

## Часть третья

### Тетрадь № 8.

#### 8.2.5. Методы наставничества, менторства (продолжение, см. нач. в тетради № 7)

Педагог должен проявить свое мастерство не на словах, а на деле. Не ругать, не осуждать на повышенных тонах, не навешивать ярлыки—словом, не читать нотации-лекции о вреде обмана, лени, ложно понятого товарищества и о пользе трудолюбия и честности. Повторяем, педагогу надо проявить мастерство ходом и разворотом самого действия так, чтобы помочь каждому ученику понять эти ценности.

Вот, например, какую *операцию с подсказкой* проводили авторы данной статьи. Строго говоря, это нельзя назвать методом и даже приемом. Это скорее одноразовая пьеска, которую в редчайших случаях приходится разыгрывать несколько раз. Естественно, учитель в данной пьесе—главное действующее лицо, так как только он один заранее знает не только свою роль (в то время как остальные импровизируют), но и конец этой пьесы. Он полностью опрокидывает ожидания импровизаторов.

Успех «театрального приема» зависит от главного учительского свойства—*уметь работать быстро, но при этом абсолютно не торопиться*. Он должен спокойно разыгрывать свою роль и дожидаться, когда начнут импровизировать нужные ему лица.

Идет урок. Блок работы—обучающий, все и так само по себе *подсказывает*.

Задаются вопросы, и шуршат привычные подсказочки. Терпение! Да и подсказки не всегда удачные! Что ж тут сердиться? Исправляй! Работай! Можешь даже поблагодарить непрошенных помощников, все-таки пытались помочь кому-то разобраться, сдержанности явно не хватает, но главное, и у самих подсказчиков знаний маловато.

Но вот возникает нужная тебе ситуация—участвуют самые подходящие лица. Отвечает «слабый» ученик, который и работать серьезно не хочет, и предмета не любит, и в силы свои не верит. А подсказывает ему «хороший» ученик, немножко нагловатый, бессовестный, в общем-то, не уважающий своих товарищей, но честолобивый и потому заигрывающий с ними. Он не прочь походить в героях, рискует немногим. Ему в крайнем случае грозит—не велика беда!—единица в журнал. Он знает, что, пострадав за товарища, погуляв в героях, потом легко «закроет» ее хорошими оценками.

Когда *нужные лица включились в пьесу*, дальнейшее достойное выполнение учителем своей роли жидется на использовании в учебных целях хороших знаний подсказывающего. Замечено, что когда подсказывают и учитель этого *не замечает*, то класс особенно активен: следит за развертывающимся действием, внимателен к содержанию и форме, с нетерпением ждет финала, как и сам отвечающий. Эта активность детского интеллекта позитивна.

После того как вызванный все ответил, учителю надо убедиться, что класс хорошо понял содержание ответа и согласен с отличной его оценкой. (Подсказывал же отличник!) Это лучше всякого специального закрепления. Всем было интересно.

После спокойного рассмотрения содержательной части ответа учителю надо не пожалеть времени, чтобы разъяснить классу так же доступно (как он это только что сделал с содержанием) ту *форму* ответа, которую избрали товарищи вызванного (участники импровизированного спектакля). Собственно, о потере времени тут и говорить особенно не стоит,—времени должно уйти очень мало. Учитель, единственно знающий финал, может закончить пьесу быстро, не проявив никакой торопливости, хотя степень его эмоциональности должна *подстроиться* под эмоциональный уровень участников.

Достаточно всего нескольких фраз. И они обычно звучат в полной тишине:

«Ответ получился отличный... (*довольно длинная пауза!*) подсказали правильно и очень толково, очень толково. Знания (*имярек подсказывавшего!*) настолько хороши, что ему можно поставить в журнал "5"... (*пауза!*) Вызванный (*имярек*) под суфлера говорил толково, вероятно, повторяя товарища, и наконец разобрался в этом вопросе... (*опять довольно длительная пауза; учитель как бы задумался*)

над цифрой оценки) но к самостоятельному ответу еще не был готов. И... (довольно решительно) положительной оценки он пока не заслужил!»

Такой поворот «пьесы» немедленно вызовет сильную ответную реакцию класса, так как все ждали другого конца. Будет шум или напряженное молчание. И то, и другое—показательно, значит, учитель правильно провел свою роль. Смысл «пьесы» понят верно. Знания—знаниями, подсказка—подсказкой, а оценка—оценкой. Можно рассуждать вслух: «Оценка по физике есть оценка за знания физики. Один—знал, другой—нет. Тот и другой это четко показали. Вопрос был обращен к одному ученику. Он же не возражал, когда другой вылез отвечать за него! Он просто *примазался* к его ответу».

Дальше можно продолжать урок или опрос, если прием учителя понят и особого накала страстей не возникает. Следует заметить, что скорее всего такой «операции с подсказкой» и не требуется применять, вполне можно ограничиться приглашением начавшего подсказывать Иванова к растерявшемуся Петрову, чтобы он помог разобраться в вопросе. Потом оценить обоих: одного—за «педагогическую» деятельность, второго— за добросовестное ученичество. Продолжаем напоминать читателю, что уровень учебной работы еще только второй—менторский, наставнический, на базовом минимуме. Все должно помогать ученику, и особенно сами товарищи по учебе. В этом *главный смысл 2-го уровня работы*. Он следует за кратким дилетантским, и на этом 2-м уровне, на его длительной протяженности все успешно работающие учителя используют мельчайшие возможности для оказания помощи любому затрудняющемуся ученику. Каждый присутствующий на уроке *учится сам или учит товарища*. (Справедливо известное утверждение, что при общении людей друг с другом самое достойное состояние человек испытывает, когда он может или чему-либо поучиться у другого, или сам его чему-либо научить.)

«Операция с подсказкой» может расцениваться как метод, когда в коллективе учащихся нет учебного покоя, когда назревает «взрыв». После правильной ориентировки во взрывной обстановке всегда возникает крутой поворот во взаимоотношениях между учителем и учащимися. Спровоцировать такой «взрыв» могут два взаимоисключающих явления: 1) *готовность учителя помочь* каждому хорошо успевать без непрошенных, неквалифицированных подсказчиков; 2) *упорная недобросовестность* некоторых учащихся, сочетающаяся обычно с неуважением как к знаниям вообще, так и к своим одноклассникам, в частности. Если у учителя достаточно терпения, то он не доведет отношения до «взрыва». Постепенно успокоит тех, кому трудно учиться. Будет толково и демократично оказывать им своевременную помощь. А тех, кому легко и потому зачастую неинтересно сидеть в классе, сумеет увлечь своими познаниями, пробуждая благотворительное сострадание. Предлагаемая система направляет учителя именно на такой, психологически обоснованный и демократически организованный путь. Она точно ориентирует учителя: всем должно быть интересно, перед всеми должны возникать трудности. Гладкая дорога быстро надоедает своим однообразием, и все должны испытывать радость от преодоления трудностей! Успех—всегда радость, а преодоление увеличивает интерес и придает новые силы для дальнейших свершений.

Если учитель пошел на тот прием, который описан выше, то есть четко разделил знания по их *качеству* (оценил этот вид ученической деятельности), но не стал игнорировать аморальную ситуацию (оценил и *форму* предъявления этих знаний), то заниматься морализированием ему не позволяет время: собьется и темп, и логика урока. А главным образом, еще и то, что учителю не следует ставить себя в ситуацию, описанную в басне Крылова, когда «Васька слушает да ест»: учитель «распинается», а учащиеся «и ухом не ведут». Лучше кратким действием «осветить» аморальное лицо героя-подсказчика (пострадавший свое уже получил). И поступить примерно так: «Обведу-ка я кружочком эту пятерку (она уже стоит в журнале), чтобы помнить: он получил ее за счет своего товарища... ни терпения у него нет, ни милосердия к своим одноклассникам... он не подождал, а может быть, и без него сообразили бы и ответили правильно... похоже, он просто выскочка».

Мы не помним случая, чтобы такой Иванов рано или поздно не попросил учителя зачеркнуть злополучную пятерку. Желающих зарабатывать хорошие оценки таким неприятным способом обычно больше не оказывается. «Операция с подсказкой», проведенная, подчеркиваем, при благожелательности учителя и созданной им демократической обстановке на уроке, срабатывает с одного раза. А естественную несдержанность, торопливость ребят надо не просто пресекать, уничтожать, а, наоборот, использовать для их же пользы. Надо тренировать и поощрять быстроту реакции. Для этого и предлагаются вышеизложенные методы. Они позволяют действовать без потери интереса для тех, у

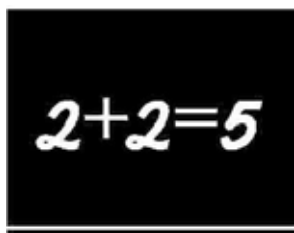
кого от природы благодатная подвижная нервная система. Удастся также предоставить достаточное время тем, кого природа наградила сильными тормозами. Эти последние, тренируя и растормаживая природные механизмы, не будут приобретать комплексов неполноценности. Наоборот, такие индивидуумы сохраняют всю солидность личности, награжденной неторопливостью.

Итак, «операция с подсказкой», вернее, пьеса, разыгранная учителем, заканчивается очень нетрадиционно (мы раньше никогда не наблюдали на практике такого конца, пока не стали активно распространять этот сценарий с подсказкой, да и сейчас он встречается редко или применяется формально-торопливо, что вынуждает нас подробно излагать его): «пятерка» znajке-высочке и «единица» незнайке-рохле, лентяю. А не наоборот! Психологическая и социальная значимость такой «операции с подсказкой» только тогда высока, когда не просто все участники этого розыгрыша получают по заслугам, но когда перед ними *реально имеются все другие возможности заслужить хорошее отношение к себе*. Надо приучать детей не стесняться своего незнания. Надо поддерживать в них уверенность, что настоящие знания тебе помогут получить, не покушаясь на твою совесть. Равно как и талант твой, природную сообразительность, широкую эрудированность ты сможешь проявлять достойно, с пользой для себя и для товарищей! Ни у кого не будет возникать необходимости заранее договариваться об обманчиво-товарищеской поддержке в обход и знаниям, и честности, если учитель создаст на уроке обстановку, в которой уважение к знающим способным трудолюбивым ребятам поддерживается еще и благодарностью к ним со стороны всех—и учителя, и товарищей.

Подчеркнем, что «операцию с подсказкой» *следует применять только в крайних случаях, хорошо продумав ее последствия*. Это дисциплинарный прием, и соблюдение справедливости (а какая дисциплина может держаться сознательно без справедливости?) есть главная его цель!

«Операция с подсказкой» рассматривалась наряду с методом «узаконенной шпаргалки», чтобы *вычленил понятие помощи* и отделить её от обмана, трусости, пренебрежения и других негативных проявлений.

Продолжим рассмотрение методов работы в этом дидактическом блоке. **Метод эстафеты** (пришедший из спорта) при коллективном обучении применяется часто. Уже в младших классах один начинает читать, другой продолжает, третий читает дальше и так далее, передавая эстафету чтения. Интересную эстафету мы наблюдали при занятиях по рисованию. Большой мольберт на видном месте, и к нему по очереди подходили ученики, чтобы бегло, а иногда и забавно, придерживаясь изучаемых приемов, выполнить некоторую часть задания. Класс видел весь ход подобной работы. Каждый на своем месте повторял предлагаемое изображение в меру собственных сил. Наставническая роль учителя оправдывала себя. Эффектно выглядела работа, когда с маленькой картинке получали увеличенное изображение, разделив и картинку, и большой лист на соответствующее число клеточек. Радостное возбуждение от такой деятельности наблюдалось не только в школьных классах, но и на курсах среди взрослых людей. Так, например, была создана «картинная галерея» копий любимых картин, которые демонстрировали в 151-й мужской школе Ленинграда. Подобная работа очень помогает математикам и физикам при изучении графиков. Эстафетным способом можно решать задачи, «гулять» по географическим и историческим картам, вообще двигаться по любому алгоритму. Метод эстафеты не нивелирует индивидуума, а наоборот, выявляет его возможности и подвергает их тренировке. Да еще «на виду у всех», можно «от слабого к сильному». Тут у учителя-ментора широкие возможности. Метод эстафеты перекликается с игровыми методами. Различные виды соревнований по занимательной технике, кроссвордам, ребусам, разрезным и загадочным картинкам, шуточным вопросам, лабиринтам можно проводить эстафетным способом.



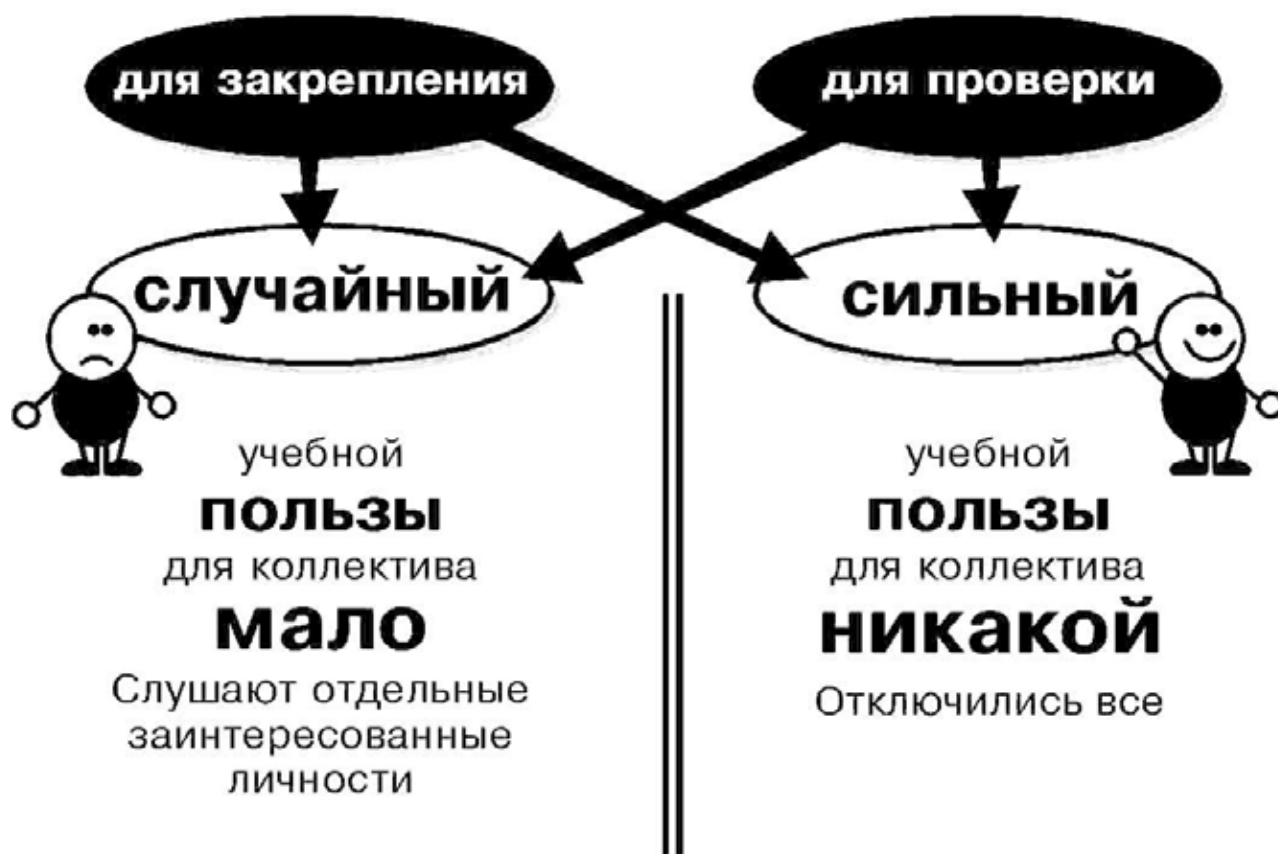
ПОСМОТРЕТЬ  
НА СВОЮ РАБОТУ  
СО СТОРОНЫ

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



# Кто - первый?

в классе на уроке может быть  
вызван отвечать учителю



## Соберёт внимание ВСЕХ

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

**САМЫЙ СЛАБЫЙ.**

Для благополучия в коллективе -

**Всегда первый!**



Рис. 8.1

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

(2.5. **Методы наставничества, менторства, продолжение**) Жизнь прекрасна своим разнообразием. Однообразную, даже очень вкусную пищу человек долго употреблять не может. Надо чувствовать меру, хотя это очень нелегко: нас чаще тянет к однообразию—это взрослому легче! А ребят «заносит» к разнообразию, которое довольно быстро переходит в «безобразие»—это «легче» им! Учение должно быть трудом, но радостным. Непрерывно играючи многому не научишься. Но и превращать учение в мучение есть деятельность агрессивная, антигуманная, вредная!

Мы даем «бытовые» названия своим методам (обратите на это внимание!), то есть употребляем бытующие в лексиконе школы слова: «от слабого к сильному, право на несколько попыток, работа на виду у всех, узаконенная шпаргалка». И излагаем подробно только эти методы. Мы не хотим этим сказать, что классические, то есть устоявшиеся веками или внесенные в последнее время дидактические методы мы не знаем или отрицаем. Ничего подобного! Все они вписываются в эту систему, когда речь пойдет о конкретном учебном материале.

Дело частных методик (составителей учебников и программных рекомендаций) решать, как лучше давать материал: индуктивно или через дедукцию, следовать историческому ходу знакомства с вопросом или применить проблемный эвристический путь.

Наше отношение к классическим дидактическим методам определяется только одним соображением: все они не имеют *прямого* отношения к классно-урочной системе. По отношению к одному ученику можно их применять вполне корректно. А в условиях, когда перед учителем энное количество неповторимых индивидуумов, благополучия не наблюдается. И это естественно. Принцип природосообразности, который лежит в основе этих методов, требует «сообразовываться» и с предметом изучения, и с природными особенностями изучающего этот предмет. Он теряет смысл, когда рассчитывается на группу абстрактных учеников, которую невозможно иметь в принципе.

Ситуация «учитель—коллектив» из-за абстрактности классических методов низводит классно-урочную систему с пьедестала, так как коррекция «на коллектив» в этих методах не предполагается. Напрашивается каламбур: «усредненное отношение к индивидуальности может дать только средненькое образование».

Личность ученика *образовывалась* при такой абстрактности по чисто случайному стечению обстоятельств. Никакого конкретного *развития данного индивидуума* не отслеживалось. Естественно, что «абстрактные» дети невольно избирали самый *легкий* путь—путь инстинктов. Они подчинялись природным потребностям: чувству самосохранения, половому, пищевому, агрессии или страху, удовольствиям или фанатизму. Среди причин «вселенского безумия», постигшего стремительный технический прогресс, не последнее место занимает ошибочная практика работы с подрастающим поколением, игнорирование их личных потребностей и возможностей. Хотя система действий педагога на уроке, когда он выполняет ту часть образовательного процесса, которая может совершаться только через «его предмет», позволяет ему корректно действовать среди разнородного состава учащихся, не нивелируя под ранжир, а наоборот, используя многообразие индивидуумов как самое замечательное качество коллектива. «Слава тебе, Аллах, что ты создал так много людей!»—можем воскликнуть мы вместе с Ходжой Насреддином. Многообразие способностей, знаний, интересов, опыта, общественного поведения, семейных традиций, равно как и многообразие темпераментов, при соответствующем умении работать с таким конгломератом личностей могут помогать взаимообогащению и более конкретному развитию каждого.

Мы решали задачу вычленив в педагогической практике, в методах работы такие процессы, которые не угнетают человека, оказавшегося среди других людей (как щепка в водовороте, как пылинки в толпе), а, наоборот, позволяют сохранить себя, уважая, соответственно, индивидуальность в других. А главное, позволяют учиться всему лучшему друг у друга, чтобы «сокращать опыты быстротекущей жизни».

Учиться жить *вместе* надо уже в школе. Потому так растянут период становления человека по сравнению с другими высокоорганизованными животными, что иначе человеческий детеныш не успеет стать настоящим человеком. Познавая других, он способен познать самого себя. И менять себя, развивать. Природа дала ребенку и время, и возможности. Но только при очень продуманном пестовании ребенок их реализует. В противном случае эти задатки легко разрушаются, и человеческого детеныша одолевают подкорковые животные инстинкты!

Рассказывая о методах работы на уроке, мы потому не касаемся частных дидактик, что обращаем внимание педагога на те общие закономерности, которые присущи ситуации «учитель—коллектив».

Дидактам, существенную помощь в методических разработках учебных предметов, может оказать наше понимание преподавания любой *темы как системы, составленной из пяти уровней подхода к материалу*. Но методисту (составителю программ, учебников, сборников упражнений, создателю наглядных пособий и раздаточного материала) необходимо *наложить методы изучения науки на методы обучения каждого в коллективе*.

Методы, из которых составляется дидактика коллектива, не идентичны изучаемым научным вопросам. В коллективе существуют особые законы взаимоотношений.

На разных уровнях работы с учебным материалом возникают разные уровни взаимоотношений учителя с учеником: лектор, ментор, тренер, контролер. Эти разные уровни взаимоотношений с учителем определяются теми конкретными материальными знаниями, которые ученик получает, а учитель передает.

Когда ситуацию «учитель—ученик» пытаются сохранять в классе на уроке, то не только не возникает никакого эффекта от человеческого (коллективистского) многообразия, как в моральном, так и в познавательном плане, но и сами уровни смазываются, расплываются, можно сказать, перетекают от одного случайного ученика к другому (см. рис. 15).

Применение педагогом различных уровней работы с учебным материалом теряется в коллективе, если в дидактике уроков не используется главный эффект—разные уровни подходов к материальным знаниям как яркое проявление многообразия индивидуумов (которое и есть сама жизнь!).

Как бы индивидуально каждый ни развивал себя, жить ему придется среди людей, разных по всем показателям. Если сведений об этом мало, личные наблюдения почти отсутствуют, нет умения найти свое место, отстоять свое право, нет опыта в соразмерении своих и чужих возможностей и притязаний, то жить будет очень трудно. Мало кто способен на затворничество среди книг и других неодушевленных предметов. А жить среди людей не умеет.

Коллективные занятия—это не просто экономическая реальность! Группа одноклассников—это частичка *одного* поколения, а школьный учитель—это первый столп (взрослого требовательного) общества, с которым сталкивается ребенок.

Прежде чем говорить об *оценочной деятельности учителя* (как представителя общества), напомним, что *дидактические методы*, которые служат обучению, *напрямую связаны с методикой контроля*. И это было подробно разобрано во 2-й части книги.

Следует здесь, при менторских, наставнических, то есть помогающих действиях учителя, обратить внимание на тот факт, что *процесс «присвоения» предлагаемых знаний имеет у разных учащихся совсем не одинаковый темп*.

При коллективном обучении это первое, что надо учесть. Не огорчаться от такой реальности. Не считать «разномастность» учащихся помехой. Не подстраиваться под самого медлительного, убивая остальных скукой. При этом, не стараться бежать за самым быстроногим, теряя, а то и калеча медлительных ребят. Но и не задавать всем одинаковый «средний» темп продвижения. Он не обеспечит переход от незнания к знанию.

Эта задача кажется неразрешимой, потому что учебное продвижение обучающейся группы людей, обычно, сравнивают с механическим движением. А учебный процесс в школе — сложное явление. Все, действительно, идут за знаниями вместе, но каждый осуществляет свой темп развития и присвоения этих знаний: учатся все вместе, а берет каждый для себя в отдельности, сколько ему надо, и сколько он может взять.

Для этого учителю следует *видеть темп внутренней работы каждого ученика*. Не самообольщаться, не вводить себя в обман быстротой реакции. (Часто неизвестно, чем она обеспечена: прочными знаниями, установкой на короткое запоминание или умением схитрить, подсмотреть, подслушать.) Не толкать учащихся ускоренным темпом урока на нечестный путь. Замедленная мыслительная деятельность есть феномен еще более неоднозначный и сложный, чем проявления скоростных реакций.

На этом уровне работы (а на четвертом, когда пойдет тренировка—особенно!) можно и нужно применять метод различения отметки и оценки и метод манипуляции с оценкой. Сначала мы поговорим об *оценивании* вообще как принципе дидактики. А потом разберем отдельно методы оценивания.

Мы уже высказывали наше отношение к цифровой системе оценок (в нашей стране 5-балльная) как к самой короткой и емкой по сравнению со значками и, тем более, словами, как к форме выражения своего мнения по поводу увиденного или услышанного от ученика. Можно оценивать учебные шаги своих подопечных, как кому вздумается. Но нельзя фарисейски обманывать ученика, его родителей и все общество, что можно учить детей без оценок. *Если учитель никак не реагирует на различные шаги ученика, значит, он его ничему определенному и не учит.*

Учитель может быть неудовлетворен действием ученика, и он должен на это отреагировать. А если полностью удовлетворен — то тем более! Реакция — это оценка. Чем она неопределеннее, тем больше недоуменных мыслей вызывает. Иногда надо заставить ученика подумать, почему же его попытка *что-то сделать* вызвала молчание. В педагогической системе приема «молчания» следует придать дидактический смысл и отводить определенное место. Не должно быть случайных, непонятных «фортелей» со стороны учителя.

В системе «Большой дидактики» этот прием вполне рационально применим, когда педагог, проверяя знания, закрепляя их или тренируя учащихся, работает по методу «от слабого к сильному и обратно». Тут чем меньше реплик со стороны учителя, тем лучше, чтобы не сбивалась основная мысль, когда вопрос, как по эстафете, передается к другому ученику.

Корректная и краткая (цифра!) «отметка за попытку» помогает делу. Ученик не теряет нить размышления, а при этом сразу представляет *ценность* своего усилия.

*За молчание* по истечении ограниченного числа секунд (регламент как уважение к личности, пребывающей в коллективе—встал, подумал, промолчал, но в работу включился)—зарабатывается одно очко («1»).

*За абсолютно неверную, но все-таки попытку что-то сказать, сделать* (в течение этих же нескольких секунд) зарабатывается в актив два очка («2»).

*За подход к делу, но с заметными неточностями* объявляется три очка («3»).

*За правильный, с простительными погрешностями, или расплывчатый, формальный ответ*—четыре очка («4»).

И наконец, *за абсолютно верный краткий полновесный ответ или за оригинальный вариант* объявляется «пятерка» («5»).

Следует сразу обратить внимание читателя, что рассказанный выше эпизод с выставлением баллов мы не можем рекомендовать в качестве абсолютного метода оценивания действий учащихся на уроке. Он дидактически продуктивен, если педагогу удастся четко различить две ипостаси выставляемых (называемых) цифр. Эти цифры могут служить *отметкой доли участия, величины вклада* в общее дело (обсуждения, показа) и *оценкой качества этого вклада*. Мы называем это дидактическим **методом различения отметки и оценки**.

Пока идет процесс обучения, накопления учащимися базового материала, приобретения ими правильных знаний, умений и навыков, величина вклада в общее дело зависит от личных возможностей каждого, а желание научиться и стремление участвовать в общем деле—это равная обязанность и возможность каждого, иначе теряется смысл присутствия на уроках.

Первое значение цифры как доли личных психологических усилий ученика понять легче, чем ее второе, как бы побочное значение—величину вклада в познавательный процесс на уроке, его личные знания конкретных материальных, программных вещей. Педагог вынужден ограничиваться одной выставленной (названной) цифрой, но *включать в нее: факт участия, степень участия и полученный от такого участия результат*. Такое подразделение необходимо ощущать и время от времени афишировать, когда учитель работает с коллективом класса. Иначе ему не удержать бодрый темп, не сохранить логическую нить разбираемого вопроса и потому не использовать максимально все обучающие силы коллектива для пользы каждого ученика.

Различение отметки и оценки проявляется в том, что ученик сам *отмечает* на полях тетради, на отдельном листочке или в уме (или это делают доверенные лица) то количество очков, которые он «заработал» за свое участие в общей работе при нескольких своих попытках. Потом учитель предлагает ему самому (или доверенным лицам) *оценить* личную деятельность каждого участника. Или учитель

заранее оговаривает за собой право самому оценить величину вклада каждого ученика в познавательный процесс после нескольких попыток рассмотреть данный учебный вопрос. В зависимости от договоренности оценка будет выводиться как среднее арифметическое из заработанных баллов, или же будет браться итоговый балл. Место *фиксации оценки*, право такого действия также оговаривается заранее, перед началом дела.

На 2-м дидактическом блоке необходимо проявлять максимум либеральности—свободы, добровольности выбора места фиксации полученных оценок.

**«Добровольность выбора» есть метод «Большой дидактики».**

Ученик может согласиться на фиксацию в классном журнале и, соответственно, в своем дневнике даже плохой оценки («2»). А может отказаться даже от хорошей («4»). Все зависит от его личной установки. Он может сам наказать себя, «чтобы не повадно было», а может надеяться отшлифовать свои действия так, чтобы показывать только отличный результат и не портить себе картину в журнале. На 2-м уровне встречи с материалом темы подобные возможности должны быть ученику предоставлены.

В процессе учебной работы метод «от слабого» может корректно употребляться только наряду с методом «права на несколько попыток», то есть «от слабого к сильному *и обратно*». Ценность второй попытки фиксируется баллом, как в виде дробной записи, так и по среднеарифметическому расчету. На это уходят краткие мгновения, но учебный эффект настолько велик, что его трудно переоценить (см. рис. 16).

Темп урока, внимательность учащихся, психологическая легкость, наконец, доступность и очевидность успеха делают свое великое дело—идет настоящее обучение, как со стороны учителя, так и со стороны самих учащихся.

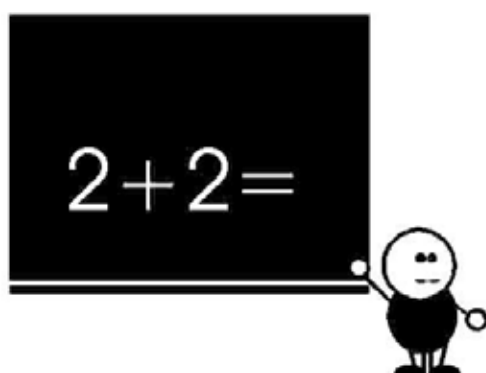
В условиях «узаконенной шпаргалки» применим **метод «манипуляции с оценкой»**, через который становится «видимым» темп, качество и количественный показатель продвижения каждого ученика по древу познания. Оценка предъявленной учеником работы (письменной или устной) зависит не только от качества конечного результата — откровенно учитываются и те пути, которыми шел ученик, степень самостоятельности, наконец, количество времени, затраченного на получение результата.

На 2-м уровне работы, когда менторская, наставническая деятельность учителя доминирует, достаточно применять упрощенный вариант этого метода: при устном опросе, вызове к доске или письменной работе предупредить учащихся, что можно *открыто пользоваться шпаргалкой*.

Лучшей шпаргалкой на этом уровне работы может быть только учебник, так как на составление толковой и индивидуализированной шпаргалки еще не было времени, а личные записи в тетрадях, если их не успел внимательно проверить учитель, могут только ввести в заблуждение. Рекомендовать учащимся использовать свои записи-конспекты на этом уровне работы в качестве безусловных помощников нерационально, это может сбивать с толку самих учащихся. А учителя—принуждать к очень утомительной скрупулезной проверке (если он хочет быть объективным). Потом еще всем придется тратить время на переписывание, переучивание. Крупные таблицы, образцы исполнения, когда у всех есть учебник, тоже ни к чему. Использование всеми обозреваемых таблиц может быть для этого метода не всегда применимым. Шпаргалки не всем нужны. А как определить, пользовался этими помощниками ученик или нет, если они висят перед глазами?

С учебником—проще. Хочешь пользоваться помощью учебника—клади его в раскрытом виде перед собой! Не хочешь—положи на край стола закрытым (а не прячь в стол) и демонстративно к нему не прикасайся! Такая *демонстрация* (и без всякой объявленной оценки) есть уже «оценочная» деятельность, особенно если учитель такие демонстрации ученика замечает, да еще и поощряет (соответственно, объявляет влияние на оценку наличия или отсутствия помощников).





- имеет некоторый обучающий эффект, как форма коллективного обучения, при условии, что это представитель команды, бригады,



и будут выступать другие представители.

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



- эффект резко снижается, когда у доски работает случайный индивид,



- еще хуже, когда один работает "за всех", а не для всех, - получает свою оценку. Происходит психологическое отключение всего коллектива учеников.



Рис. 8.2

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.

(2.5. **Методы наставничества, менторства, продолжение**). Для учителя главное то, что он «видит» (почти безошибочно), что именно творится в голове его учеников, допустим ли взятый им темп. Однако в своей «безошибочности», несомненно, следует убедиться: проверить работы (письменные) и тогда скорректировать темп работы. А для ученика тоже важно доказать самому себе, учителю и товарищам, что его самонадеянность не ошибочна (если он демонстративно отложил «помогалку» в сторону). Он ждет доброжелательной оценки своих усилий. Безусловно, понятно, что одинаковая шкала оценок при таких разных условиях работы не может быть предложена. Ни у кого из учащихся не возникнет возражения, если учитель объявит: «Работа без помощи учебника оценивается из пяти баллов, а со "шпаргалкой"—из четырех» (а через некоторое время даже из трех). Надо не торопиться ужесточать требования. На то и даны учащимся учитель и учебник, чтобы помогали учиться. И если без их помощи ученику пока не обойтись, то и лишать его этой помощи не следует. В крайнем случае, может оказаться, что данному ученику эта тема или весь ваш учебный предмет непосильны для усвоения,—что ж, и такое бывает, не зря предлагали разрешать перевод в следующий класс даже с двумя «двойками».

Наш личный опыт и наблюдения за педагогами-мастерами своего дела дают нам право утверждать, что при применении указанных выше щадящих методов работы это случается крайне редко. Чаще всего мы замечали, что интересная по содержанию и доступная по форме организация учебной деятельности позволяет так называемым *троечникам* довольно быстро переходить в разряд *хороших* учеников. Объясняется это просто: когда базовый минимум каждой новой темы усваивается прочно, то устанавливать связи новых знаний с хорошо пройденными ранее становится нетрудно. А в среде *хороших* учеников (применяя метод «добровольности в выборе уровня знаний») обнаруживаются одаренные ребята, и поощряется развитие их творческих возможностей.

Метод «манипуляции с оценкой» позволяет (по форме и по содержанию шпаргалок) управлять напряженностью мыслительной деятельности учащихся. Можно работать:

—из 5 баллов, если шпаргалкой будет только *краткий план* изложения;

—из 4 баллов, если помогать будет *конспект*;

—из 3 баллов, если ученику пока еще нужен *полный текст*,— пусть он на этом облегченном варианте задания попытается разобраться в нем самостоятельно.

Манипулировать оценками также можно, когда ученик желает работать один или с помощниками, вдвоем или бригадой. Он может укладываться в отведенное время или просить некоторой дополнительной порции. Прибавка некоторой дозы времени, соответственно, ведет к убавке некоторого количества баллов. Наконец, некоторым учащимся следует разрешать делать самостоятельную работу за то время, которое им лично потребуется (хоть это будет и очень длительно). И находить для этого нужные условия в классе, на уроке. Естественно, при различных условиях работы *оценка имеет разную «цену»*. Важно только, чтобы все ограничения были оговорены заранее.

Метод «манипуляции с оценкой» должен быть хорошо афиширован, соблюдение условий — неукоснительным, контроль — бескомпромиссным.

Все богатство дидактических возможностей «манипулирования оценками» можно будет потом использовать учителю, когда он перейдет к 4-му дидактическому блоку—к тренировке. Там *тренирующие* возможности метода «манипуляции с оценками» будут максимально использоваться. А на менторском уровне учителю, главным образом, необходимо все время видеть, как продвигаются его ученики по учебному материалу, замечать тех, кто застревает, запутывается, отстает. Манипуляции оценками «подгоняют» зазевавшихся без ущерба для дела. «Шпаргалками» можно помочь без «конфискации» времени у других учеников. Не приносить одних в жертву другим.

Подавать образцы помогающих материалов — значит развивать у каждого способность *учить себя*, не бояться трудностей предмета, формировать веру в свои силы не только для усвоения, но и для творческого применения получаемых знаний.

Методы «работа на виду у всех» и «узаконенная шпаргалка», «манипуляции с оценкой» и «несколько попыток», «от слабого и обратно», когда *учитель постоянно держит в поле зрения как самый низший, так и самый высший уровень текущей учебной работы*, прекрасно сочетаются с методом эстафеты. Эстафета ведь возможна только в коллективе!

Традиционно эстафета применяется редко. Условия, на которых участники привлекаются к такой работе, не очень четко видны им самим и еще реже оговорены заранее. Эффект высвечивается в основном дисциплинарный: у одного учителя все боятся вызова, а у другого — не боятся, спокойно

зеваяют, кричат и скорее даже мешают ходу урока, чем помогают. Больше отключаются от дела, чем тренируют себя.

Мы заметили, что *устные* эстафеты дают обучающий эффект, когда очень продумана эстафетная «палочка-выручалочка», то есть, что именно передается по эстафете: уследить ли за текстом или взять нужную интонацию, выделить ли главное слово во фразе или добавить слово, оборот, ввести ли имя или заменить имя местоимением и т.д. и т.п.

*Письменные* эстафеты мы видели крайне редко (у доски или на транспортируемых по партам листочках). Включались в такие эстафеты совсем не все ученики, а только некоторые, и опять же случайные («иди допиши, иди поправь и т.п.»). Охватывался небольшой и по времени, и по месту, случайный кусочек изучаемого материала.

Мы предлагаем учителям применять метод эстафеты *довольно часто*, когда идет учебная работа в менторском блоке, а потом и на тренировке. Охватывать буквально весь класс. Продумать дозы заданий и темп их исполнения. Тогда можно успеть проделать 6–7 вариантов однозначного задания (похожих по сложности) за 10–15 минут урока силами 35–40 учеников. Оценить их усилия и исправить ошибки без монотонности, а в радостном, подвижном ключе, помогающем учению.

Так, например, по математике можно обозначить в задачнике 5–6 номеров и решить их на доске (записывая в тетрадях), объявив эстафету *по* бригадам. Использовать метод «одновременной работы на одинаковом задании» — сразу 3–6 человек к доске. По родному (иностранному) языку в сборнике упражнений — 5–6 предложений. По истории — 5–6 последовательных событий и дат из одного или нескольких параграфов. Аналогичные приемы могут быть использованы для всех школьных предметов.

Доска должна быть разграничена на соответствующее количество частей. Мел желательно иметь цветной, чтобы исправления были заметнее. Время при эстафетном исполнении ограничивается практически само собою. Команды, бригады или просто обычный последовательный ряд учеников за столами, партами задают скорость работы спонтанно: кто быстрее справится. Можно, конечно, и регулировать скорость, если встречаются принципиальные ошибки, включать метод «нескольких попыток».

Чтобы эстафету сделать обучающим методом, надо учесть следующее.

Необходимо найти в учебном материале достаточное количество однородных, коротких заданий. Или составить их самому либо совместно с сильными учениками. Каждая тема учебного, школьного предмета позволяет это сделать (даже такой предмет, как литература, — например, подбор синонимов, определений, перечень действующих лиц, литературных объединений, основные вехи биографий писателей и т.п.).

По каждой теме составить алгоритм, можно «дробить» его до очень мелких «шагов». И «шагать» в максимально доступном темпе, запуская на каждый «шаг» нового участника эстафеты. Это то, что касается содержательной части курса.

По форме организации на этом уровне учебной работы будет достаточно, если все эстафетные цепочки будут двигаться по одному алгоритму, а не по разным.

Опасность всяких подглядываний ни в коем случае не должна смущать педагога. Наоборот, пока учитель-ментор ведет, наставляет, ему как раз очень важно, чтобы все *подводные камни* как можно быстрее всеми замечались. Шпаргалка, подсказка, поддержка сейчас — самое главное в занятиях. Все виды помощи законны!

Педагогу, конечно, хочется, чтобы каждый сам пытался *плыть*, а не все время *держался за бревно* помощи. В эстафете такая ситуация обеспечивается быстрее всего. Воспользоваться помощью хотя и можно, но это надо делать быстро, толково, почти незаметно и не принимать при этом первую попавшуюся *соломинку* за *бревно*. При эстафете тонкости изучаемого вопроса попадают в поле зрения каждого ученика.

Подбор и разбивку учебного материала для эстафеты смогут сделать (а мы считаем, и обязаны) методическая служба, составители учебников, сборников упражнений.

На уроке, используя эстафету, можно успеть проделать гораздо большее количество *закрепляющих упражнений*, чем при обычной самостоятельной работе. Увидеть при этом *все* ошибки, которые могут допускать ученики. Исправлять эти ошибки незамедлительно. Включать труднейший психологический тренаж — учить замечать свои ошибки. И еще более сложный социальный аспект — учиться на ошибках других.

Эстафетный метод, повторяем, легко сочетается с другими, разобранными выше, когда используется доска, контурные карты, приборы, муляжи, к которым поочередно из каждой бригады и одновременно—из всех бригад сразу выходят ученики.

Необходимость (и возможность!) покидать свои «насиженные» места, да еще несколько раз за урок, совмещается с еще одним важным для растущего организма психофизическим **методом динамической разрядки**.

Увеличение динамики, как отмечают психологи, ведет к усилению умственной активности, улучшает сообразительность, облегчает возникновение ассоциаций.

Социологи, да и сами дежурные по школе педагоги замечают, что динамическая активность на уроках снижает потребность в мощной двигательной разрядке после уроков. Выход из класса (школы) перестает быть похожим на картину «срывания с цепи».

Подчеркнем еще раз, что на этом уровне учебной работы, особенно если она идет «на виду у всех», нет необходимости устраивать искусственное разнообразие. Наоборот, самому учителю легче *видеть* в этом «однообразии» все многообразие ошибок, затруднений, каверз, путаницы и тому подобных чисто ученических проявлений (а идет ведь только начало работы, и ошибок будет предостаточно!). При эстафете учащимся действительно удастся осуществить *присвоение чужого опыта*, успеть увидеть у других, сколько разнообразных опасностей поджидает на пути к правильным действиям. Индивидуальный метод «проб и ошибок» (обезьяний по сути) уступает место коллективному (по сути—человеческому). Можно учиться не только на своих ошибках, но и на опыте товарищей, понимать его, анализировать, принимать к сведению способы, которые ведут к правильному решению, предупреждают возникновение ложных действий.

Можно, как мы писали выше, применять и разные задания. Это многообразие имеет пользу на том уровне, когда главные трудности преодолены, и надо закрепить, расширить и углубить навыки. Это—на 4-м уровне работы, на тренировке. Закрепление делается и на 2-м уровне, но здесь задания лучше подбирать так, чтобы выявить наибольшее количество «базовых» ошибок, чем торопиться их «тренировать». И надо уважать право на ошибку, настойчиво реализуя право на несколько попыток. Тогда ошибки будут не скрываться, а выявляться. Желание научиться работать без ошибок начнет возрастать. *Будут учиться, чтобы научиться!*

Остается рассказать еще о методах «Роль бригады и личности в ней», «Регламент как уважение к личности», «Соотношение нагрузки на учении и на контроле», «Домашнее задание—хобби», «Родители на уроках» и уточнить метод различения: «отметка—очки, оценка—баллы». Это в дополнение к *найденным нами* методам работы *со всем коллективом класса*, без чего урок будет неполноценным.

Обращаем внимание читателя на выделенные в предыдущем абзаце слова «найденные нами». Особенно потому, что у читающего эту книгу педагога могут быть в распоряжении *методы, найденные им самим*, но не известные нам. Мы будем очень благодарны такому педагогу, если он сообщит нам о своих находках.

Вынуждены повторить, что среди методов, изложенных выше и перечисленных дополнительно, не называются методы, хорошо известные всем: дедуктивный, индуктивный, проблемно-развивающий и эвристический. Заметим, что их роль усиливается методами, которые найдены нами, а противоречий между теми и другими нет. Они (методы) лежат в разных логических плоскостях. Одни принадлежат к предмету изучения—объекту, другие—к субъектам, изучающим этот предмет да еще собранным в целостную группу для изучения совместного, а присвоения индивидуального. Ещё древние утверждали, что человек знает столько, сколько его память удерживает.

Сделаем небольшой экскурс в историю создания данной системы. Мы хотели назвать ее «Периодической системой элементов дидактики». Оно казалось удачным: как и в периодической системе химических элементов великого Менделеева, известные к тому времени дидактические элементы выстраивались в ряды, которые потом периодически повторяются *от темы к теме* любого предмета, любого года обучения.

Остались «пустые клетки». Мы стали искать «требующееся», но недостающее. Много нашли в практике, проверили, добавили собственные находки (проверенные многократно) и включили в рекомендуемую систему. Назвали просто: «Большая дидактика и 1000 мелочей» (БД). В отличие от

периодичности химических элементов, собранные в систему *элементы дидактические* подчиняются не одному основанию, а нескольким:

- особенностям самого предмета изучения;
- особенностям обучающихся людей;
- особенностям взаимосвязи между предметом и группой людей, изучающих его.

Предварительные соображения (наша гипотеза) о том, что трудности, проблемы и парадоксы современной общеобразовательной системы лежат главным образом в теории обучения, в дидактике, в умении так организовать обучение предмету, чтобы *училось охотно и успешно*, подтвердились. «Вставленные в пустые клеточки теории» дидактические методы на практике дали резкое улучшение как в работе с учениками, так и в самочувствии учителя, облегчили его труд. Еще они помогают малоопытной семье обогащаться опытом профессионалов.

Самые большие пробелы были в теории коллектива, *в понимании отношений учащихся друг к другу, к «миру» взрослых, к знаниям, которые надо осваивать всем*. Поиски в этом направлении нельзя считать законченными. Мы надеемся на развитие теории обучения всех посещающих уроки— *дидактики коллектива*.

Уверены, что уже теперь методисты частных методик, разработчики учебников и сборников упражнений смогут более целенаправленным образом выстраивать свои рекомендации, задания, вопросы и упражнения. Учитель мог бы использовать такую учебную книгу в качестве своего прямого помощника в работе со всем коллективом класса и при этом не вынуждался бы «усреднять» подходы к уникальным, неповторимым индивидам. В пособиях и книгах учебный материал следует располагать по 3-м видам-сложностям и по каждой сложности предлагать такое количество *одноуровневых* заданий, чтобы их было не меньше, чем учеников в классе.

Продолжим изложение методов работы с коллективом учащихся, которые необходимо применять на 2-м дидактическом блоке.

«Алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней», равно как и «Регламент как уважение к личности, правила игры» покажутся прямо направленными на учет особых *коллективных* ситуаций, пронизывающих школьный урок. А «Соотношение нагрузки на учение и на контроле» (с приставкой: «тяжело в учении, легко в бою»), «Домашнее задание— хобби» или «Различение: отметка—очки, оценка—баллы» следует отнести к изучаемому *предмету*. Они, кажется, не зависят от того, работает «учитель—ученик» или «учитель— коллектив». На самом деле это, последнее, не так.

Начнем с метода различения: «отметка—очки, оценка— баллы». О разнице отметки и оценки уже выше говорилось. Мы возвращаемся к этому методу потому, что именно при работе детей в коллективе он приобретает не только яркую окраску, но и смысл. Личное участие в работе (которое не может не замечаться самим учеником) должно подчеркиваться всеми средствами, чтобы особенность, уникальность деятельности данного ученика замечалась и другими присутствующими на уроке.

Одних слов (учителя) о том, что замечается каждый шаг любого ученика, а потом и оценивается качество прилагаемых им усилий, будет недостаточно. Необходимо точно сказать: «отмечается» таким-то способом—на полях тетради или в книжечке бригадира (дежурного, учетчика, придуманного персонажа) ставится отметка, сколько заработал очков за данный конкретный поступок, если поступок был положительным. А может, и сколько очков потерял, если сделал ошибочный шаг.

Например, поработал у доски, карты, прибора, сделал хорошее дело—и набрал 10очков. Потом пошел садиться на свое место и толкнул кого-нибудь по дороге, вырвал из рук тетрадку, даже уселся шумно, пренебрегая присутствующими, то есть «успел» сделать и плохое дело,—можешь потерять очки.

Заработные очки могут долго оставаться зафиксированными «неофициально» и не влиять на оценку, которая записывается в журнал в баллах (то есть факт участия—сам по себе, а качество знаний, умений и навыков с ним не сразу связано).

Ничто не мешает переводить *количественные показатели — набранные очки — в баллы* (накопившегося количества может хватить на новое качество). Все зависит от установленных, толково разрекламированных, понятных правил (игры).

Отметка различных действий учеников и награждение их очками является вспомогательным предварительным методом, позволяющим ученику постепенно привыкать к тому, что его действия на уроке оцениваются всеми окружающими людьми. Умение чувствовать живое окружение, реально

рассчитывать *ценность* своей личности с точки зрения других людей очень пригодится человеку во взрослой жизни. Даже тогда (может быть, особенно тогда!) когда данный человек решит противопоставить себя общественному мнению. Еще в школе ему должен быть преподан такой общественно значимый урок. В сугубо индивидуализированной работе по типу «учитель—ученик» смысл этого действия будет сводиться к самому минимальному — служить узкой учебной цели.

Взаимоотношения людей настолько серьезно переплетаются с оценивающими категориями, что некорректное оценивание, равно как и некорректная реакция на оценку приводят не только к серьезнейшим конфликтам между отдельной личностью и обществом, но и к крупным групповым конфликтам, трагедиям и личным, и общественным.

Одним из путей, намечающих направление поиска для решения проблемы, связанной как с высказыванием, так и с фиксированием оценочных суждений, мы считаем применение **метода различения отметки и оценки**.

Особенно это касается того уровня работы над материалом темы, который мы считаем вторым. Ученик только начинает постигать основы предложенного к изучению вопроса. У него есть естественное право ничего из этого вопроса не знать, даже если он прослушал обзорное сообщение и загорелся интересом: узнать! Каждый его самостоятельный шаг может быть ошибочным с первой же попытки. Надо обеспечить такую психологическую ситуацию, чтобы он не боялся делать первые шаги. Чтобы положительно отмечалась сама *попытка* совершить пробный шаг. Тут-то и годятся так называемые *очки*. Попробовал, — заработал очко, хотя и «шагнул» совсем не в ту сторону.

Малейшее улучшение движения дает учителю право добавлять очки. Если ученик старается набирать очки, значит, он стремится к познавательной деятельности. Дальнейший успех будет зависеть от умения учителя направлять его усилия в нужную сторону.

Иногда, к сожалению, очень трудно понять, что же, собственно, затрудняет данного человека, и потому не удастся непосредственно ему подбирать необходимые указания. Тут на помощь «привлекается» знаменитое *количество*, которое, можно надеяться, перейдет в не менее знаменитое *качество*. Надежды, как показывают наши исследования, следует возлагать на то многообразие, которое создает особый статус количественным ингредиентам: «работа на виду у всех», «право на несколько попыток», «посмотри на свою работу со стороны», «работа в выставочных условиях» и другие методы коллективной дидактики. Их применение значительно сокращает время перехода количества в качество.

Метод различения: «отметка—очки, оценка—баллы» не является только учебно-познавательным в работе с данным учеником. Он порождает мощное воздействие личностных проявлений на коллективное сознание. Получили, например, трое (шестеро) у доски свои очки пропорционально сделанной работе. Автоматически включился процесс сравнения в головах у всех наблюдателей, сидящих за партами. «Очки» оказались почему-то различными (или почему-то—одинаковыми?).

Сами же, работавшие «на виду у всех», не испытывают уничижительных переживаний, так как хоть одно очко, но внесли в свой актив (или актив бригады). Ощущение от участия в работе совсем не такое плачевное, какое было бы у получившего, например, *оценку* «единица». Некоторых даже оценка «четверка» огорчает. Но записать себе в актив четыре очка никто не возражает, он их спокойно приплюсует к уже набранным другим и прикинет в уме, что же ему помешало получить большее количество очков.

Такое благожелательное отношение соучеников друг к другу необходимо обеспечить для того, чтобы обмен опытом мог бы осуществляться. Чтобы положительные находки, равно как и неудачные действия одного очередного участника становились бы *заметными* для других. Цель этой «заметности» — продуктивно *обсуждать* действия друг друга. А не лицемерно восторгаться или презрительно *осуждать*.

Дидактические оценивающие действия педагога на 2-м уровне должны быть максимально мягкими. Можно было бы сказать, что именно сейчас, здесь учебная работа может идти *без оценки*. Но это было бы ложное утверждение. Сравнивается правильное с неправильным (точное с неточным, полное с частичным, даже более красивое с менее приятным). Без сравнения одного учебного шага с другим *научения не происходит*. Гуманная оценивающая деятельность педагога может проявляться в раздаче звездочек, флажков, других картинок или предметов, даже конфеток. Но как только

количественный показатель (много звездочек или мало) начнет осознаваться, то переход на цифровое обозначение просится сам собою. Цифры не будут восприниматься оскорбительными, антигуманными, если они сохраняют конкретность предметов. Самым распространенным «предметом» стали очки, потому мы их и используем в качестве «зарплаты» за труд. Набравшим определенное количество очков можно объявлять абстрактный балл как официальную *оценку* качества его труда.

Для занесения оценки в государственный документ (журнал, дневник) этот дидактический блок предусматривает применение **метода добровольности выбора объема знаний по предмету**. Ученик может согласиться, как мы говорили выше, на выставление даже «двойки» в журнал, а может возражать и против «четверки». Это его право!

На каждом уроке во 2-м дидактическом блоке у каждого ученика накапливается много очков, так как учитель идет по базовому минимуму темы короткими шагами. Он успевает несколько раз вызвать каждого ученика. На таком уроке практически против фамилий всех учеников могут быть заполнены соответствующие клеточки журнала. Пустая клеточка будет показывать, что данный ученик своими успехами недоволен. Он оставляет за собой право улучшить показатели и тогда согласится их зафиксировать. Этот факт будет указывать на равнодушное отношение к занятиям. Учителю будет легче оказать помощь такому «деятелю». Разум, воля и интерес последнего направлены на «заполнение» своей клеточки в журнале, как будто бы формально, а на самом деле, по существу — он хочет иметь знания.

**Метод соотнесения величины нагрузки в учении и на контроле** будет подробно разбираться в 4-м дидактическом блоке — на тренировке. Для понимания его сущности приведем один пример. На уроке по изучению грамматики, когда разбирается какое-нибудь правило, дается упражнение из 3–5 фраз, где встречается 3–5 однородных орфограмм. На такую работу тратится 10–15 минут урока, по 2–3 минуты на 1 орфограмму. А на диктанте 80 орфограмм (разнообразных) на 40 минут. На контроле окажется в четыре раза сложнее (2 орфограммы на 1 минуту), чем в учении. А подготовленности к этому нет! На самом деле, за каждые 10–15 минут диктанта надо успевать сообщать про 20–30 орфограмм, т.е. в десять раз быстрее.

Итогом подготовки можно считать такое состояние знаний, когда обучающиеся смогут их с успехом применять в самых экстремальных ситуациях, не растерявшись (побеждать в бою!).

*Начальный этап процесса постижения нового должен быть облегчен максимально!*

Работа, доводящая «учение» до степени «тяжело», предусмотрена предлагаемой системой «Большой дидактики». И 3-й дидактический блок—самоконтроль—поможет осознать её необходимость. А 4-й блок—тренировка—включит в себя методы, позволяющие превысить те ситуации, которые могут возникнуть при контроле. Тогда в конце «учения» темп работы учащиеся окажется подготовленными «к бою». Мы ведем здесь разговор об этом методе потому, что некоторым учителям кажется обидным «топтанье на месте». Для их «успокоения» есть 3-й блок—самоконтроль. Его результаты—база для любого изменения курса при тренировке с установкой на метод «Соотношения нагрузки...».

Рассмотрим теперь применение **метода «домашнее задание—хобби»**.

Этот метод *представляется* таким же нейтральным по отношению к дидактике коллектива, каким казался метод различения отметки и оценки. Действительно, тот факт, что так называемые домашние уроки ученик будет (или не будет) выполнять дома (в смысле, один, без помощи учителя, самостоятельно), не зависит от того, будет ли потом ученик работать с учителем один на один, или этот процесс пойдет в присутствии других учеников. В любом случае всем до сих пор казалось, что это его *личное* дело, от этого зависят только его собственные успехи. В условиях «один на один с учителем» это может быть и так, но в присутствии всего класса?..

Взрослые люди забыли, что учебная деятельность для детей и подростков в абсолютном большинстве случаев *делом личным не является*. Они более или менее добросовестно учатся для кого-нибудь или для чего-нибудь, но никак не для себя лично, даже в старших классах. Пусть вспомнят!

Приготовление домашних уроков всегда было и до сих пор остается самой неприятной обязанностью любого ученика. Если в доме нет жесткого цербера, а чаще всего такового нет, то устные уроки не делаются вообще, а письменные «скатываются» с тех несчастных, кого дома не пустят гулять, пока уроки не сделал. Для бездумного, небрежного, формального выполнения домашнего задания

используются телефоны, перемены или «пустое» время на различных других уроках. Предприимчивые люди, «поняв» учеников, уже официально продают образцы «готовых» домашних заданий.

Домашние уроки, делаются они или не делаются, наваливаются дополнительной моральной тяжестью на малоприятный обычный учебный процесс. Авторитарно организованный урок оказывает на растущий, уже перенапряженный чисто физиологически организм очень большое дополнительное давление: и психическое, и физическое. Ученик загружает свой мозг мощнейшим сгустком информации, и это при почти полном «динамическом голоде».

По системе «Большой дидактики» предлагается пересмотреть и изменить формальное отношение ко внеурочной, внеклассной, «домашней» деятельности ученика, сделать ее творческой. Исходя из этих соображений, для продуктивного развития ребенка важно не то, как и с чьей помощью выполнялось домашнее задание. Важно, как учитель воспринимает (проверяет) эту внеклассную деятельность: формально («есть—нет», «сделано—не сделано») или творчески («понято—не понято»), помогает ли в обучающей классной работе или нет.

Нам известно, что в некоторых школах США отказались от заданий на дом. Такой количественный механический подход к делу, касающийся самостоятельной работы учащихся, сразу отрицательно сказался на их занятиях в школе, на уроках. Потому в школах США ввели должность помощника учителя. Теперь на уроках во многих таких школах работает по два педагога. По отзывам людей, знакомых с современной американской школой, эта двойная трата на учительскую зарплату очень незначительно сказалась на формировании знаний учеников. В журнале «Америка», издающемся и на русском языке, нередко появляются статьи, сетующие на состояние системы народного образования и призывающие ученых-теоретиков и педагогов-практиков искать пути модернизации школьного дела. Как нам известно, основное направление поисков в этой цивилизованной стране идет (как и у нас) по линии индивидуализации, т.е. в направлении не перспективном.

Педагогика «индивидуализации» стремится подстроить, а практически, *понизить* свои требования до сиюминутного состояния ребенка. Такое *подстраивание под ребенка* (объясняемое вроде бы его природой), по нашему глубокому убеждению, неоднократно проверенному, *заводит школьное дело в тупик*.

Например, те же самые американцы, которые, став взрослыми, и способствуя спонтанно значительному экономическому росту страны, говорят, что их исключали из школы, они сами бросали школу, убегали из школы из-за бесполезного времяпрепровождения в ней (см.: *ЛандромДж.Н. Исторические силуэты. Феникс, 1997*).

Некоторые из педагогов смиряются с официальной отменой, но не соглашаются с правильностью этого акта. Им представляется, что без *обязательных* домашних заданий они не будут давать хороших знаний по своему предмету. И не дают! Даже тогда, когда «домашние задания» *обязательны*.

Мы в свое время высказались определенно, что именно обязательные домашние задания педагоги *давать не имеют право*. Они обязаны научить на уроках в школе за то время (это полный рабочий день!), которое ребенок под их наблюдением проводит.

Другое дело—учитывание *интересов* растущего (себя еще незнающего) человека.

Всем понятно, что появляющееся новое поколение, наши с вами дети, внуки и правнуки не могут не только защищать, но даже осознавать свои интересы. Им надо еще узнать, куда они попали, что собою представляет окружающий их мир, узнать его природу и ту общественную жизнь, в которой им придется функционировать. Их интересы только будут намечаться, формироваться, видоизменяться и не очень скоро начнут определяться, осознаваться и укрепляться. Только, получив широкое общее образование, они смогут стать на защиту своих действительных интересов, так или иначе связанных, но неотъемлемых от интересов общества.

Применение метода «домашнее задание—хобби» поможет учителю, а тот—облегчит жизнь школьнику в сложном формировании его интересов. Этот метод уже фактически функционировал на дилетантском уровне (1-м в нашей системе), на блоке избыточной информации занимательно-развлекательного характера. Домашней работой для подготовки к этому вводному уроку занимались те ребята, кому предлагаемые задания казались интересными, посильными, кому и дома помогают. Равнодушные, ленивые, беспомощные оставались «зрителями»—собственно, теми, на кого и ориентирован данный 1-й дидактический блок.



Нельзя не заметить, что и на активных участников этот блок был также сориентирован не только через учет их познавательных интересов. Пополняя и расширяя свои знания, они увлекались своей активностью равнодушных. Оказывая помощь учителю и товарищам, они постепенно осознавали свою *социальную значимость*.

На 2-м уровне работы трудно сказать, кому все покажется настолько интересным, что захочется заниматься им после уроков дома, дело-то новое! Хотя в задачу учителя входит делать свои уроки интересными, но на данном уровне работы это достигается совсем другими путями, чем на 1-м (занимательном).

При серьезном изучении абсолютно нового вопроса сначала следует ограничиваться базовым минимумом, то есть предлагать вниманию учащихся минимальное количество объектов. Чем скрупулезнее сумеет учитель (без помощи методиста тут трудно обходиться) вычленить и разделить новое на крупницы, тем легче ему будет заинтересовать учащихся, просто по той причине, что небольшое количество объектов требует небольшого объема внимания, не утомляет.

Характер возникающих трудностей на менторском блоке ограничен количественно.

*А успех, столь необходимый учащимся для формирования интереса*, напрямую связан с количеством и характером трудностей, которые им предстоит преодолевать. Естественно, что учащиеся преодолевают трудности с разной скоростью и успешностью. Эта неравномерность нормальна. Успехи отмечаются учителем (как мы писали выше) различным количеством очков, которые хотя и не являются окончательным итогом деятельности данного ученика, но оказываются известны всему коллективу учащихся. А значит—сравниваются, сопоставляются, обсуждаются. И накапливаются.

При этом каждый неудовлетворенный результатом своей работы на уроке может на следующем уроке добиться улучшения показателей, *поработав дома*.

При любых разобранных выше методах коллективной работы на уроке у учителя всегда есть возможность сообщить учащимся (написать на доске, на полях тетради, в дневнике) номера упражнений из задачника или номера параграфов, страниц учебника, которые соответствуют текущей работе. Посоветовать разобраться в них самостоятельно, чтобы на следующем уроке заработать больше очков, более высокие баллы. *Такие записи—суть домашнее задание, только с другой эмоциональной окраской*.

Когда мы подробнее разберем метод «добровольность в выборе уровня знаний по предмету», (это будет сделано при изложении 3-го уровня работы, в следующей главе), тогда покажем, что такие *рекомендованные* домашние задания могут быть проградуированы по степеням сложности. Использование разных степеней сложности можно делать и на 2-м уровне работы, если состав класса очень разнороден. Но все-таки преобладать должны «простые» задания, включающие в себя исключительно базовый минимум, над которым в классе будут работать нужное и достаточное количество уроков.

Домашние задания здесь имеют характер добровольности, самостоятельности тренировки. Она, с одной стороны, зависит от интересов ученика. А с другой—дает ему реальный шанс для повышения осязаемого и всем заметного результата—накопления очков, опирается на социальное чувство любого ученика, на желание иметь успех.

Домашнее задание становится *не обязанностью, а правом*— на пути к успеху.

Превратить домашнее задание в хобби означает *необходимую* работу превратить в такую, которую выполнить *хочется*. Опыт показал, что «хотением» детей можно управлять, накладывая на него социальный смысл (успех) в коллективе сверстников.

Отношение ученика к домашнему заданию напрямую связано с его природными задатками или социальной позицией семьи. Он может посвятить любимому предмету все свободное время или ограничиться минимумом, вынесенным только с урока.

*Самый главный стимул метода «домашнее задание—хобби» заключается не столько в способе подачи домашнего задания или организации проверки его выполнения, сколько во влиянии добровольных дел на «накопление» успеха на уроке*.

Можно не придумывать ничего особенного. Записывать в дневник, как и всегда это делалось, очередное «Д. 3.» к следующему такому же очередному уроку. Но вот на следующем уроке, когда продолжается работа по теме, провести не *формальную* проверку, а *фактическую*.

Что за смысл смотреть записи в тетрадах, сделанные дома якобы самостоятельно! Они мало скажут учителю о деятельности их хозяина. Потерянное время еще можно наверстать, а затраченные нервы при унижительной ситуации досмотра, ставящего стену между участниками этой акции, никакими количественными параметрами не определяются. И компенсации поддаются плохо. Аура учителя приобретает сомнительную окраску. С трудом потом раскроется детская душа, чтобы урок пошел впрок.

Минимум потерь времени и настроения произойдет, если, например, у доски побывают все присутствующие (по 3–6 человек одновременно) за те же 5–10 минут, которые обычно тратятся на проверку «Д.З.». В алгоритмизированном порядке продемонстрируют то, в чем *разобрались* дома (а самостоятельно или несамостоятельно—это уже неважно, разобрались же!). Законно, на уроке, «деятели», потратившие время дома, заработают свои очки, испытают личное удовлетворение. А «не потратившие» задумаются, на уроке ли работать активнее или все-таки и дома позаниматься. От урока уйдет часть времени, но это будет *обучение*, а не дисциплинарный прием, отнимающий время от урока с невосполнимыми потерями, ничего не прибавляя к знаниям.

В рекомендуемой дидактической системе работа «на виду у всех» с вызовом одновременно по несколько человек для выполнения одинакового задания предусматривает и такие, что рекомендовались «на дом». Кто дома «посмотрел», тот поучил сам себя и получил хорошую оценку, как результат своего добросовестного труда. Такая форма «скрытой» проверки стимулирует самостоятельность и делает осмысленной учебную деятельность дома и на уроке. Можно утверждать, что домашнее задание превращается из принудительной обязанности в осмысленную, не всегда легкую, но достойную, результативную, потому—желаемую деятельность.

Ученику вовсе не возбраняется иметь черновые тетради для своих внеклассных записей. Он может попросить учителя проверить некоторые из этих записей, если у данного ученика нет никаких «домашних» консультантов. Но у учителя нет права заставлять ученика проделывать какую бы то ни было обязательную учебную работу дома. Учитель имеет право проверять состояние знаний ученика в пределах пройденного на уроке, оценивать и фиксировать в соответствующем документе. Требовать наличия знаний, приобретенных вне урока, учитель не может. Знания, обретенные вне школы, могут, несомненно, улучшать школьные показатели-оценки, но не ухудшать их.

Работа дома будет стремиться к состоянию «хобби» в еще большей степени после «квазиконтроля—самоконтроля» (3-й уровень работы по теме), когда учитель сам разделит и оценит качество знаний по трем видам сложностей и доведет эти соображения до сознания учеников примерно в следующем варианте:

- минимум знаний по каждой конкретной теме (база) *оценивается «удовлетворительно» («3»);*
- ассоциации, связи, зависимости между изучаемыми темами в пределах базовых знаний по каждой теме *оцениваются «хорошо» («4»);*
- творческое отношение к получаемым знаниям, нестандартное, нетривиальное, оригинальное их применение в пределах программы *оценивается «отлично» («5»).*

**Качественный показатель (по существу знаний)**, как только он принимается во внимание, сразу **становится стимулом к проявлению интереса, к формированию потребности, желания, хобби.** Когда «качественность» поощряется оценкой, то предела поискам практически нет. Дополнительная к уроку домашняя работа учащихся все равно будет избирательной, но более желанной. Жизненные силы ребенка достаточно велики, чтобы охватить несколько хобби. Вспомните писательницу Агнию Барто: «Драмкружок, кружок по фото, а мне еще и петь охота, за кружок по рисованию тоже все голосовали...»

Возникновение желания, переходящего в хобби, напрямую связано с подразделением знаний на эти три вида сложности. Это становится, таким образом, специальным и вполне определенным дидактическим методом.

Этот метод подразделения качества знаний по их сложности, короче говоря, **метод упорядочивания по степеням сложности** включается в систему уже на первой встрече с темой. Там в шутку и всерьез, через проблемы и случайные открытия, вслед за жизнью или фантазией обнаруживаются ростки новых «базовых знаний» у неутомимого человечества. Эти новые знания (как и новые подрастающие люди) раздвигают, меняют, а то и разрушают старые связи, обнаруживают

новое видение, новый жизненный ракурс или убеждаются в правильности выбранных ранее путей, в достаточной еще их оригинальности.

Учащиеся, которых привлекают к обзору новой темы на 1-м уровне работы, могут быть ретроградами и новаторами, серьезными и веселыми, поверхностными и основательными, они могут использовать доказательства или обманчивые фокусы,— в любом случае они продемонстрируют разную степень сложности знаний. Заметить это можно сразу по ходу дела, а можно использовать в качестве примеров на других уровнях работы.

Умение различать сложности, понимать ценность каждого вида знаний (базовых, широких ассоциативных и оригинальных) служит формированию рефлекса по отношению к личностным проявлениям, помогает осознать статус своей личности, обосновывать уровень притязаний, видеть те горизонты, которых хочется достичь.

Рассмотрим далее еще два бригадных метода.

Управитель познавательного процесса, учитель-ментор, зная весь путь, выбирает правильный алгоритм действий. (Управитель—от слова «правильный»). Какую-то часть пути, чтобы сэкономить время, силы и не ломиться в открытую дверь, он полагает нужным преодолеть дедуктивным способом. Какую-то, не очень трудоемкую часть можно позволить себе роскошь проанализировать, чтобы научиться полезной процедуре анализа, прежде чем сделать вывод (открытие!). На некотором участке пути можно позволить «искателям» разбрестись по непроторенным дорожкам, чтобы не боялись заблудиться, совершать ошибки, а может, и что-то новое открыть (а вдруг!). Есть белые и черные пятна—и в объективной реальности, и в самом человеке.

Учителю-управителю полезно использовать бригадные методы работы, составляя равносильные команды, группы, кланы, семьи, общины. Игровые сообщества могут иметь свои названия, символы, тотемы или просто номера. Обнаружено, что наиболее удобным количеством учащихся является класс из 30 человек. Они свободно размещаются в три колонки парт, столов и составляют 6 бригад по 5 человек в бригаде.

Напомним читателю, что при индивидуальном обучении ни о какой состязательности не может быть и речи. А реальная жизнь, куда потом окунется индивидуум, сплошь пронизана этой самой состязательностью в явной или завуалированной форме. Итак, эти методы можно назвать так: «Алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней», «Регламент как уважение к личности».

Начнем с критического разбора самого трудного в дидактическом плане случая: соревнуются бригады, и учитываются только бригадные результаты. Деятельность отдельных участников обезличивается. Мы называем такую коллективную работу «эффектом поиска клада». Действительно, если «клад» найден, то совершенно безразлично, чьи усилия привели к этому. Всем достанется часть «клада», независимо от того, кому посчастливилось натолкнуться на спрятанное сокровище. Шансы у всех были равные. И каждый старался! (Предполагаются честные взаимоотношения в партии «старателей».)

Учебно-познавательная деятельность в редких случаях аналогична «поиску клада». Найти такую обучающую ситуацию, в которой все участники одинаково заинтересованы в получении общего результата, труднее всего. Нерадивые и бесталанные «научатся» самому вредному для личности и общества— иждивенчеству, и больше ничему.

Уравниловка сомнительна в любом деле. Ее применяют, когда трудно сопоставить обязанности (по степени их значимости), возможности (объективные и субъективные) и результат. Подвергать уравнительному оцениванию можно тех добровольцев, которые чувствуют полную психологическую совместимость членов сформированной бригады, равную заинтересованность в деле и достойный профессионализм каждого участника.

В школьных условиях необходимость и возможность создания таких команд возникает очень редко. Кроме того, использовать это как учебный метод можно только при наличии очень заинтересованных зрителей-болельщиков. Учителю необходимо так настроить всех учеников, чтобы спровоцировать азарт среди участников и особенно среди зрителей-наблюдателей. Тогда возникнет обучающий эффект. Все удачи и промахи будут внимательно и даже придирчиво подмечены.

На 2-м уровне работы по теме при активной наставнической деятельности учителя, когда он ограничивает выбор учебного материала рамками базового минимума, не требуется особого азартного

состояния учащихся. Достаточно ограничиваться общим душевным подъемом, позволяющим легко и весело шагать короткими переходами, чтобы замечать все тонкости новых базовых знаний.

Рассмотрим теперь самый легкий случай бригадной работы на уроках, с использованием элементов состязательности для создания общего душевного подъема. (Материал-то на этом минимуме «занудный», требующий скрупулезности, педантичной четкости, внимания к мелочам, безошибочных, однозначных формулировок, ясных обозначений, аккуратности в записях, зарисовках, схемах и т.п.)

Начнем немного издалека. Учитель только что объяснил какой-то элемент нового. Надо с этим элементом работать так, чтобы эту «кроху» заметили все! Для этого используется вся хорошо обзорываемая часть класса, передняя стена. Напоминаем: на передней стене не должно быть ничего «постоянного», кроме чистых классных досок.

Применим **метод одновременной работы над одинаковым заданием**. Если у доски один ученик, то учебный результат даже для него самого почти равен нулю (0), если двое, но на разных заданиях, то это 0+0.

По методу одновременной работы хорошо иметь три доски на стене. Каждая разделена на 2 части—создано 6 рабочих мест, по 2 против каждого ряда парт-столов(см. рис. 18 и 19).

Учитель объявляет:

—Первые номера, к доске!

Выходят сразу 6 человек. Для всех есть мел (коробочка цветных мелков), тряпка-губка (влажная), под ногами ступенька для малорослых. Учитель объявляет задание (или высвечивает на стене). Задание одинаковое для всех! И время для исполнения (регламент) одно для всех (20–60секунд). Выполнил—садись, посмотри на свою работу со стороны, сравни. (Этого даже говорить не надо, от сравнения удержаться невозможно.) Можно сразу разрешить вторую попытку, дать для этого еще 10–20секунд.

Можно и строже:

—Вторым номерам внести исправления! Оценить!

—Третьи номера, к доске!

Новое, но опять одинаковое для всех задание и регламент (не больше минуты).

—Четвертым номерам внести исправления! Оценить!

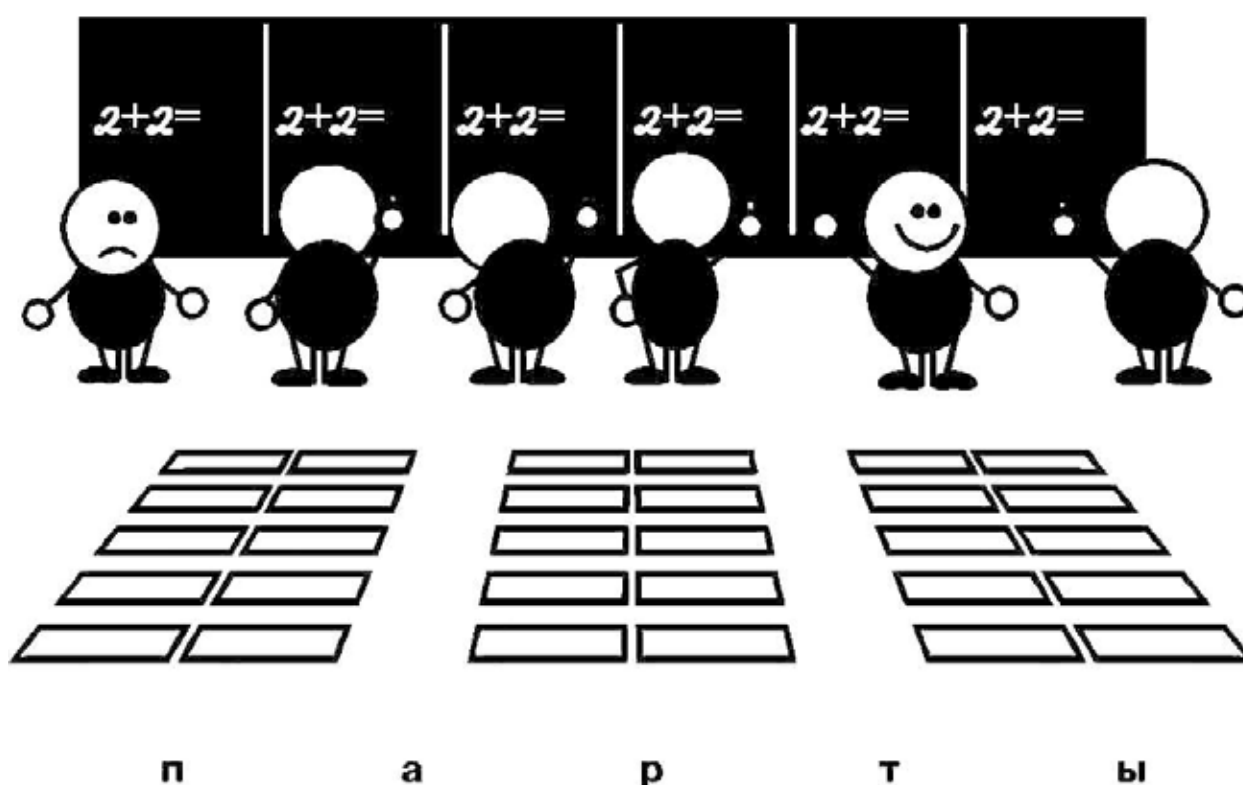
—Пятые номера, к доске!

—Первым номерам внести исправления! Оценить!

# АЛГОРИТМИЗУЯ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТЬ,

## переводить любопытство в любознательность

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



**+ ввести регламент (описание правил)**

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

Рис. 8.3  
Проявите любопытство,  
найдите двух одинаковых человечков

(2.5. **Методы наставничества, менторства, окончание, начало см. в тетради № 7).** Так—по кругу. Можно разрешать вторую попытку и оценивать себя самого. Все зависит от объявленных правил «игры». Потребуется не больше 10 минут для выполнения и проверки 5 заданий. Приняли активное участие все 30 человек. Никто не остался незамеченным, каждый «заработал» некоторое количество очков в свою копилку. Учащиеся, сидящие за партами, выполняли то же самое задание, что и на досках. Обычная их пассивность активизировалась за счет невольного сравнения с доской, а внимательность возрастала, можно подзадорить, «погрозив» проверить. (Ошибок в тетрадах на первых порах будет предостаточно, потом их количество начнет заметно уменьшаться.)

Пока речь шла не о команде, а о случайно оказавшихся у доски (где сидел, такой номер и имел). Элемент состязательности уже создает оптимистический настрой урока, хотя рассадка по местам—дело случайное.

Рассмотрим эти действия как **метод «алгоритм состязательности, роль бригады и личности в ней».**

Организация работы по группам (бригадам, командам) естественно подсказывает необходимость упорядочить *много* моментов (см. рис. 19).

Использовать определенные правила (основания) для комплектования бригад. Например, первые номера—самые слабые, и так до последних номеров—самых сильных. (С учетом метода работы: «от слабого к сильному и обратно».) Тогда и состязательность, и обучающий эффект будут выше. Сравнимость результатов равных по силе исполнителей более полезна, так как легко сопоставима и всем понятна. Сравнить же двоечника с отличником бессмысленно, так как неприятный результат известен заранее—силы явно неравные, моральный ущерб—двойной.

После присвоения учащимся определенных номеров (или значков в младших классах) можно сформировать бригады. Процесс зачисления в бригаду, подбор членов бригады, определения кого-то на должность бригадира—это все непростые вещи. Здесь нельзя поступать по образцу складывания дров в вязанки.

Только *на первых порах допускается формирование бригад авторитарно*: учитель сам назначает бригадиров и дает им список членов бригады.

Многогранный эффект от работы с бригадами достигается через переход от авторитаризма к демократизму. Алгоритм такого перехода «движется» следующим образом:

- полное безоговорочное формирование состава бригад самим учителем;
- учитель учитывает некоторые пожелания («капризы») распределяемых учеников;
- учитель назначает только бригадиров и их помощников (помощник всегда необходим, он даже незаменим при отсутствии бригадира), а эти двое подбирают остальных членов бригады; с этого момента бригадиры становятся помощниками учителя;
- бригадир и помощник объявляют «вакантные места» в бригаде и приглашают желающих занять эти места, оставляя право отбора претендентов за собой;
- бригадир выбирает себе помощника самостоятельно, а потом уже они вместе формируют бригаду, сначала по своему усмотрению, а потом и по «конкурсу»;
- бригадиров не назначают, их количество и состав выбирается тайным голосованием; дальнейшее определяют «всенародно избранные» бригадиры;

Уменьшается авторитарный режим, и возрастают права «демоса»; увеличивается и ответственность за успехи или промахи, как всей бригады, так и каждого ее члена.

Учительская авторитарность сохраняется в ее одном, но главном и сложном элементе—в установлении имиджа, то есть присвоении номера ученику. Каждой бригаде полагается иметь по одному представителю каждого «номера».

Демократические отношения учащихся с учителем возникнут тогда, когда коллектив учеников созреет, дорастет до того, чтобы самостоятельно разбиться на равноценные бригады: сами распределяют номера, выберут руководство. Установят срок полномочий, проведут жеребьевку для последовательной смены «власти» независимо от «номера», так как всем необходимо испытать на себе не только радости, но и значительные трудности руководителя. Осознать, что в демократических условиях жизни умение подчиняться (законам) и умение руководить (создавать законы)—явления вполне сопоставимые. Одно без другого ведет или к деспотизму—уничтожению радости жизни, или к хаосу, анархии—к тому же безрадостному существованию.

Процесс демократизации в классе, в школе нельзя себе представить без рассмотрения коллизий, которые возникают, когда индивидуум выступает против коллектива. Коллектив такую личность обычно отвергает. И выбор невелик: параллельный класс или смена школы.

Бригадный метод работы дает индивиду дополнительный шанс. Среди нескольких бригад можно что-то подобрать, не очень «ломаю» себя. У бригад возникает навык продуктивно работать с разным человеческим «материалом»: сострадать, требовать, оказывать помощь и давать «вознаграждение». Учитель получает возможность помочь ученику с ущербной коммуникабельностью: дает попробовать свои силы в различных по психологическому напряжению коллективах, накопить опыт общения, критически посмотреть на себя самого, научиться жить среди себе подобных, постепенно обрести способность к рефлексии, закалить волю в отстаивании своих убеждений.

#### **Метод «регламент как уважение к личности».**

*Регламент* (времени, количества, качества) сопутствует любой состязательности, как игровой, так и деловой. Он может служить стимулом и защищать интересы каждой личности, участвующей в состязании, лишь в одном случае, — *когда он заранее известен*; однако, жесткое неприятие каких-либо отклонений от установленного регламента может мешать проявлению творчества или перенапрягать участника настолько, что пресекает интерес к дальнейшей деятельности.

*Рациональный регламент* (любых действий) указывает допустимые границы отклонений, в пределах которых права участников *ущемляются* постепенно, по шкале.

*Состязательность как показатель физического и психического здоровья* присуща любому развивающемуся организму. Игровая деятельность насыщена состязательностью. Здоровый труд немислим без состязания деятеля с самим собою: «я смогу, у меня получится», с природой: «покорю, улучшу», с машиной или инструментом: «овладею, исправлю» и даже с поступающей информацией: «осмыслю, проверю, запомню, применю».

*Учебная состязательность* придает процессу особую ценность. Подготовительные действия приобретают смысл из-за необходимости применять их в ближайшей перспективе. Сделанная подготовка сразу подвергается пробе на прочность. Учебный процесс освобождается от утомительной скуки (детям легче много бегать, чем долго ходить медленным шагом). Труд ученика облегчается за счет включения не только рациональной, но и эмоциональной сфер психики. Ускоряется процесс «присвоения» знаний за счет множества обзриваемых вариантов, предложенных разнообразными участниками состязания. Опыт всех становится опытом каждого! Алгоритмы и достоинства состязательности можно показать на примерах.

*1-й пример.* Нам не раз случалось проводить открытые показательные занятия в совершенно незнакомых нам классах. Достаточно договориться с их постоянным учителем о том, чтобы он присвоил своим ученикам *соответствующие* номера (во многих случаях ребята с удовольствием прикалывали эти номера к своим костюмам),—и работа в этом классе идет весело, спокойно и четко, как будто мы «демонстрируем» такой ход урока, который был много раз отрепетирован.

*2-й пример.* Создаются бригады. «Ой, только нас с Машей не разделяйте!»... «Я не хочу в эту бригаду—там все длинные»... «Петька вечно прогуливает, у нас будет маленькая бригада, дайте нам кого-нибудь дополнительно!»... «Я знаю, почему Маша хочет быть с Наташей: она у нее всегда списывает!»... «А мы тебя бригадиром сделаем»... «Я не прогуливаю, а болею!»... Состязательность уже «пошла», различающаяся по тону, напряженности и смыслу в разных возрастных группах, если учитель—не деспот.

Демократичность учителя проявится и тогда, когда он оставит за собой право «третейского судьи» (и объявит об этом) решать, что в случае совершения персональных нарушений виновник будет работать в той бригаде, куда его возьмут. Будут просьбы, отсрочки, компромиссы. Это не страшно. Так отшлифовывается поведение в демократическом обществе. Требования к одному накладываются на реальные требования ко всем.

Следует добавить, что толерантность-терпеливость педагога не есть всепрощение, а верная тактика его творческой доброжелательности, поиск контакта с личностью, не приобретшей еще коммуникабельности. Добившись личной привязанности очередного бедолаги, наслушавшись упреков от незадачливых коллег («он только для вас кое-что и делает»), вы сможете постепенно изменить его личностные ориентиры. Сначала он будет «хорошо поступать» ради вас. Через некоторое время он

почувствует удовольствие от хорошо сделанного дела. С вашей помощью он найдет посильное и интересное занятие, обретет самого себя и займет приемлемое место в обществе, станет терпим.

*3-й пример.* По поводу назначения бригадиров (и помощников к ним). В одном туристическом лагере собрали старших школьников со всей страны, чтобы учить жить в походных условиях, уметь себя обслуживать, ставить палатки, разводить костры, готовить пищу и т.п. Различные походы на местности закрепляли бы знания по географии, топографии, ботанике, зоологии, использовались бы блага южного климата.

Вместо всего этого в июне территория вокруг здания, где помещался злополучный лагерь, являлась опасной зоной для прохожих (из окон стреляли косточками, огрызками, гнилыми фруктами, бутылками и прочим «добром»). И очень опасной для самих ребят: никакой режим не соблюдался, на пищу в столовой набрасывались толпой, вещи растаскивались, курили, играли с огнем... Туристическая администрация сменила трех начальников этого лагеря, но ничего не менялось. Жалобы летели уже в республиканские органы, в Киев.

Случайно я оказалась гостем ялтинского учителя, знавшего о моих дидактических поисках и находках. Среди ночи заседал педсовет. Предложила применить бригадный метод к школьникам, собранным на отдых из самых разных концов страны.

Первое же закрытое комсомольское собрание (большинство приехавших) позволило выявить десяток толковых ребят, которые согласились стать командирами отрядов. Тут же на собрании были объявлены их обязанности и права.

И первое право—сформировать отряды по своему усмотрению: «Подбирай тех, которые будут выполнять твои распоряжения». Роль воспитателей (которые до этого считались полновластными хозяевами 14–17-летних ребят) ограничивалась исключительно инструкторской деятельностью во время походов. Весь быт и отдых регулировали командиры. Было одно жесткое условие: тот отряд, который не выполняет распоряжений своего командира (подводит его под «гауптвахту»), лишается самостоятельности. Его «бойцы» объявляются «малышами», им придается воспитатель. Они, например, лишаются дальних походов, или вводятся другие ограничения, зависящие от степени нарушений и длительности «опалы». (Надо сразу сказать, что потом до конца лета не было ни одного случая серьезных правонарушений, требующих отстранения командира.) Командиры получили и те права, которые обычно принадлежат воспитателям: разрешить пойти в город, позвонить по телефону, пойти на пляж, пользоваться аттракционами. Продукты для похода получал командир, что сразу пресекло нечестность некоторых (потом уволенных) взрослых.

Это было обсуждено и решено на той «закрытой конференции». К концу дня все ребята, кроме пятерых, записались по отрядам. Эту пятерку никто не захотел взять. Оказалось, что все эти заводилы безобразий—дети высокопоставленных лиц Крымского полуострова. Для них отправка в лагерь была вроде ссылки из дома. Им предложили: или упробить ребят взять в отряд, или собирать вещи и готовиться к отправке домой. Четверых взяли, а одного пришлось-таки отправить к родителям.

Такая помощь была «оказана» мною, когда очередным, четвертым начальником «сотни туристов» был назначен отставной офицер. Хотя это был педагог по образованию, но он не понимал достоинств «самоорганизации» детей. После «закрытого» обсуждения, которое казалось ему спектаклем, он убедился, что сверстники быстрее и точнее взрослых знают и оценивают друг друга. Взрослым осталось тактично направлять действия лидеров, превращая их в своих соратников. Подобные действия применимы и в школе на уроках.

*4-й пример.* «Трудный случай» на обычном уроке.

Мы не будем пока подробно останавливаться на том факте, что некоторые деятели «от народного образования» умеют «довести» детские коллективы до полного хаоса, надолго отбивают у детей желание прислушиваться к словам взрослых. Твердо знаем, что детский коллектив не сразу, не в одночасье превращается в неуправляемую толпу, в разбушевавшийся зверинец. До такого состояния его «упорно» доводят те (мы не можем называть их педагогами), которые все недостатки видят в других, а не в самих себе.

События, о которых пойдет речь, происходили в одном из 5-х классов школы № 25 Новосибирска. Учительница математики Р. И. Смирнова (осваивавшая предлагаемую систему, помогавшая ее проверять и уточнять) по объективным обстоятельствам вынуждена была перейти на работу в эту школу в середине 2-й четверти. И застала, разумеется, вполне «сложившуюся» обстановку.



Класс уже «выжил» прежнего классного руководителя—математика. И теперь никто из учителей других предметов не соглашался взять классное руководство. И никто из имеющихся специалистов не желал там преподавать математику. Все досталось «новенькой».

Ей удалось выровнять успеваемость по всем предметам, но главное—ученики полюбили математику. К концу того учебного года Р. И. Смирновой предложили стать завучем этой школы. Она успешно занимала эту должность в течение ряда лет. Школа, не без ее участия, стала одной из лучших в районе. «Поднятый» ею класс продолжал нормально учиться в старших классах и не конфликтовал с учителями.

На свой первый урок она пришла с корзиной яблок (благо диких ранеток в Сибири растет сколько угодно). Поставила корзину на стол и сказала: «Угощайтесь!»

Понятно, что никто к уроку не был готов. Никто не подумал встать и приветствовать учительницу, даже просто замолчать. Каждый занимался своим делом, но и заранее организованной бузы не было. Несколько человек довольно прохладно, вразвалочку подошли к столу, схватили по яблоку, потом по другому... бросили, но удивления своего скрыть не могли: «Кто их покусал?», «Они же все надкусаны!», «Их кто-то уже пробовал!» Некоторые не удержались, пересмотрели всю корзину. Равнодушие как не бывало.

«Да,—сказала учительница стоявшим у стола,—я выбирала повкуснее!» И начала рассказывать знаменитую (но отнюдь не знакомую детям) историю про раба Эзопа, и про надкушенные яблоки, и про его *умный совет глупому* хозяину «выпить море». Теперь эти эпизоды иногда рассказывают на уроках истории.

Спокойно пригласила ребят не «пить море», а попытаться *по капельке* осваивать придуманную не глупыми, а умными древними математику. Примененный ею **метод занимательности** освещен нами подробно в первой главе этой книги. Он «срабатывает» в учебной аудитории всегда, хотя полный учебный позитив достигается дополнительными действиями. Использованный потом алгоритм применения бригадного метода (описанного выше) быстро помог Р.И.Смирновой добиться успехов.

Продолжим рассказ о математике в 5-м классе. «Занимательность» (шутка, анекдот, загадка, проблема и т.п.) служит очень хорошим спутником на любом пути (при условии, что юмор очень осторожен с сатирой и тем более с сарказмом).

Пошутив с помощью Эзопа, Регина Ивановна предложила ребятам поискать выходы из «дурацких» ситуаций. «Как, например, быть с надкушенными яблоками?—спросила она.—Выбросить? Они же самые вкусные!» Тут посыпалось много предложений. Остановились на том, что «надкус можно вырезать» или «разрезать яблоко пополам, испорченную половину выбросить, а остальное—съесть».

Зато представился случай поговорить о *половине*, о дробях.

«Ой, эти противные дроби!»—единодушно закричали ребята. Регине Ивановне вспомнилась суровая реплика профессора Фихтенгольца на лекции по высшей математике: «Интегралы-то вы понимаете, вас «дробя заедают». Не случайно людей «заедают дроби». Проходить простые дроби начинают в том школьном возрасте, когда глаз ребенка привык следить за цифрами, расположенными по горизонтальному ряду клеточек. Следующий, нижестоящий ряд цифр никак не связывается с верхним; цифры, расположенные одна под другой, не создают в сознании ребенка единый образ. (И хорошо, что десятичные дроби теперь стали проходить раньше простых, правда, не из этих соображений). В 4-м классе детей знакомят с «наипростейшими» из простых дробей, но там одна цифра, подписанная под другой цифрой, воспринимается как картинка из ребуса, и математический смысл такой записи не осознается.

В ответ на вопрос: «Какие ты знаешь знаки деления?» ребята называют только две точки и уголок. Так было и в этом классе. *Одно* яблоко резали пополам. Делили *на две* части. А как это записать? Выяснили все виды записи деления (есть еще и наклонная черта). Устно отвечали 5–6 человек. Обычный педагог этим бы удовлетворился и пошел дальше.

Этот класс «далеко ушел дальше», а что толку? Регина Ивановна рисует на доске (в классе была поначалу только одна доска, потом повесили еще две) *бвертикальных* полос и вызывает к доске сразу шестерых, сидящих на первых партах. (Подготавливает к подразделению на бригады.) Просит написать:

«три разделить на пять»... Взять любой знак деления, не делить, а только написать пример и сесть на место.

Так было проделано с пятью парами цифр, но никто на этот раз не использовал черты (ни горизонтальной, ни наклонной) в качестве знака деления. А у доски побывал весь класс за 5 минут. (Вот вам и результат «устной работы» с некоторой частью класса. Даже они не использовали черту, хотя и называли ее.)

Писать цифры через дробную черту не очень-то удобно. К этому надо привыкнуть. Особенно тогда, когда рядом с дробной записью надо поставить целые числа. Их приходится писать в две клеточки, а так никто не пишет. И не любят ребята изначально дробную запись из-за ее неудобства. А достоинств такой формы записи, в общем-то, пока не осознают.

Р.И. вызвала очередную шестерку к доске и предложила делить единицу на семерку. Сказала: «Кто первый разделит за 10 секунд, тот заработает 5очков». Времени никому не хватило, так как все стали делить в столбик (а на это всей жизни не хватит!). Только из третьей вызванной шестерки один ученик сумел заработать «пятерку», написав «одну седьмую» ( $1/7$ ). Кое у кого были «тройки» и «четверки» за «округление».

Все увидели достоинство записи через дробную черту. Теперь педагог мог снова «пропустить через доску» весь класс. (Потом у него будет интересная возможность «обыграть» таким способом знаменитое число «пи».)

Действовать дальше с теми же случайными шестерками— значит переходить от повторения к зубрежке. Мало кому уже интересно выступать за самого себя, эффект личной победы уже использован. Пора подключать социальные стимулы. Для этого каждую шестерку можно назвать бригадой. Кто хочет стать бригадиром, пусть спрашивает согласия бригады. (Они-то друг друга хорошо знают, а педагог их еще совсем не знает). Прошло не больше  $1/3$  урока. Дальше картина выглядела примерно так.

Объявляются условия соревнования бригад. Бригадиры составляют «совет». Он будет наблюдать за доской. Оценивать из 5очков, сбрасывая одно очко каждому члену бригады за ошибку. В свободной колонке пишут или сумму набранных очков, или средний балл, если в бригадах различное количество членов. Перерыв в делах урока для «формирования» бригад занимает 2–3 минуты. Он даже необходим, чтобы перестроилось настроение—от личной ответственности (она у детей часто сродни безответственности) к ответственности за бригаду и перед бригадой (тут дети более щепетильны).

Учитель, обсудив условия, вызывает первую бригаду. Называет пару чисел (подчеркнем, одну пару для всей бригады, хотя это и для каждого в отдельности), которые надо поделить друг на друга. Включает таймер (можно объявлять голосом, засекать время на часах, передвигать флажок по веревочке и т.п.).

Через минуту (!) учитель (без замечаний) объявляет очки, заработанные каждым вызванным. «Жюри» подсчитывает сумму и записывает результат в свободной колонке.

Учитель активно общается с жюри, и потому для выставления соответствующего результата хватает 10–20 секунд. Так продолжается работа всех бригад. Новая бригада—новое задание, но того же типа сложности. Завершением состязания было решение последнего примера самими командирами. Как и ожидал учитель, все бригадиры, независимо от своих способностей, придирчиво просмотрев робкие, неуверенные и часто ошибочные действия своих «подопечных» (а это пять по пять вариантов!), сами смогли сделать все правильно. Каждый бригадир стоял у доски под неусыпным надзором и тех, кто желал ему победы, и тех, кто посмеялся бы над его поражением.

Максимум через 10 минут итоги были подведены, все оценены, места бригадам определены от первого номера до последнего. Определили как победителя, так и номер места других бригад. Отмечать только победителя нерационально: передвижение с последнего места на предпоследнее есть тоже движение, причем осмысленное. «Зарабатывание» очков для бригады было индивидуализировано, а не обезличено. При подборе заданий (пары чисел) учитель брал в расчет несколько важных параметров:

- использование горизонтальной черты как знака деления;
- исключение целой части, то есть запись смешанной дроби;
- сокращение дробной части;
- использование «наибольшего общего делителя».

Числа подбирались в пределах табличного деления, что исключало громоздкость расчетов, но показывало еще и степень владения таблицей умножения.

Чисто математические результаты соревнования бригад на первых порах были для учителя неутешительными—знаний обнаруживалось очень мало. Но смекалка проявлялась. А главное, было желание побывать у доски, так как даже при абсолютно неверном действии ставилось 1 очко «за участие».

Только трое отказались соревноваться и принесли своим бригадам по 0 очков. Двое из них явно бравировали своим «подумаешь!», только один сидел за партой, смотрел на всех волчком, а потом, не дожидаясь звонка, выскочил за дверь. Остальные сравнительно спокойно прослушали объявленные результаты. Некоторые из них даже записали, кто в тетрадах, кто в дневниках, сказанное учителем (и записанное им на доске), что на следующем уроке будет повторяться тема «общий наибольший делитель и общее наименьшее кратное», и номера упражнений, которые будут предлагаться к решению у доски. (По их ухмылкам было видно: «Хочешь набрать побольше очков— посмотри все это дома». Включался «метод добровольности».)

Выше было сказано, что класс выравнивался постепенно. А вот корзина с яблоками в перемену была опустошена и возвращена учителю, огрызки (не сразу!) все были собраны. На последующих уроках применялись многие методы из изложенных в главе.

Учащимся особенно нравилось их право нескольких попыток и тот факт, что учитель учитывал их желание, ставить оценку в журнал или нет. Ученики надеялись улучшить оценку и добивались этого, увеличивая усердие и на уроке, и в свободное время (дома). Домашние задания так и оставались «для тех, кто желает».

Через некоторое время, к удивлению Регины Ивановны, группа учеников, которым никто не мог помочь дома, попросила ее задерживаться немного после уроков, чтобы они в ее присутствии просмотрели домашние задания, а в случае затруднений могли бы обратиться за помощью. Она на это согласилась.

Первое время под ее контролем была только математика. Вскоре уже никто не возражал, что надо делать все домашние задания, чтобы хорошо успевать. Гораздо труднее было согласовать с учителями-коллегами их величину и качество. Но это тоже удалось. С этого начался профессиональный контакт с коллегами. Потом она стала не только назначенным, но и желаемым завучем и обрела сподвижников среди других математиков, физиков, биологов, географов и даже преподавателей русского языка.

*5-й пример.* Один из авторов этой книги, М.Я.Адамский, оказался в подобной ситуации. (И продолжает свою педагогическую карьеру в том же направлении – делится своим положительным опытом со всё большим и большим количеством учителей, служит делу улучшения народного образования; всё время совмещает учительскую деятельность с исследовательской как завуч, потом районный методист, теперь директор школы и соавтор данной дидактической монографии). Начав преподавать историю в ПТУ №35 Ленинграда, он первый урок полностью потратил на анекдоты. На втором—30 минут на анекдоты, а 10 минут на историю. На третьем—20 и 20 минут, на четвертом, пятом, шестом и еще на многих других уроках все начиналось с анекдота, но все большая и большая часть времени уходила на дело. В итоге «технически ориентированные умы» пэтэушников увлеклись гуманитарным предметом настолько, что он стал для них «самым любимым» вместе с их учителем. Многие поддерживали товарищеские отношения с этим учителем долгое время после окончания ПТУ. Некоторые остались друзьями на всю жизнь, даже не осознавая, что же их сблизило. А это была работа в бригадах следопытов-историков.

Во 2-й части книги (посвященной конструкции «Большой дидактики») мы проанализировали, свели в систему и рекомендовали более двух десятков методов, рассчитанных на работу со всем коллективом класса прямо на уроке. Некоторые учителя используют отдельные приемы нашей системы и достигают заметного успеха. Но не такого большого, как ожидали. В чем же дело?

На наш взгляд, дело в том, что, используя эти методы внутри традиционного урока, учитель допускает не менее традиционный просчет: нет четкого деления материала темы по уровням восприятия. *Эта нечеткость ведет к накоплению ошибок, причем самых существенных.* Плохое знание базового минимума накапливается от темы к теме, что делает бессмысленным поиски научно-обоснованных взаимосвязей между... накопленными в головах учеников ошибками.

Настоящая образованность формируется как сочетание широких общих, естественно, нередко дилетантских сведений обо всем окружающем мире, в том числе и о себе, с прочными *базовыми знаниями* по отдельным наукам.

Такой образованности изначально служит умение школьного учителя преподавать каждую тему программы с широким обзором «к сведению» учащихся. Сузить потом ее до базового минимума, добиться его усвоения. Наладить связи новой темы с пройденными ранее и довести учащихся до творческого овладения материалом.

Разбор большинства дидактических методов приводится именно здесь, при описании 2-го уровня работы, когда учитель в полном объеме выполняет свою роль ментора-наставника, добивающегося стабильного усвоения базового минимума всеми учениками в данном классе. Только когда *база* по каждой теме усвоена прочно, можно и нужно искать связи между темами, привлекать силы учащихся для поиска оригинальных, нетривиальных решений, формировать творчество и убежденность в действиях и суждениях.

Описанные выше методы мы считаем эффективными, в том числе и потому, что они естественно сочетаются с разнообразными способами обратной связи с учащимися.

## **2. 6. Способы обратной связи с учащимися при наставничестве учителя.**

Сразу отметим, что все способы контроля не являются отдельными элементами работы на этом уровне. Обратная связь сопровождает весь 2-й менторский дидактический блок, являясь индикатором-показателем: а) эффективности роли учителя как ментора, б) успешности шагов учащихся, в) уровня взаимоотношений — уважения, доверия, сотрудничества,— складывающихся между учеником и его окружением. Задачи контроля как индикатора диктуют ряд условий его организации. Это: — *четкая направленность проверки*: или на объем фактов, или на понимание причинно-следственных связей, или на наличие навыка в использовании знаний; *оперативность*: контроль должен занимать минимум времени для выполнения полученных заданий и позволять сиюминутность проверки (реакции) учителем; *адресность*: можно охватывать всех учащихся или группу, но проверять каждого; *поэлементность*: проверка реакции учащихся на каждый «шаг», а не на все сразу; — *отсутствие завышения требований*: считать нормой неустойчивость, непрочность связей, свободной ориентации. Переплетение старых и новых ошибок не следует оставлять нерасчлененными, а отмечать отдельно, четко — цифрой, значком (равно как и ошибки по смежным предметам, например, грамматику на истории или математику на физике). Оценивание должно правильно ориентировать учащихся в ошибках — отдельными оценками. Примеры: а) алгебраические преобразования правильны (5), а арифметический расчет ложен (2), в итоге — (5/2); б) изложение исторических событий — (4), грамматика в изложении — (3), в итоге — (4/3); в) рисунок по биологии имеет неточности (3), изложение отличное (5), в итоге — (3/5). Может быть и три оценки: изложение (5), грамматика (4), почерк (2), в итоге — (5/4/2). — *понимание иллюзорности успеха*, но не отвергать, не бояться промежуточного контроля (он нужен в познавательном процессе): а) объем проверяемого невелик — это «ключок», кусочек, деталь; б) работает кратковременная память, а что успеет перейти в долговременную — сразу установить невозможно. Но все, что пригодится в работе, то и запомнится,— в этом смысл учебного процесса. *Необходимость проверки степени иллюзорности* послужит основанием для организации работы на третьем уровне. Обретет дидактический смысл, как самоконтроль учащихся (пусть убедятся, насколько их представления о своих знаниях реальны), так и квазиконтроль учителя, который нужен не столько обществу, сколько ему самому, чтобы проверить благоприятность «маленьких обучающих шагов». *Психологическая комфортность этому поможет*: а) разрешение использовать подсказывающий материал; б) «накопление» отметок в форме очков, звездочек и т. п.; в) сохранение права на сравнение; г) отсутствие обидной окраски в высказываниях, вместо типа: плохо, глупо, бездарно — употреблять логическую терминологию типа: истинно-ложно, частично-полностью, тождество-равенство, следствие-вывод. Всё это создаст у ученика позитивную установку на самоконтроль.

Велико многообразие практических вариантов обратной связи с учащимися, которые применимы на 2-м уровне работы, когда учителю необходимо скрупулезно помогать, наставляя своих подопечных при освоении нового базового минимума. Можно только утверждать, что «обратная связь»

осуществляется непрерывно, следить за каждым шагом воспринимающего ученика, который он совершает вслед за каждым шагом подающего учебный материал учителя. Проанализируем любой рекомендованный дидактический метод, который позволяет учителю выполнять свою роль ментора-наставника — учить, контролировать, опять учить. **От слабого к сильному и обратно** — учитель примет от ученика два сигнальных звоночка (при двух попытках) о его внутреннем состоянии, и эти звоночки будут разной (или равной) силы, отразят как статику, так и динамику процесса, мощность или слабость связи, покажут учителю величину искажений, степень необходимых исправлений у ученика.

**Метод нескольких попыток** — некоторым ученикам недостаточно не только одной, но и двух попыток, если у них пробудилось желание получить серьезные знания по данному вопросу, а учебных навыков недостаточно. Никаких формальных препятствий не должно возникать (пока идет обучение!), никто не может отнимать у обучающегося право быть наученным. Данный метод легко вписывается в дидактический блок, имеющий своей целью ограничиться малым объемом материала (базовым минимумом), и у учителя, владеющего методом *«преобразовывать астрономическое время в педагогическое»*, достанет сил и времени, чтобы позволить ученикам нужное количество попыток.

**Метод добровольности выбора знаний** — перекликается с сущностью предыдущего метода на этом уровне работы. Полностью выявится его содержание на 3-м и 4-м уровнях работы, после самоконтроля, когда сформируется интерес, дающий силы для результативной тренировки. Этот метод делает предсказуемым результат окончательного контроля не только для самих учеников (их субъективность нередко причина конфликтов и даже трагедий), но и для учителя (и он не свободен от ошибок). Афиширование добровольности ведет к осознанию необходимых усилий и, что важнее всего, к такому же афишированию, как самих усилий (много попыток), так и достигаемого результата через оценку попытки, оценку результата, оценку каждого учебного шага. Ученик будет совершать столько усилий, сколько ему лично надо, чтобы получить желаемую оценку (синоним знаний). **Работа в выставочных условиях, на виду у всех** — позволяет каждому научиться принимать критику своих действий спокойно и продуктивно. Так же нелицеприятно и конструктивно осуществлять критику по отношению к другим. Через этот открытый путь будет происходить процесс передачи опыта от одних к другим, так как «одни» не будут чураться необходимости «раскрывать» себя, «другие» не будут стесняться пользоваться достижениями первых и демонстративно избегать их ошибок. **Метод «посмотри на свою работу со стороны»** — предусматривает бережное отношение к «предъявляемой продукции». А «критикам» — предлагает не торопиться. Как художник, заполняя картину штрихами, позволяет себе отходить от нее подальше, чтобы под другим углом зрения увидеть намечающуюся картину, так и ученику, использовавшему классную доску, предоставляется возможность изменить угол зрения, отойти от доски, сесть на свое место и осмыслить изображенное им самим. Он постепенно научится ощущать всю комфортность такого права. Мозг будет успевать включать серьезные ассоциативные процессы, направленные на сравнение. Желание внести поправки сделает осмысленным право на «несколько попыток». Знание учениками «правил игры», которые с точки зрения оценивания мы называем методом «манипуляции с отметкой и оценкой», позволяет избежать конфликтов на уроке. Как можно понять из приведенных примеров, вся работа учителя на 2-м уровне представляет собою такой дидактический блок, когда максимально проявляются менторские навыки, умение наставлять, проверять и поправлять — обучать! Это немыслимо было бы делать без непрерывной обратной связи. Все формы и виды обратной связи учителя с учащимися на таком уровне работы, когда начинается изучение нового материала, должны быть пронизаны максимальным гуманизмом. Ученик как индивид, начинающий путешествие по неизведанной для него дороге, имеет полное право на ошибку. Как личность, пользующаяся «услугами» помощников (учителя, товарищей, родителей, книг), он имеет обязанность «оплачивать» эти услуги своим трудом — исправлять ошибки. Эти права и обязанности осваиваются растущим человеком такими же сложными путями, какими ему приходится идти в жизни вообще. Учитель в школе имеет все возможности включить в свою наставническую деятельность заботу об успешной защите прав ученика, равно как и научить его выполнению обязанностей.

Перечислим некоторые варианты технологии обратной связи с учащимися, апробированные в практике работы авторами системы. Они позволяют реализовать ведущую идею: *соединения (непосредственно и непрерывно) процесса обучения с элементами коррекции индивидуальности и личности*, что является одним из системообразующих факторов «Большой дидактики». **Безмашинное**

**программирование**, при котором учащимся предъявляется в логической последовательности некоторое количество заданий, которые требуют кратких ответов типа «да, нет», или «плюс, минус», или «имя, дата, формула». Проверяются: *память* (знание формул, схем, алгоритмов, дат, имен), *степень понимания* (ситуаций, логики процесса, последовательностей, источников, споров, парадоксов, доведения до абсурда, (ad absurdum), и даже «личные выпады» (ad gominus), *натренированность* ученика (быстрота реакции, даже смелость). **От слабого к сильному и обратно по логическим схемам-конспектам, или просто по опорным конспектам.** Легко расчленяемые на составные элементы, конспекты позволяют успешно провести опрос как волну, эстафету, работу на виду у всех и т. д. Вместе с тем они воспитывают такие качества, как логическое мышление, умение вычленить главное, готовят организм к стрессу, вызывая его краткими дозами, формируют при этом уважение к себе («дело можно исправить») и бережное отношение к товарищу («подожди», «дай ему сообразить, сравнить, заметить, вспомнить»). **Вопрос — ответ — оценка.** Даже короткий ответ дает учителю на этом уровне работы основание для оценивания, так как «краткость» есть характерный признак работы по базовому минимуму. Воспитывается, опять же, быстрота реакции, смелость, сообразительность, мощно тренируется память и т. п. За один и тот же ответ может быть выставлено сразу несколько разных оценок: *уложился* в регламент, *перечислил* все необходимое, *сохранил* логическую, историческую последовательность, *говорил* четко, внятно, *писал* красиво, а при этом, может быть не очень грамотно, с ошибкой — 5/5/5/5/4. Для такой многоплановой цифровой устной фиксации учителю потребуется 5–7 секунд. Ученик же может зафиксировать эти цифры и письменно, на полях тетради. **Ответ — рецензия — оценка.** Тренируется монологическая речь, критическое мышление, умение аргументировать свою позицию, прививается чувство истинного, а не ложного товарищества, возникает осознанное отношение к оценке своих действий «со стороны», подвергается пересмотру самооценка, уровень притязаний. В предыдущую цепочку действий учителя вплетается рецензия; получается: вопрос — ответ — рецензия — оценка. Учитель может рецензировать сам, сберегая время, логику урока. А может поручать рецензирование учащимся, и оценивать их рецензии, тратя, при этом, немного больше времени на каждую учебную позицию, но зато, удваивая количество вызванных к активной работе на уроке. В любом случае на этом уровне работы на уроке учитель должен твердо придерживаться тактики: «краткость — сестра таланта». Содержание базового минимума любой темы благодаря такой тактике может быть хорошо вычленено и прочно усвоено. **Оценка учащихся, работающих в системе «ученик-репетитор».** «Репетиторство» со стороны учеников возникает тогда, когда они работают парами, бригадами, заменяют учителя для тех, кто вызван к доске, карте, прибору, муляжу. Они оценивают знания подопечных, а учитель оценивает их умение это делать. При этом формируются такие личностные качества, как честность, принципиальность, самообладание, и тренируется чувство ответственности за порученное дело, терпение к затруднениям товарища, умение рационализировать познавательную деятельность, придумывание всяких мнемонических правил для запоминания и т. п. **Оценка умения самостоятельно сформулировать «интересный» вопрос по пройденному материалу.** Недаром говорят: «Хочешь получить умный ответ — задай умный вопрос». Умение задать умный, интересный вопрос свидетельствует о степени понимания материала, с одной стороны, и о сложившейся системе общения в классе, с другой. «Интересные» вопросы постепенно помогают учащимся перейти от овладения «заданными» знаниями, полученными с помощью готовых данных другими, к собственному отношению к этим знаниям, к умению отстаивать их, к убежденности. Привычка и умение задавать «интересные» вопросы поддерживает творческую атмосферу, позволяет организовать диспут, способствующий «рождению истины». **Оценка за разработку вариантов контрольных заданий по пройденному базовому материалу.** Это высокая степень понимания и усвоения пройденного. В этом способе обратной связи заложен большой потенциал для формирования творческого отношения, как к получаемым знаниям, так и к процессу их получения. Этот же способ служит накоплению «раздаточного материала», увеличивает количество «примеров», решение которых может быть предложено всему классу, при репетиторстве, при взаимном обмене заданиями пар, бригад — «кто кого?». **Различные варианты работ по принципу эстафеты** для составления конспектов, ответов на вопросы, рецензий, обзоров, хронологий, доказательств и т. п. Этот способ обратной связи позволяет задействовать творческий потенциал учащихся, формирует чувство товарищества, умение работать в команде, согласованность мнений и т. п. Бригада, например,

выработала определенный план действий, распределила роли. Прежде чем действовать, надо убедиться, что каждый правильно понял свои обязанности. Дается листок-эстафета, каждый «закрывает» свою запись, передает следующему. Потом все читают (смотрят, если рисунок, схема) и оценивают знания каждого.

Эти и многие другие способы обратной связи должны соблюдать требование 2-го уровня работы: проверке подвергается только материал базового минимума темы. Характерная ошибка педагогов — уже на этом этапе ранее материализованные способы оформления фрагментов поторопятся материализовать у себя новый материал. Это



## Со

8.2.4

Рису

Рису

Рису

8.2.6

1. Алгоритм - чёткий

2. Шаги - короткие

3. Время - из расчёта:  
2-3 слова в сек.4. Количество вызванных  
(на шаг):  
устно - по одному  
к доске от 2 до 65. Последовательность  
вопросов, заданий -  
ОДНА НА ВСЕХ6. Последовательность  
вызванных  
- очень слабый,  
- плохой,  
- посредственный,  
- хороший,  
- отличник.7. Рабочее напряжение  
для всех вызванных  
сохраняется до конца  
цепочки и обратно.  
Все фиксируют  
набранные баллы  
при двух попытках.

ЦЕПОЧКА ОТ СЛАБОГО К СИЛЬНОМУ И ОБРАТНО

Критерии качества вопросов

слабое - "с ходу"  
отвечает слабый,  
нормальное - задумывается  
сильный,  
завышенное - не отвечает  
никто,  
кроме учителя.

Критерии качества ответов

"1" - молчание или глупость,  
"2" - глупый или смешной,  
"3" - смешной или  
примитивный,  
"4" - правильный,  
неоригинальный,  
"5" - точный, с личным  
отношением.

ПОВТОР обратно по цепочке  
ОБЯЗАТЕЛЕН !

"Как ты  
ответишь  
теперь?"

