

Учителя-новаторы: в поисках эффективных систем обучения и воспитания

(Окончание. Начало — в № 9 за 2014 год.)

Л. А. Козинец

В статье анализируются системы обучения и воспитания, разработанные учителями-новаторами. Автор отражает особенности методической системы В. Ф. Шаталова, определяет позитивный потенциал методики коммунарского воспитания И. П. Иванова.

Система обучения В. Ф. Шаталова

Система обучения донецкого педагога В. Ф. Шаталова, по выражению Л. Н. Тихомировой, «...была подогнана к месту и ко времени, к обстоятельствам и к личности учителя и, главное, работала успешно» [1, с. 57]. Все детали системы тесно взаимосвязаны, поэтому анализировать её нужно в целом.

Рассмотрение системы целесообразно начать с вопроса о *единице учебного процесса*, так как от решения этого вопроса «зависит решение других вопросов обеспечения учебного процесса» [2, с. 146].

При традиционном обучении вопрос о единице учебного процесса решался противоречиво. В программах и учебниках материал структурировался так, что единицей учебного процесса выступала учебная тема. Для учащихся единицей учебного процесса был урок, на котором учитель объявлял тему.

Педагогическая наука пыталась преодолеть противоречие разработкой нового принципа обучения — *системности знаний*, согласно которому единицей учебного процесса считался не отдельный урок, а учебная тема. Педагог-новатор В. Ф. Шаталов преодолел противоречие другим способом. Он вместил тему, рассчитанную на несколько уроков, в один урок. На последующих уроках ученики отрабатывали информацию, полученную на первом уроке.

По заранее подготовленному листу с опорными сигналами учитель чётко и связно излагал содержание темы, давал расшифровку всех сигналов опорного листа. Один

из таких листов В. Ф. Шаталов описывал следующим образом: «Он включает в себя четыре изолированных друг от друга формой, цветом и контуром блока. Такая компоновка преследует две цели. Первая — облегчить ребятам процесс запоминания и воспроизведения опорных сигналов. Вторая — определить рамки ответа каждого ученика во время устного опроса» [3, с. 15].

Опорные сигналы — это не условные знаки (хотя встречались и такие), а особые ключевые слова. По мнению В. Ф. Шаталова, они должны были вызывать у учащихся нужные ассоциации. Например, на уроке физики новатор излагал отрезок учебной темы так: «*При выборе коэффициента безопасности (K) нетрудно впасть в две крайности. Слишком высокий K приведёт к неоправданному перерасходу материала, слишком низкий — к аварийным ситуациям, наказуемым в уголовном порядке. В Древнем Риме существовал такой закон: если разрушалось здание и при этом не погибал никто из членов семьи хозяина строения, казнили архитектора. Если же были жертвы, казнили всю его семью*» [3, с. 38]. Опорным сигналом для данного отрезка учебной темы являлось словосочетание «Древний Рим».

Из примера видно, что в качестве сигналов выступают связи между подлинным содержанием и случайными иллюстрациями. Связь между коэффициентом безопасности и историей Древнего Рима не закономерная и не научная. Многократное воспроизведение данного опорного сигнала может привести лишь к набору случайных ассоциаций,

а не к созданию подлинно научной картины изучаемого явления. Поэтому листы с опорными сигналами, разработанные В. Ф. Шаталовым, сложно назвать схемами в подлинном смысле слова.

Идея применения схем-моделей для обучения достаточно широко отражена в различных теориях учения: в теории учебной деятельности — в форме учебных моделей и принципа моделирования; в теории поэтапного формирования умственных действий — в форме схем ориентировочной основы действий. «Вопрос лишь в том, что понимать под схемой, как она строится, кем строится и когда, какое содержание она отражает», — констатируют Л. М. Фридман и З. И. Калмыкова [2, с. 148].

В книге «Педагогическая проза» В. Ф. Шаталов предпринял попытку теоретически обосновать построение листов с опорными сигналами. Он ссылается на удивительную способность человеческого мозга — «закреплять в сознании множество смысловых ассоциаций» [4, с. 55]. В качестве примера действенности опорных сигналов-ассоциаций новатор приводит такой случай. *Через много лет он встретил на улице своего бывшего ученика, и тот в разговоре с ним перечислил все свойства квадрата, пропустив лишь одно из десяти. На вопрос В. Ф. Шаталова: «Как же ты умудрился?» — бывший ученик ему ответил: «Да здесь и мудрости никакой нет: в конспекте (т. е. в листе с опорными сигналами) большими буквами было написано слово ТУНЕЯ ДЕЦ. А это и значит, что у квадрата своих собственных свойств нет. У него пять свойств параллелограммных, два — прямоугольных и три ромбических, а рисунки эти вот как сейчас перед глазами стоят...»* [5, с. 162].

Л. М. Фридман и З. И. Калмыкова выразили сомнение относительно полезности опорных сигналов-ассоциаций. «Такие опорные сигналы-ассоциации полезны для запоминания разного рода фактов, формулировок, вообще вербальных знаний... Нам представляется это не шагом вперед, а шагом назад в постановке общего образования», — писали учёные [2, с. 149]. Педагог-новатор утверждал обратное: «Человеку свойственно мыслить образами... Пройдёт совсем немного времени, и опорные сигналы станут надёж-



*Лидия Александровна Козинец,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, заведующая
филиалом кафедры педагогики Белорусского
государственного педагогического универси-
тета имени Максима Танка*

ными помощниками восприятия, запоминания и творчества» [5, с. 133]. При этом он подчёркивал, что «опорные сигналы могут надёжно работать только тогда, когда они станут обязательной частью целостной методической системы» [5, с. 135].

Листы опорных сигналов обеспечивали доступное, последовательное изложение нового материала учителем, быструю подготовку учащихся к урокам. Педагог называл их «своеобразной основой, линией развития мысли» [5, с. 139]. Они вывешивались в классах, чтобы учащиеся могли их запоминать во время перемен.

Работа с листами опорных сигналов состояла из следующих этапов: развёрнутое, образно-эмоциональное объяснение учителем отобранных для урока параграфов; сжатое изложение учебного материала по опорному плакату (увеличенная копия листа с опорными сигналами); раскрашивание учащимися страницы с опорными сигналами; первичное запоминание опорных сигналов во время перемен; работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях [2]. На последующих уроках отработывалось содержание темы, осуществлялся контроль. В методике В. Ф. Шаталова от-

работка (закрепление знаний) совмещалась с контролем и оценкой.

Проблема контроля и оценивания в школьной практике 70—80-х годов XX века являлась наиболее острой. С одной стороны, школа была призвана дать всем, без исключения, среднее образование, с другой — система контроля была направлена на отсеив учащихся и объективно способствовала «несистематической учебной работе школьников, создавала обстановку нервного напряжения» [2, с. 149]. Контроль осуществлялся выборочно, контролировались лишь отдельные действия ученика, оценка служила средством принуждения учащихся к учению.

В. Ф. Шаталову удалось избежать недостатков традиционной системы контроля. В его методике контроль был всеобщим. Неудовлетворительных оценок не было вообще. Учащиеся получали в основном четвёрки и пятёрки. По выражению педагога-новатора, дети *«учились победно»* [5, с. 147].

Содержанием контроля в методике В. Ф. Шаталова являлись результаты воспроизведения учащимися опорных сигналов или заранее известных вопросов. На уроке, следующим за уроком изложения новой темы, учащиеся на листках воспроизводили опорные сигналы. Успешно справившиеся с работой ученики излагали отдельные блоки материала учителю устно или наговаривали их на магнитофон.

Введение в практику работы школы тихого и магнитофонного опросов позволило увеличить время активной речи каждого ученика в течение одного рабочего дня с 2 до 6 минут [2]. При тихом опросе учитель корректировал ответ ученика сразу и объявлял ему оценку. При магнитофонном опросе оценка выставлялась после прослушивания ответа.

К прослушиванию магнитофонных записей В. Ф. Шаталов активно привлекал учащихся. Эту почётную работу выполняли только лучшие ученики. Ребята прослушивали записи во внеурочное время или во время письменной работы. В этот день за письменную работу им выставлялись «пятёрки-автоматы». «За все годы не было ни одного случая либерального отношения к ошибкам товарищей», — писал В. Ф. Шаталов [5, с. 143].

При магнитофонном и тихом опросе учащиеся пользовались листами с опорными сигналами, что освобождало их от одновременного выполнения нескольких операций: удерживать в памяти план рассказа, вести сам рассказ и мысленно отрабатывать материал, предназначенный для заполнения абзацев между взаимосвязанными опорными сигналами. Упрощалось и оперирование новыми терминами. Из речи учащихся постепенно исчезали слова-паразиты. Строго очерченные рамки обязательного рассказа полностью исключали случайные срывы, способствовали возникновению чувства уверенности в успехе.

После изучения нескольких тем проводился общий устный опрос (уроки взаимоконтроля). Педагог заранее готовил лист с набором вопросов (порядка 40). В целях экономии времени вопросы читал один из учеников, а учитель на них отвечал. При необходимости ответы сопровождалось чертежами, рисунками, схемами. Затем ученики по очереди отвечали на эти же вопросы. Дома дети готовились к ответам по листам взаимоконтроля. Других заданий в этот день они не получали.

Следующий урок начинался с ответов учащихся на вопросы, занесённые в лист взаимоконтроля. Готовые к ответам на все вопросы ученики брали на столе учителя флажки и устанавливали их на своих столах. Флажок — сигнал готовности. Первую группу отвечающих составляли 23—25 учеников. Перед каждым из них лежал лист бумаги с фамилией и именем. Учитель называл фамилию ученика и предлагал ответить ему на первый вопрос. Если ответ требовал записей, ученик делал записи на доске. Известная последовательность опроса избавляла ребят от ненужных волнений.

Если ученик не отвечал на поставленный вопрос, он не получал выше тройки, даже если хорошо отвечал на все другие вопросы. Если такое случалось дважды, с его парты снимался флажок и дальнейший опрос прекращался.

После окончания первого цикла опроса начинался второй. В нём участвовали только те ребята, которые успешно справились с вопросами первого цикла. В двух циклах каждому ученику приходилось отвечать на 5—6 вопросов. Этого было вполне достаточ-

но, чтобы оценить подготовку ученика по всем вопросам первого листа взаимоконтроля.

Второй цикл опроса проходил довольно быстро. Учащиеся сдавали учителю свои листки с ответами и по совокупности оценок получали одну — итоговую. За каждым учеником сохранялось право повторного ответа по листу взаимоконтроля. Правом второго ответа учащиеся могли воспользоваться при опросе второй группы или в любой день во внеурочное время.

Опрос учащихся второй группы продолжался не более 15—17 минут. Каждый ученик отвечал на 2—3 вопроса. Ответивший ученик занимался выполнением упражнений. В случае неудачи он включался в группу, опрос которой переносился на следующий урок.

За отстающими учениками закреплялись консультанты из числа отвечавших во второй группе. На каждого консультанта приходилось не более двух учеников. Они объясняли отстающим вопросы, проводили контрольный опрос. После доклада консультанта о готовности группы к ответу учитель задавал каждому ученику 7—8 вопросов [5].

Аналогично проводились контрольные работы. Раз в полугодие выполнялись так называемые *релейные контрольные работы*, в ходе которых учащиеся решали 6—8 задач из числа ранее решённых ими в полугодии.

Особой популярностью у учащихся пользовались *уроки открытых задач*. Ученики на таких уроках решали трудные для них задачи.

Наиболее удачно в работе В. Ф. Шаталова организовано решение задач по математике и физике. Учитель на уроке объяснял несколько типовых задач. Учащиеся слушали, наблюдали, затем воспроизводили решение задач в своих тетрадях. Задание проверялось методом взаимопроверки. Для домашнего задания педагог рекомендовал задачи из учебников и задачников. Каждый ученик сам выбирал количество задач для решения. Они заносились на доску учёта. Старшие ученики проверяли решение задач у младших.

Обучение решению задач у В. Ф. Шаталова осуществлялось традиционным мето-

дом показа образцов решения. Вместе с тем дух соревнования, свобода в выборе задач, отсутствие оценок за решение задач дома стимулировали учащихся к решению большего числа задач, чем в других школах.

Оценки, полученные ребятами на уроках или во внеурочное время, педагог-новатор заносил в *листы открытого учёта знаний*. Ученики имели возможность исправить оценку в любое время. Это привело к устранению «векового источника конфликтов между учеником и учителем, семьёй и школой, классным руководителем и администрацией школы — между всеми, кто так или иначе связан с работой школы и её повседневными проблемами» [5, с. 178].

Важную часть системы обучения В. Ф. Шаталова составляли *методические приёмы*. Педагог-новатор широко использовал «полётное» повторение, десантный метод, метод цепочки, поиск ошибок в книгах, решение задач по выбору, решение в четыре руки, решение снизу вверх, поощрение подсказки, шестой балл, творческий конспект, скороговорки [6, с. 72].

Развитию мыслительных умений учащихся способствовали *уроки открытых мыслей*. Ученики на таких уроках выступали с сообщениями, спорили, рассуждали. Фамилии детей, высказавших «дельную» мысль, заносились в *летопись открытых мыслей* [5, с. 128].

Методическая система педагога-новатора разрабатывалась с учётом принципов: наглядности; крупноблочного введения теоретического материала; многократного вариативного воспроизведения; гармоничного развития репродуктивного и продуктивного видов мыслительной деятельности; проблемности; целенаправленного формирования рациональных приёмов умственной деятельности; открытых перспектив; бесконфликтных ситуаций [2]. По выражению Л. М. Фридмана, методика новатора «представляла собой жёстко и чётко управляемое обучение» [2, с. 151].

Новизна методической системы В. Ф. Шаталова состояла в разработке оригинального подхода к обучению, позволившему реализовать в массовой школе наиболее прогрессивные психолого-педагогические принципы. Основное назначение своей системы В. Ф. Шаталов видел в «обеспечении уча-

щихся глубокими теоретическими знаниями при одновременном сохранении высокого уровня практических умений и навыков» [4, с. 69].

Являясь по содержанию дидактической, система обучения В. Ф. Шаталова создавала условия для активизации воспитывающей функции процесса обучения, способствовала формированию таких качеств, как дисциплинированность, ответственность, трудолюбие, коллективизм, доброта.

Система воспитания активной творческой личности И. П. Иванова

Идея формирования коллективистских отношений зародилась у выпускника Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена И. П. Иванова в первый год работы в школе. На одном из педсоветов директор раскритиковал выпускной класс: «...обилие двоек и троек, равнодушие к учёбе, к общественной работе, резкое падение дисциплины» [7, с. 318]. Ситуация с классом взволновала учителей. Таких горячих споров 202-я ленинградская школа не помнила давно.

И. П. Иванов решил помочь классному руководителю X класса в организации воспитательных мероприятий. Надолго запомнились и учителям, и старшеклассникам праздники «Рождённая революцией», «Новогодний огонёк», «Путешествие в Завтра»; шумная озорная «разрядка» в саду за Русским музеем с гонками «оленьих упряжек», перетягиванием каната, фигурным катанием без коньков, конкурсом фантастических фигур и штурмом снежных укреплений [7].

Итоги совместной с учителями деятельности десятиклассники подвели в сочинении «Мои мысли о нашем классе». Выпускники отмечали, что наибольшее впечатление на них произвела общая забота друг о друге. «Раньше всё делалось для нас и за нас. Учителя и план составят, и монтаж подберут, и концерт организуют, и роли распределят, и поручения раздадут. Какой же это праздник? ...А здесь впервые мы работали вместе, друг для друга, на радость всему классу», — писали учащиеся [7, с. 325—326].

К концу учебного года неудовлетворительные отметки и нарушения учебной дис-

циплины в классе стали чрезвычайным происшествием. Учебный год класс завершил без неуспевающих, а выпускные экзамены сдал с самым большим количеством хороших и отличных отметок.

На шестом году работы в школе И. П. Иванов подготовил диссертацию, в которой смело выступил против формализма в работе с детьми, активно защищал права юных на самостоятельность, инициативу, участие в организации собственной жизни. Методику коллективной организаторской деятельности, разработанную педагогом, подхватили другие учителя, вожатые пионерских отрядов и загородных лагерей отдыха. Во всех уголках страны возникали сообщества взрослых и детей, объединённые деятельностью «на пользу и радость себе и окружающим людям» [8, с. 107].

В начале 60-х годов XX века И. П. Иванов создал в ЛГПИ имени А. И. Герцена объединение студентов, преподавателей и учителей — Коммуну имени А. С. Макаренко (КИМ). Увлечённый идеями коллективного творческого воспитания, он разработал известную «коммунарскую методику», основу которой составляли коллективные творческие дела [9]. Игорь Петрович назвал КТД общественно важным делом. Основное его назначение заключалось в заботе об улучшении жизни своего коллектива и окружающих.

Коллективным дело педагог назвал потому, что оно планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями. *Творческим* назвал потому, что воспитанники вместе с воспитателями ведут поиск лучших путей, способов и средств решения жизненно важных практических задач.

Важнейшими условиями успешного использования КТД (по И. П. Иванову) являются единство и последовательность шести стадий.

1. *Предварительная работа воспитателей.* На этой стадии определяется роль КТД в жизни коллектива, выдвигаются воспитательные задачи, намечаются различные варианты дела.

2. *Коллективное планирование КТД.* Планирование осуществляется на общем сборе коллектива. В микрогруппах, а затем сообща решаются вопросы: «Как лучше

провести дело? Кому участвовать? С кем вместе проводить дело? Кто будет руководить?».

3. *Коллективная подготовка дела.* На этой стадии руководящий орган КТД конкретизирует план подготовки и проведения дела, а затем организует его выполнение. Каждый микроколлектив готовит «свой сюрприз», а старшие направляют эту работу.

4. *Проведение КТД.* Осуществляется конкретный план, разработанный руководящим органом.

5. *Коллективное подведение итогов КТД.* На этой стадии обсуждаются положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД.

6. *Ближайшее последствие КТД.* Выполняются решения, принятые общим сбором,

вносятся изменения в чередующиеся творческие поручения микрогруппам, задумывается новое КТД [9].

В 70-е годы И. П. Иванов разработал концепцию воспитательной работы с младшими школьниками. Учителя начальных классов из России, Белоруссии, Якутии подхватили идеи учёного и успешно превратили их в жизнь.

Смелые, опережающие время идеи И. П. Иванова по праву нашли признание. В 1989 году учёный был избран действительным членом Академии педагогических наук СССР.

Автор системы воспитания, основанной на идеях «педагогике общей заботы», доказал эффективность совместной деятельности старших и младших, объединённых реальным социально значимым делом.

Список цитированных источников

1. Обзор материалов «круглого стола» по психологическим проблемам развития инициативы и творчества учителей // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 56—58.
2. Фридман, Л. М. Анализируем поиски, находки учителей / Л. М. Фридман, З. И. Калмыкова // Вопросы психологии. — 1981. — № 3. — С. 146—157.
3. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1979. — 136 с.
4. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1980. — 96 с.
5. Шаталов, В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1988. — С. 124—179.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 253 с.
7. Аванесян, И. Педагогика общей заботы / И. Аванесян // Народное образование. — 1988. — № 9. — С. 107—108.
8. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов / И. П. Иванов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1988. — С. 316—382.
9. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. — М. : Просвещение, 1987. — 144 с.