

АСНОЎНЫЯ «МАГІСТРАЛІ» ПЕДАГОГІКІ СУПРАЦОЎНІЦТВА

В. Д. СКАКОЎСКИ (г. Мінск)

Калі гаворка заходзіць аб педагогічным наватарстве, мала хто з настаўнікаў застаецца абыякавым. Адны жадаюць як мага больш даведацца, асэнсаваць, а потым выкарыстаць перадавы вопыт у сваёй практыцы. Другія або скептычна пасмейваюцца над наватарамі як людзьмі, якія хочуць выдзеліцца, праславіцца, або апраўдваюць сваю інертнасць ходкімі меркаваннямі: «не кожнаму дадзена», «наватары — гэта таленты, іх няма», «Іншыя ўпэўнены ў сваёй прыналежнасці да наватарскіх метадаў, але і яны, на жаль, часцей за ўсё дылетанты ў гэтых пытаннях. Словам, так або інакш даводзіцца канстатаваць той факт, што наватарскія метады не толькі не знайшлі шырокага распаўсюджвання сярод настаўнікаў, але проста невядомы ім у дастатковай ступені: не кожны мае магчымасць шукаць і знаходзіць патрэбную літаратуру».

Аўтар паспрабаваў у нейкай ступені сістэматызаваць і каратка выкласці на матэрыяле публікацый па гэтай тэме асноўныя моманты вопыту педагогаў-наватараў, дапамагчы настаўнікам сфарміраваць цэласнае ўяўленне аб педагогіцы супрацоўніцтва і, у прыватнасці, аб месцы і ролі ў ёй нашумелых у свой час апорных сігналаў.

*
* *

З уяўдзеннем у нашай краіне закона аб усеагульнай сярэдняй адукацыі педагогіка ледзь не ўпершыню за ўсю сваю гісторыю сутыкнулася з неабходнасцю вучыць кожнае дзіця без адсеву і выбару, без моцных матэрыяльных стымуляў і без большасці спосабаў прымусу — усяго таго, што мела школа даўніх часоў. У сувязі з гэтым яна ў некаторым сэнсе аказалася непадрыхтаванай да ажыццяўлення якаснай адукацыі грамадзян — пастанова аб усенавучы не была падмацавана ні матэрыяльнымі сродкамі, ні належнай кваліфікацыяй настаўніцтва, і, акрамя ўсяго, сучасная школа атрымала ў спадчыну вельмі мала дзейных метадаў і прыёмаў навучання, прыдатных у цяперашняй сітуацыі.

Пры такім становішчы, калі неабходна добра вучыць усіх, а гэта часцей за ўсё не атрымліваецца, педагогіка

аказалася вымушанай шукаць аптымальныя шляхі пабудовы працэсу навучання. Іншымі словамі, узнікла задача стварэння «універсальнага майстэрства ўсіх вучыць усяму» і вучыць паспяхова, «давесці іх да вяршынь навук без цяжкасцей, нудоты, вокрыкаў і пабояў, а як бы гуляючы...» (Коменскі Я. А. Избр. пед. соч. В 2-х т. М. 1982. Т. 1. С. 243). Так ідэі педагога старажытнасці атрымалі сваё другое нараджэнне.

«Тое, што стагоддзямі паўтаралі выдатныя педагогі-гуманісты, што раней было марай, то для нас стала прастай жыццёвай неабходнасцю: мы павінны даць нашым дзецям новыя стымулы вучэння — тыя стымулы, якія ляжаць у самім вучэнні» (Лысенкова С. Н., Шаталов В. Ф. і др. Педагогіка супрацоўніцтва // Учительская газета. 1986, 18 октября). Такую задачу паставілі перад сабой настаўнікі, чья дзейнасць прыкметна выдзяляецца на фоне ўсёй пошукавай работы ў сучаснай педагогіцы. У іх вопыце найбольш удала ўвасобіліся і атрымалі далейшае развіццё ідэі класікаў педагогічнай навукі і сучасных вучоных. Хаця метадычныя сістэмы наватараў у чымсьці неаднолькавыя, у кожнай з іх прасочваецца агульнае — адзіныя педагогічныя «магістралі» (выраз В. Ф. Шаталава), г. зн. адзіныя ідэі і прынцыпы. Яны і ляглі ў аснову новай метадыкі выхавання і навучання, якая атрымала назву *педагогікі супрацоўніцтва*, г. зн. супрацоўніцтва дзяцей і дарослых у сумеснай працы. Гэта педагогіка, як і любы іншы наватарскі вопыт, не вынаходства нечага раней невядомага, зусім новага. Проста наватары змаглі знайсці ўжо вядомай з'яве рацыянальнае прымяненне, з'яднаць розныя педагогічныя «знаходкі» ў адзіную метадычную сістэму, аб асноўных кампанентах якой далей і пойдзе гаворка.

АСОБАСНЫ ПАДЫХОД

Комплекс метадаў і прыёмаў, выпрацаваных наватарамі, поўнасцю адлюстроўвае адну з галоўных ідэй у іх дзейнасці — ідэю асобнага падыходу, ці, як цяпер гавораць, ідэю гуманізацыі адукацыі.

Іанаі шукаць апты-абудовы працэсу на-словаш, узшкла за-«ужверсальнага май-ыць усяму» і вучыць іі іх да вяршынь на-?й, нудоты, вокрыкаў і гуляючы...» (Комсн-пед. соч. В 2-х т. М. і). Так Інаі педагога грывал! свае другое

эддзям! паутарал! вы-мажсты, што раней ля нас стала простаі днаско: мы павжны Ім новыя стымулы ву-мулы, якія ляжаць Лысенкова С. Н., Ша-Л Педагогика сотруд-ельская газета. 1986. ую задачу паставілі ЛННЖі, чыя дзейнасць яецца на фоне усёй і у сучаснай педаго-найболыі удаа ува-аі далейшае развіццё Ігапчнай навукі і су-Хаіа метадычныя сі-у НбіМСбуі неадноль-і з іх прасочваецца я педагогічныя «ма-В. Ф. Шаталава), і і прынцыпы. Яны і Іай метадыкі выхаван-жая атрымала назву *ушцтва*, г. зн. супра-і дарослых у сумеснай огіКа, як і любы Іны не вынаходства не-юмага, Зусіі новага. змагл! знайсці ужо ацыянальнае прымя-розныя педагогічныя Іную метадычную сі-лх кампанентах якой юрка.

Ы ПАДЫХОД

Ідаў і прыёмаў, вы-араМі, поунасцю ад-з галоўных шэй у іх асобнага падыходу, аць, Ідэю гуманізацыі

Наватары наўмысна размежавалі індывідуальны і асобны падыходы, аддаючы перавагу апошняму. Асоба і індывідуальнасць — паняцці ў многім тоесныя, але маюць і прыныповае адрозненне. Індывідуальным падыходам з'яўляецца і такі, пры якім да паслухмянага, здольнага вучня адносяцца прыхільна, а на неспаспяваючага глядзяць або як на непаўнацэннага, або як на ворага. Асобны ж падыход прадугледжвае іншыя адносіны да дзіцяці. У кожным школьніку, гавораць наватары, трэба бачыць асобу. Педагог у школе — гэта не дрэсіроўшчык, не кантралёр, не адміністратар і нават не проста выкладчык, а той дарослы, які жыве жыццём дзяцей, іх горам і радасцю, ён старэйшы сябар кожнага выхаванца, ён і вучань роўныя. (Толькі роўнасць тут трэба разглядаць не на прымітыўным узроўні.) Нарэшце, педагог — гэта Настаўнік. «Ён павінен ведаць дзіцячае няведанне і паважаць яго — разумець яго сапраўдную прычыну і ліквідоўваць яе, не спрабуючы выкарыстоўваць сілавыя прыёмы» (там жа).

Настаўніку не трэба выстаўляць на-паказ недахопы і памылкі дзіцяці і тым самым зневажаць яго годнасць; трэба адмовіцца ад *адкрытай* дыферэнцыяцыі здольнасцей вучняў нават на ўзроўні дапамогі і падбору заданняў рознай складанасці. Ні ў голасе, ні ў міміцы настаўніка нішто не павінна прыніжаць школьніка падазрэннем у яго другараднасці. З дапамогай такіх правілаў «шкадуоучай педагогікі» наватары імкнуцца выклікаць у дзяцей радаснае пачуццё поспеху ў любой справе, натхніць іх на пакарэнне новых вяршынь, унушаючы ўпэўненасць у сваіх сілах. У такіх умовах кожны вучань адчувае сябе асобай, менавіта да якой звернута ўвага настаўніка.

КАЛЕКТЫЎНАЕ ТВОРЧАЕ ВЫХАВАННЕ І ўСЕБАКОВАЕ РАЗВІЦЦЁ АСОБЫ

Распрацоўваючы канцэпцыю педагогікі супрацоўніцтва як цэласнай педагогічнай сістэмы, настаўнікі-эксперыментатары не маглі абмежаваць яе толькі навучаннем. Яны ўключылі сюды і ідэі так званай камунарскай метадыкі калектыўнага творчага выхавання і ўсебаковага развіцця асобы, якія шырока выкарыстоўваюць у сваёй практыцы. У гэтых адносінах уяўляюць каштоўнасць навуковыя распрацоўкі ленаградскага вучонага-педагога І. П. Іванова, якія атрымалі шырокае практычнае прымяненне, вопыт М. П. Шчацініна, створаная і ажыццёўленая на

практыцы тэорыя Дз. Б. Кабалеўскага і Б. М. Няменскага аб комплексным эстэтычным выхаванні сродкамі мастацтва і, нарэшце, вопыт сям'і Нікіціных па фізічнай падрыхтоўцы дзяцей.

Спрошчана гэта можна ўявіць у наступных кампанентах метадыкі:

прынцыпы сакіравання дарослых і дзяцей і самакіравання ў дзіцячым калектыве;

ідэя творчай прадукцыйнай працы; выхаванне ўсебакова развітой асобы на аснове якасна новых метадаў павышэння інтэлектуальнага, эстэтычнага і фізічнага развіцця.

НАВУЧАННЕ ВА ўМОВАХ ПСІХАЛАГІЧНАГА КАМФОРТУ

Павышэнне ролі калектыву ў працэсе навучання. Прынцыпы творчага сакіравання і самакіравання ў дзіцячым калектыве знайшлі ў наватараў шырокае прымяненне. Сістэма краснаярскага вучонага В. К. Дзячэнкі прадугледжвае работу вучняў у так званых дынамічных групах, сфарміраваных толькі на час вывучэння пэўнага матэрыялу. Кожны член такога невялікага калектыву выступае і ў ролі таго, каго навучаюць, і ў ролі таго, хто навучае, чым і дасягаецца эфектыўнасць вучобы. Гэты спосаб атрымлівае цяпер прызнанне педагогаў не толькі школ, але і іншых навучальных устаноў.

Вучні выконваюць функцыі настаўніка на ўроках і ў іншых наватараў. Гэта і правядзенне імі цэлых урокаў, і пастаянная праверка старшакласнікамі шыйткаў малодшых, і ўзаемакантроль у розных формах яго праяўлення (школьнікі не толькі правяраюць адзін у аднаго веды і выкананую работу, але і кансультуюць і дапамагаюць таварышам), і рэцэнзаванне пісьмовых і вусных адказаў аднакласнікаў, і ацэнка іх работы.

Пры вялікай загрузанасці настаўнікаў ім проста не абысцця без дапамогі вучнёўскага калектыву. Давяраючы выхаванцам, дзе гэта магчыма, частку сваёй работы, настаўнікі тым самым ажыццяўляюць дэмакратычныя прынцыпы сакіравання, калі рабяты пачынаюць адчуваць сябе гаспадарамі, хваляць за агульную справу, развіваюць у сабе творчыя здольнасці, набываюць пачуццё сацыяльнай адказнасці.

Такім чынам, педагогу важна не толькі дарасці да разумення дзіцячай псіхалогіі (менавіта дарасці, бо тут патрабуецца дастаткова высокі ўзровень духоўных магчымасцей сталага чалавека), але і ўсямерна садзейнічаць росту сваіх выхаванцаў, прыцягваючы іх да працы дарослых. Адначасова пры

педагогіцы праз калектыў кожнае дзіця без насілля і канфліктаў уцягваецца ў агульную работу.

Прынцып бесканфліктнасці. Атмасфера добразычлівасці і расказанасці, працоўнай дзейнасці і мэтанакіраванасці, сааўтарства і супрацоўніцтва выключае патрэбу ва ўстанаўленні ў класе дысцыпліны, заснаванай на аўтарытарнасці і дыктатарстве настаўніка. Наватары адмовіліся ад заўваг і вокрыкаў у час урока, ад пакаранняў за непаспяховасць у выглядзе дрэнных адзнак, запісаў у дзённіку, ад разбору з бацькамі і г. д. Абавязковая на ўроку дысцыпліна падтрымліваецца пастаяннай працай, насычанасцю і разнастайнасцю заданняў, зменай відаў і прыёмаў дзейнасці. Правільная арганізацыя заняткаў дазваляе пазбягаць канфліктных сітуацый.

З мэтай уцягнення ўсіх рабят у работу, развіцця іх самастойнасці і здольнасці да творчасці, прадастаўлення ім магчымасці адчуць сябе сапраўднымі сааўтарамі педагога неабходна даваць вучням свабоду дзеянняў, *свабодны выбар*. Яшчэ англійскі філосаф Д. Лок сцвярджаў, што, калі над дзіцем не будзе націскаючай сілы выхавальца, яно больш ахвотна будзе выконваць самую складаную і непрыемную работу. У Ш. А. Аманашвілі, В. Ф. Шаталава, С. М. Лысянковай, І. П. Волкава і іх паслядоўнікаў дзеці часта самі выбіраюць, якія задачы і практыкаванні яны будуць выконваць, якім матэрыялам і якімі спосабамі работы карыстацца. Для таго, каб вучні займаліся «пераможна», ведалі і ўмелі ўсё, што патрабуецца, педагогамі-наватарамі працавана цэлая *сістэма прыёмаў і форм трэнерыі і паўтарэння*. Безумоўна, не забыты і кантроль, якому ўдзяляецца не менш (калі не больш) увагі, чым у традыцыйнай метадыцы. Але *сістэма кантролю* арганізуецца так, што ён не палюхае вучняў. У Аманашвілі адказамі за заслонкай ля дошкі і «ў цемры» (калі дзеці з заплюшчанымі вачамі даюць адказы пры дапамозе пальцаў) дасягаецца самастойнасць мысліцельнай дзейнасці (нельга падглядзець адказ у суседа), а з другога боку — гэта адзін са спосабаў дасягнення добрых узаемаадносін настаўніка з вучнямі, калі кожны школьнік на сваіх пальцах адчувае «цяпло настаўніцкіх рук» (В. Ф. Шаталаў). Пры гэтым толькі настаўнік і той, хто памыліўся, ведаюць пра памылку.

У Шаталава і Лысянковай пры навучанні і кантролі важную дыдактычную функцыю выконвае сігнальна-графічная нагляднасць (тэрмін мой. — В. С.), якая аблягчае працэс засваення матэрыялу,

а таксама дае магчымасць правярць у згорнутым выглядзе тэарэтычныя веды ўсіх вучняў па кожнай тэме. Належыць таксама адзначыць і такія нетрадыцыйныя прыёмы на ўроках В. Ф. Шаталава і яго паслядоўнікаў, як «*ціхае*» і *магнітафоннае апытанні*, якія разам з мэтай апытаць максімальную колькасць вучняў, павялічваюць працоўную свядомасць рабят, павялічваюць час іх моўнай дзейнасці дазваляюць стварыць для школьнікаў камфортную абстаноўку, не ўшчамляюць іх чалавечую годнасць.

Вельмі важнай і вынікавай формай арганізацыі кантролю, якая актывізуе паўтарэнне, абагульненне і сістэматызацыю вывучанага матэрыялу, з'яўляецца работа па *лістах узаемакантролю* — пераліку асноўных пытанняў адной або некалькіх тэм. Сутнасць метаду заключаецца ў тым, што пры рабоце над вынікавымі пытаннямі вучні шматразова кантралююць адзін аднаго, і гэта адбываецца ў абстаноўцы актыўнай таварыскай дапамогі.

У якасці спосабаў кантролю ведаў вучняў на ўроках С. М. Лысянковай выступаюць кіраванне і доказнае каменціраванне. *Кіраванне* — дыдактычны прыём, пры якім кожны школьнік па чарзе кіруе дзеяннямі класа. Паведамляючы, што ён робіць па заданню настаўніка, і выкарыстоўваючы розныя дапаможныя сродкі (падручнік, апоры, карткі, запіс на дошцы), ён вядзе за сабой клас. *Каменціраванне* прадугледжвае больш высокі ўзровень дзейнасці вучня. У гэтым прыёме галоўнае месца займае разважанне пры рашэнні задач і выкананні практыкаванняў. І кіраванне, і каменціраванне, якія ўяўляюць натуральны адказ з месца, калі «вучань адчувае не столькі тое, што ў яго запытваюць, колькі тое, што ён вядзе ўвесь клас» (С. М. Лысянкова), дазваляюць настаўніку неназойліва правярць веды выхаванцаў і аб'ектыўна іх ацаніць.

У сістэме ацэнвання ў першую чаргу неабходна выдзеліць *прынцып публічнасці*, якога прытрымліваюцца ў сваёй рабоце шаталаўцы. — усе адзнакі ставяцца ў ведамасці *адкрытага ўліку ведаў* і вядомы не толькі класу, але і ўсім, хто паждае пазнаёміцца з ёю. Таямніц класнага журнала, такім чынам, не існуе. У дадзеным выпадку адзнакі адыгрываюць большую выхавальчую ролю. Выключаюцца і магчымыя непаразуменні.

Сутнасць *прынцыпу адкрытых перспектыв* зводзіцца да таго, што школьнік можа выправіць любую адзнаку ў любы дзень. У выпадку невыканання работы ў ведамасці застаецца пустая клетка, пакуль дадзеная работа не будзе выканана на станоўчую адзнаку.

Некаторыя пераусім не ставяць адмовы ад адзнак; яны шырокі прыём самаацэнкі і ся, узаемаацэнкі! Тг у канцы кожнага падняць руку тым д выдатна і добра. Р; на і самакрытычн ацэнвання уласна?

Нарэшце, трэба педагогічны знаходкі вучня у І. П. **Всняя пакеты** — у Ш. умку *выкананых* і В. Ф. Шаталава. Як гуць быць розным!, *мкненне настаўшк; чы разнастайны **сработу** і як мага ме бят да вучэння, паз Ні было канфліктнай нах з імі.

Падаванне матэр шыя — адна з галоўных эксперыментальных рау. Матэрыял некгкля звычайна склад =бо цэлы раздзел і ласца цалкам (блок ку. Вучань адразу у< зае тое, што пры т| ~ьнн\ плануецца дав; *галькх урокаў. Тут .агічную узаемасув! асобных яе кампане зашае гэту праблему лгратуры Я. М. Ілы за адзін-два урокі ён эгэчпагдзжны матэ М. Лермантава «Гер Наватары, такім *жыццяўляюць Ідэю **рыялу** буйным! абаг\ мй якая так або іНаК •FOKIMi By40NbiMi-nci. ~anі Л. С. BbirouKiM -i«. А. М. Л зшай. Д. Б. Эльконж шычінш.

Выкарыстанне б\ •аду падавання м 'е магчымасць п т цяжкую мэту: з па з матэрыялам выклжаць аза **СВаіх** ситах, адчуць алолення любой ця **Іюоуаюцца** прын •авучання (Л. В. •а высокім узроуш **рал**«тэарэтычных •пуюду у дастат гэзыбленне унутраны. ••чобы і шш.

Некаторыя перадавыя педагогі або зусім не ставяць дзоек, або наогул адмовіліся ад адзнак. У рабоце з вучнямі яны шырока выкарыстоўваюць прыём самаацэнкі і, як ужо гаварылася, узаемаацэнкі. Так, С. М. Лысянкова ў канцы кожнага ўрока прапануе падняць руку тым дзецям, хто адказваў выдатна і добра. Рабяты вельмі адказна і самакрытычна падыходзяць да ацэньвання ўласнай работы на ўроку.

Нарэшце, трэба адзначыць такія педагогічныя знаходкі, як *творчыя кніжкі* вучняў у І. П. Волкава, *індывідуальныя пакеты* — у Ш. А. Аманашвілі, *лісты ў ліку выкананых практыкаванняў* — у В. Ф. Шаталава. Як бачым, формы могуць быць рознымі, а сутнасць адна — імкненне настаўніка, выкарыстоўваючы разнастайныя стымулы, уцягваць у работу і як мага менш прымушаць рабят да вучэння, пазбягаць якой бы то ні было канфліктнай сітуацыі ў адносінах з імі.

Падаванне матэрыялу буйнымі блокамі — адна з галоўных каштоўнасцей эксперыментальных метадык наватараў. Матэрыял некалькіх параграфіў, якія звычайна складаюць вялікую тэму або цэлы раздзел падручніка, выкладаецца цалкам (блокам) на адным уроку. Вучань адразу ўспрымае і асэнсоўвае тое, што пры традыцыйным вывучэнні плануецца даваць на працягу некалькіх урокаў. Тут лягчэй прасачыць лагічную ўзаемасувязь частак тэмы, асобных яе кампанентаў. (Цікава вырашае гэту праблему настаўнік рускай літаратуры Я. М. Ільін, калі, напрыклад, за адзін-два ўрокі ён разбірае з класам васьмігадзінны матэрыял па раманах М. Лермантава «Герой нашага часу»).

Наватары, такім чынам, паспяхова ажыццяўляюць ідэю вывучэння матэрыялу буйнымі абагульненымі адзінкамі, якая так або інакш выказвалася савецкімі вучонымі-псіхолагамі і педагогамі Л. С. Выгоцкім, П. Я. Гальперыным, А. М. Леанцьевым, Н. Ф. Талызінай, Д. Б. Эльконіным, П. М. Эрдніевым і інш.

Выкарыстанне буйнаблокавага метаду падавання матэрыялу прадстаўляе магчымасць паставіць перад вучнямі *цяжкую мэту*: за адзін урок справіцца з матэрыялам некалькіх і тым самым выклікаць азарт, упэўненасць у сваіх сілах, адчуць верагоднасць пераадолення любой цяжкасці. Пры гэтым захоўваюцца прынцыпы развіцця навування (Л. В. Занкоў): навучанне на высокім узроўні цяжкасці, вядучая роля тэарэтычных ведаў, вывучэнне матэрыялу ў дастаткова хуткім тэмпе, палічэнне ўнутраных пабуджэнняў да вучобы і інш.

Вызваліцца ад страху перад цяжкасцямі, ад няўпэўненасці і боязі адстаць дапамагае ўжо на першым уроку *шматкратнае тлумачэнне* новага матэрыялу. Гэта аблягчае запамінанне новых тэарэтычных звестак і забяспечвае разуменне іх усімі вучнямі. Асэнсаванню і запамінанню буйнога блока тэарэтычных ведаў, скарачэнню часу на вывучэнне, давядзенню ўяўленняў па вывучаемай тэме да паняццяў, а затым і ўстойлівых навываў у значнай ступені спрыяе выкарыстанне розных апор.

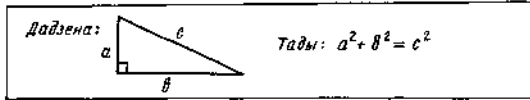
Выкарыстанне сігнальна-графічнай нагляднасці. Трэба заўважыць, што прынцып апоры не ўяўляе чагосьці зусім новага. Яго элементы прысутнічаюць практычна ў рабоце кожнага настаўніка. Напрыклад, апорамі можна лічыць розныя традыцыйныя віды зрокавай нагляднасці ў сістэме навучальнага абсталявання. Гэта разнастайныя друкаваныя і экранныя наглядныя дапаможнікі (табліцы, схемы, алгарытмы, карткі, рысункі, транспаранты для графапраектара, дыяпазітывы, слайды і інш.), макеты, муляжы. Дарэчы, па сцвярджэнню псіхолагаў, пераважная большасць успрымаемай чалавекам інфармацыі праходзіць праз зрок; сам механізм мозгавай перапрацоўкі ведаў настроены на «зрокавую мадальнасць». Таму вучню намнога лягчэй успрымаць тлумачэнне настаўніка, калі яно падмацавана пэўнымі відамі зрокавай нагляднасці. Калі ж гэта нагляднасць будзе выкарыстана на наступным уроку пры паўтарэнні, то дзіця пры дапамозе асацыятыўных сувязей без цяжкасці ўспомніць расказ настаўніка і тое, што яно вучыла дома. У такім выпадку традыцыйныя сродкі зрокавай нагляднасці, асабліва графічнай, будуць выконваць функцыі апоры.

Аднак класічным відам графічнай нагляднасці і рабоце з імі, як правіла, уласцівы некаторыя недахопы. Па-першае, табліцы, схемы і да т. п. часцей за ўсё не могуць адлюстравыць вывучаемы матэрыял у цэласнасці, інакш яны становяцца занадта грувацкімі. Па-другое, часта яны перанасычаны слоўным матэрыялам, а па форме выканання аднастайныя. І тое, і другое значна ўскладняе працэс іх успрымання і засваення. І, па-трэцяе, як вынік — звычайна малаэфектыўнае і эпизаднае выкарыстанне наглядных сродкаў на практыцы.

Што ж уяўляе ў эксперыментальнай рабоце наватараў графічная нагляднасць з апорнымі сігналамі, якія яе адметныя асаблівасці і перавагі перад традыцыйнымі нагляднымі дапаможнікамі? Спачатку высветлім сутнасць апорнага сігналу. Для гэтага возьмем

прыклад, дадзены ў кнізе Л. Ф. Штэрнберга «Скораснае канспектыванне» (М., 1988. С. 3).

Картка 1



Картка 2

Дадзены прамавугольны трохвугольнік з катэтамі даўжынёй a і b , гіпатэнузай даўжынёй c . Тады a квадрат плюс b квадрат роўна c квадрат.

Калі чалавеку, які хаця б нямнога разбіраецца ў матэматыцы, паказаць картку 1 і запытаць, што на ёй запісана, то адказ будзе імгненны: тэарэма Піфагора. Калі тое ж самае зрабіць з карткай 2, то адказ будзе той жа, але яго давядзецца пачакаць секунд 10: яны патрэбны для таго, каб прачытаць і ўсвадоміць тэкст.

Чаму ж такая розніца? Уся справа ў тым, што, хаця запісана адно і тое ж, важна, як запісана. Зыходным варыянтам з'яўляецца тэкст карткі 2, але для яго ўспрымання патрабуюцца большыя намаганні, чым для ўспрымання апрацаванага, «згорнутага» тэксту на картцы 1, які ўспрымаецца імгненна, лёгка запамінаецца і ўзнаўляецца. Матэрыял карткі 1 і ёсць элементарны апорны сігнал.

Такім чынам, *апорныя сігналы* — гэта розныя ключавыя словы, знакі, сімвалы, у якіх, як у малекулах ДНК, закладзена, закадзіравана пэўная інфармацыя, «згорнуты» канкрэтны тэарэтычны матэрыял. Яны з'яўляюцца нагляднай апорай для памяці вучня, зрокавым сігналам, які падштурхоўвае яго да мысліцельнай і практычнай дзейнасці. Размешчаныя асаблівым чынам і згрупаваныя, яны могуць быць паддзены ў розных формах графічнай нагляднасці. Таму для іх абазначэння прыёмальныя тэрміны «апорныя табліцы», «апорныя схемы» і інш.

Сігнала-графічная нагляднасць (СГН) у наватарскім вопыце ўяўляе або канспектывнае выкладанне тэарэтычнага матэрыялу, або парадак паслядоўных дзеянняў па прымяненню правілаў на практыцы, выконваючы адпаведна дзве функцыі: інфармацыйна-ілюстрацыйную і тую, што фарміруе ўменні і навыкі. Пры гэтым дзякуючы апорным сігналам СГН можа дэманстраваць па магчымасці цэласныя мадэлі разглядаемых з'яў, пазбегнуць празмернай перагружанасці і аднастайнасці, лягчэй

ўспрымаецца. З дапамогай графікі і колеру ў ёй ажыццяўляецца класіфікацыя матэрыялу па ўзроўню значнасці. У В. Ф. Шаталава да таго ж СГН ствараецца з разлікам, каб пры вядомым адзінстве сімволікі і прынцыпаў афармлення не было ніводнай падобнай зрокавай апоры — гэтым таксама забяспечваецца лепшае яе ўспрыманне.

Да зрокавых апор не трэба падыходзіць як да звычайнай графічнай нагляднасці, а таксама як да рэбусаў, якія вучань павінен разгадаць. З'яўляючыся для дзіцяці своеасаблівай «луцыводнай ніткай» расказу, меркавання або дзеяння, СГН мае на мэце ўключыць кожнага школьніка на ўроку ў актыўную работу, каб і тыя, у каго запаволены ўзровень засваення, маглі разумець тэарэтычны матэрыял, выконваць практычныя дзеянні, не збіваючы агульнага тэмпу ўрока, адчуваць сябе роўнымі з усімі.

Не з'яўляючыся універсальным інструментам, не адмяняючы іншых візуальных сродкаў, СГН у той жа час значна іх паясніла ў наватарскай мэтадыцы, дзе работа з ёю праводзіцца рэгулярна і ўяўляе добра прадуманую сістэму. Аднак трэба заўважыць, што не вельмі проста вызначыць дакладныя суадносіны дапаможнасці і значнасці функцыянальных уласцівасцей СГН, а значыць, указаць яе месца і ролю ва ўсім комплексе метадаў і сродкаў навучання. Вынікам неадволькавага погляду наватараў на гэту праблему з'явіліся дзве цалкам самастойныя метадычныя сістэмы выкарыстання зрокавых апор.

Так, у В. Ф. Шаталава і яго паслядоўнікаў, якія прытрымліваюцца ідэі аб вядучай ролі тэарэтычных ведаў, апоры нацэлены ў асноўным на адлюстраванне тэорыі і з'яўляюцца канспектамі (больш дакладна *канспектывнай схемай*) тлумачэння настаўніка і адпаведных параграфіў падручніка, вызначаюць «рамкі адказу кожнага вучня ў час вуснага апытання» (В. Ф. Шаталаў).

Коротка спынімся на асноўных этапах работы з канспектывнымі схемамі. Вось як сам Шаталаў апісвае гэту работу: «Першае — разгорнутае тлумачэнне настаўніка (пры гэтым робяцца запісы на дошцы, ідэнтычныя тым, якія будуць у лісце з апорнымі сігналамі — В. С.), другое — сціслае выкладанне навучальнага матэрыялу па апорных плакатах. Пасля гэтага рабаты атрымліваюць лісты з апорнымі сігналамі (зменшанымі копіямі апорных плакатаў), вывучаюць іх, уклеіваюць у свае альбомы. Гэта трэці этап. Чацвёрты — работа з падручнікам і лістом апорных

сігналаў у дамашніх зшывовае ўзнаўленне на наступным уроку, хоўванне вусных ад (таксама «ціхае» і мганні — В. С.)» (Шатготычская проза. М., гэтым актыўная работа канчваецца. Толькі шталау, можна прыступіць нага замацавання маковага фарміравання кау.

Нельга не адзначыць і гэты момант. Акрамя та, па-першае, тое, што ляюць час на зрысоў апорных а'гналаў з шчы зрабш памылк', а няправільнае. Па-другое з урока заф'ксаЕ тлумачэнне настаўніка глядна-пачуццёвых апораннем, з прычыны асацей, у свядомасці дзіцяць пэўныя вобразы, у ры стануць для яго «вырадаш' адкрыццяў і (шавалі на уроку» (В. А. гэта вялая падмога; падрыхтоўцы да наступу

Аднак хацелася б пстаўнухаў ад сляпога талаасюх прыёму рабдалека не усё у яго скбяспрэчным. Дыпытлі прапануем у якасці Інфважання КНігу Л. М. Фгап'чны вопыт вачам! 1987).

Апора як зафшсаваЕ форме шструкцыя, паслважанню і практычных алгарытм Ізаваная схемегас дзесям у выканашняу,— такім убачыла гтага дыдактычнага срссянкова, якая узяла на уныя моманты тэорыі па:равання разумовых дзея)перына. Адсюль ужо іі месца і ролю СГН у п[ня, [ншыя і метады раб

Зрокавыя апоры нарыстоўвае ледзь не на Больш таго, на адных і т яна прымяняе звычайна а некалькі, і не толькі сшыя віды СГН (таблшы лотны, карткі).

ТаКіМ чынам, СГН -паможная дэталё ва усі механізме педагог'кі (адсутнасць якой выклкт ванне, выпустошванне іехашзму, усёй с'стэмы

сигналаў у дамашніх умовах. Пяты — пісьмовае ўзнаўленне апорных сигналаў на наступным уроку. Шосты — праслухоўванне вусных адказаў таварышаў (таксама «ціхае» і магнітафоннае апятанні — В. С.)» (Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. М., 1980. С. 19). На гэтым актыўная работа з апорамі заканчваецца. Толькі цяпер, лічыць Шаталаў, можна прыступаць да практычнага замацавання матэрыялу, канчатковага фарміравання ўменняў і навыкаў.

Нельга не адзначыць вартасцей гэтай сістэмы. Акрамя ўжо названых, гэта, па-першае, тое, што вучні не губляюць час на зрысоўванне ў шыхтак апорных сигналаў з плаката, рызыкаючы зрабіць памылкі, а потым завучыць няправільнае. Па-другое, кожны выносіць з урока зафіксаванае на паперы тлумачэнне настаўніка ў выглядзе наглядна-пацуцёвых апор. Пад іх уздзеяннем, з прычыны асацыятыўных сувязей, у свядомасці дзіцяці будуць узнікаць пэўныя вобразы, у выніку чаго апоры стануць для яго «выдзяляць жарты..., радасці адкрыццяў і страсці, якія бушавалі на ўроку» (В. Ф. Шаталаў). А гэта вялікая падмога для вучня пры падрыхтоўцы да наступнага ўрока.

Аднак хацелася б перасцерагчы настаўнікаў ад сляпога капіравання шаталаўскіх прыёмаў работы з СГН, бо далёка не ўсё ў яго сістэме з'яўляецца бяспрэчным. Дарэчы, педагогам прапануем у якасці інфармацыі да разважання кнігу Л. М. Фрыдмана «Педагогічны вопыт вачамі псіхолога» (М., 1987).

Апора як зафіксаваная ў нагляднай форме інструкцыя, паслядоўны ход разважанняў і практычных дзеянняў, г. зн. *алгарытмізаваная схема*, якая дапамагае дзецям у выкананні практыкаванняў, — такім убачыла прызначэнне гэтага дыдактычнага сродку С. М. Лысянкова, якая ўзяла на ўзбраенне асноўныя моманты тэорыі паэтапага фарміравання разумовых дзеянняў Л. Я. Гальперына. Адсюль ужо іншы погляд на месца і ролю СГН у працэсе навучання, іншыя і метады работы з імі.

Зроковыя апоры настаўніка выкарыстоўвае ледзь не на кожным уроку. Больш таго, на адных і тых жа занятках яна прымяняе звычайна не адну схему, а некалькі, і не толькі схемы, але і іншыя віды СГН (табліцы, наборныя палотны, карткі).

Такім чынам, СГН — гэта тая дапаможная дэталі ва ўсім дыдактычным механізме педагогікі супрацоўніцтва, адсутнасць якой выклікала б абязвечванне, выпустошванне ўсяго гэтага механізму, усёй сістэмы. Але пытанне

аб месцы і ролі зроковых апор у працэсе навучання, іх найбольш эфектыўным выкарыстанні пакуль яшчэ канчаткова не вырашана. Апошнія слова па аптымізацыі прымянення СГН з улікам спецыфікі прадмета, вывучаемага матэрыялу, кантынгенту вучняў, іх узроставай асаблівасцей і інш. застаецца за навукай.

Прынцып апырэдджання і ідэя перспектыўнай падрыхтоўкі. Прымяненне СГН на ўроках не толькі адбіваецца на якасці засваення школьнікамі матэрыялу. Пры рабоце з апорамі ствараецца дадатковы рэзерв часу, што спрыяе апырэдджанню ў праходжанні тэмы. Апырэдджанне прысутнічае фактычна ў рабоце кожнага з настаўнікаў-наватараў.

Важнай з'явай у гэтым сэнсе належыць лічыць *перспектыўную падрыхтоўку* С. М. Лысянковай, да якой настаўніца падышла эмпірычна. Акрамя паўтарэння і тлумачэння новага, яна на кожным уроку знаходзіць час на сістэматычную і паслядоўную адпрацоўку ўменняў і навыкаў па цяжкай тэме, вывучэнне якой намечана па праграме праз 50 або 100 урокаў. Пры гэтым дзецям інертным (такім словам тут наўмысна замяняецца слова «слабы», бо апошнія часцей асацыіруецца з разумовымі і фізічнымі здольнасцямі чалавека, слабы — значыць непаўнацэнны; слова ж «інертны» — з галіны псіхалогіі і не ўтрымлівае нічога ўніжальнага), з запаволенай ступенню засваення даецца час для выпявання думкі, а вучні актыўныя, з хуткай рэакцыяй, атрымліваюць магчымасць адказаць на пытанні, якія яшчэ не вывучаліся ў класе, карыстаюцца інтуіцыяй, здагадакай, ад чаго яны хутка развіваюцца.

*
* *

Такая ў агульных рысах частка асноўных «магістралей» педагогікі супрацоўніцтва, абвешчанай перадавым настаўніцтвам нашай краіны. Па-за аглядам засталіся прынцыпы, якім наватары ўдзяляюць не менш увагі: супрацоўніцтва настаўніка з бацькамі, сатворчасць паміж настаўнікамі і школы з навукай.

Асцерагаючыся пышных фраз, мы ўсё ж не можам у заключэнне абыхці ўвагай той факт, што ў сучасных умовах дэмакратызацыі, узрослай ролі чалавечага фактару, калектыўных спосабаў вядзення гаспадаркі магістральныя ідэі педагогікі супрацоўніцтва як нельга лепш адпавядаюць патрэбнасцям школы ў эфектыўных метадах выхавання і навучання, каб забяспечыць сацыяльны заказ грамадства на новы тып савецкага чалавека.