

Е. Яновицкая

ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА БЕЗ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ

Деление типов уроков и, соответственно, типов учебного материала на пять уровней, выбор для каждого из них особых методов работы; принцип добровольности домашних заданий, который исповедует автор, принцип параллельной работы нескольких команд у доски, поддержка и организация взаимопомощи учеников. Эти и им подобные дидактические идеи и тысяча мелких нюансов педагогической работы складываются в образ целостности организации учебной жизни, которая даёт каждому ученику чувство успешности, позволяет освоить необходимое и может послужить (а во многих школах уже давно служит) основой творческого сотрудничества взрослых и детей.

Предыстория. Дидактика пожарной тревоги

Первый свой урок я дала в десятилетнем возрасте, в 1927 году. Тогда на углу Лиговки и Обводного была пожарная команда, а мой папа работал там начальником, бранд-майором: он управлял шестёркой лошадей, которые тащили к местам пожаров огромнейшие бочки...

Отец мой сам был малограмотным человеком. Свою фамилию (у меня фамилия девичья была Феоктистова) не мог написать без ошибки. А вот мама у меня закончила церковно-приходскую школу, четыре класса, и окончила её с похвальным листом. Очень хорошо знала грамоту, много романсов и песен; она и папу учила, и нас.

А однажды папа приходит домой и рассказывает: много ребят прислали из деревни тушить пожары. А парни все совершенно неграмотные; росли во время Гражданской войны, а какие тогда были в деревнях школы... И отец предложил: «Лёля, ты уже в третьем классе, читать-писать умеешь, — научи этих ребят. А то у нас кассир — такой жулик; выдаёт деньги, а они не могут ни сосчитать, ни расписаться. Он кому сколько хочет, столько тому и даёт».

И вот мы начали заниматься. Между выездами на пожар. Но вот беда: только мы начинаем с кем-то работать — вдруг тревога, пожар. Из дневального помещения вниз вела медная труба, и по тревоге — р-раз — они по ней все съехали. Минута — и никого нет.

Чувствую, что не успеваю ничего сделать, пока по одному вызываю. Их ведь человек тридцать. Что делать? И я придумала вызывать к стене (доски в общепринятом смысле не было) и нам разрешали писать за неимением мела известью на стене... Так вот у стены одновременно несколько человек упражнялись в письме и арифметике. Я между ними ходила, каждого поправляла, его рукой водила, спрашивала, предлагала посмотреть друг на друга — вот у этого лучше, у этого хуже, сравните. Они ходили, сравнивали.

Так я проработала месяца три. Пожарные за это время научились складывать буквы в слог и слова. Абсолютно безграмотных среди огнеборцев уже не было.

Нечаянно найденный тогда принцип работы с одним и тем же заданием группой у доски подсознательно запомнился и стал для меня позднее одним из важнейших в школьной практике.

Война и эвакуация

В школу я пришла до войны, учась на матмехе университета. (Уже в 1948 году я за год закончила пединститут и получила диплом преподавателя (кроме физики и математики ЛГУ) ещё педагогики, психологии и логики.)

Первый год блокады я прожила в Ленинграде. Поезд, на котором мы с ребятами должны были выехать, остановили 24 августа 1941 года — как раз кольцо замкнулось. Поезд был

огромнейший, товарный, тысяча пять должен был везти. Просто яли неделю, и нас распустили. Вывезти нас смогли только через год по Ладожскому озеру — в августе 1942-го; из того списка в пять тысяч ребят мы еле собрали пятьсот ребятишек.

И в 1942 году я попала в Нижний Тагил, в мужскую школу № 5, директором которой был офицер, державший её крепко в руках.

Классы были смешанные: половина эвакуированных ленинградцев, половина местных детей. После всех передрыг я была рада, наконец, всласть поработать, пусть даже с двойной нагрузкой. Да и трое собственных детей... В первой, второй и третьей четверти физика не преподавалась, не было учителя. И за одну четвертую четверть мы ликвидировали отставание, прошли годовой курс физики.

В 1953 году, выступая в Ленинградском институте усовершенствования учителей с докладом, который так и назывался: «В классе сорок человек», беря за основу опыт военного времени, тезисно обосновывала свою будущую систему, которая, в частности, подразумевала следующее.

Чтобы слабому не озвечить от неудач, не пресмыкаться и не кусаться — и суметь перейти в разряд успевающих.

Чтобы сильному не унижать, а поднимать до себя; развивать благородство без самоуничтожения; не скучать и не страдать от непонимания; любить жизнь, иметь время на увлечения и работать творчески.

Чтобы среднему получить прочные знания о себе, о людях, о природе; понять свои сильные стороны и иметь хобби; не обижать слабого, но и не опускаться до него, не презирать сильного, а учиться у него.

И чтобы самому учителю не потерять уважение к себе.

Коллеги с пониманием отнеслись к этим постулатам, но совершенно не приняли отказ от обязательности домашних заданий. Тогда как первым краеугольным принципом системы было — школьную обязательную программу выучить на уроках (это 5–6 часов в день!), а остальное время — на лично выбранное дополнительное образование.

Но почему заявления об отмене обязательности домашних заданий так пугают учителей? Видимо, эта обязательность необходима сегодняшней школе в качестве главного оправдания той усреднённой системы работы, где учитель на уроке не учит — он что-то вещает, что-то преподаёт и что-то контролирует (причём не свою работу, а только учащихся).

Коменский несколько столетий назад заявил о возможности учить всех. Но Коменский всё-таки лишь заложил начало, показал образ возможного успеха. Вероятно, сам он и умел его достигать, но по его разработкам этого сделать невозможно. Он не обсуждал ту самую тысячу мелочей, без которых великая дидактика может быть прогрессивной только в своей формальной части — классно-урочной — обеспечивает «массовость», стандарти-

зацию, алгоритмизированность — учить «всех одному и тому же», а в содержательной (научить и воспитать разнообразных «всех») — остаётся лишь красивой утопией.

Педагогическая наука сделала вид, что здесь дело якобы решённое, почти само собой разумеющееся. Если не получается, то виноват или учитель, или ученик. И поскольку реального инструмента, позволяющего успешно обучать всех, так и не предложили, то единственным оправданием учителя стала «нерадивость» учеников. А незаменимым механизмом обличения этой нерадивости — домашние задания. Тогда всю дидактику стало возможным сводить к требовательности. И когда недочёты дидактики не сглаживаются талантами педагога, то средний учитель стал лишь «подавать предмет» и контролировать домашнюю работу. А ученик перестал учиться на уроке — всё равно дома сидеть. Домашние задания растянули время учёбы почти до 10 часов в сутки. При этом труд дома не мог быть для большинства детей рациональным. Программа «преподавания» (это же не обучение!) стала безгранично возрастать. Положение попытались исправить, вменив учителю в обязанность проводить ещё дополнительные задания с «отстающими», и слабые, уже утомлённые дети сидели после уроков без обеда ещё 2–3 часа.

Роль коллектива соучеников стали рассматривать только с отрицательных позиций. Пошли на механическое разделение — по способностям. В ре-

зультате дискриминации учеников получили повсеместный рост молодёжного экстремизма. Дети из-за безнадёжности пребывания на уроках, плохого состояния знаний, из-за ухудшения здоровья наживали комплексы неполноценности. Их, ничем не защищенных от криминальной среды, вынуждали «искать себя» на улице.

Дидактика = законы логики + законы этики

Педагоги любят повторять (особенно по поводу домашних заданий): «Повторение — мать учения». Основа обучения — не повторение, основа обучения — помощь. Помощь от учителя, от соучеников, от учебника, от пособий всяких, от шпаргалок. Все интуитивно ищут такой помощи, но мало кто находит её на уроке. Но только чувство окружённости подобной помощью, возможность получить её своевременно позволяет чувствовать себя спокойно, двигаться вперёд уверенно, без боязни отстать или соригинальничать.

До сих пор в педагогических кругах дидактику толкуют только как теорию «обучения», а не «воспитывающего обучения», хотя оно, воспитание, было заложено уже в название: греческое «дидактикос» — поучительный. Уроки всегда являются «воспитывающими». Люди воспитываются отношениями. Теми, что складываются вокруг них, между ними, между людьми и их делом во время жизни, работы, учёбы.

Для успешной дидактики самое главное — это соединить

законы логики и законы этики коллектива. Если это удастся, то учить всех сразу оказывается легче, быстрее и результативнее, чем каждого в отдельности! Тогда возникает великий шанс суметь использовать силы каждого как дар для других.

Предлагаемая нами «Большая дидактика и тысяча мелочей» отвечает на три главных практических вопроса:

- как обучать прямо на уроках, без «упора» на домашние задания;
- как обеспечить воспитание, влияя на него характером обучения;
- и как, обучая всех сразу, использовать и многообразие этих «всех», и возникающий феномен коллектива, чтобы научить и воспитать каждого в отдельности.

Школьная доска как спортивная площадка. Дома — только хобби

Итак, домашнее задание у нас — лишь указание на ту работу, которой если хочешь, то можешь дома заняться. Оно своего рода хобби, любимое времяпрепровождение: «Ты, если хочешь, подготовься дома к тому, с чем встретишься завтра, — хоть сам, хоть с папой, хоть с товарищем». А вот на уроке я предлагаю пять-семь минут, чтобы сделать на доске то, что было предложено дома посмотреть.

Можно не смотреть дома, а импровизировать на уроке на незнакомую тему. Можно дома просто взглянуть и понять, как решается, вовсе не стараясь

оформить запись. А если тебе трудно, то можешь поупражняться. Ты будешь знать, что я не посмотрю в тетрадку, что там и как написано. Но зато, поработав дома, у тебя появляется уверенность в том, что не будешь выглядеть на уроке беспомощным.

Эстафета минутных испытаний

Например, урок начинается с того, что прокручивается та задача, которая добровольно была задана. Домашнее задание — это ведь фикция, когда оно обязательно. Все созвонятся, спишут друг у друга, и нормально. Что тут проверять? Я буду время терять, дети будут время терять. И всё будет совершенно необъективно. А тут всё сразу видно. Все успевают «прокрутиться» с этим заданием или у доски, или с места.

Больше, чем минуту, тратить на решение задачи (если ты знаешь, как её решать) нет смысла. Представляете, сколько можно за шестьдесят секунд сделать!

И вот шесть человек — на минуту, следующие шесть — ещё на минуту, и за пять минут тридцать человек у доски побывали. И показали, кто что умеет. Не успел за минуту — значит, не успел, уступи место следующему.

Те, кто слышат об этом, восклицают: «Будут списывать, будут смотреть друг на друга!» Во-первых, это нелегко. Посмотреть сбоку на доску трудно, к тому же психологически стыдно. Во-вторых, в твоём распо-

ряжении всего-то минута! А в третьих, если и посмотрят, то хорошо. Не смотрел в тетрадь, не смотрел учебник дома, а тут посмотрел и понял.

Этот способ однозначно позитивен. За пять минут весь класс проверен, как он закрепил пройденный материал и на что дальше надо будет акцентировать своё и их внимание.

Интерес к уроку: инструменты убийства и методы воскрешения

Как это выглядит на практике? Вот три ряда по два человека за партой. Все сидящие в ряду встали и к доске на одно и то же задание. Ведь наша задача — организовать дело так, чтобы каждая минута так или иначе вовлекала в работу каждого ученика. В обычной школьной ситуации у доски чаще всего один отдувается «за всех» — просто получает свою оценку. Это наихудший вариант. Время его работы — потерянное для остальных. Происходит психологическое отключение всего коллектива учеников.

Если два человека работают у доски над разными заданиями, то это тоже никого не заинтересует. Только учителю чуть-чуть удобнее: интенсивнее идёт занятие.

Вот если двое у доски работают с одинаковым заданием, то возникает сравнение, уже класс равнодушен, даже самые озорники. Ребята же и стоят-то у доски по-разному, пытаются сделать по-разному, по-разному могут успеть — ведь время ограничено.

Нравнодушие «зрителей» сменяется любопытством, если у доски работают не случайные индивиды, а представители команд, а дальше будут выступать другие представители. Уже и те, кто не у доски, тоже соучаствуют (по крайней мере, как болельщики).

Если же каждый ученик — участник той или иной команды, то возникающий азарт резко повышает эмоциональный уровень восприятия, устраняет безразличие, снимает усталость, подталкивает к тому, чтобы задуматься над сутью проблемы.

Перевод любопытства в любознательность

Для начала нам потребуется пошагово равномерный ритм превратить в эстафету и изменить статус выступающего у доски. От сугубо личного до полпреда команды. Для перевода случайного любопытства в направленную любознательность потребуется ввести чёткий регламент, описание правил: на время, на форму, на качество, на принципы оценивания. А число одновременно действующих у доски участников надо доводить до реально обозримого максимума — четырёх-шести человек, увязать с числом команд, можно всю переднюю стену использовать и вызывать по 10–12 человек.

На этой основе постепенно можно двигаться к решению следующей задачи — переводя любопытство в любознательность, продвигаться от спор-

тивного интереса к познавательному.

С кого начинать?

Команды должны комплектоваться так, чтобы в каждой были ребята от самых сильных до самых слабых. А вот с кого начинать эстафету?

Когда хотят закрепить пройденное, кого обычно вызывают? Иногда случайного, кто руку тянет или у кого отметок мало. А чаще всего (особенно, если хотят закрепить материал) — сильного. В первом случае пользы для класса мало, а времени может быть потеряно много, во втором и вовсе бесполезно: кому интересно отличника слушать? Сильному потом ещё лишний раз напоят, как любимчику.

А вот кто соберёт внимание всех? Только самый слабый, тот, от кого никто не ожидает ответа. Нюанс, тонкость субъективно для вызванного, объективно для класса во времени.

И вот на первое задание выходят самые слабые. Никто из них не справился, а время прошло. Садитесь. Или по стойте. Но никому и не обидно — от них решения ещё никто и не ждал, нормально. Следующий, тот, кто посильнее, поправит что-то, следующий ещё посильнее...

В результате за несколько минут все побывали у доски и все поработали. И если какое-то задание оказалось очень трудным, то следующее повторяется и самый слабый начинает выбирать.

Поскольку всё это требует короткого времени, то за три-

четыре таких прогона каждым некоторый успех достигается. Тут требуется учительское искусство. Вы составляете задания определённого порядка, шаги короткие, маленькие задания становятся очень ясными. Скиннер, американский психолог, такую логику назвал «алгоритмом действия». (Хотя я разработала эту логику независимо от него и значительно раньше, называя её «методом темпа».) Так коллективно можно действовать и у доски, и у карты, и у прибора.

Устные каверзы

Можно использовать устный вариант цепочки. Задаётся вопрос. Время для ответа — секунд десять (два-три слова в секунду — нормальный ритм речи; если задание чёткое, то за десять секунд каждый может что-то ответить). Для устных вопросов есть свои критерии качества: если на него с ходу ответит слабый — вопрос не годится. Если нормальный вопрос, то задумывается сильный. (Вопрос завышен в том случае, если на него никто, кроме учителя, не ответит.)

Но поскольку и сильный над вопросом задумается, то вызывать всё-таки надо слабого. Хотя мы заранее знаем, что и сильному трудно. Так почему же слабого?

Очень слабый или промолчит, или ляпнет такое, что расхохочется весь класс.

Да и хорошо! В школе почему-то ужасно боятся глупых или смешных ответов. Больше всего теряется в таких случаях

не ученик, а учитель: он ждал хорошего ответа, он уже подготовился с умильным видом его оценить, а тут такой ляп. Смешное всегда запоминается, все заметят различие ошибочного и верного хода мысли. Да и сам по себе быстрый и бурный общий смех во время напряжённой работы, если умело делать его не обидным, лучшая эмоциональная «подзарядка».

Провоцируйте плохой ответ, будьте к нему готовы. Но, совершая такую провокацию, дайте потом отвечавшему шанс, других учеников послушав, исправиться. Потом кто-то скажет уже почти правильно, хороший ученик уже совершенно правильно ответит, а отличник (ну надо же ему как-то показать себя, не повторять же просто правильное решение) постарается выдать ещё оригинальный ответ или хотя бы выразить особое отношение к смыслу высказываний.

Оценка ответов по цепочке

Есть свои тонкости и в способах составления команд, и в работе с командами, и в оценивании их. Оценивать такие «учебные эстафеты» можно разными способами. Скажем, суммировать результаты каждого, а оценки выставлять, например, по таким критериям:

Единица — молчание или глупость. **Двойка** — глупый ответ или смешной, уже что-то сделал. **Тройка** — смешной или примитивный, но удовлетворительный. **Четвёрка** — правильный, хотя и неоригинальный,

хорошо. **Пятёрка** — точный, с личным отношением, нестандартный, отлично.

Каждый показал, на что способен. Но никто из вызванных не возвращается на место с обвинением: «Ляпнул, плохо, садись, два!» Школьная оценка становится не индивидуальным клеймом, а баллом, который ты приносишь своей команде. И один-два балла — это тоже что-то, чем ты смог команде помочь. Работа идёт в цепочке от слабого к сильному и обратно. Причём повтор по цепочке обязательен!

Такая последовательность создает комфорт для ученика. «А вот как ты ответишь теперь?» Ты выслушал все ответы, что-то заметил, запомнил, понял. Попробуй ещё раз! (Ты же перед этим «ответил» и теперь можешь несколько минут смотреть на свою задачу со стороны.)

Вот некоторые наши советы ученику:

- Отойди подальше, сядь и подумай.
- Посмотри, послушай, попробуй.
- Сравни.
- Выслушай другие мнения.
- Оцени себя.
- Приготовься ко второй попытке.
- Исправь.
- Уложись в регламент.
- За тобой остаётся право на несколько попыток.

Почему не возникает обиды?

Поскольку времени даётся очень мало, ритм весёлый,

необидный. Именно весёлый, не жёсткий. Не получилось? Ну и что. Попробуй ещё раз, ещё раз. Поскольку всё происходит весело, тебя со всех сторон поддерживают, на что обижаться?

Три уровня сложности

Описанная нами «эстафета у доски» относится, по преимуществу, к одному из типов уроков. В норме же каждая учебная тема должна подвергаться рассмотрению пять раз, под пятью разными углами зрения. Такое многообразие этапов работы служит необходимым условием разноуровневой системы обучения, позволяющей разным детям учиться по-разному, но обеспечивающей каждому доступные и необходимые основы знаний.

Сейчас принято говорить о «репродуктивном» и «творческом» уровне освоения.

Такое разделение справедливо, но оно явно недостаточно и мало что объясняет с точки зрения организации обучения. Что такое «репродуктивный» уровень? Способность повторить какие-то случайные сведения? Или овладение главным в теме? Или полноценное понимание системы связей и соотношений во всём пройденном материале? Все эти три уровня можно назвать «репродуктивными». Но какова дистанция между ними!

Вот красноречивый пример «базового знания» — деление на десятичную дробь. Способов деления на самом деле не существует. Просто в числи-

теле надо зачеркнуть запятую, а в делимом на то же количество знаков запятую перенести. То есть передвинуть запятую, а дальше — делить дробное число на целое. Ничего сложного, но на самом деле многие старшеклассники в делении на десятичную дробь делают ошибку.

Увы, это обычная традиция. Не выделять главное и концентрировать на нём всё внимание, а свалить всю информацию в кучу. И базовые сведения, и дополнительные. В результате суть новых знаний тонет в очень непрочных знаниях прошлых. А так как они тоже становятся непрочными, то трясина только разрастается

Мы считаем необходимым выделять три главных вида сложности при подаче материала и при его усвоении, а соответственно и при оценке:

- Знание базового минимума только на материале темы.
- Умение устанавливать связь нового с пройденным ранее, как по этому курсу, так и по сопутствующим.
- Овладение творческими приёмами в использовании изученного материала, предложение нестандартных решений.

Именно в этом осуществляется дидактический закон разноуровневости: разные возможности детей накладываются (имея при этом возможность развиваться) на структурное разнообразие учебной информации (а не наоборот!). Поэтому при подготовке любой темы предполагаемый учебный материал (а не ученики!) заранее

распределяется по нескольким блокам:

- материал любого «занимательного» рода, позволяющий увлечь новой темой;
- очень чётко выделенные базовые темы, самое главное;
- задания и сведения, помогающие связать новую тему с ранее изученным;
- проблемы, задания, вопросы и специальные приёмы, способные послужить толчком для творческих поисков и решений.

В каждой новой теме нам представляется необходимой следующая последовательность процесса обучения:

Во-первых, заинтересовать темой.

Во-вторых, рационально взять главное.

В-третьих, обнаружить связь главного с пройденным, с возможностями творческого подхода к новым задачам.

В-четвёртых, отрепетировать всё.

В-пятых, продемонстрировать успехи на всём материале темы.

Так, от развлекательно-дилетантского уровня к самостоятельно-творческому идёт продвижение в любой теме. И каждому уровню соответствует свой комплекс (не случайный набор «мелочей», а их система!) приёмов и методов учебной работы на уроке.

«Дилетантский» уровень. Избыточная информация и интрига

Вокруг любой темы можно обнаружить изобилие инфор-

мации, способной привлечь внимание, заинтриговать: обзорной, развлекательной, научно-популярной, литературной, театрализованной? Здесь, кстати, возникает так называемый «механизм слежения» за движением в изучении природы и общества, школьная программа перестаёт быть фатально отстающей от жизни. Всё новое своевременно попадает в школьные курсы на дилетантском уровне. (А отсюда легко может быть перенесено в базовые части темы.)

Этот уровень занятий мы называем «дилетантским», во все не вкладывая в это слово отрицательного смысла. На дилетантском уровне всё можно использовать: и мудрость, и загадку, и шараду, и подвох, и способности какого-то любителя, который дома увлекается вещами, родственными нашему предмету (чтобы принёс, показал, развернул), и приглашение интересных людей со стороны.

Здесь можно вызвать невероятное любопытство к вопросу, который обсуждается на протяжении десяти-пятнадцати, иногда двадцати уроков. Еще непонятно о чем, но интересно. Хотя некоторым, увлеченным предметом, изучающим его с опережением, понятно. Они оформляют, представляют, удивляют остальных. А те, кто ничего пока не хотят и не умеют, присутствуют как зрители. И к ним с уважением относятся те, кто знает. И это никому не обидно: в другой раз, на другой теме или предмете роли могут поменяться.

Какой образ урока на «дилетантском» уровне? Самый многоликий. Это может быть любая театрализация, любые виды демонстрации творческого подхода. Рассказы об истории науки, демонстрация экспериментов, фокусов, встреча с творчеством своих собственных товарищей. Так что этот уровень, с одной стороны, вступительный, первоначальный, но с другой — дающий предвкушение наиболее сложного, «творческого» уровня, по-своему отображающий его образ.

Базовый минимум. Состязание учеников и «менторство» учителя

А вот когда интерес разгорелся, предлагается базовый минимум. Внутри каждой темы можно выделить этот минимум действительно как кратчайший. Хоть в математике, хоть в физике, хоть в биологии, хоть в грамматике, истории, даже литературе. И его можно дать так, что не будет не понявших главного, не освоивших его и тем более не успевающих за общим учебным движением.

Вот здесь образ урока — та самая быстрая, ритмичная, задорная работа-соревнование на очень чётком алгоритме, о которой мы говорили в третьей главе. Маленький вопросик. Не схватили с ходу? Пойдите, посмотрите, что сделают следующие шесть. За урок все разберутся.

Если на «дилетантском» уровне учитель был в роли то ли артиста, то ли режиссера, то ли конференсье, то теперь его по-

зицию можно назвать менторской. «Менторство» мы обычно расшифровываем как назидательность. Но у этой позиции есть и обратная сторона: терпение. Учитель весь нацелен на помощь и преисполнен уважения к детскому непониманию и незнанию. Но он и уверен в том, что сможет с ним справиться, обратиться опыт всех на пользу каждому. А оберегая каждого, учитель вместе с коллективом поможет всем.

Квазиконтрольная работа

После этого мы рекомендуем дать «квазиконтрольную» работу. Не на контроль, а самоконтроль. Причём включаем в неё и новое, и старое, и работу на связи, и даже творческую работу. «Провокация» творческих заданий начинается именно здесь.

Мы ещё не обращались к этим учебным проблемам, но уже предлагаем попробовать, не получится ли разобраться самостоятельно? Такая надежда учителя естественна, а многим ученикам высказанное доверие даже приятно.

Задания предлагаются трёх видов сложности:

Первое задание на базовый минимум сложности, то, что успели обсудить (а при регулярности применения системы довольно прочно усвоить).

Второе на умение установить и использовать связи нового с пройденным.

Третье — предполагает попытку творческого подхода к новому материалу (если спра-

вился, то большая часть времени на изучение темы ещё впереди, а ты способен на её основе решать оригинальные задачи).

И на каждое задание строгий лимит времени: не получается — решай другое. Дали время, дали задание, время истекло, сам себя оценил, поставил себе заработанный балл. С третьим заданием, конечно, и отличники не всегда справляются.

Всё это провоцирует поиск знаний.

Решения можно раздавать ребятам сразу после урока. Пока не было множительной техники, я на обратной стороне двери кабинета вывешивала все правильно заполненные ответы по всем вариантам. (Сначала было два варианта, потом четыре, а через какое-то время у меня было столько вариантов, сколько учащихся.) Но такое большое многообразие вариантов следует использовать на окончательном контроле, чтобы обеспечить объективность. На самоконтроле можно обойтись одним-единственным. Здесь же упор делается на субъективность: ученики проверяют сами себя и учитель себя контролирует: как научил!

Ученик, сравнивая с эталоном, за выполнение первого задания ставит себе три балла, за выполнение второго — четыре, третьего — пять. Отметка в журнал за выполненную работу выставляется только с согласия ученика.

Учитель планирует свою дальнейшую работу над темой, уже опираясь на то, что стало

видно на квазиконтроле. Сейчас базовый минимум легко всеми освоен, сосредоточимся на связях. А в другой раз базовый минимум оказался очень сложен, надо будет внимательно с ним ещё раз повозиться. Если ребята не справляются со вторым заданием, то заметно, с чем именно; ясно, что надо вспоминать. А если даже у лучших учеников «творчество» не идёт, предлагаешь разные задания, в которых они могут разобрататься дома.

Образ урока на квазиконтроле очень спокойный. Сперва театрализация, потом беготня, а тут спокойное обдумывание и сравнение своих знаний с тем, что должно было бы быть в идеале. И спокойная уверенность, что есть время для подготовки к окончательному и объективному контролю по всей теме.

Базовый минимум всей темы, изучение которого просто украшается дилетантством и квазиконтролем, требует учебного времени не больше, чем половина срока, отведённого на всю тему. Иногда даже меньше.

Уроки-тренировки на всём материале. Работа в трёх группах

На следующем этапе надо разобрататься со всем материалом темы, во всех сложностях и связях. И с пройденным прежде по этому предмету, и с тем, что освоен по другим предметам. Нельзя на математике забывать грамматику, а на литературе историю. Надо постараться довести навыки до автоматизма, а

знания до умения творчески их применять.

В выборе акцентов в работе опираемся на учёт ошибок при квазиконтроле. Усложняем задания. Если на «базовом минимуме» важнейшая цель учителя — обеспечить максимальный психологический комфорт, то теперь можно планомерно вводить элементы дискомфорта, дразнящей проблемности.

В целом этот этап работы можно обозначить как тренировку способностей учащихся на материале новой темы. Уроки-тренировки могут проходить разным образом. Наиболее характерный тип такого урока связан с разделением класса на несколько групп, действующих в разном режиме.

Квазиконтроль учителю показывает, с кем он имеет дело, как выглядит состав данного класса с точки зрения работы с новой темой. В «параллельном» всё может быть иначе. Теперь можно разбить класс хотя бы на три части. Самых сильных отсадить в сторонку, дав им задания повышенной сложности. Сильные сами выбирают себе задания, сами ставят себе баллы. Шаталов, кстати, рекомендует заводить таблицу — «кто сколько задач решал», — замечательно, заводи себе такую таблицу. Но при этом к группе сильных ребят остальные могут обращаться с вопросами, а те будут консультировать. Да и лучшие ученики, пока будут помогать другим, лишней раз задумаются над чем-то неочевидным для них.

Средний состав, кто с творческими заданиями на

квазиконтроле не справился и не очень уверенно разбирался с заданиями на связи, — им нужно снова выдать задания и того, и другого типа. И предложить обращаться за помощью к более сильным ребятам. Эти две группы работают, практически не требуя внимания учителя.

А учитель работает с самыми слабенькими, кому трудно даётся базовый минимум. Он может с ними за партой сидеть, около доски общаться. Попробовав такую организацию работы, учителя зачастую восклицают: «Я смог, наконец, заняться делом. Сосредоточиться в нужный момент на тех, кому действительно трудно!»

По результатам квазиконтроля на каждой теме ребята могут успешно переходить из группы в группу. На этом уровне особенно эффективна работа в парах сменного состава и другие групповые формы обучения.

Как распределяется по пяти уровням время, отведённое на изучение темы? С дилетантской информацией надо уложиться процентов за 10 времени. Процентов 30–40 потратить на освоение минимума. И 5–10 — на самоконтроль. А оставшуюся половину времени в основном потратить на тренировку (немного оставив на завершающий контроль).

Этой половины времени на уроки-тренировки практически всегда хватает на то, чтобы не осталось не освоивших базового минимума ребят. Им в этом легко помочь, когда понятно, чего именно они не зна-

ют. И если не всех, то почти всех учеников можно успеть вытащить на твёрдую четвёрку. Ведь что такое по смыслу четвёрка, «хорошо»? Это умение устанавливать связи между базовыми знаниями.

Объективный контроль по всей теме

Завершает тему контрольное занятие: устное, письменное или практическое. Опять-таки оно обязательно отражает усвоение материала по трём степеням сложности. По окончании контрольной работы ученику даётся возможность не ждать результатов (оценки), а получить их немедленно. Учителем заготовлен образец для проверки работы. Ученик сам проверяет свою работу и, прежде чем оценка будет зафиксирована в журнале, получает возможность убедиться в справедливости её выставления.

Причём это тоже в своём роде самоконтроль, но уже более строгий — для самого учителя. Действительно ли базовый минимум освоен всеми? Усвоена ли связь данной темы с другими темами? Если не каждым учеником, то, по крайней мере, большинством в классе? А кто из ребят склонен проявлять в данной теме личные способности?

Если учитель обнаружит пробелы в результатах работы, то запомнит, к чему (и по отношению к кому из ребят) нужно будет вернуться на уроках-тренировках на следующих темах.

Система дидактической защиты. Осуществима ли мечта Коменского?

Действительно ли школа может «всех научить всему»? Если иметь в виду базовый минимум, то безусловно. Если вести речь об умении связывать, соотносить, совместно использовать знания по разным темам, то и это достижимо почти всегда (и если не для всех, то почти для всех, для большинства!). А вот вывести всех на творческий уровень — на это учителю в школе, наверное, претендовать не стоит. Тут от ребят потребуются и особый характер, и заинтересованность, и способности в данном направлении, и наличие в ближайшем окружении структур «дополнительного образования».

Не все дети могут учиться на пятёрку (если под оценкой «отлично» понимать её прямой смысл — отлично от шаблонов, непохоже, оригинально). Тем более на каждом предмете. Да и не надо этого! Сколько может быть Ломоносовых, чтобы по всем предметам учиться на «отлично»? Важно ведь не то, чтобы каждый стал «звездой» по всем предметам, а в том, чтобы каждый нашёл свой интерес в жизни, своё призвание.

Я с огромным уважением отношусь к разработкам моей коллеги Натальи Михайловны Крыловой, сумевшей создать такую систему дошкольной работы, которая доступна любому желающему воспитателю и обеспечивает сохранение творческого потенциала любого ребёнка.

На что способна школа, если того захочет

Если школа не всегда может восстановить и развернуть в подростке все его таланты, то обучить его основам знаний по любому предмету, укрепить чувство человеческого достоинства, уважения к себе и к другим она вполне в состоянии.

Ключевой вопрос: как учителю защитить личность в коллективе, в обстановке, когда все действия идут на виду у всех? Как система защиты интересов ученика и создана наша «Большая дидактики и тысяча мелочей».

Ребёнок не должен находиться в школе в роли то обвиняемого, то подозреваемого. У него есть право на незнание и право на обучение. Это обязанность учителя — знать, как помогать ученику, чтобы тот научился, ощутил успех.

Что означает успешность? Если вы стояли на самой низенькой ступеньке, то вы с неё, по крайней мере, не свалитесь. А хоть на одну да подымитесь. А можете подняться и на десять.

Открытость к разным уровням продвижения в познании при гарантии минимально необходимого успеха — таково требование к системе, защищающей интересы каждого ученика.

Вам нравится литература, но вы не переносите математики? Это нормально. Но вы не будете на математике чувствовать себя ущербным, и я вас бранить за это не буду. Но вы будете базовый уровень мате-

матики знать. При такой системе слова «не хотел» не возникают. Всё доступно и затягивает, по крайней мере, со «спортивной» точки зрения. А доступность провоцирует интерес.

Но система защищает и интересы учителя. Даёт ему возможность объективнее взглянуть в глаза ребят, спасает от опасности выглядеть придирчивым, несправедливым.

Но, кроме этого, она защищает учителя тем, что все эти способы работы с коллективом позволяют и ему действительно чувствовать себя успешным технологом, мастером своего дела.

Отпетые дети или искорежённая система?

В конце 70-х годов я пришла работать в одно ПТУ. Дают мне группу, от которой все отказались, и рассказывают, что из этих 32 архаровцев ещё десяток можно раскидать по другим группам, а 22 надо в тюрьму сажать. Они все стоят на учёте в милиции, но всё равно продолжают грабить ларьки, пьянствуют, снимают шапки с прохожих? И я такую группу себе взяла (по школьным меркам — 9-й класс, хотелось в натуре посмотреть, кого же мы в ПТУ выпроваживаем?).

«Какая физика-математика, — вздыхают они, — мы отличия треугольника от четырёхугольника не можем сформулировать...» «Давайте, поработаем, вдруг получится», — терпеливо убеждаю я и действую

мягко, но настойчиво, ищу зацепочки.

И оказалось, что ничего особенно зловредного ребята собой не представляли. Они действительно были людьми, искорёженными жизнью, безотцовщиной и нашей системой образования. Да едва ли не большинство мальчишек, оставленных с ней, с нашей школой один на один практически все, кого дома не подстраховывают, кандидаты на то, чтобы быть так изувеченными. Жестоко так говорить о трудной учительской деятельности, но, к сожалению, аморальность взаимоотношений учитель—ученик усиливается, а не ослабевает. Как, например, понимать современную сентенцию, ставшую почти лозунгом школ: «Успеваемость — это проблема самого ученика и его семьи!»

В результате из тех ребят тринадцать закончили ПТУ с

красными дипломами и шесть в вузы поступили. Инженерами стали. А почти все были уже объявлены кандидатами в тюрьму...

Как «вчера», так и «сегодня» (так будет и «завтра») на уроке сидят рядом как будущие гении, так и будущие преступники. За гениями пытаются гоняться, но их же в детстве трудно рассмотреть, сколько людей, признанных потом гениями, в детстве казались бездарями. И гениальность — это величайшая разносторонность развития, в «инкубаторе» её не сформируешь. А преступность как раз наоборот, максимальная односторонность — убито всё! Кроме животных инстинктов. И это достигается довольно просто.

Сегодня в стране разгул молодёжной преступности вызывает почти общественный ужас. Каких только мер не предлагают! Но почему-то никто не

обвиняет в этом учителей. Ведь большинство молодых людей становятся озлобленными и агрессивными не из-за особенной природной испорченности или корыстолюбия, а из-за опустошённости школьным обучением, морального увечья постоянной неуспешностью, бесперспективностью. Школа словно показывает, что пока они живут доступным им образом, их за людей в обществе не признают? Но что делать со своей «природой», дети не могут знать.

Добросовестное, честное желание действительно помочь ребятам, не уличить, не подкупить, не унижить замечанием, а искренне помочь всегда в моей жизни оправдывало себя. А если к такому отношению добавить ещё и дидактику, в основании которой лежит принцип помощи, то не только дети, но и страна наша может измениться в лучшую сторону.