и неспособных бессмысленно. Можно проводить отборы, конкурсы по интересам, по профессиям, но внутри каждой этой категории всегда будут находиться люди с самыми разными способностями. Дидактике следует разрабатывать законы с учетом этого феномена.

Право отделения может принадлежать только врачам и только для тех детей, которые *обижены* при рождении патологическими недочетами,—чтобы, обучая, лечить их, чтобы облегчить им дальнейшую жизнь. Но даже по этим категориям детей некоторые ученые склоняются к мысли, что их развитие идет успешнее в среде здоровых детей.

Желание увидеть себя со стороны привело к изобретению, например, зеркала. Для учебной цели зеркала используются в балете, иногда—у музыкантов, чтобы видеть, какова посадка, осанка. В обычной школе очень редкий учитель посоветует при подготовке к докладу, любому публичному выступлению репетировать перед зеркалом. А уж в классе, на уроке—никто не «посмотрится в зеркало».

Изобретены видеокамеры. С их помощью можно не только вокруг самого себя посмотреть, изучить свою мимику и пантомиму, но и увидеть себя на фоне других людей.

Есть недорогая техника, записывающая звук. Любой ученик может услышать не только то, что он сказал по существу, но и тембр своего голоса, убедительность интонации, рациональность дыхания, пауз, динамику речи. Поищите-ка детские учебные заведения, где магнитофоны применялись бы с этой целью. В лучшем случае обнаружите воспроизведение уже готовых звукозаписей. И то редко, даже в музыкальных школах!

Посетовав об этом, перейдем к тому реальному, чем в этом смысле располагает любая школа и что используется как в школах, так и в ПТУ без должного эффекта,—это *классные доски*. Они тоже позволяют увидеть себя со стороны, оценить.

Классная доска—еще более доступный инструмент коллективного обучения, чем учебник. Изобретена она вместе с переходом на классно-урочную систему. Именно классная доска, при условии,

что ее роль правильно понята, может улучшать качество знаний, привлекая к помощи *самокритику* ученика и *критику* его товарищей, силы коллектива!

Классная доска служит прекрасным «зеркалом», если работа на ней организована как специальный метод «посмотри на себя со стороны».

Вот примеры. Педагог вызывает к доске ученика, дает ему для выполнения ограниченное, но реальное (для человека знающего) время. Потом, не разбирая написанного на доске, просит его сесть и уже с места *посмотреть на свои записи*. Действие будет сильнее (на всех присутствующих, в том числе и на работавшего у доски), чем если бы учитель стоял вместе с учеником (заслоняя часть доски) и разбирался в его записях, а другим ученикам фактически предоставлялось бы право в это время бездельничать.

Ученик, работая у доски, не обзревает все свои записи, видит только детали. Класс же не считает свое участие обязательным, поскольку оценивается только вызванный.

При ситуации «посмотри на свою работу со стороны» труд ученика отдается на суд товарищей, а не только учителя. Обучающий эффект резко возрастает для всех! Исполнитель сел на место, а его «продукция» еще не оценена. Возникает хотя и примитивное, но предшествующее любознательности чувство— любопытство. Оно усиливается оцениванием. Исполнитель не все замечает сам, исправить и дополнить работу ему помогут товарищи, учитель. Главное, здесь—обучающее воздействие учителя не только на одного ученика, а и на других, присутствующих в классе (см. рис. 14).

Ситуация еще интереснее, заметнее, мощнее в дидактическом плане возникает тогда, когда силы коллектива используются многократно. Это происходит, если у доски работает «на виду у всех» сразу *не один, а несколько учеников*.

Рассмотрим этот новый *метод работы с несколькими учениками сразу, при одном и том же задании*. Он испробован, проанализирован и предложен авторами системы «Большой дидактики». Его проверили на практике учителя начальной и средней школы.

Рассуждение начнем «от противного». Оно просится как бы само собою: «Зачем всем "одинаковое"? Пусть получают разные задания!» Задумаемся: что же будет? Объем материала для учеников, оставшихся за партами окажется увеличенным в соответствующее количество раз... Так может поступить не всякий учитель, а тот, который располагает нужным объемом внимания, чтобы наблюдать и сразу оценивать разнообразные объекты. Чаше же работа идет, как с одним учеником, но дольше и утомительнее для всех, а главное, без включения класса.

Наблюдения и собственная практика показали, что в большинстве случаев такая нагрузка на внимание, понимание, запоминание и тому подобные интеллектуально-психические процессы на базовом минимуме темы создает ситуацию перегрузки. А перегрузка делу не помогает. Она переносится организмом только в экстремальных условиях, на коротких дистанциях. Потом—нервный срыв, отключение.

На уровне работы (еще только втором из пяти!), при активной наставнической помощи учителя надо наиболее эффективно использовать интеллектуальные силы всех присутствующих. Для выполнения на доске (или около других, хорошо обзереваемых объектов: карт, муляжей, стендов) *всем вызванным предлагать одно и тоже задание*.

Тогда достаточно ясно просматриваются следующие дидактические плюсы.

Гораздо более обоснованным будет *одинаковый регламент всем вызванным*.

Появляется возможность *целесообразно варьировать контингент вызываемых*: или вызвать всех примерно одинаково успевающих, или, наоборот, самых различных.

Можно не выбирать «короткий шаг» при подаче материала, позволить себе *наблюдать* (и предоставлять такую же возможность всем учащимся) *за разнообразием действий однородного состава* вызванных к доске.

Вызов *разнородного* (по способностям) *состава* можно использовать для *тренировки объема внимания*.

Психологические подходы (кто и как приступает к делу) надо видеть, учить эти особенности замечать. Их можно сравнивать, анализировать. Списывать друг у друга или проявлять другого вида нечестность стоящим у доски на виду у всех очень неловко и в буквальном и переносном смысле: сама доска не обзереваема, да и трудно списывать, когда не знаешь, что именно списывать, что—правильно.

Шаг подачи материала может быть быстрым, движение— бодрым и целенаправленным. Успешность наглядна. Каждая партия (тройка, а то и шестерка) работает считанные минуты (а то и секунды!). Весь класс побывает у доски за десяток минут.

Проходит партия за партией. «Работают» дидактические методы: «на виду у всех», «от слабого к сильному», «узаконенная шпаргалка», «помощь как основа обучения», эстафета, работы по бригадам, «динамическая разрядка», «работа в выставочных условиях», «посмотри на себя со стороны» и др. Все и всё оценивается.

Астрономическое время трансформируется в педагогическое. Оно не дробится, а достается целиком каждому индивидууму через метод «одновременного действия». За 10 минут не по одной минуте досталось десятку учеников, а каждый взял все 10,—получилось 100 педагогических минут.

Добавьте сюда то педагогически полезное время, которые использовали все 20–30 учеников, остающихся за партами,— они не могли быть равнодушными к той разнообразной картине, что разворачивалась перед ними (как это было бы, когда перед их взором действовал бы всего один вызванный, работа которого оценивалась самим учителем). Несколько человек «на виду у всех» вызывают невольный интерес. Их «лицедейство» проявляется во всем: в манере стоять, в манере писать, крутиться и подглядывать, а не только в различном качестве дела по существу. Сравнение как мыслительный процесс возникает спонтанно у всех, сидящих за партами.

Педагогическое время (в отличие от астрономического) увеличивается—растягивается следующим образом: всем предлагается (независимо от количества и качества выполненного в данный срок) по истечении срока сесть на свое место и посмотреть «со стороны», что же получилось. Не бежать исправлять, пока не пригласят. Элементы несдержанности будут проявляться. Если сам ученик, усевшийся на место, не замечает своей ошибки, то кто-нибудь из соседей ему подскажет,—тут трудно сдерживаться!

Несдержанность не должна расстраивать учителя. Во-первых, в самих методах работы с коллективом заложены элементы, которые помогают вырабатывать сдержанность, а во-вторых, обучающий эффект такого несдержанного поступка все равно налицо: ученик в этом месте споткнулся, но сам своей ошибки не замечал. А метод «посмотри на себя со стороны» совместно с методом нескольких попыток учат, как сдержанности, так и вниманию, обеспечивают спокойное продвижение вперед.

Педагогическое время продолжает работать на образовательный процесс. Товарищи, хотя и настроены критически (ошибки и промахи одного в первую очередь замечаются другими), вырабатывают в себе демократическую привычку уважать труд каждого и не лезть с подсказкой раньше времени, пока сам выполнявший работу *не попросил об этом*. И так как правом на вторую попытку пользуется каждый, то никто не захочет *уменьшать свое достоинство, лишиться этого права*.

Можно признать педагогически оправданными действия незадачливого ученика, который, стоя на виду у всех, считает для себя меньшим «злом» (то есть моральным ущемлением) факт списывания и подглядывания, чем предъявление незнания.

Остановимся подробнее на этом факте. Он беспокоит учителей, намеревающихся применять нашу рекомендацию—вызывать к доске несколько учеников для выполнения совершенно одинаковых заданий. «Какая тут может быть самостоятельность? Они же будут списывать друг у друга!» Рассуждения относительно несдержанности или подсказки имеют прямое отношение и к желанию ученика списывать у соседа. Очень скоро это желание перестает возникать. Но если списывание все же произошло? Что тут плохого? Не списывал, пока учитель показывал, не списывал с лежащего перед носом учебника, не замечал этих выручающих тебя *соломинок*—так хватайся за любую, когда «тонешь»! Замечайте этот его поступок и «объявляйте» такие действия как вторую попытку! И оценивайте обе!

Когда хочется с кого-нибудь списать, «однородный» состав у доски дидактически оправдан. Ведь не знаешь, с кого списывать! Если списывают правильно, то это говорит о том, что не совсем не разбираются, только не очень в себе уверены,—потому и сверяют свои действия с действиями других. А ведь в этом и заключается смысл второй попытки.

Если кто-то решился откровенно списывать, то это сразу для всех видно, а для него — унижительно. Если разок-другой и унизился, то это скорее от привычки к обману при полной неуверенности в себе. Такая привычка постепенно рассасывается — она теряет смысл. Более честные

действия легко доступны, да еще и приобретают более высокую цель: утвердиться не за счет обмана, а через приобретенные знания.

Цель образованности — достойно жить (и для себя и для людей)—постигается не скоро. Методы работы с бригадами способствуют движению личности в этом направлении. И переход на **бригадный метод работы** воспринимается естественно, когда количество одновременно работающих, получивших одинаковые задания, становится привычным. Если бригады подобраны равносильные, то вызов к доске по одному из каждой бригады дает возможность наладить игру-соревнование, где каждый выступает и за себя, и за бригаду.

Умение учителя подразделить класс на подгруппы, хотя бы на пары, дает ему большой выигрыш. Облегчается труд учителя — уменьшаются требования к объему его внимания. Организация взаимопомощи среди учащихся прививает им чувство сострадания, милосердия. Этот процесс будет положительным, когда бригадный метод применяется дидактически правильно — соблюдается полная ответственность представителя бригады, но при этом сохраняется главный смысл менторского блока — бережное отношение к личности ученика. Без возможности каждого работать на виду у всех, без права на несколько попыток, без применения к бригаде других указанных выше дидактических методов бригадный метод не может быть демократичным и обучающим одновременно.

Модернизацию в применении бригадного метода работы мы наблюдали у некоторых педагогов. Уточняли дидактический смысл и место в нашей системе. Так, например, количество бригад удобнее всего удавалось определить, исходя из реального расположения столов и парт: если они стояли в три ряда, то бригад удобнее было иметь тоже три. Если количество учащихся больше 20 человек, то бригад может быть 4–6. Для экономии времени договариваются с ребятами, что каждому из них присваивается определенный номер. Учитель может сказать: «Все первые номера—к доске!». И продолжать: «Вторые номера исправляют сделанное первыми, третьи—дополняют, четвертые—продолжают работу, пятые—ее оценивают». Усаживаясь «рядами», друг за другом в порядке номеров, можно «сделать» время, потраченное на уход и приход, равновеликим (помня о детях с плохим зрением или слухом).

С бригадами договариваются, где им удобнее сидеть: в начале своего ряда, в конце или в середине. Некоторым учителям желательно (особенно на первых порах) иметь бригадами самых «сильных» учеников: они могут тогда быть и помощниками и контролерами. Но постоянное выделение признанных знатоков на бригадирскую должность не обязательно. Бригадами могут быть и просто волевые ребята. (Иногда этого хотят члены бригады и сами *волевые* ученики, а *знатоки* займутся творческой работой). В скором времени эти «сильные волей» становятся и «сильно знающими», если учитель правильно направляет их волю. Скользящий график бригадирства по номерам в бригаде постепенно становится наиболее продуктивным и с учебной, и с социальной точек зрения.

Но как бы ни были расположены и названы члены бригад, работа с ними и соответствующая оценка результатов их деятельности только тогда будет иметь обучающий и воспитывающий эффект, когда доля участия каждого члена бригады будет четко прослеживаться. Если за работу всей бригады будет отчитываться один человек, то он будет иметь право заранее знать об этом только в том случае, если в его «отчете» будет явно и убедительно видна работа каждого члена бригады в отдельности. Если подобную индивидуализированную информацию обеспечить невозможно, а время для отчета требуется сократить, то к отчету должен быть готов каждый. Специально оговоренным видом жеребьевки тут же на отчетном уроке эта роль предоставляется какому-то конкретному ученику. И только в этом случае бригада может рассчитывать на «общую» оценку. Конечно, по решению бригады общая идентичная для всех оценка может не выставляться, а сами члены бригады кому-то ее повысят, а кому-то—понижат, в зависимости от индивидуального вклада. Такое происходит тогда, когда уровень взаимоотношений как внутри бригады, так и учащихся с учителем достойно демократизирован.

Метод работы «на виду у всех» (у бригады или у всего класса) присутствует внутри других методов, таких, как метод «от слабого», метод нескольких попыток. Надо только чтобы работа «на виду у всех» применялась учителем осознанно, строго дифференцированно, максимально бережно, с подчеркнутым уважением к незнанию, к трудностям, с которыми сталкивается ученик, поднявшись еще только на второй уровень.

Надо постоянно помнить, что менторски-наставнические функции педагога на этом уровне ни в коем случае не должны переходить в инспекторски-контролирующие. Контроль здесь несет в себе

функции индикатора: так же, как индикаторная лампочка на приборе показывает, включился он или не включился, так и у ученика контроль показывает, правильно или неправильно.

Работать «на виду», когда ты с делом еще только знакомишься, и уверенности не обрел,— значит испытывать большую психологическую нагрузку (нужную для дела!). Учитывать это, считаться с этим надо всякому учителю.

Наши тщательные наблюдения показывают: излишне строгим, даже бесчувственным к психологическому напряжению ученика оказывается тот учитель, кто сам больше всего боится работать на виду у своих коллег или родителей учеников. Дать открытый урок для такого человека—целая эпопея, отнимающая много сил, нервов, часов, а то и дней на подготовку. Реже всего такая подготовка идет самостоятельно. Помогают методисты и администрация, к которым в обычное время (для проведения *рядовых*, с его точки зрения, уроков) учитель, как правило, не обращается!

Об ученике, которого такой бесчувственный педагог заставляет встать или, больше того, выйти к доске, он психологически не заботится. Как будто это одно и то же: решать задачу за партой, весело поглядывая по сторонам, или стоять у стола учителя, у доски, один на один со всеми, и от страха забыть даже то, что знал!

С другой стороны, именно мощная психологическая сила этого состояния (на виду у всех, в выставочных условиях), не всегда осознаваемая, но всеми хорошо ощущаемая, и объясняет его распространенность при коллективном обучении. Только отсутствие дидактического обоснования психологических плюсов и минусов метода работы «на виду у всех» не привела к должному развитию этого сильного метода (в массовой школе) на протяжении долгого времени действия классно-урочной системы.

Психологически стрессовое состояние при работе «на виду у всех» породило негативное явление—шпаргалку. Но стоит задуматься, насколько негативна «шпаргалка»?

Особенности обучающегося коллектива, когда учитель их не знает или не хочет с ними считаться, могут свести на нет позитивный эффект от работы «на виду у всех». Ученики пойдут на любой обман, чтобы выйти победителем. Учитель же (через «сильный» метод) будет терять контакт с коллективом класса и тогда, когда ловит подсказчиков и наказывает их, и тогда, когда, наоборот, дает себя обмануть.

Мы не раз применяли сами и наблюдали у хороших педагогов такие учебные действия, которые можно назвать **методом «узаконенной (разрешенной) шпаргалки»**. Чтобы максимально изжить отрицательные стороны (обман учителя, а с ним и всего общества, и самого себя—знаний-то нет!) и использовать положительные, надо *узаконить, разрешить шпаргалку в тех случаях, когда ученик без нее обойтись не может*. Больше того, надо помочь и научить его составлять умную, толковую, краткую помощницу («опорный конспект»).

Что же попадает в школьные шпаргалки? Это – или трудно запоминающиеся кусочки, или целые малопонятные страницы. А что представляет собою процесс составления шпаргалки? Это систематизация под некоторым *личным* углом зрения: что ученику труднее дается, то он и выделяет в своей шпаргалке. Заставьте ученика составить шпаргалку по какому-нибудь вопросу—и вы будете иметь ясное представление о состоянии его знаний, так как один ограничится только составлением плана, другой переписшет целую главу из учебника. Будут и такие, кто скажет: «Мне шпаргалка не нужна, я и так все знаю!»

Шпаргалка наблюдается как при индивидуальном, так и при коллективном обучении. В коллективе все это окрашивается в темные социально-психологические тона, и не только из-за «незаконности» шпаргалки (не составлял сам). Когда ученик занимается обманом, он втягивает в это дело дружок, которые потом чтят его за героя, с радостью перенимают печальный опыт обмана и самообмана.

При правильном отношении к этому элементу, «незаконно» втиснувшемуся в придуманный взрослыми учебный процесс, учитель может позволить себе (именно во время менторства!) учить ребят коллективно составлять «шпаргалку», то есть систематизировать материал на самом высоком для данной группы теоретическом уровне.

Воспользоваться ею посоветует самому слабому ученику. Потом предложит откорректировать ответ с помощью той же шпаргалки другому, немного более сильному, и т. д. по рассказанному выше методу «от слабого». Это будет самым настоящим обучением.

Разрешенной шпаргалкой может быть любое школьное пособие, таблица, оглавление в учебнике и даже весь учебник, если появилось умение в нем ориентироваться.

Наряду с рассуждениями о приеме «узаконенная шпаргалка» мы не можем обойти и такое явление коллективного обучения, как подсказка, хотя шпаргалка и подсказка—принципиально разные вещи (конечно, только в том случае, если шпаргалка составлена самим отвечающим). Тайная шпаргалка—это вид подсказки.

Подсказка—феномен коллективного обучения. При индивидуальном, - кто же кому будет подсказывать? Разве что учитель ученику! А подсказывающее действие со стороны учителя (или обучающей машины) уже рассматривается как помощь, а не безнравственный поступок. Чем же вызывается опасная, осуждаемая подсказка (то есть такое действие, когда спрашивается один, а отвечает фактически другой, оценка же ставится первому)? Она вызывается разными причинами, которые надо внимательно рассмотреть. И каждую *непрошеную* подсказку надо осуждать, но не каждого подсказывающего наказывать одинаково, равно как и принявшего такой вид «товарищеской» выручки.

Каковы причины подсказки? Чаще всего—*потребность в помощи*. А стремление оказать эту помощь есть благородное желание проявить полученные знания.

Учитель сам должен предусматривать потребность в его чисто наставнической помощи. И проявлять благородное желание такую помощь ученику оказать!

Вся излагаемая нами система работы нацеливает педагога на такую деятельную заботу! Учитель может оказывать необходимую учебную помощь *своевременно и квалифицированно*, привлекая по мере необходимости и соучеников-товарищей. Для одних это будет самая настоящая помощь. Для других—повторение, закрепление, самоутверждение. А для всех—действенный пример чуткости и доброжелательности! (Коммуникабельности, так необходимой в любом человеческом деле.)

Подсказка иногда вызывается другими причинами. В младших классах—естественной для маленького ребенка *слабой управляемостью своими эмоциями*. Посмотрите, как он тянет руку, когда ему кажется, что он знает ответ. Даже дрожит весь. Его надо не наказывать за подсказку, а помогать ему тренировать состояние выдержанности, показывая и поощряя личностную и нравственную ценность сдержанности, высоко оценивая попытки ее проявить.

В средних и старших классах тоже может проявляться *несдержанность*. Только она вызывается другими причинами: быстро надоедает глупая болтовня или раздражает беспомощность, проявляющаяся у некоторых людей при всякой ерунде. Со стороны кажется, что все происходит от лени. Раздражающе действует ярко выраженное и всем заметное желание уберечь себя от некоторого, даже небольшого усилия.

Никого (из малообразованных людей) не интересует, что в основе медлительности может лежать мало развитая подвижность нервных процессов, некоторая искусственная заторможенность, вызываемая примитивным (животным) страхом. Мы неоднократно наблюдали на довольно значительных группах учащихся (особенно в ПТУ) резко тормозное состояние организма в ответ на призыв к *разуму* и наоборот, мощную нервную вспышку при задевании его *эмоциональной* сферы. Такие дети (человеческие организмы) явно не подвергались правильному педагогическому воздействию ни со стороны родителей, ни со стороны педагогов. В свое время еще Аристотель определил, чем отличается воспитанный человек от не воспитанного: «Тем же,—утверждал он,—чем обузданный конь от не обузданного, дикого». Обузданный или необузданный конь остается конем, но первый привыкает слушаться воздействия—узды. У воспитанного человека включается внутренняя «узда»—разум, который не просто управляет эмоциями, но «кооперируется» с ними, поднимаясь к идеалу, интуиции.

Нетерпимость и несдержанность учащихся по отношению к «ленивцам» есть прямой результат плохо организованного педагогического процесса. Приемы и методы, предлагаемые нами, направлены на то, чтобы научить педагога не изощряться в придумывании наказаний, а ходом менторско-наставнических взаимоотношений *вылечивать* и от несдержанности, и от медлительности, лени, страха-тормоза.

При этом, а вернее, именно поэтому мы не отказываемся и от прямого, «в лоб» пресечения абсолютно нежелательной наглой подсказки, которая может довольно долго мешать, если она до этого была привычно распространена среди данной группы учащихся. И рекомендуем применить дидактически-дипломатические действия.

Однако «в лоб» продуктивно действовать не просто. Сложность в том, что педагогу приходится разворачивать действие односторонне: он может знать только свою «роль», расписать ее во всех деталях. Остальные участники «спектакля» (каковым является любое действие «в лоб») будут выступать только как импровизаторы.

Мастерство педагога заключается в том, чтобы вычленив с помощью специально подготовленного розыгрыша эти невольные, но нежелательные проявления, как ложного товарищества, так и показной медлительности. Ожидание помощи и желание эту помощь оказать. Неуважение к другим и повышенное *само*мнение. На ребячьем языке эти феномены называются *ямля* и *выскачка*. Надо не только назвать их своими именами, но и суметь ранжировать по социальной ценности. Оценить (помощь и принятие ее) с объективной и субъективной точек зрения.

Содержание тетради № 7

7.2.3. <u>Цель</u> получения базовых знаний (продолжение, см. начало в тетради № 6).	34
7.2.4. <u>Средства</u> для наставничества, менторства учителя.	36
7.2.5. <u>Методы</u> менторства, наставничества при подаче базовых знаний.	39
Рисунок.	41
Рисунок.	52

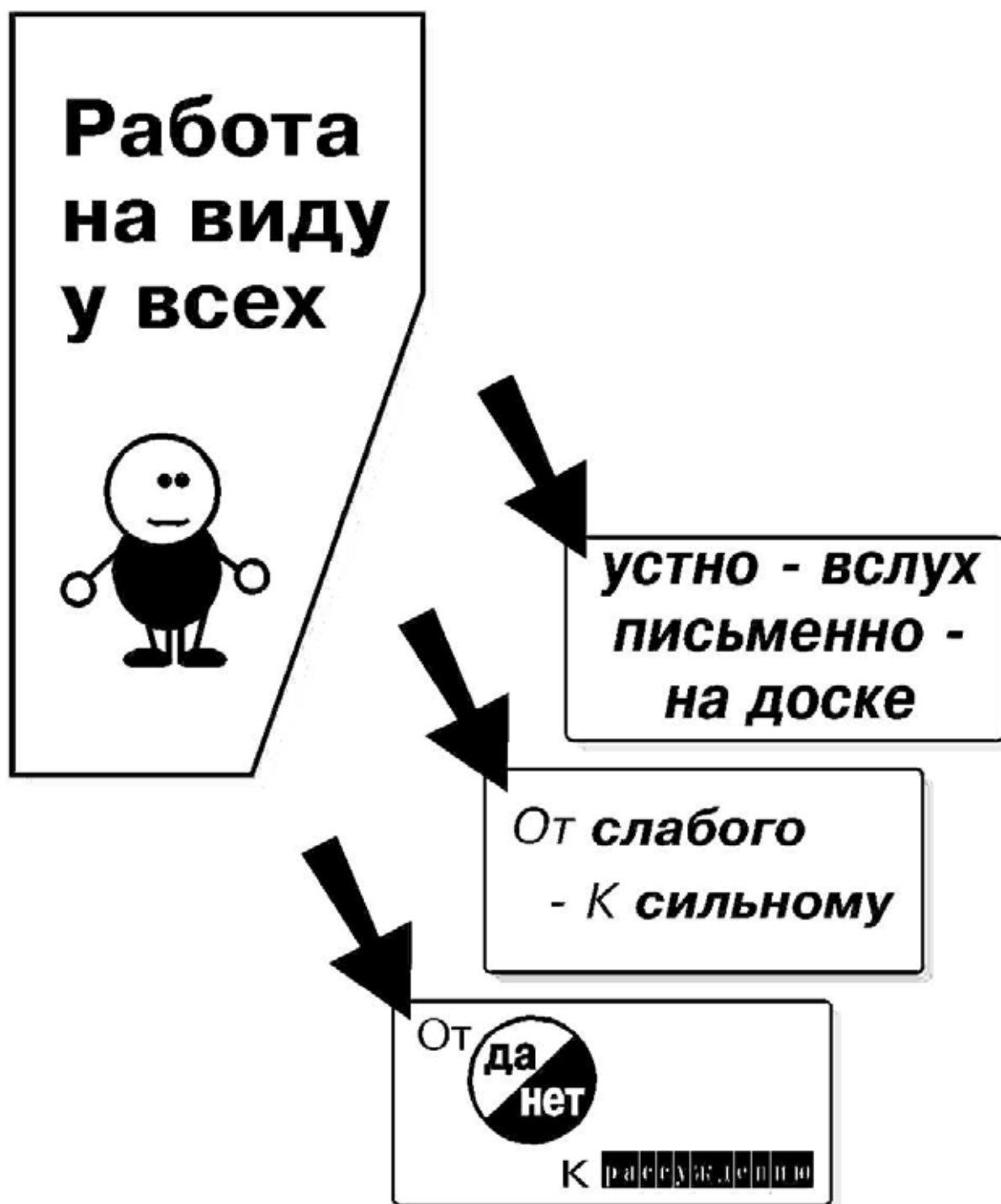


Рис. 7.4

Логика работы на виду у всех требует учесть
кто, как и что делает.

"Кто" - слабый, сильный или случайный ученик,
от бригады или по эстафете,

"Как" - устно или письменно, практически или в творческой игре,

"Что делает" - выражает согласие или несогласие, предъявляет план,
конспект, рассуждение.