

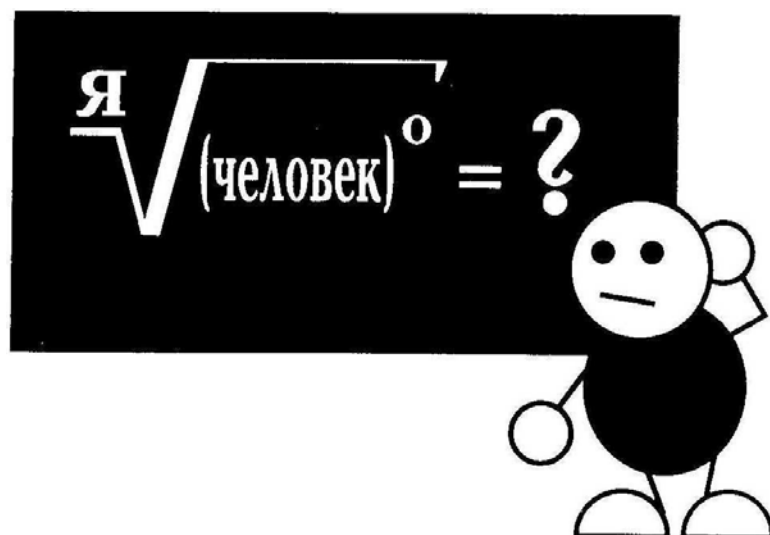
АДАМСКИЙ М.Я., ЯНОВИЦКАЯ Е.В.

***БОЛЬШАЯ ДИДАКТИКА И 1000
МЕЛОЧЕЙ***

(в 3-х частях, 10-ти тетрадах)

Издание 2-е, исправленное
и дополненное Яновицкой Е.В.

Тетрадь № 1



Новосибирск 2001г.

Адамский М.Я., Яновицкая Е.В. «Большая дидактика и 1000 мелочей». Изд. 2-е, дополненное и исправленное Е.В.Яновицкой.

Книга о системе, обеспечивающей развитие индивидуальности при массовом обучения в заведении любого профиля, в т.ч. и в общеобразовательной школе. Система разработана и проверена многократно Яновицкой Е.В. на протяжении полу века педагогической работы учителем, завучем, директором школы, аспирантом, преподавателем педучилища и пединститута, методистом, мастером производственного обучения, заведующей комбинатом «Ясли-Сад». Книга написана совместно с Адамским М.Я., работающим директором школы, возглавлявшим районный методический центр и кабинет научного творчества Института Усовершенствования Учителей, приложившим много сил для проверки и распространения идей, заложенных в системе. Учтён мировой опыт, разработки учёных и практиков России и собственные находки. «Большая дидактика» позволяет **не упустить, не потерять ни одного уникального нового человека, пришедшего в этот мир, содействовать его физическому развитию, обогатить духовно через научное восприятие обобщённого человеческого опыта в сфере культуры, социального общения, производства материальных благ и охраны природы.**

Оригинальность авторов заключена в создании такой системы, которая технологически опирается на неразрывную связь обучения с воспитанием при взаимодействиях личности с окружающим её коллективом людей. Новые люди начинают учиться с первой группы детского сада, с первого класса школы, с первого курса института. Система улучшает школу настолько, что остаётся достаточно времени для проявления уникальности учеников и учителей. Система самодостаточна, обеспечена обратной связью участников и открыта к развитию.

Семья не отторгнута, она поможет ребёнку развиваться в условиях быстро изменяющегося социума, родители включены в овладение педагогической грамотой.

Книга написана живым популярным языком, рассчитана на педагогов, философов, психологов, социологов, врачей, полезна студентам, учащимся старших классов и всем родителям.

Рецензенты:

Санкт-Петербург РГПУ им. Герцена – *чл. корр. РАО Тряпицына А.П. д.п.н., зав. каф. педагогики;*
Университет педагогического мастерства, СПб – *проректор Кричевский В.Ю., д.п.н., профессор.*
Сибирское отделение РАН – *академик Турченко В.Н., Борисова Л.Г. д.соц.н. профессор НГПУ,*
Пермь – *доцент Пед. Института Крылова Н.М. к.п.н.*

Редакторы: Вольский Л.Н., Лапухова Т.Н., Смирнова Р.И.

Художник Овсяук Н.В.

Авторские права защищены законом.

Предисловие авторов ко всей книге.

Авторы работы «Большая дидактика» предлагают вашему вниманию результаты своего многолетнего труда. Мы назвали дидактику «большой» в отличие от «малых» частных дидактик — методик по предметам. «Большая дидактика» как общая теория обучения вбирает в себя одинаковые закономерности из этих «малых», выделяя те дидактические возможности, которые служат и любому учебному предмету, и интересам-потребностям разных учеников. Каждая личность не только уникальна, но и живет в сложном социуме школы — коллективе соучеников. «Большая дидактика» находит возможности учить в стенах школы жизненным знаниям, умениям и навыкам не менее толково и настойчиво, чем чтению, письму, счету и прочим наукам, а главное, одновременно с обучением этим наукам. Методист-предметник (малая, частная, прикладная дидактика), зная закономерности большой дидактики, сможет излагать варианты освоения своего предмета с точки зрения современного научного его понимания. Ученик для него не будет абстрактным, усредненным. Законы «Большой дидактики» подскажут разработчику, как помочь обучающейся личности освоиться в группе других индивидов. Пресловутая дисциплина на уроке не останется полностью на учителе, а будет решаться через конкретный предмет как этическая проблема норма.

Система «Большой дидактики» естественно выстроилась (а не придумана искусственно) при многолетнем изучении (более 20 лет) и практической проверке всего лучшего, что создавалось педагогами-практиками у нас в стране и за рубежом. Она обосновывалась гуманистическим целеполаганием и научной методологией, заложенными в трудах ученых-теоретиков ведущих педагогических и социологических институтов мира, и подтверждается исследованиями психологов и нейрофизиологов; в нее включены теоретические открытия учёных и опытные находки самих авторов.

Главным достоинством системы «Большой дидактики» является ее соответствие интересам общества и потребностям современных детей и их родителей. Учителю она отвечает на извечный школьный вопрос: «Как учить на уроках, чтобы всем хотелось учиться, и чтобы все учились успешно?». Даже опытному педагогу она позволит значительно сократить затраты времени и сил для получения желаемых результатов. Данная система может использоваться молодыми неопытными учителями, давая при этом однозначно положительный результат в школе (в «массовой», а не только в «элитной»), как в обучении, так и в воспитании каждого ученика.

Книга состоит из трех частей: проблемы, теория, практика. Три части книги выстроены и расположены в том же ключе, в каком рекомендуется вести любой образовательный процесс вообще и освоение данной системы, в частности.

Авторы книги, занимаясь научным исследованием закономерностей процесса обучения, сами не прекращали активной практической педагогической деятельности. Вехами на пути поиска было изучение проблем и парадоксов современного школьного дела. Они рассмотрены в первой части книги, написанной авторами совместно (Е.В. Яновицкой и М.Я.Адамским). Обсуждаются в 1-й части книги только те, тревожащие общество, ситуации, которые с помощью изложенной далее системы могут подлежать коррекции. В «Большой дидактике» - 2-я часть книги (написана М. Я. Адамским), и прилагаемой к ней «1000 мелочей» - 3-я часть (написана Е. В. Яновицкой), содержатся сформулированные авторами научные законы обучения, расширяющие традиционную дидактику. Показаны и обоснованы способы перевода новых дидактических закономерностей в регулярную практику урока. Конструкция «Большой дидактики» проста. Её оригинальность состоит в умении авторов увидеть рациональное направление в развитии процессов обучения и воспитания. Показать никогда не разрывающуюся связь и зависимость этих двух процессов в образовательных действиях педагогов. И особую неизбежную роль коллектива соучеников. Сделанные обобщения сохранили все лучшее из имеющегося наследия. Излагаемая система открыта для включения нового в практику массовой школы. И имеет механизм, способствующий творчеству, как учеников, так и учителя. Содержит существенные гарантии от насилия над личностью каждого участника образовательного процесса.

Авторы опирались на теоретические изыскания оптимального целеполагания нравственного, этического, правового воспитания, заложенные в трудах ученых Петербурга и Новосибирска: З. И. Васильевой, С. Г. Вершловского, В. Ю. Кричевского, О. Е. Лебедева, Л.Ф. Лисса, Г.И.Петровой,

А. П. Тряпицкой, Н.А.Хохлова, Н. И. Элиасберг и др. Использовались пошагово-программированное обучение Скиннера, проблемный метод Щукиной, принципы «Школы Радости» Сухомлинского, индивидуализированных находок Шаталова, основы «Свободной школы» Щетинина, развивающего обучения Занкова, Эльконина, разных авторов игрового обучения и др. При всей несомненной теоретической и практической ценности рекомендаций перечисленных авторов, на практике их системы оказывались изолированными. Учителю оставалось неясным, как использовать всё это богатство. Систематически на каждом уроке. Применительно к целому классу учеников. Как учить очень любознательного ученика, как увлечь незаинтересованного. Как перевести негативность массовости в позитивность многообразия. Как законы обучения сделать достоянием обучающегося, чтобы они спонтанно поднимали каждого ученика до уровня самообразования.

Предлагаемая вашему вниманию система обучения утверждает: *«Путь к успешному образованию молодежи идет только через результативность каждого шага на уроке в школе»*. И обеспечивает этот успех своей высокой технологичностью.

В 14-ти главах 1-й части, разбираются проблемы, и даётся краткий обзор рекомендаций, системно изложенных во 2-й части – научная стратегия, и в 3-й части – педагогическая тактика..

НЕУПРАВЛЯЕМЫЕ ПРОЦЕССЫ:

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

УПРАВЛЯЕМЫЕ ПРОЦЕССЫ:

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

Рис. 1.1

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

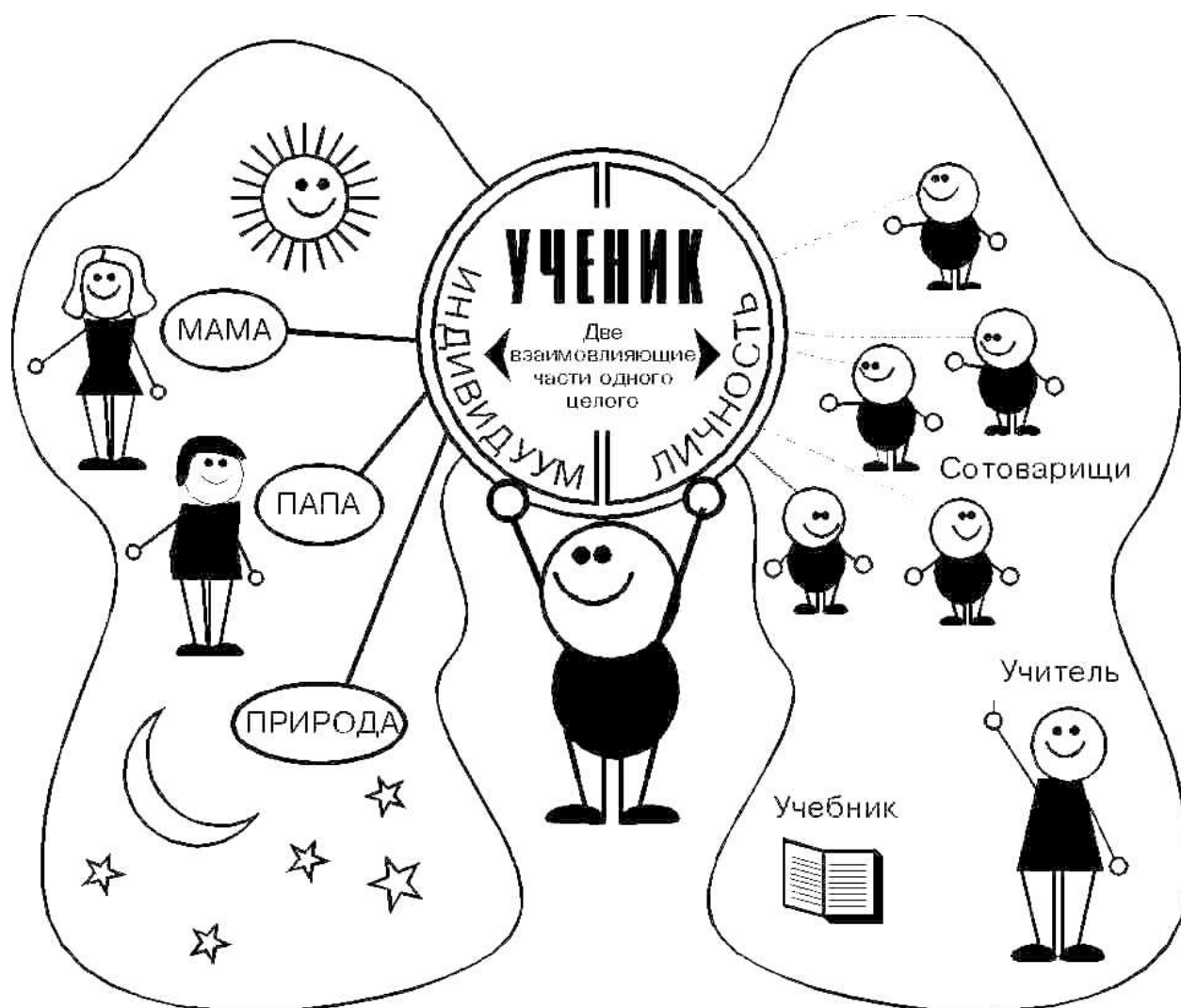
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

(состоит из 2-х тетрадей, 14-ти глав)

ПАРАДОКСЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

(Краткое изложение параметров системы в поле проблем – дайджест)

Тетрадь № 1: главы 1-8.



Глава первая: Попытка верблюда пролезть в игольное ушко, а дошкольника — в школу.

«Мама, я не хочу жить!»

Шестилетний Коля провалил «вступительные экзамены»
в престижную спецшколу и наглотался таблеток.

«Петербург-экспресс», 26 мая 1999 г.

Прежде всего заметим, разбирая проблемы школы, что парадоксы есть и в дошкольном воспитании: там тоже бывают «собеседования»... Те, кто принимает в руки детей, уже получивших (не всегда желательное) влияние окружающей среды, забывают про огромный запас психических и физиологических возможностей человека. Известно, что масса мозга новорожденного составляет всего 25% от массы мозга взрослого человека и что развивается он, проходя по сложному пути, зависящему не только от его внутренних закономерностей, но и от окружения. Более того, психофизиологические исследования последних лет настойчиво призывают прекратить споры о том, что определяет человека: наследственность, среда или воспитание. Практически на этот вопрос давно и однозначно ответил печальный опыт детей, подобно Маугли, воспитанных животными и полностью потерявших возможность вернуться в человеческое общество. Не зарегистрировано ни одного случая возврата этих несчастных в человеческий социум, хотя некоторые из них до попадания к животным владели не только прямохождением, но и речью. Все эти «маугли» утратили навыки, заложенные в наследственности человека, так как им было необходимо выжить в звериной среде.

Наши дошкольники приходят в школу из семей или детских садов, и первый парадокс заключается в том, что школа по большей части недовольна их дошкольной «подготовкой». А ребенок и не думает о школьных проблемах. Он просто растет и играет в разные игры, в том числе и в «школу».

Задача «Большой дидактики» — учесть, что школьная практика работы с детьми, вышедшими из дошкольного игрового возраста, представляет собою, при всей напряженности учебного процесса, сложное корректирование задатков ученика и результатов его опыта в дошкольной жизни. Нельзя также сбрасывать со счетов сиюминутные процессы, протекающие в семье ребенка и в окружающем его обществе.

В связи с этим мы особенно заинтересованно отнеслись к новым системам дошкольного воспитания, разрабатываемым для государственных дошкольных учреждений. Мы столкнулись с большим разбросом мнений и предложений практического порядка. Теоретиков и практиков в этой области часто кидает в крайности: от фетишизации игры с отрицанием всякого научения — до полного отрицания игрового баловства уже в дошкольные годы и требования полной учебной регламентации жизнедеятельности ребенка-дошкольника.

В большинстве своем разрабатываемые государственные системы дошкольного воспитания оказываются настолько несостоятельными, что их авторы склоняются к отрицанию необходимости государственного дошкольного воспитания. Ясли почти все уже закрыты. Количество детских садов заметно сократилось. Этим система дошкольного воспитания подтверждает свое бессилие перед проблемами дошкольной педагогики. Но сама жизнь доказывает, что без детских садов как подготовительных к школе учреждений, равно как и без самих школ, общество обойтись не может.

Мы обнаружили, что на сегодняшний день самой универсальной дошкольной программой является воспитательная система «Детский сад — Дом Радости» (авторы — доцент Пермского педагогического университета Н. М. Крылова и педагог-воспитатель с полувековым стажем работы В. Т. Иванова из Петербурга).

Эта система:

— хорошо согласуется с законами наследственности и особенностями функционирования индивидуума в социуме;

— опирается на современные научные знания о человеке;

— ориентирована на дальнейшее развитие личности в школьные годы;

— детально продумана и потому может легко применяться практиками.

Нам стало известно, что детские сады, работающие по этой системе, пользуются чрезвычайной

популярностью среди родителей. Уровень подготовленности настолько высок, что после такого детского сада дети свободно поступают в любые, в том числе элитарные, школы, хотя никакого искусственного отбора не проводится. Даже такая медицинская проблема, как снижение заболеваемости детей, по наблюдениям практиков, применяющих систему «Детский сад — Дом Радости», решается успешнее, чем в домашних условиях. Но как, к сожалению, обычно происходит, эта новаторская идея с трудом пробивает себе дорогу к признанию, несмотря на уже доказанный положительный эффект в течение нескольких лет. Очень жаль, что факультеты дошкольного воспитания педвузов страны не взяли ее на вооружение.

Вместо мощной государственной системы дошкольного воспитания появилось много частных, так называемых авторских, систем репетиторства (с целью ускоренной подготовки детей к школе). Авторы-репетиторы надеются, что смогут быстро заменить весь комплекс работы с ребенком от рождения до семи лет. Государство экономят на дошкольном воспитании. Эти надежды тщетны. Жизнь развенчивает их. И убеждает нас: экономя на дошкольном, теряем сторицей, пытаясь «изменить уже взрослого человека».

Такой, казалось бы, мизерный субъективный фактор, как желание взрослого быстренько подогнать ребенка к требованиям школы, тренируя его память, может опасно отразиться на детской психике. Эмоциональная сфера ребенка травмируется созданием тревожной ситуации: «поступлю или нет?», выключает его из плавного и нормального развития и может привести к нервному срыву.

Кажется, что усилия следует направить на специальную подготовку к школе. А не лучше ли так организовать время дошкольника, чтобы переход к следующему естественному состоянию — учению в школе — произошел гармонично, без стрессов?!

В упомянутой выше системе «Детский сад — Дом Радости» насильственная подготовка к школе отсутствует, хотя родителям дошкольника-выпускника этого «Дома» ясно, какая дальнейшая деятельность их ребенка будет более плодотворной, и какие его качества можно и нужно будет развивать дальше. Эта система, таким образом, еще и служит повышению психологической грамотности семьи.

Мы, конечно, надеемся на такие дошкольные системы, но, поскольку их пока до обидного мало, мы постарались в своей теории обучения помочь любому здоровому ребенку с его индивидуальной степенью подготовленности, его способностями и интересами заниматься в школе успешно. Конечно, мы надеемся, что со временем эта проблема будет перекрываться дважды: в дошкольные годы и в самой школе. Ведь только серьезные патологические нарушения в организме ребенка либо явная педагогическая безграмотность взрослых могут помешать малышу с радостью и играючи овладеть родной речью к 2–3 годам, а к 5 годам научиться читать и считать. Тогда учение в школе, с его фонетическим и грамматическим анализом устной и письменной речи, с его проникновением в состав числа и в отношения между величинами, поможет ребенку постепенно уменьшать свою потребность в игре и наращивать интерес к чисто учебной деятельности, опираясь на успех в ней. Это произойдет вследствие осознания ребенком своих человеческих возможностей. Только так эта проблема может быть перекрыта полностью, и развитие нового человека пойдет по восходящей. Предлагаемая ниже «Большая дидактика» как раз и опирается на извечную потребность человека в игре и успехе, так как и то и другое стимулирует потребность в знаниях.

Вопрос: Как правильно организовать дошкольное детство, чтобы ребёнок подготовился к переходу в школу незаметно для него, но должным образом для успешной деятельности на уроках?

Ответ: Свободно общаться со сверстниками и взрослыми людьми. Играть во всевозможные бытовые и творческие игры, в том числе, и «в школу». Подробно и детально отвечает на этот вопрос система Н.М.Крыловой и В.Т.Ивановой «Детский сад – Дом радости» (Пермский педагогический университет). Ими выпущено более 30 книг – подборка дел, игр, книг, разговоров, буквально на каждый день, начиная с 1-го сентября и кончая 31 мая, отдельно для каждого возраста от 3-х до 7-ми лет.

Глава вторая: Эффект Маугли.

Может быть, первым и наиболее актуальным парадоксом в жизни человечества к XX веку стало заметное несоответствие между развитием науки и производства и поведением людей. Все громче и чаще звучит фраза: «Цивилизация губит человека!»

Налицо возникновение и постепенное распространение такого эффекта, который очень похож на эффект Маугли: люди «звереют»! Резко снизился возрастной ценз уголовных деяний, детская преступность расцвела махровым цветом. Педагоги забеспокоились и стали пытаться подвигнуть общество «раскошелиться» на детей. Нищенское финансирование (которое скорее можно назвать подаянием) нужд народного образования — ни для кого не секрет. Эта экономия на детях вызывает недоумение, ведь все мы на бытовом уровне прекрасно понимаем, что вкладывать надо именно в детей, даже если это «последний кусок». Необходимо позаботиться о тех, ради кого мы сегодня живем. Это должно быть понятно и здравомыслящим представителям правящих кругов.

Отметим при этом, что подобные просчеты общества напрямую и сильнейшим образом связаны не только с финансированием, но и с теорией и практикой обучения и воспитания подрастающего поколения. Педагогическую науку общество недооценивает, «педагогическая промышленность» практически отсутствует; ко всему этому в обществе относятся крайне несерьезно. Внутренние просчеты самой *теории* обучения и воспитания оставляют общество равнодушным. Шум поднимается только после очередного школьного ЧП, именно вокруг определенного негативного события со смакованием деталей, но без анализа глубинных истинных причин, его породивших (см., например, в газете «Комсомольская правда» от 17 ноября 1995 года статью «Учительница мертвая моя»).

Здесь уместно вспомнить, что крупные успехи и подъем мировой цивилизации, как правило, являются следствием принципиального изменения в отношении общества к образованию. Это просматривается от Академии Платона в Древней Греции до современной японской школы.

У нас же творческая мысль не напрягается - ассигнования увеличиваются не на образование и воспитание, а на силовые структуры. Идет борьба не с причинами, а со следствиями, что и приводит к закономерному результату — отрицательному. Общество упорно игнорирует аксиому: профилактические меры выгоднее, действеннее, а в данном случае и гуманнее, чем исправительные. Там же, где власти упорствуют в своих попытках решить вопрос «усовершенствования» человеческой природы силовыми методами, прикрываясь обывательскими рассуждениями или действуя по пресловутой традиции — от порки у казаков до отрубания рук в Чечне, — там мы наблюдаем не только крах этих попыток, но и крах самой власти.

Недальновидная политика государства провоцирует разрушение системы школ и воспитательных учреждений изнутри. Принуждает их заниматься, например, коммерцией с целью выживания, тем самым, отвлекая учебные заведения от выполнения их прямых обязанностей. Идет катастрофическое снижение эффективности общеобразовательного процесса в массовой школе.

Пренебрежительное отношение к профилактике детской преступности улучшением педагогического процесса крайне тормозит внедрение новаторских идей в педагогику. Этой участи не избежала и предлагаемая система, авторы которой получили грамоту и премию СПб Комитета по образованию по итогам Конкурса педагогических достижений еще в 1992 году (приказ Комитета по образованию № 353 от 30.09.92)

Признание этой системы состоялось еще в 1953 году в Ленинградском институте усовершенствования учителей; в 1968 году в Новосибирском университете и в Академгородке г. Новосибирска; в 1989 г. в Москве, на Всесоюзном совещании работников ПТУ. Все — на словах! Новаторство не имеет спроса в Минпросе.

Не будет никакой натяжки в утверждении, что обвинять «в одичании» надо не цивилизацию как таковую, а отставание науки о воспитании и обучении от наук, позволяющих повышать уровень материального благосостояния.

Образование на сегодняшний день не осознается обязательной частью культуры в целом. Оно словно «выдергивается» из культуры. Даже в бюджете расходы на культуру и образование разведены по разным статьям. Общее у них пока лишь то, что обе эти отрасли финансируются по остаточному принципу. Между тем человек необразованный может воспринимать в лучшем случае лишь «массовую», «бульварную» культуру. «Высокая» культура будет до тех пор мало влиять на общий

уровень развития людей и оставаться узкоэлитарной, пока народное образование не обеспечит выращивание личностей, способных эту культуру воспринимать.

Эффект «маугли» возникает не только тогда, когда несчастные дети оказываются в логове зверей, но и когда они воспитываются примитивно, особенно если система обучения ребенка сродни плетке безжалостного дрессировщика. При примитивном воспитании и жестоком обучении, как и в условиях звериного логова, мы получаем примитивное существо, у которого развились лишь элементарные инстинкты.

Мы настаиваем на том, что не цивилизация, а именно эффект «маугли» при воспитании детей в промышленно развитых странах приводит к одному из опаснейших парадоксов XX века.

Образование стало массовым. Экономические преимущества массовости стали всем очевидны, потому они быстро абсолютизировались и догматизировались. Догматизация «массовости», как всякая догматизация, остановила, а потом повела по ложному руслу дальнейшее развитие теории обучения.

Мы покажем, как это происходило в дидактике. В дальнейшем, излагая свою систему, мы подробно обрисуем пути, по которым может идти преодоление тех сложностей, которые принесла с собой догматизированная «массовость». Мы не только не собираемся умалять достоинства, которыми обладает массовое народное образование, но постараемся выявить функционально значимые элементы, позволяющие считать такую массовую образовательную деятельность политическим и экономическим достижением человечества. И эффект «маугли», если его увидеть и осознать, вполне преодолим в массовой школе.

Итак, общая (большая, великая) дидактика провозглашает, что можно всех собранных вместе учеников одного возраста научить одному и тому же за один и тот же срок. «Одним и тем же способом», — продолжила по инерции педагогическая мысль, хотя родоначальник дидактики великий Ян Амос Коменский, провозвестник «массовости», прямо этого не утверждал, оно лишь как бы предполагалось.

Появился перечень обязательных предметов. В результате какого-то невообразимо случайного расчета для изучения каждого предмета было отведено строго определенное количество часов. Возникли методические разработки («малые» дидактики), разъясняющие, как формально уложиться в это ограниченное число часов (этакое прокрустово ложе). Методисты, безусловно, восторгаясь возможностью резкого увеличения обучающегося одновременно контингента, стали разрабатывать единую технологию, естественно, рассчитывая на предполагаемого среднего ученика. Однако для детского контингента уровень усредненности всегда трудно установить. Даже в двух параллельных классах одной школы конгломерат учащихся имеет большой разброс способностей. Что уж говорить о подобных средних показателях по различным регионам страны! Но, казалось, выбора не было: если учить, то всех! Так возникли стандартные, то есть усредненные, учебники. Так возник стандартный, то есть усредненный, урок: проверил домашнее задание, объяснил новое, закрепил и дал опять домашнее задание.

Оставался один «пустяк»: успеваемость этого среднего ученика никого не устраивала. Первыми почувствовали опасность сами педагоги. Усредненный подход к многоликому коллективу учащихся не мог стимулировать методистов на поиски удовлетворения интересов и особенностей отдельных обучаемых личностей. Этот усредняющий подход вынуждал ограничиваться научными спорами об особенностях конкретного предмета, включенного в программу преподавания. Идя от «объекта», методисты надеялись добраться до «субъекта». «Обрушилась» бесконечная смена учебников. Наконец забеспокоилось все общество, так как уровень среднего ученика стал резко падать. Аттестаты зрелости начали превращаться в фикцию. Появилась потребность в ПТУ, так как некуда стало девать все возрастающее число «маугли». Созданная система ПТУ, несмотря на энтузиазм работающих в ней людей, не смогла решить поставленные перед ней и увеличенные по сравнению со средней школой задачи, как общепедагогические, так и дополнительные (подготовку квалифицированных кадров для производства и сельского хозяйства).

Конечно, не стоит забывать, что целый ряд принципиальных положений «Великой дидактики» Коменского остается не только востребованным, но и определяющим принципы педагогической стратегии народного образования на сегодняшний день, как-то:

- массовость школьного обучения;
- составление программ обучения;

- природосообразность;
- разделение учащихся на возрастные группы и года обучения;
- четкое расписание уроков;
- доведение каждого вопроса программы до уровня возрастной усвояемости.

А вот предложение Коменского об использовании некоторых способных учащихся в качестве помощника учителю применяется очень редко и робко или грубо примитивно, так как и сам Коменский упоминает об этом вскользь.

К недостаткам, которые не ликвидированы никакими предложенными на сегодня дидактическими системами, мы относим следующие:

- при работе с коллективом отсутствует индивидуальный подход;
- отсутствует демократизация педагогического процесса как отражение в школе естественного хода развития общества, как необходимое условие становления современной личности, воспитания человеческого достоинства даже у самого маленького человека;
- программы быстро отстают от жизни вследствие того, что в них не заложен механизм слежения и коррекции, связанный с темпом познания природы и изменениями в обществе;
- не разработаны системы своевременной и непрерывной помощи учителю, как в учебной работе, так и в воспитательной;
- нет алгоритма контроля за ежедневной деятельностью учителя, хотя ученики находятся в его власти не только часы, но месяцы и годы; эпизодические проверки, дают случайные показатели; такой контроль оказывается фиктивным, не только не помогая делу, но и мешая ему, так как вводит всех в заблуждение;
- нет взаимно полезной связи между школой и семьей, ребенок не с ними, а между ними.

Наличие этих существенных недостатков дидактики завело общество в тупик (и это не гипербола), заставляя искать панацею в прошлом, возвращаться к гимназиям и лицеям в надежде красивыми названиями и новыми учебными предметами прикрыть все огрехи дидактики и получить «готового джентльмена, надев на недоросля смокинг». Феномен «маугли» слегка завуалировался благодаря новизне ситуации. Но с чего бы ему начать исчезать? Ведь остались те же педагоги, те же методики и несколько новых лозунгов типа: «Даешь сотрудничество!»

Мы ограничились разбором достоинств и недостатков только теории основоположника дидактики Коменского, так как все последующие разработки не отменяли его основополагающий принцип, а именно классно-урочную, программированную по годам обучения систему. Последующие авторы-дидакты, совершали интереснейшие находки и излагали свои предложения, но оставались «внутри Коменского» и не устраняли указанных выше недостатков.

В последнее время появились некоторые частные и авторские школы, пытающиеся «ударить» по Коменскому как по врагу. Они стали отменять программы, классы, уроки. Однако подобные попытки выглядят незрелым протестом отдельных личностей и не имеют серьезного дидактического и экономического обоснования.

Поиски шли все время вокруг самих *программ* обучения, то есть вокруг проблемы «*чему учить*». Для общей же дидактики этот вопрос хотя и важен, но имеет скорее общепедагогическое, даже социальное, чем сугубо дидактическое значение.

Создаваемые сейчас различные по названиям учебные заведения — колледжи, гимназии и лицеи — отличаются только программами или чисто внешним ритуалом. Ритуал же интересен, пока нов, но очень скоро становится безразличным или даже смешным, если его смысл не вливается гармонично в общую теорию обучения.

Всем известно, что теория обучения — дидактика — включает в себя две главных проблемы: «*чему учить*» и «*как учить*». При этом проблема «*как учить*» включает в себя два аспекта: как учить данному конкретному предмету и как учить данного конкретного человека. «Малые» дидактики разрабатывают первый аспект, забывая о втором. Они забывают о конкретном ребенке, пытаясь его усреднить, и в результате получают некий абстрактный усредненный обучающийся субъект. Для детей, воспитанных животными, в среде которых отсутствует индивидуализация, явление «мауглизма» естественно. А у детей-школьников, усредненных в силу несовершенства «малых» дидактик, «мауглизм» провоцируется искусственно, из-за плохой разработанности теории обучения коллектива.

Предлагаемая нами «Большая дидактика» рассматривает оба аспекта проблемы в их взаимосвязи

«чему учить и как это делать», отвечая на вопрос, как учить любому предмету каждого конкретного ученика, когда они учатся все вместе.

Общедидактический вопрос «как учить конкретного ребенка» опять же сложен и рассматривается нами с нескольких позиций:

- как учить, желающего учиться;
- как сформировать у ребенка желание учиться;
- как учить всех вместе, когда их много и заинтересованность различна.

С учетом этих сложно разрастающихся позиций мы и разрабатываем нашу систему «Большой дидактики». Предмет изучения с его объективными научными проблемами как бы накладывается нами на сложную субъективную сетку восприятия различных обучающихся в классе индивидуумов. Мы искали и обнаружили мощные дидактические закономерности в индивидуальности как в природном явлении и еще большие дидактические закономерности — в личности как явлении социальном.

Предлагаемая нами общая теория обучения «Большая дидактика» и приложенная к ней «1000 мелочей» не зависят от конкретного предмета преподавания. Дидактические проблемы решаются путем открытия закономерностей взаимодействия между учеником и учителем. При этом учитывается целый комплекс сопутствующих и нередко определяющих обстоятельств, как-то: отношения между личностью и коллективом соучеников, между школой и обществом, между наукой и политикой и т. д.

Тщательная разработанность системы позволяет не только предупредить возникновение эффекта «маугли», но и обеспечить коррекцию ошибочного или даже ложного воспитания ребенка до школы.

Развивая *общую* теорию обучения, мы предлагаем исследование с законченным практическим выходом — «как учить». При этом отдаем должное традиционной классно-урочной системе как наиболее приемлемой форме массового (государственного и частного) обучения и дидактически и экономически.

В исследовании мы четко различаем две одинаково важные составляющие: 1) фундаментальную часть — общую теорию обучения (большую и малую); 2) инновационную часть как научную теоретическую разработку процесса переноса общетеоретических закономерностей в массовую практическую деятельность. Все возникающие в школьной жизни сложности такого процесса указывают на отсутствие промежуточного звена между теорией и практикой. Ученые Новосибирска ввели понятие новой науки — инноватики. Это научная теория перехода новых (инновационных) фундаментальных исследований в прикладную деятельность. «Большая дидактика» посредством «1000 мелочей» примыкает к инноватике как науке и позволяет: — методистам частных методик — перенести общую дидактику на конкретный предмет и сделать это более успешно, чем удавалось до сих пор;

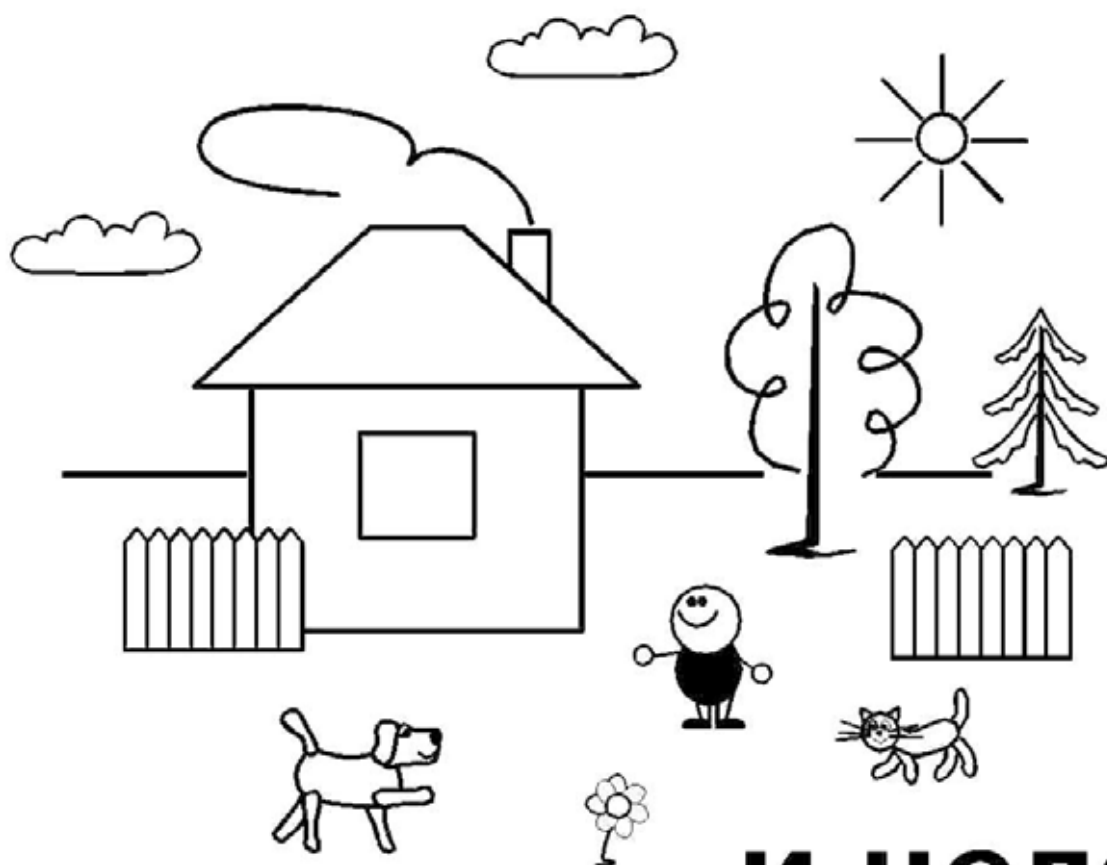
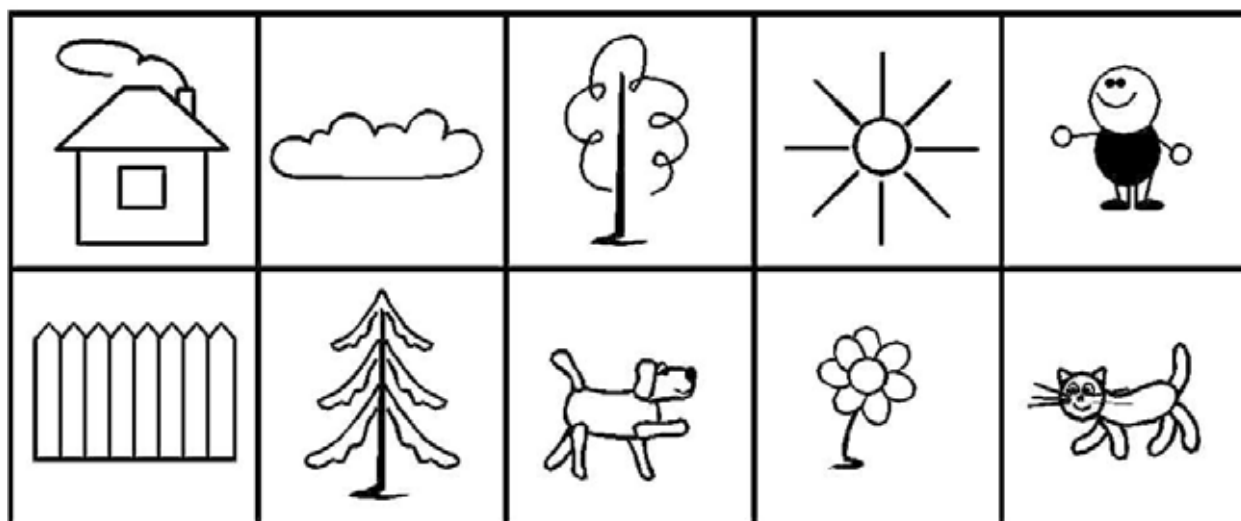
— учителю-практику — перенести эту частную методику на свою группу обучающихся, то есть преодолеть неизбежно предполагаемое усреднение; — обществу, через его инспекторские, методические институты и семью, — обеспечить своевременную помощь педагогической практике, осуществляя проверку и коррекцию непрерывно развивающегося педагогического процесса.

Применение «Большой дидактики» позволяет надеяться на то, что эффект Маугли постепенно исчезнет из школьной практики. И мы это сразу заметим по поведению школьников во время перемен или при выходе из школы. В школах и отдельных классах, где применяется наша система, количество «маугли» резко снижается.

Вопрос: Что надо делать, чтобы ребёнок вошёл в цивилизованный мир, радуясь тому, что люди успели создать и понять до него? Встал бы на достигнутую цивилизацией ступеньку. Шёл на дальнейший подъём в организации человеческой жизни? И этот подъём был для него возможен в его единении с природой и обществом людей?

Ответ: Не считать, что всего этого ребёнок может достичь быстро и тем более самостоятельно. Ему надо терпеливо во всём этом помочь. Главное, что необходимо понять взрослым, что не только и не столько в семье, сколько в среде сверстников формируется из детёныша человек. Взрослые обязаны позаботиться о комфортности и благополучии пребывания ребёнка в сообществе детей, подростков и юношества. Позаботиться своевременно, помогать квалифицированно, а не обрекать его на перманентное пребывание в условиях исправительных учреждений.

части...



...и целое

Рис. 1.3

Заинтересовать учеников учитель может общим представлением об изучаемом предмете, но научить владению предметом можно только через усвоение частей

Глава третья: Педагогами не только рождаются, но и становятся.

Итак, мы пришли к неутешительному выводу, что в настоящее время в массовой школе функционирует такая дидактика, которая не развивается как общая теория обучения детей, посещающих уроки в массовой школе. Она довольствуется частными методиками или категориями логики и диалектики, то есть законами других наук. Дидактические установки ограничиваются объективной научной сущностью конкретного предмета, предлагаемого к изучению в школе. Возникают невероятные сложности для учителей. У большинства людей — и у педагогов-практиков, и у родителей, и у писателей, и даже у политиков — сохраняется мнение, что педагогом надо родиться, как, например, художником или музыкантом. Некоторых это даже утешает: «Ничего не поделаешь, кто же нам «нaroжает» столько хороших учителей, чтобы на всех детей хватило?» Отсюда — прямой путь к элитарности обучения: хороших учителей — хорошим детям, а плохих... Эта практика может дорого обойтись обществу! Кстати, не стоит забывать, что у художников есть Академия художеств, у музыкантов — Консерватория, то есть учреждения, где при помощи своей специфической системы пытаются воспитать художников и музыкантов. И не всегда это получается, хотя, например, музыкальные способности обнаруживаются более явно, чем педагогические: отсутствие слуха «виднее», чем отсутствие доброты.

А педвузы, теперь уже названные университетами, еще и путают студентов, называя их «предметниками» — физиками, математиками, химиками, литераторами и т. д., и не только называют, но и ориентируют на мастерство предметника, а не на мастерство учителя-дидакта. Да и кафедры, как общепедагогические, так и дидактические, не являются ведущими, главными кафедрами *педагогических* учебных заведений. Происходит какая-то подмена профессий, а значит, и искаженное представление о нормах и требованиях профессионализма. Такой заведомый перекося в понимании своей профессии вряд ли практикуется в других вузах страны. Станиславский, например, создавая свою систему, называл ее не системой мастерства, а системой *обучения* мастерству, то есть сознательно пресекал дезориентацию.

Практика студентов, которую нам приходится наблюдать в течение многих лет, свидетельствует, что большинство будущих педагогов не владеют теорией обучения настолько, чтобы применять ее на практике, то есть педагогами не являются. Студенты с большей или меньшей гордостью называют себя предметниками, честно признавая, что дидактика их интересует мало, удерживается в их памяти только до экзаменов. Это происходит, как сказано выше, потому, что дидактика не главенствует в учреждении, готовящем учителей, а ведь учитель должен будет *учить*, то есть быть высококвалифицированным дидактом! Дидактика сегодня преподается чаще всего как история педагогики или как набор отдельных формальных систем, методов и приемов, рассчитанных на абстрактные ситуации и дающих совершенно неопределенный эффект при приложении к конкретному коллективу класса, а тем более к конкретному ученику. Бесчисленные варианты составов учащихся, собираемых в классы, до бесконечности увеличивают неопределенность в подборе приемов и нередко приводят к абсурдным взаимоотношениям всех участников педагогического процесса. Даже на добросовестно организованной педагогической практике студенты успевают попробовать очень немного из предлагаемого дидактического набора, да и «меню» такого набора не имеет четкой системы и своей случайностью только усугубляет ситуацию.

В сегодняшней практике отсутствие общедидактической системы работы учителя именно на уроках как основы всей учебной работы, равнозначной по своей всеобъемлющей сущности классно-урочной системе Коменского, приводит к тому, что любая помеха делает уязвимой любую частную методику. К примеру, такая в производственном отношении мелочь, как простое заболевание учителя, не только срывает жестко регламентированную сетку часов, но и не позволяет провести качественную замену отсутствующего учителя, так как ни заместители, ни сами учащиеся не знают, что делать дальше. Подобные мелочи ведут к довольно ощутимым бедам, например, отставанию от программы. Любое же отставание от программы школа ликвидирует весьма примитивно: учащиеся просто перегружаются домашними заданиями. За этим тянется цепочка школьных бед, недоразумений и конфликтов.

Разработанная нами система снимает проблему становления учителя, так как, во-первых, те претенденты на звание учителя, которым категорически противопоказаны требования дидактики, невольно отсеются сами собой. Это касается главным образом тех, кто хочет быть только ученым, а не

предметником-учителем. А во-вторых, для будущих учителей к системе прилагается «1000 мелочей», элементы которой (несмотря на то, что их действительно много и что это совсем не мелочи) расположены не хаотично, а системно. Их не потребуется судорожно вспоминать и разыскивать. Они появятся как необходимая уточняющая, облегчающая и закрепляемая опытом деталь большой дидактической конструкции, позволяющая делать хорошее – лучшим, создавая условия для тренинга своих педагогических сил еще до выхода на урок.

Педагогом не обязательно родиться. Им можно стать! Можно перенять накопленный дидактический опыт лучших учителей, желая научиться самому и научиться передавать свои знания другим людям.

Вопрос: Насколько доступна обычным людям профессия педагога?

Ответ: Настолько же, насколько им доступны любые природные рефлексy. Обучать своих детёнышей, – это дано всем высшим классам животных, в том числе, и человеку. Узнать, как это делать наиболее рационально, какой накоплен в этом отношении опыт – дело времени и желания. Родителям стоит об этом побеспокоиться ещё до рождения ребёнка. А будущим педагогам надо добросовестно учиться, так же, как это делают будущие врачи. И вероятно, клятва учительства должна тоже существовать: «Не оттолкни от себя, не обмани доверчивость, переведи её в сознательное доверие и дружбу, терпеливо помогай входить в жизнь, овладевать собою и всем тем, что мучительно находили, постигали, изобретали другие люди!!! И сам совершенствуйся вместе со своим учеником!!!»

ОБОСНОВАНИЕ

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

- 1** Заинтересовать
 - 2** Рационально взять главное
 - 3** Посмотреть связь главного с творчеством
 - 4** Оттренировать всё
 - 5** Продемонстрировать успехи на всём материале темы
-

Глава четвертая: Учить не «чему-нибудь» и не «как-нибудь».

Желание узнать больше — равно, как и дать знаний побольше,— очень благородные вещи! Но если не очень ясно, *чему учить*, а главное, *как это сделать*, то неизбежное разочарование приводит к парадоксу: никому ничего не надо. Сейчас по большинству программ пытаются расплывчато определить, чему учить. Их составители пекут новые программы, как блины. Школы хватают их, бросают, берут новые. Сетки часов перекраиваются, разбухают, трещат по всем швам. От деспотической политизации кидаются к не менее деспотическим, религиозным учениям. От политехнизации чуть ли не с рабочим разрядом — к обширнейшему циклу гуманитарных дисциплин с тремя-четырьмя иностранными языками и историческими экскурсами не только в далекие времена и исчезнувшие малые цивилизации, но и в спорные исторические концепции.

Во всех этих метаниях мы видим две главных причины:

- 1) нет научно и социально обоснованных принципов подборки программ — кого, чему и зачем учить;
- 2) нет достаточного понимания необходимости четкой технологии — как изучать предлагаемые школе предметы, как это делать со всем классом и как индивидуализировать для конкретных учащихся.

В силу этих же причин многие программы по конкретному предмету не имеют полной методической разработки, позволяющей преподавателям рационально использовать отпущенное время. Начальная школа, хотя и робко и далеко не полностью, но уже осознала такую необходимость и стала постепенно насыщаться некоторыми разработками. В средней школе такая работа представлена системой этико-правового образования д. п. н. Н. И. Элиасберг.

Не определены иные способы объективной проверки выполнения принятой программы, кроме экзаменов. Но ведь при существующей на сегодня системе составления экзаменационных билетов и закрытой форме проведения экзаменов — это лотерея. А по большинству предметов нет даже экзаменов! Как убедиться, что программа действительно выполнена педагогом? Только по его личному утверждению? По скудным записям на узкой строчке журнала? Тем более это невозможно сделать по случайным оценкам в журнальных клеточках против фамилий учеников, так как невозможно определить, за какие заслуги или провинности эти оценки выставлены.

К тому же, попав в высшую школу, наш ученик столкнется со своеобразным, но обоснованным отношением высшего звена к среднему. Буквально на первых же лекциях он услышит: «Забудьте все, чему вас учили в школе!». И этот парадокс возникает потому, что настоящая беда всех школьных учебников и, соответственно, программ — в отставании их от жизни. В них отсутствует элемент «слежения» за неизбежными изменениями в производстве, науке и общей культуре общества. А именно этот элемент — постоянная непрерывная связь с текущей жизнью — и делает обучение реально содействующим прогрессу!

В программных требованиях к организации самостоятельной и домашней работы учеников также наблюдается, мягко говоря, некоторый сумбур. Бытует перекладывание учительских обязанностей на учащихся, произвольное увеличение количества домашних заданий, так как нет жесткого критерия допустимости и целесообразности объема такой работы. К тому же нет обоснованных форм проверки ничем не рационализированного домашнего труда учеников.

Институт домашних заданий позволил многим учителям перестать выполнять функции лектора, наставника-ментора, тренера-репетитора и превратил их в инспекторов по проверке своих заданий. Перегрузка учащихся, о которой так много говорится, имеет свои корни в подобной практике.

Из-за постоянно изменяющихся программ даже добросовестные учителя оказываются безоружными перед возникающими трудностями и избирают путь наименьшего сопротивления — перегружают учащихся.

«Большая дидактика» не ограничивает творчество составителей программ. Она только вводит критерий целесообразности для подбора программного материала. *Крупные блоки системы* соответствуют целям, поставленным перед участниками педагогического процесса, к примеру:

— дать общее, очень широкое представление о вопросах всей темы (даже курса), и все, естественно, к общему сведению;

— дать узкопрофессиональный, но прочный минимум знаний (базовый минимум) по конкретному предмету;

— обеспечить соединение новых базовых знаний с ранее полученными знаниями, их углубление и расширение;

— освоить знания таким образом, чтобы развить творческий потенциал учащихся.

Определенная таким образом цель в итоге и служит ориентиром для заказчика и разработчика программы, как в выборе степени предметной сложности, так и в определении необходимого количества часов.

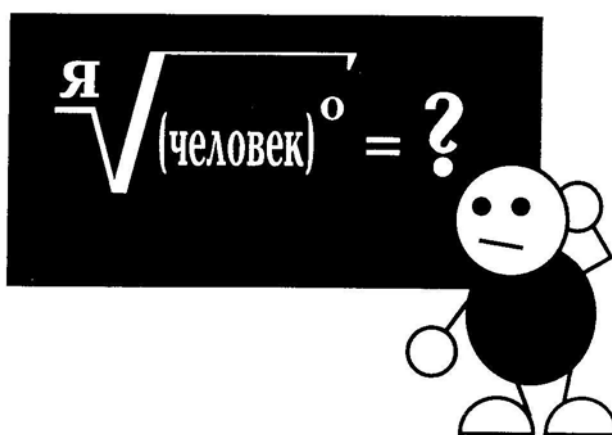
«Большая дидактика», благодаря прилагаемой к ней «1000 мелочей», учитывает тот факт, что цели у учащихся могут быть очень разными. Поэтому-то и вводится критерий индивидуальной свободы выбора желаемого уровня знаний, без принудительной, жестко установленной планки. Этот принцип для детской аудитории, с ее естественной слабой осведомленностью не только об окружающем мире, но и о самом себе, дополняется необходимым и достаточным набором факторов, побуждающих к саморазвитию. Так, предлагаемый учащимся подбор материала сопровождается указанием возрастающих различий в сложности материала. Время же, отводимое на соответствующий уровень работы, зависит от поставленной цели, оценка ученических успехов зависит от уровня сложности работы и может регулироваться как учителем, так и учеником сознательно.

Домашняя работа учащегося перейдет из категории обязательной в добровольную деятельность. Ведь все будет зависеть от того, какого уровня знаний данный учащийся хочет (или может) добиться.

Наличие обзорного уровня работы по теме позволит выполнять функции слежения за изменениями в данной области науки или общественной жизни, и вводить их своевременно и регулярно в программу изучаемого предмета в соответствующей степени доступности. Такое понимание процесса передачи накопленных человечеством знаний новому поколению позволит избежать недоразумений в определении, *чему учить* и *как это делать* с точки зрения логики предмета и его общественной значимости. Обсуждение особенностей обучения данному предмету с точки зрения логики и этики индивидуальной и коллективной работы на уроке в условиях массовой школы выходит за рамки этой главы и будет рассмотрено отдельно.

Вопрос: Почему нельзя учить чему попало и как попало?

Ответ: Жизнь коротка. Её нельзя прожить сначала начерно, а потом набело. Продуктивно организованная жизнь обеспечивает человеку здоровье, продолжительность и творческую активность на долгие-долгие годы. Радость жизни в общении. Педагогическая профессия – самая радостная из всех гуманитарных специальностей. Врачи имеют дело с биологическими больными, юристы – с социальными уродами. А учителя – с распускающимися цветами. От них, в основном, зависит, каковы будут плоды.



Информационное поле учебной темы - его распределение по уровням



Рис. 1.4

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

условные обозначения:

черные кружки - базовый минимум темы;

серые кружки - связь данной темы с другими вопросами;

белые кружки - творческий подход к изучаемой теме.

Глава пятая: Педагогическое зеркало.

В традиционной дидактике слабо намечены, а в школьной практике просто отсутствуют объективные показатели качества работы учителя, которые позволяли бы отличать добросовестного, исполнительного, любознательного педагога от лентяя, халтурщика и неуча.

В дополнение к этому существует обоснованное мнение, что разросшаяся практика репетиторства лишает возможности обнаружить и определить степень личного участия школьного учителя в учебных результатах его ученика.

Все чаще и чаще начали происходить конфликты между семьей и школой из-за множества мелких недоразумений, возникающих на уроке между учителем и учеником и перерастающих нередко в крупные конфликты (ученик в Академгородке Новосибирска повесился, ученик в Тольятти убил учительницу). Официальная попытка разрешения этих конфликтов — предложение выбирать себе учителя «по вкусу» — выглядит на практике несколько трагикомично: из кого выбирать, где критерии выбора, как быть с расписанием уроков? И вообще, как быть с общественным мнением об этих двух невольных изгоях — ученике и учителе? Потому многие учителя пошли по облегченному, но коварному пути: просто-напросто стали уменьшать требования. Закон это зафиксировал: уже не обязательно полное среднее образование.

Составители программ многого не учитывают, так как вынуждены все усреднять. Прежде всего, не учитываются те разнообразные реальные условия, в которых оказывается учитель. Методическая помощь учителю, как и принципы регулярной рабочей проверки знаний учащихся, то есть качества работы учителя, программой не предусмотрены и не заказаны. В этом главная причина того, что методисты на местах превращаются в инспекторов, стимулирующих не профессиональный рост, а профанацию профессии — очковтирательство, показуху и, следовательно, занижение требований к качеству знаний.

До недавнего времени, учитывали, что контролировать урок, когда учитель остается один на один с учащимися, никак не удастся. А колонки оценок за фронтальные контрольные проверки проясняют ситуацию очень незначительно и с очень малой степенью объективности (хотя бы из-за естественного желания подконтрольных обмануть контролера). Все контролирующие силы государственной системы народного образования были нацелены на то, чтобы получить от учителя как можно больше различной документации. Требовались всевозможного вида и рода планы уроков, вплоть до сценариев, а также сложные, полностью индивидуализированные журналы — что-то вроде досье на каждого ученика (вспомните «липецкий метод»). Это отнимало много времени у добросовестного учителя, не помогая ему в работе, и было очень на руку недобросовестному. При наличии «хороших бумажек» все плохие результаты можно было свалить на учащихся и их семьи. Не случайно школьные медали не позволяют судить о степени талантливости и реальном уровне знаний их обладателя. Налицо парадокс: аттестат зрелости не отражает степени зрелости! Сейчас «бумажный» способ контроля отменен, но ничем не заменен. А добросовестность все-таки — сестра контролируемости, не зря же говорят: «доверяй, но проверяй».

В разработке системы уроков мы показываем, что учебный процесс может быть организован так, что каждый шаг учителя при необходимости может быть подвержен методической коррекции без всяких дополнительных документов, по обычному рабочему классному журналу.

По предлагаемой системе можно четко представить ход действий учителя при изучении темы. Все шаги ученика отражаются (фиксируются) только в ежеурочном документе — классном журнале, и причем сразу же по ходу урока, в присутствии заинтересованной стороны — ученика (а не где-то там, в учительских блокнотиках, без ведома учеников). Обоснованность оценок и провоцируется, и поощряется добровольным желанием аттестуемых зафиксировать свои текущие успехи (достижения) в журнале. За учеником оставляется право согласиться или на новые попытки в проявлении своих знаний, или на временный пробел в клеточке оценок, который, как всякий пробел, подлежит ликвидации.

Учителю система «Большой дидактики» предоставляет возможность в ходе самих уроков помочь ученику избавиться от внутреннего напряжения, возникающего вследствие неудачных попыток, обеспечивая постепенное наращивание успеха.

Систематизация процесса ведения уроков проста, а оценка за работу ученика соответствует тому уровню знаний, которым оперировали на данном занятии. Поэтому никаких лишних записей, кроме тех,

что естественно возникают в ходе работы на уроке, система не требует. Оценки не становятся фикцией, обманом, неопределенностью. Цифры в журнале на каждом уроке — яркий показатель количества привлеченных к работе учеников и одновременно индексация степени их участия, их личного вклада в процесс приобретения знаний. Эти цифры необходимы, так как являются точными показателями работы учителя и его учеников.

Наши требования к разработке любой темы школьного курса основаны на разноуровневом подходе к изложению материала. Это позволяет ввести в систему и способы контроля состояния знаний, принципы трактовки оценочных символов. В отличие от традиционных цифр, которыми пытались примерно отразить, «сколько» знает данный ученик (если «3», то маловато, «4» — больше, а «5» — достаточно), наши цифры отражают другое, более точное представление об ученике и его возможностях по данному учебному предмету. Если стоит «3», то это значит, что его знания ограничиваются обязательным минимумом, они на этом уровне есть и их достаточно. Если стоит «4», то данный ученик прочно и широко владеет полученными знаниями, он хорошо эрудирован. Оценку «5» может иметь только тот ученик, у которого при широких и прочных знаниях и эрудированности сформирован творческий подход к данному предмету, который умеет нестандартно мыслить и действовать в пределах своей эрудированности. Таких отличников всегда было и всегда будет немного, но знающими школьный курс хорошо должно быть большинство учащихся.

Система контроля вытекает из системы подачи материала. Каждая тема предлагается, рассматривается, изучается и оценивается в трех ракурсах: 1) творчески обзорно и дилетантски занимательно; 2) по профессиональному базовому минимуму предмета; 3) в связях с другими предметами, а также с интересами и возможностями учащихся. Обратная связь с учениками обеспечивается непрерывно: то как сигнал участия, то для коррекции шагов ученика, а то и для оценки качества этих шагов. Найдено время для фронтальных проверок, позволяющих определить общий уровень знаний, приобретаемых в ходе работы по каждой теме. Психологическая и социальная значимость контроля поднята в системе максимально — от субъективно желаемого самоконтроля до контроля объективного, государственного. Пятиуровневая структура учебной работы по теме позволяет составителям программ и методических разработок четко определить необходимое время, зависящее только от той цели, с которой данная тема введена в курс.

Система позволяет индивидуализировать помощь ученику и учителю и непрерывно контролировать результаты их деятельности простым просмотром классного журнала. Классному журналу возвращается его изначальное предназначение: отражать каждый шаг учителя и ученика, быть зеркалом их действий, более того — фиксировать вехами (цифрами) «количество и качество» текущего процесса.

Вопрос: Нужна ли учительская «бухгалтерия»?

Ответ: Да, нужна, но... форма её — особая. И смысл — особый. «Книга учёта затрат» учительских усилий, расходов его умений и навыков по передаче ученикам своих знаний и, соответственно, «приобретений», сделанных учениками, это, конечно, настоящий «гроссбух». Только его не надо выдумывать заново. Давно придуман школьный журнал. И придуман хорошо. Хотя некоторые улучшения возможны. Но не дополнения к нему, не усложнения. Смысл такой «учительской бухгалтерии» в возможности для учителя, для учащегося и для любого контролирующего лица получить быстро более или менее объективную информацию, развёрнутого во времени, отражённого в цифрах учебного процесса на уроках. Степень объективности напрямую зависит от количества цифр против фамилии каждого ученика. Если за учебную четверть стоит 2-3 отметки, то степень объективности очень мала. Если отметок много, но они не проранжированы по ценности, особенности учебной деятельности (письменно, устно, практически, базовые знания, творчество и т.п.), то их объективная ценность, хотя и увеличилась, не стала ещё достаточной, чтобы уверенно утверждать, как о достаточности учительских усилий, так и о степени успеваемости данного ученика. Только чёткие вертикальные подразделения в журнале по изучаемым уровням темы, и достаточное количество отметок по горизонтальной строчке против фамилии ученика, соответствующие уровням работы по теме, могут считаться достаточно корректными по отношению к объективному мнению и о качестве работы учителя, и о качестве знаний учащихся.

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

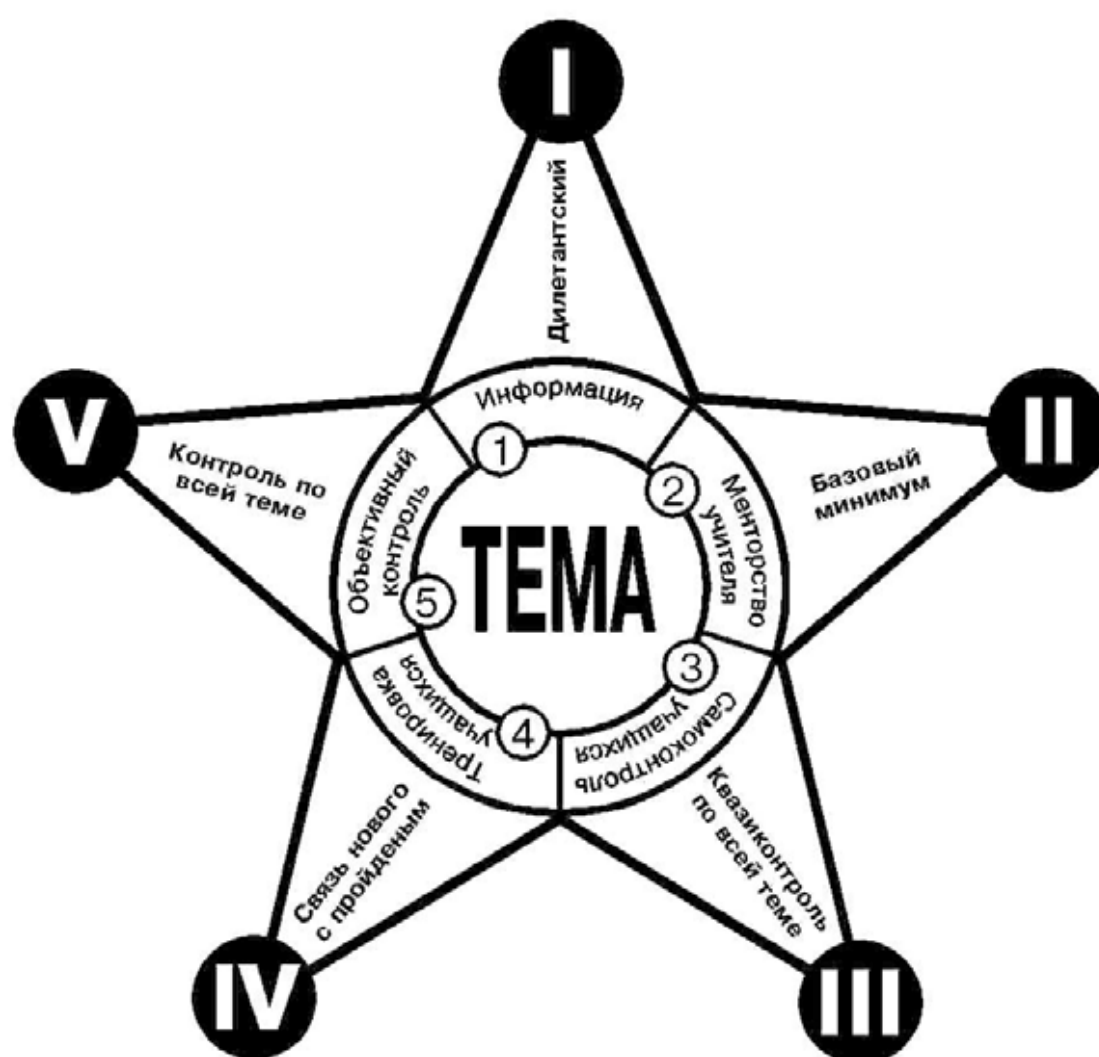


Рис. 1.5

Схема разработки новой темы.

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

Глава шестая: Учиться учить.

Дидактика пока не сформулировала законы, регулирующие связь обучающихся с обучаемыми, но педагогическое действие немыслимо без этой связи.

В последнее время рекламируется сотрудничество между учеником и учителем, причем это подается как какое-то откровение, открытие или даже призыв. На наш взгляд, сотрудничество в учебном заведении возникает всегда, когда одни собираются чему-то научиться, а другие готовы этому научить.

Чему-то научиться, что-то узнать — таков первый естественный и не всегда осознаваемый порыв ребенка. А профессионализм учителя должен проявляться в постоянном желании - научить — не только «поучать», а именно научить конкретного данного ребенка конкретным вещам (как у врача — вылечить конкретного больного). Потребность в сотрудничестве должна возникать естественно.

На практике же, пока в слово «сотрудничество» не вкладывается смысл «взаимовыгодное», отклика на призыв к сотрудничеству не возникает ни в детской, ни в педагогической душе. Эти «взаимные выгоды» требуют четкого обозначения и названия, иначе ни о каком сотрудничестве не может быть и речи.

В книге мы подробно излагаем технологию осуществления такого сотрудничества. Это послужит педагогической науке, так как будет способствовать еще и подключению семьи к сотрудничеству со школой. У школы поубавится самомнения и исчезнет ложное представление о том, что в учебном процессе можно обойтись без активной помощи со стороны семьи, но в то же время и семье не удастся самоустраниться от воспитания собственного ребенка, уйти от разрешения извечного конфликта «отцов и детей».

Можно сформулировать такой дидактический закон: *учебное сотрудничество — это умение не только учить другого, но и учиться у него.*

Предполагалось, что у учителя можно чему-то научиться, но почему-то забывалось, что и у ребенка и у его семьи можно и нужно учиться педагогу, обогащаться индивидуальным, часто неосознаваемым опытом семьи. Для этого в системе найдены время, место и способы такого взаимного обогащения.

Учитель — великое слово! Систематизация позволила выделить дидактические закономерности, отделив их объективную сущность от субъективности практикующих учителей, форм и результатов их работы.

У тех педагогов, которые будут применять рекомендуемую систему, их субъективные особенности окажутся в пределах хорошего и лучшего, а к негативным результатам не приведут. Устойчивость системы обеспечена обратной связью — коррекцией, которая возникает почти автоматически. В крайнем случае, простейшее знакомство с классным журналом подключит методические, а если надо, то и инспекторские силы.

Можно утверждать, что полное и серьезное освоение предлагаемой системы позволит каждому преподавателю стать дидактом высокого класса.

Надо отметить еще одно очень важное качество системы: она может применяться как целиком, так и частично с положительным эффектом для обучения, то есть ее можно осваивать и внедрять по частям, постепенно облегчая труд учителя и учащихся.

Система «Большой дидактики» является лучшим помощником каждому, кто хочет научиться учить хорошо, именно на уроке, в классе, в школе, то есть учить и воспитывать одновременно и делать это с каждым учеником в отдельности и со всем коллективом детей, опять же одновременно.

Вопрос: Каков основной закон дидактики, или что значит «учить»?

Ответ: Можно упорно учить и ничему не научить. Или, ещё хуже, научить прямо противоположному тому, чему намеревался научить. А можно как бы и не учить, а научить многому. Процесс обучения это процесс сотрудничества. Если ты хочешь, чтобы к тебе прислушались, умей прислушаться сам. Если ты учишь одного человека, сотрудничай с ним, учись у него. Если твои ученики собрались в группу, умей сотрудничать с этой группой, учись у них. И не важно, какое количество знаний внесёт каждый в копилку сотрудничества. Без сотрудничества копилка будет пустой.

Древняя мысль: «уча – учимся» включает в себя главный закон дидактики.

Глава седьмая: 32 параграфа на завтра.

Оценки, которые выведены школьнику за четверть, год, а потом и в аттестат зрелости, воспринимаются всеми как официальные и объективные. Но существующий способ выведения этих оценок настолько сумбурен и случаен, что их объективность невольно вызывает сомнение. Они не дают реального представления о качестве знаний выпускника. Их псевдореальность вводит в заблуждение всех: и самого ученика, и его родителей, и в итоге — все общество. Окончательная оценка зависит от текущих оценок. Последние — случайны, так как оценка, полученная на обычном, традиционно построенном уроке, нерасчленённо включает в себя и уровень знаний, и прилежание, и еще кое-что, причем довольно многое. Выражается это одной-единственной цифрой, абстрактным значком. По какому закону потом выводится из этой абстракции совершенно конкретное мнение о знаниях конкретных вещей? Кто несет за это ответственность? На каком основании и кому можно предъявлять претензии?

Мало того, что подобная неопределенность служит в руках некоторых учителей бичом, который бьет сильнее натуральной плетки, создавая благоприятные условия для вольного и невольного произвола учителя, — она еще разрушает учебный процесс, дезориентируя учеников и их родителей.

Необходимо разобраться в моральном, педагогическом и даже социальном смысле обычных школьных оценок, так как их значение очень велико и простирается за стены школы, существенно влияя даже на выбор жизненного пути.

Кроме того, существует связь между школьной оценкой, выставяемой на уроке, и так называемой внеурочной занятостью ученика. Это интересная, сложная и вместе с тем тревожащая проблема. Перекосов тут не меньше, чем при оценивании учебной деятельности непосредственно на уроке.

Школа почему-то узурпировала право распоряжаться внеурочным временем любого учащегося. И учитель — организатор какого-нибудь мероприятия может позволить себе «влепить» двойку по своему учебному предмету очередному слушателю. Педагогический коллектив, призывая учащихся к активной познавательной деятельности, не менее активно занимает время, остающееся у них после окончания уроков. Мало того, что педагогическая наука закрывает глаза на проблему домашних заданий, она еще и не замечает, что все разрекламированные, ограничительные меры расплывчаты и недействительны. Учитель может позволить себе задать «на завтра» 32 параграфа и пригрозить в случае невыполнения задания плохой оценкой в журнал. (Забастовка учащихся по этому поводу была показана по 1-му каналу ТВ 11 марта 1989 года.) Учащиеся могут оставить после уроков по любому поводу, не сообщив об этом заранее. Могут задержать всех за вину одного человека, особенно если виновный не обнаружен. Возможно, некоторые педагоги так истолковывают макаренковский принцип параллельного действия.

Отдельные учителя до сих пор подчеркнуто игнорируют, а то и прямо осуждают (вплоть до выговора родителям) внеклассные увлечения учеников, мешающие им делать уроки. А в специализированных средних школах — музыкальных, спортивных, балетных, художественных, собирающих ярко одаренных, талантливых детей, вопрос об общем среднем образовании вообще поставлен под сомнение: на уроках научить не умеют, а послеурочное время уходит у таких детей на развитие своего таланта.

Традиционная дидактика ничего на этот счет не подсказывает учителям, и многие из них придерживаются расхожего мнения, что вся информация, полученная вне урока, — это нечто несерьезное, несущественное. Жизнь показала, что из-за пренебрежительного отношения к этому «несущественному» мы оставляем молодежь один на один с ее незрелым опытом и только фиксируем неуправляемость юной личности. А молодежь просто загоняется в тупик лавиной информационного потока и, естественно, выбирает наиболее простую и привлекательную «струю», которая вовсе не обязательно бывает положительно направлена.

В предлагаемой системе «Большой дидактики» найдено рациональное место для самой разнообразной информации. Этот поток с помощью всевозможных средств, в том числе и через самих учащихся, имеющих интересы вне школы, сможет вливаться в учебный процесс и там подвергаться

анализу (признаваться, критиковаться). Это относится и к элементарному выполнению домашнего задания. Вклад каждого учащегося, поработавшего по предмету после уроков, вне школы, может быть оценен обоснованно и достойно, а не формально: сделал — не сделал.

Пренебрежение к информации и знаниям, полученным неформально, вне школы, приводит к еще более сильному диссонансу отцов и детей. (Между прочим, проблема «отцов и детей» обозначилась тогда, когда стала расширяться сеть учебных заведений, когда обучение почти всех детей отделилось от семьи, от привычного и всем понятного круга интересов, от общины, клана и т. п.)

Вернемся к школьной оценке. С некоторых пор оценка за знание или незнание совершенно конкретных вещей из школьного курса стала постепенно превращаться из учебной категории в фетиш с очень емким социальным смыслом. Появилась сначала полуофициальная, а затем и официальная градация детей: отличники, хорошисты, троечники и наконец двоечники, то есть лодыри и тупицы.

Педагогическая общественность посчитала такое навешивание ярлыков на детей несправедливым и негуманным, и бросилась в другую крайность, выдвинув лозунг «Мы работаем без оценок!». Эта ситуация, это «силовое» решение напоминает известный и довольно меткий по своей критичности анекдот: «Если водка мешает работе — брось работу!». Ну отменим мы оценки, а дальше что? Ввести словесную аннотацию каждого учебного усилия ребенка? Но количество используемых слов быстро сведется к минимуму — «уд», «неуд», а это уже было, прошло и отпало! Может быть, кто-то считает, что вообще не надо оценивать работу детей и стоит убрать соревновательность из учебной деятельности? Но уравниловка не привилась даже в монастырских школах, где изначально все «равны перед Богом!». Там также усердие поощряется, а нерадивость наказывается, то есть все действия оцениваются.

Оценка за знания нужна и объективно и субъективно! А цифровая запись и оценочное суждение, выраженное в цифрах, — самый удобный, экономичный и емкий по смыслу вариант.

Оценка — принципиальный стимул в учебе, плата за труд ученика. В этом убеждены все лучшие учителя. В нашей «Большой дидактике» мы обосновываем этот постулат. В «1000 мелочей» показываем его нюансировку, прослеживаем связи между организацией педагогического процесса и оценочной деятельностью со стороны всех его участников, включая общество.

Учителю объективно нужна оценка для того, чтобы он, подавая часть учебного материала, выставляя и воспринимая оценку как сигнал обратной связи, имел право на дальнейшие действия и представлял себе необходимый масштаб корректировки. Причем для учителя оценка — один из главных показателей, поддерживающих состязательный дух в коллективе класса. Педагогу как профессионалу, желающему добиться высокого качества своей работы, необходима быстрая и точная обратная связь типа разноцветных сигнальных лампочек на пульте управления. Оценка по 5-балльной системе наиболее проста и удобна (ее можно увеличить до 10 баллов, но не больше, чтобы чрезмерно не усложнять различия результата деятельности в ходе быстрой работы большого количества людей). Привычные *пять* баллов как пять разноцветных огоньков (например, черный, лампочка не горит, ученик не действует, а м.б. — синий, зеленый, желтый и красный) расцветивают педагогические конструкции. Они освещают тернистый путь педагога, а потому являются неотъемлемой частью «Большой дидактики».

Ученику субъективно необходимо получать оценки, как работающему — деньги. Оценка является условной мерой (оплатой) его учебных усилий. Важно только, чтобы она была оправдана педагогически, как зарплата труженику — экономически. Все должно быть обоснованно! Оценка должна быть справедливой! Тогда она станет для ученика не только показателем его учебной работы и мерилom успешности его самостоятельных попыток, но и стимулом к самосовершенствованию.

«Большая дидактика» дает в руки педагога такую систему оценивания, которая оказывается *субъективно* желательной для его учеников, так как исключает опасность поспешности выводов, обычно влекущей за собой несправедливость. В то же время она защищает и учителя от незаконных претензий со стороны кого бы то ни было.

Обществу объективно важно, чтобы документ, выдаваемый учебным заведением, точно отражал знания и умения, приобретенные во время учебы, и чтобы дополнительных проверок по этим показателям не требовалось. Свидетельство или аттестат, выдаваемые по окончании учебного заведения, могут и должны отражать тот уровень компетентности, которым обладает аттестованный. Выставленные удовлетворительные оценки «3» по предмету могут устроить общество только тогда,

когда они соответствуют допустимому минимуму знаний, а это — базовый минимум, позволяющий профессионально правильно ориентироваться в предмете. К сожалению, согласно традиции, «тройка» ставится тому, кто кое-что знает, а что за этим кроется — никому не известно. Соответственно, мы считаем, что «четверка» может и должна включать в себя «3» как обязательную составляющую часть. При оценке «4» наличие прочных знаний по базовому минимуму дополняется еще умением аттестованного оперировать всеми связями данного предмета с другими пройденными в данном учебном заведении сопутствующими дисциплинами. Выпускник, получивший хорошую оценку, действительно будет иметь право восприниматься обществом как человек, имеющий прочные знания по всей программе данного предмета. Такой человек способен не только к узкопрофессиональной деятельности, но и к выполнению некоторых первичных управленческих функций.

Отличниками могут быть только особые люди. Если оценивание будет вестись по предлагаемой системе, то есть объективно, то получить «отлично» по всем предметам сможет лишь человек исключительных способностей. По отдельным предметам отличниками могут быть многие. Показателями «пятерки» по каждому учебному предмету должны стать:

- твердое знание обязательного базового минимума;
- умение устанавливать тесные внутрипредметные связи;
- широкая эрудированность во внутрикурсовом комплексе всех изученных предметов да еще с выходом к нестандартному творческому уровню мышления по вопросам данной дисциплины.

В пределах одного предмета получение «5» вполне возможно, но очень сложно добиться, чтобы знания по всем предметам достигали высочайшего уровня. Да к этому и не нужно специально стремиться! Действительно, можно сказать, что круглый отличник — настоящее чудо природы.

Каждому учащемуся должны быть четко представлены все три уровня знаний по любому учебному предмету. Он сам легко сообразит, на какой уровень знаний ему следует рассчитывать, что в себе тренировать — в зависимости от личных притязаний. Бояться, что ученик станет искусственно занижать свои претензии в условиях коллективного обучения, следует только при заведомо искаженном использовании сил коллектива.

Оценивать успехи учащихся при рационально-позитивных возможностях коллектива удастся легко и объективно. Наша система тесно увязывает процесс обучения с процессом оценивания и помогает учителю, а через него и всему обществу, ликвидировать парадоксальную несурязицу в аттестации учащихся.

Вопрос: Нужны ли домашние задания? Каковы здесь права и обязанности учителя?

Ответ: Да, безусловно! Но, тысячи — «но»... Учить надо всех на уроке. И оценивать учебные успехи, продемонстрированные на уроке. Учитель обязан информировать учащихся о программе работы на следующем уроке, о конкретных источниках знаний, о наличии нужных тренировочных заданий, о своих дальнейших планах обучения и контроля. Может заинтересовывать учащихся и тем самым поощрять их внеурочную занятость «своим предметом». Но он не может посягать на личное время ученика и требовать от него формальной дополнительной работы вне урока. Урочного времени в школе (это почти полный рабочий день!) вполне достаточно, чтобы получить стандартное среднее образование. А всякая нестандартность слишком уродливо развивается силовыми методами.

Глава восьмая: Эффект «недоросля».

Процесс преподавания подтверждает следующее: учить ребенка можно только путем воздействия на его мозг, на органы его чувств,— это же подтверждают серьезные нейropsychологические исследования. Учить нужно не для чего-то абстрактного, а для успешного функционирования в социуме,— это фиксирует социология. Но, к сожалению, дидактика как наука об обучении развивается односторонне и без серьезных связей с другими науками, особенно, биологическими, психологическими и социологическими. В итоге, ребенок не только не успевает в школе развить свои задатки (биологические). Выходя в самостоятельную жизнь, часто имеет совершенно абстрактное представление о действительности. Не находит применения даже тем немногим знаниям, которые он сумел получить, является безграмотным социологически. Оказывается беспомощным перед

жизненными трудностями, он не готов к столкновению с ними, а тем более к их преодолению. Он малоопытен психологически.

Мы уже подчеркивали, что усилия дидактов в основном обращены либо на предмет обучения, на его своеобразие с точки зрения различных научных концепций, естественно меняющихся время от времени, либо на некоего усредненного ученика соответствующего года обучения. В классе же, каждая личность оказывается в специфических условиях группы. То есть в условиях будущей реальной жизни. На нее оказывают сильнейшее психологическое воздействие такие групповые факторы, как гордость или зависть, соперничество, презрение, милосердие и др. Позитивный опыт взаимодействия личности и группы слабо приобретает в школе.

Установка учить всех сразу — следствие массовости обучения. Отсутствие разработки дидактики коллектива ведет к механистичности процесса, абстрагированию учителя от личности обучаемого. Учитель перестает учить каждого. Функции учителя постепенно сводятся только к формальной подаче материала и проверке его усвоения. Это объективно позволяет педагогу снять с себя «лишнюю» ответственность и избавиться от тяжести учительского труда. *Учитель не учит, — ученик не учится.* Результат закономерен: плохих учителей, равно как и плохих учеников, становится все больше и больше.

Если смотреть на это явление с позиции семьи, то складывается впечатление, что кто-то специально провоцирует возникновение эффекта «недоросля»: «Не хочу учиться, хочу жениться». В системе народного образования стало явно подвергаться торможению интеллектуальное развитие индивида, что ведет к гипертрофированию животных инстинктов, в том числе и полового.

«Хочу быть неправым,— писал в январе 1996 года в журнале "Огонек" учитель из Тулы А. В. Павлов,— но проведите блиц-опрос, к примеру, в ПТУ или армии, чтобы увидеть, на каком уровне развития оказалась наша молодежь... сколько недоучек! И их становится, на мой взгляд, все больше... Как бы хотелось быть неправым!»

И действительно, мы готовим в школе неучей, потому что являемся неучами сами, как это ни прискорбно констатировать. Ни педагог, ни даже методист-предметник не могут пока найти такой ясно обоснованной технологической карты, в которой рационально располагались бы все накопленные положительные приемы, которые можно регулярно применять на уроке с успехом и пользой, как для всего коллектива класса, так и для каждого ученика в отдельности. Большинство классов переполнено потенциальными «недорослями» (хотелось бы быть неправыми!).

Однако есть учителя, которым удается решать эту важную задачу — учить всех! А еще большее количество учителей любит свою профессию и в меру своих сил ведет поиски в этом направлении. У этих энтузиастов авторы системы «Большой дидактики» сумели вычленили те приемы, методы и даже целые дидактические блоки работы со всем коллективом класса, которые никогда не заведут педагога в отрицательную область, какими бы слабыми ни были его объективные и субъективные возможности. Применение таких приемов и методов, собранных и выстроенных в систему, обеспечивает достаточную успешность обучения и воспитания всех учащихся непосредственно на уроках. И как индивидов, и как представителей коллектива.

Можно сказать, благодаря Коменскому традиционная дидактика пришла к идее, что, пожалуй, для успеха в обучении достаточно составить хорошую программу — как перечень блюд в предложенном диетологами меню — и принудить всех обязательно «съесть» эти блюда. И хотя они оказывались кому-то не по зубам, кому-то — непосильны по объему, а кому-то — неприятны и однообразны, «составители меню» продолжали заставлять детей «есть» то, что им полезно. Однако практика лучших учителей и разработки теоретиков показывают, что можно составить программу обучения таким образом, чтобы каждому учащемуся доставалось то, что ему по силам и件 полезно, но при этом за ним оставалось бы право выбора из предлагаемого разнообразия, а сам интерес к разнообразию еще бы и поощрялся исподволь.

Сейчас деятели народного образования озабочены призывами: избегать перегрузки; не противопоставлять гуманизацию политехнизации; увеличивать количество факультативов; вводить свободное расписание; профилировать классы или целые школы и т. п. Попытка реализовать подобные призывы через создание гимназий и лицеев опирается на романтическое представление об этих учреждениях, а не на серьезный анализ. Восторги поутихли бы, если бы мы вспомнили, как мало детей обучалось в таких учреждениях, и какая незначительная часть заканчивала учебу успешно.

Разнообразие программ вызывает появление разных типов школ. Но многообразие программ не может автоматически обеспечить многообразие (индивидуализацию) дидактических систем.

Фактически никому не известно, по каким показателям рассортировывать детей во все эти разнообразные школы. По способностям? Но способности трудно определить. Невольно вспоминается, сколько гениев считались «неспособными» в детстве. По желанию учиться? Но у большинства детей чувства и желания переменчивы и сиюминутны, а врожденный рефлекс любознательности, импульсивно управляющий познавательной деятельностью человека, — очень нежная и тонкая ниточка, связывающая внутренний и внешний миры. Хотя желание или нежелание учиться проявляется в детстве очень ярко, но не во власти ребенка управлять этими процессами. Распределение детей по различным типам школ случайно и сумбурно, ибо оно зависит от абсолютно непредсказуемого разнообразия факторов. Это и форма проведения собеседования, и программа тестирования, характеристика и рекомендация педагогов (естественно, субъективная), капризы детей, уровень осведомленности родителей, степень их заинтересованности в судьбах детей, родительские претензии на «престижность» и т. п.

Как выявить, а тем более сформировать личные цели молодого поколения? В чем смысл престижности, элитарности, преуспевания, что между ними общего и что их разделяет? На эти вопросы, включая и комплектование школ «по интересам и способностям», педагогическая наука не отвечает. А педагогическая практика исказила дело настолько, что довела до абсурда многие явления, обострив, в том числе и юношеский максимализм, спровоцировав непонимание, доходящее до полного отрицания необходимости и полезности общего среднего образования.

Эффект «недоросля», который все время усиливался из-за серьезных недочетов в дидактике для массовых школ, теперь, при разделении школ на «обычные» и «необычные», вырос до катастрофических размеров. Дети, попавшие волей случая в обычные школы, становятся, фактически, «недорослями по приказу». Из массовой школы «необычное» (в смысле, хорошее, творческое, прогрессивное) извлечено. Остались обычные дети, их учат обычные учителя по обычным программам и методикам, то есть по тем, которые не удовлетворяли претенциозный контингент (сливки, элиту). Таких обычных школ всегда будет больше, чем элитных, а значит, «недорослей» будет больше, чем образованных людей. Происходит это потому, что дидактика Коменского, созданная для решения проблемы, как учить всех, не получила своего логического развития в вопросе, как учить при этом каждого в отдельности.

С этой проблемой столкнулись сейчас и высокоразвитые страны. Там не прекращаются дидактические поиски. Эти поиски пока ограничиваются индивидуализацией обучения путем создания малых школ и миниатюрных классов для детей с якобы резко пониженными возможностями. Конечно, есть дети, которым изначально противопоказано обучение и воспитание в массовой школе. Но и для таких детей обучение в подобных учреждениях есть временный, промежуточный, оберегающий период перед вступлением в реальную жизнь общества. Оберегать надо тоже разумно, чтобы потом в жизни такие слабые, ранимые люди могли найти себе место, а не попадали бы в категорию беспомощных или преступных элементов, то есть не нуждались бы в полном общественном призрении.

Массовая же школа всегда будет заниматься образованием, т.е. воспитывать и обучать большинство представителей нового поколения. Буквальная индивидуализация для такого большого количества детей экономически невозможна! Но не только экономически. Абсолютная индивидуализация будет угрожать гармоничности созревания личности в моральном и социальном аспекте. Индивидуализация не снимает всех проблем по отношению ко всем детям. Даже научная фантастика, перепробовав несчетное число вариантов, определила индивидуализацию как тупик!

Надо решать задачу учить всех и каждого — развивать *дидактику коллектива*. Предлагаем использовать опыт и возможности, как всех учащихся, так и каждого в отдельности. В условиях коллективного обучения можно так организовать дело, чтобы перед слухом, зрением, мысленным взором ученика раскрывался процесс приобретения знаний и навыков его соратниками. Знания ученика могут обогащаться не только за счет учителя, учебника и набора собственных проб и ошибок, но и фактически спонтанно, за счет считывания, использования, приобретения чужого опыта, представленного в коллективе достаточно широко. Учителю надо только сделать его наглядным и интересным. Тогда индивидуальные особенности ребенка будут работать и на него, и на других. Более того, только при постоянном сравнении и сочетании личностей особенности каждого будут развиваться,

осознаваться им самим и учитываться окружающими. При этом могут улучшаться (а для некоторых и появляться впервые) условия, при которых ученик начинает активно включаться в педагогический процесс, учить самого себя, учиться!

Переход ребенка из состояния, когда *его учат*, к состоянию, когда он начинает *учить себя*, происходит не только автоматически, но и с некоторой долей осознания этого перехода. Понятно, что нельзя рассчитывать на то, что процесс этот будет развиваться сам по себе, как и на то, что его можно сразу перевести в сферу осознанной деятельности. Теория обучения занимается разработкой принципов и методов оказания помощи самому ученику в формировании стремления УЧИТЬ-СЯ. Вместе с тем она вооружает учителя необходимыми приемами для квалифицированной поддержки этого стремления.

Так, система «Большой дидактики» предусматривает пять уровней подхода к материалу темы. Это необходимо и, как оказалось, вполне достаточно, чтобы сначала появился стимул, который постепенно, от темы к теме, перерастает в умение учить себя. Таким образом, устраняется опасность возникновения эффекта «недоросля», который коренится не столько в психике самого ученика, сколько в практике учебной работы с ним. Каждому уровню научного подхода соответствует определенный дидактический блок. Эта пятиуровневая и, соответственно, пятиблочная обучающая система результативна и применима как в специальных (элитарных, престижных), так и в обычных классах.

Абсолютно одинаковый подбор учеников невозможен в принципе! Для осуществления всеобщего образования — тем более! Может случиться, что однородно подобранные в гуманитарные гимназии ученики будут резко различаться в успеваемости по негуманитарным предметам, и наоборот. Разделение детей по способностям разрушает надежду на всеобщую образованность и заранее нацеливает на однобокость. Это уже пробовали в 30-е годы, и ничего хорошего из этого не вышло.

В школьном классе всегда будут «лучшие» и «худшие», как бы тщательно ни производился отбор. Опасность работать на «среднего», то есть плодить неучей и недорослей, всегда будет существовать, если не удерживаться от этого специально. Подстерегают педагога и другие, не менее опасные крайности: «основное внимание сильным ученикам, а слабым — что достанется», либо «упорная опека слабых учеников, а сильные сами справятся», и т. п.

Работать успешно, с разнообразным составом класса, можно только зная технологию этого процесса, построенную на принципе: *всем интересно, всем по силам, как ученику, так и учителю!*

Психологическая комфортность в учебной ситуации достигается тогда, когда все взаимно учатся и учат друг друга, то есть когда происходит взаимообогащение, в том числе и учителя через учащихся. Разработанная и рекомендуемая авторами система обучения как раз и служит такому взаимообогащению. Она содержит три обучающих блока работы и два контролирующих. Дополнительным преимуществом этих блоков является то, что на каждом уровне встречи с научным материалом темы все учатся и все учат, все контролируют себя и друг друга. Время для каждого блока работы зависит только от значимости изучаемой темы курса. Повторяются эти пять уровней и пять соответствующих дидактических блоков столько раз, сколько учебных тем имеется по данному предмету.

Каждая крупная дидактическая единица — уровень и блок — содержит в своем названии два смысла: общефилософский и сугубо дидактический. Так, первый уровень встречи с материалом темы изобилует избыточной информацией, выходящей за рамки школьной программы, как в сторону экскурса в историю вопроса, так и в сегодняшний и завтрашний день. В этот период фундаментальная часть темы или высвечивается очень бегло, или вообще опускается. В таком экскурсе заложен механизм, следящий за новыми исследованиями или историческими находками, которые в противном случае попали бы в школьную программу лишь через несколько лет, делая ее вечно отстающей. Подход к научному материалу, включающий в себя только общий обзор вопроса, принято называть дилетантским (*ит. dilettante* — любитель, от *лат. delectare* — услаждать, забавлять). Когда профессионал — на самом деле любитель, это очень плохо, когда же «любителем» является ученик, это очень обнадеживает. Первый уровень так и называется — дилетантский. Однако не следует забывать, что это только первый уровень, а за ним последуют еще четыре. Дилетантский подход тянет за собой дидактическую цепочку: чтобы стать любителем — надо полюбить! Поэтому первый уровень учебной работы по теме требует подачи материала лекционно-занимательно, популярно, даже театрализованно, то есть с избыточной, иначе говоря, расширенной информацией. Отсюда его второе (дидактическое) название: блок избыточной информации или лекционный блок, так как лекция — самый простой

вариант из всего арсенала дидактических средств, применяемых для этого уровня. Но в «1000 мелочей» представлены и другие.

Три обучающих блока работы — дилетантский, профессионально-базовый и профессионально-творческий (включающий в себя как базовый минимум и все сопутствующие ему компоненты, так и элемент творчества) — позволяют дидактически учесть разнообразие способностей и интересов. Расширяя, сжимая и снова расширяя от уровня к уровню объем изучаемого материала, можно оставаясь в рамках некой программы, учесть особенности и программы и контингента.

Два контролирующих блока — личностный и общественный — равнозначны по наполнению программным содержанием, но абсолютно, различны по своему дидактическому построению и значению. Первый из них является *субъективным* контролем (самоконтролем), а второй — контролем *объективным* (учительским, государственным). Контрольный блок сохраняет обучающий компонент.

Вся система будет подробно излагаться во второй и третьей частях книги, но общую ее тенденцию необходимо еще раз подчеркнуть сейчас.

Система «Большой дидактики» — является системой разноуровневой учебной работы с учащимися, где на уровне подразделены не учащиеся, а содержательные особенности изучаемого материала. Каждому уровню подбирается такой дидактический блок, чтобы учащийся смог соразмерить свои индивидуальные возможности с соответствующими научными сложностями. Эта философская система уровней является исходной стратегией учителя, которая позволяет ему избирать такую тактику работы на уроке, чтобы учить *каждого*, обучая *всех*, сохраняя для них раскрытой *перспективу* для развития, дабы каждый видел и сию минутное дело, и пути дальнейшей работы.

Особо подчеркнем, что все пять уровней реализуются на уроках. Уроку возвращается его основное и исконное место в учебном процессе: в школе учат именно на уроках. Все блоки наполнены тактическими приемами, расположенными в «1000 мелочей» не хаотически, а на определенных местах, как элементы в таблице Менделеева. Тактика как использование мелочей, корректно согласуется со стратегическими целями уровня работы. Цели определяют, обосновывают и облегчают выбор мелочей.

Все действия педагога на уроке по отношению к любому ученику становятся целенаправленными: он готовит каждого обучающегося к реальной жизни, помогает ему понять и развить способности, согласовать меру своих претензий со своими возможностями и объемом труда по самообразованию. Один из аспектов связи с жизнью — учет феномена разделения труда — заложен в систему и применяется в учебной деятельности. Принцип разделения труда (дифференцируемость участия учеников в образовательном процессе и добровольный выбор уровня) определяет в результате дифференцированный подход к отдельному индивидууму, так как мерилom его успехов становится не субъективизм учителя, а само дело. Таким образом, личность не только охраняется, но и развивается в условиях массового коллективного обучения. Это, в свою очередь, проецируется на будущие претензии к величине общественного статуса личности. Еще в школе работа по этой системе позволит молодому человеку к моменту выпуска быть правильно ориентированным в сложностях взрослой жизни, преодолеть в себе инфантильность, избежать опасности стать «недорослем», развить юношеское стремление к идеалу, натренировать способности, представить путь в жизни.

Система «Большой дидактики» является целостной, то есть автономной, законченной. Её конструкция обеспечивает задуманную результативность, что подтверждается на практике. Улучшению дела, дидактическим поискам, ничто при этом не мешает, как не мешала, например, жесткая определенность менделеевской системы открытию и конструированию новых элементов.

Вся третья часть книги посвящена решению тактических задач: *обучая — воспитывать и воспитывая — учить*. Это осуществимо, поскольку у учителя весь набор тактических мелочей выстраивается в большую дидактическую стратегию. Учатся все у всех: каждый у каждого, каждый у всех и все у каждого!

Магистральной линией стратегии, проходящей через всю систему «Большой дидактики», является смягчение авторитарности учителя, создание условий, исключающих возможность перехода учительского авторитета в деспотизм. Большинство прежних методик не видели этой проблемы: деспотия была и в обществе. В современных условиях без решения проблемы «деспота», грубой авторитарности педагога, идет не учеба, а «военные действия». Страшный бич современной школы — необъективность и несправедливость — служит чудовищной силой, провоцирующей возникновение эффекта «недоросля».

Конечно, по большей части учителя проявляют несправедливость вовсе не из-за вредности собственной натуры или слабой социальной и психологической грамотности, а в основном из-за отсутствия твердых и определенных рекомендаций по теории обучения — дидактике. И самих учителей наличие этих проблем тяготит так же, как и их учеников (а может быть, сильнее и мучительнее). Не следует забывать, что количество знаний по психологии и общей теории обучения не может автоматически переходить в высокое качество уроков, так как каждый учитель не в силах *сам* изобрести целостную теорию — стратегию и тактику обучения — на каждый день и к каждому уроку. Здесь учителю-практику нужны методисты-предметники, владеющие общей дидактикой. Они, располагая не только знаниями, но и временем, будучи не заняты на конвейере уроков, обязаны подбирать все необходимое, выстраивая его по обусловленной заранее системе. Надо помогать учителю больше, чем штурман пилоту.

Предлагаемая дидактическая система (2 и 3 части данной книги) дает возможность как учителю, так и методисту использовать и пополнять свои знания по психологии и общей педагогике, находить пути, уводящие от опасности плодить «недорослей». При этом система ни в чем не ограничивает педагогов — ни учителей, ни методиста — и тем более не мешает творчеству и прогрессу в любых их проявлениях. Кроме того, система предоставляет каждому (и учителям, и методистам, и ученикам) возможность безболезненно попробовать свои силы на разных уровнях работы. Самоконтроль и квазиконтроль исключают опасность оказаться в неопределенном и уязвимом положении. В противном случае состояние унижения вызывает чувство протеста. Ребенок может бросить учебу, уйти в «недоросли», изгой, с вызовом приняв на себя любую, когда-то казавшуюся оскорбительной, кличку. Эффект «недоросля» легко перерастает из педагогической проблемы в проблему медицинскую, а то и в юридическую. Рост неврозов и психопатий стал общественным бедствием. Сам «недоросль» из жалкого и смешного становится опасным.

Раньше процент тяжелых, неуправляемых детей был (или казался) сравнительно небольшим. Этот процент списывался на неблагополучные семьи. Сейчас трудно скрыть рост детской преступности. Причем дети, переступившие черту, являются выходцами из самых различных семей, вплоть до вполне (на первый взгляд) благополучных.

Возникает вопрос: как ангелочек превращается в монстра? В чем причина того, что ребенок с младших классов начинает пить, курить, принимать наркотики, развратничать... Попадает в бандитские шайки, проводит большую часть своей единственной жизни в притонах и тюрьмах? Да, тюрьмы и колонии переполнены подростками и даже детьми, а армия и ПТУ — неучами, недорослями, невежественными и неполноценными людьми, то есть потенциально малоквалифицированными работниками или, еще хуже, просто преступниками «по профессии».

Все эти тревожащие личностные проблемы будут повисать в воздухе, пока мы не посмотрим на них с позиции теории обучения. Пока школа будет выталкивать детей на улицу, как бракованную деталь на свалку, не умея их учить и воспитывать на уроках. Пока дидактика не учтёт, что перед учителем могут оказаться и «трудные» дети. Заметное увеличение количества невежественных индивидов — плод отставания педагогической науки от требований развивающегося общества. Достижения подвижников-учителей остаются вне официальной дидактики. Мечта Сухомлинского о том, чтобы школа стала Домом Радости, остаётся мечтой. Хотелось бы, чтобы этого не случилось с предлагаемой системой «Большой дидактики». Данная система ставит школу на ее подлинное место в обществе, позволяет *обучая — воспитывать*. Использование этой системы поможет молодому поколению влиться во взрослое общество здоровыми людьми. Объединению удачных находок мастеров — наших предшественников и современников — в систему помог стержень, на который нанизались эти находки. Таким стержнем оказался не учитель и, конечно, не предмет преподавания, а ученик с его огромным потенциалом, заложенным природой в ребенка, как во всякий росток.

Известно, что нет музыки без слушателя, живописи, без зрителя, любого производства — без потребителя. Ничто не может развиваться активно и функционировать продуктивно, если в этом нет потребности. Дидактика как наука об обучении, то есть об определенном «производительном» процессе, едва возникнув, тоже бросилась на поиски своих потребителей.

Первым потребителем казался учитель: он заинтересован в увеличении количества учеников — это его «хлеб». Ему «сподручнее», можно учить всех одному и тому же, а дидактика провозглашала: «Бери хоть 300». И нашлось много учеников, готовых заполнить возникшие вакансии.

Затем дидактика почувствовала сложное переплетение интересов государства и образования: «Зачем всех всему учить? Тут никаких средств не хватит! Да и кто же будет работать, если все будут "ученые"? И дидактика ввела ступени образования: начальную, среднюю и высшую. Большинство учащихся стали ограничиваться участью церковно-приходского «грамотея». Остальные быстро разделились на две ветви: реальные училища и классические гимназии. До высшей ступени добирались немногие. Если среди студентов и оказывались бедные, они в большинстве своем были люди упорные и талантливые. Так путем учета интересов государства, дидактика способствовала разделению труда в образовательной области. А в итоге — заметному прогрессу науки и техники. (А не прогрессу в образованности людей!)

Интересы семьи дидактика тоже постаралась учесть. Она разработала системы дядек и классных дам, которые освобождали семью от детей, беря на себя заботу об их образовании и воспитании под крышами различных пансионов, лицеев, монастырских школ. Как там себя чувствовали дети, ярко описано и в художественной, и в мемуарной литературе. Появился, а может быть, проявился, оформился антагонизм отцов и детей, так как многие родители с беспечностью, а то и с радостью самоустранились от воспитания своих прямых потомков. Это вело к разрушению семейного инстинкта.

Только главного потребителя любой образовательной системы — ученика — официальная дидактика до сих пор не обнаруживала.

Исторически назрела острая потребность начать исправлять перекосы образовательной системы по отношению к главному потребителю. Тут мало помогут «центры психологической помощи», необходима кардинальная перестройка. Ребенка пора сделать «центром учебной вселенной», — обучать его жить достойно и в семье, и для себя, и в обществе. И такая возможность у дидактики появилась. Это показывает построенный Н. М. Крыловой для дошкольников «Дом Радости», а для школьников — предлагаемая нами система «Большой дидактики». Обе эти разработки являются синтезом накопленного опыта. Если их будет использовать воспитатель-учитель, то он сможет делать это так, чтобы ребенку хотелось учиться, и училось успешно. А известно, ничто не способствует успеху больше, чем сам успех. Эти системы обеспечивают и гарантируют успех. Они его провоцируют, стимулируют и ускоряют.

Авторы надеются, что исправлять ошибки по отношению к молодому поколению общество будет, применяя подобные системы, а не пытаясь только модернизировать и совершенствовать тюрьмы. В московском издательстве «Китеж» в 1996 году вышла работа Б. Диденко «Цивилизация каннибалов». Диденко убедительно доказывает, что в современном обществе имеются «сверхживотные», или «псевдолюди», разум которых, вроде бы, сформирован, а нравственность — нет! Они опасны, хитры и безжалостны. В условиях традиционной образовательной системы их аморальность не обуздывается разумом. Последний, то есть разум, часто используется, как некая копилка выгодных индивиду сведений.

Мы уверены, что уровень нравственности, как следствие образованности будет расти не за счет общего ужесточения общественного давления, а с помощью улучшения образовательной системы. Государству следует проявлять заботу сразу же после рождения каждого ангелочка. Необходимо обеспечить квалифицированное вмешательство как медиков, так и педагогов. Нравственное здоровье следует так же заботливо охранять, поддерживать и тренировать, как и здоровье физическое. Только тогда возможен здоровый дух в здоровом теле.

Вопрос: Невежество – вина или беда индивидуума? Может ли человек осознавать степень своей необразованности?

Ответ: Невежество может быть поставлено в вину дипломированному специалисту, если она проявляется в той области, которая соответствует его диплому. Во всех остальных случаях для индивида это беда. Вина за ошибки невежды может возлагаться на тех специалистов, что допустили неосведомлённого человека к ответственным действиям.

Невежество ребёнка – это и не вина, и не беда. А естественное его состояние. Количество сведений о мире и о себе самом у него может возрастать пропорционально его возрасту. Но не спонтанно, а под воздействием окружающих его людей. И не только взрослых, но и сверстников. Задача теории обучения помочь человечеству наладить процесс образования «детей» так, чтобы они быстро, с

радостью и удовольствием осваивали опыт «отцов». Начинали бы жизнь с той ступеньки, на которую поднялись люди до них. Осознавали бы, насколько ими самими этот уровень достигнут. И нацеливались бы на следующий подъём. Их личная уникальность будет при этом «расцветивать» человеческую деятельность дополнительными красками, создавать новые гармонии их нового мира.

Содержание тетради № 1

Предисловие ко всей книге	3
Часть первая: Парадоксы, проблемы и пути развития школы.	5
Глава 1.1. Попытка верблюда пролезть в игольное ушко, а дошкольника – в школу.....	6
Рис. №	8
Глава 1.2. Эффект Маугли	9
Рис. №	13
Глава 1.3. Педагогами не только рождаются, но и становятся	14
Глава 1.4. Учить не «чему-нибудь» и не «как-нибудь»	16
Рис. №	18
Глава 1.5. Педагогическое зеркало	19
Рис. №	21
Глава 1.6. Учиться учить	22
Глава 1.7. 32 параграфа на завтра	23
Глава 1.8. Эффект «недоросля»	25

**Если ПЛОХО учишь -
научишь ПЛОХОМУ**

**Если ПЛОХО воспитываешь -
воспитаешь ПЛОХОГО человека**