

**Мастерство учителя:
Идеи
Советы
Предложения**

В.К. Дьяченко

Сотрудничество в обучении

О коллективном способе учебной работы

Книга для учителя

Москва
"Просвещение"
1991

ББК 74.202.2

Д92

Рецензенты:

кандидат педагогических наук *Л. А. Лиферов*

(МГПИ им. В. И. Ленина)

директор средней школы №5 *Г. И. Потяко*

(г. Балашиха Московской обл.)

Дьяченко В.К.

Д92 Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с. - (Мастерство учителя: идеи советы, предложения). - ISBN 5-09-001753-0

Как сделать учебный процесс для учащихся творчески насыщенным и увлекательным? Каким должно быть взаимодействие обучающего и обучаемого в совместной работе на уроке? По мнению автора, учёного-педагога с большим стажем практического опыта, успешному решению этих проблем препятствуют традиционные формы обучения в школе. Современный учебный процесс должен использовать все организационные формы обучения. Как это лучше сделать, рассуждает и предлагает автор в книге.

Книга предназначена учителю. Будет полезна и интересна студентам пединститутам и учащимся педучилищ.

Д 4306010000 - 354 172-90

ББК 74.202.2

103(03) - 91

ISBN 5-09-001753-0

© Дьяченко В.К., 1991

Оглавление

1. Что зависит от учителя?

Замкнутый круг?

Корнинский метод

А был ли метод новым?

2. О терминологии современного учителя

Общие и конкретные формы организации процесса обучения

Об исторических стадиях развития учебно-воспитательного процесса

3. Методические приёмы, используемые на коллективных учебных занятиях

Варианты "запуска" КСО

Изучение табличного умножения и деления

Взаимные диктанты

Приём Шаталова - Границкой

Работа по вопросам

Устное и письменное выполнение упражнений в парах сменного состава

Решение задач и примеров в парах сменного состава по учебнику

Методика взаимообмена заданиями

Разучивание стихотворений

Приёмы, применяемые на коллективных занятиях при изучении иностранного языка.

4. Взаимосвязь коллективной формы с другими формами организации учебных занятий

Только в парах сменного состава?

Сочетание коллективной и индивидуальной форм учебной работы

Ученики выступают перед группой

Педагогическое мастерство и специализация

5. Что нас больше всего беспокоит?

Почему классы должны стать разновозрастными?

О вундеркиндах или нормальном развитии способностей

К истории вопроса о разновозрастных и одновозрастных классах

О воспитательном значении разновозрастных групп
Коллективная учебная работа и разновозрастность
Попытки создания разновозрастных учебных классов
Советы и пожелания школьников и педагогов

6. Каковы функции учителя при КСО?

7. Почему школе необходим коллективный способ обучения?

8. Нужно ли изучать иностранный язык в школе и как?

9. Интернациональная трудовая школа

Этапы перехода к КСО и создания ИТШ

Цель обучения и участие школьников в производительном труде

Заключение

1. Что зависит от учителя?

Замкнутый круг?

В конце 70-х годов в Центральном институте усовершенствования учителей РСФСР я читал лекции по педагогике заведующим учебной частью педагогических училищ. Мне запомнился разговор со слушателями. Я спросил:

- Что вы скажете о грамотности тех, кто после восьмилетки поступает в педагогические училища?
- Многие из них делают по 20, 40, и даже 50 ошибок в диктанте.
- Не можете ли назвать рекордсмена в этом виде "соревнования"?
- У нас одна учащаяся сделала в диктанте 120 ошибок - это был предел.

Можно было бы на этот чрезвычайный случай и не обратить внимания. Мало ли что было когда-то. С тех пор прошло уже больше 10 лет. Но эта беседа меня встревожила. До середины 70-х годов я работал в школе. Был учителем математики и завучем начальных классов. Я не помню случая, чтобы в школе 50-х годов держали неграмотного

учителя. А уже в 70-е годы возникла острая необходимость в учителях начальных классов, и мы вынуждены были примириться с тем, что к нам приходили молодые учителя, которые не могли без ошибок вести классный журнал. Конечно, это были факты единичные, исключительные. Однако тенденция уже начинала просматриваться.

"Школа пожинает сейчас горькие плоды собственной нетребовательности и очковтирательства, - сделал вывод известный писатель В. Распутин в 1983 г. - Ещё 20 лет назад нельзя было помыслить, чтобы предъявить школе столь страшное обвинение. Теперь оно у всех на виду. "На Шипке всё спокойно", то бишь в школе всё прекрасно и никаких оснований для тревоги нет - подобные заявления обходятся нам дорого. Уже не в порядке исключения школа принялась выпускать недоучек. Оболтусы водились всегда, но раньше их не скрывали ради красивой отчётности, теперь же школа перешла на самый беспхлопотный путь их "воспитания" - как можно быстрее, не задерживая на переучивание, вытолкнуть их из своих стен, а там хоть трава не расти.

Ни для кого не секрет, что оценки в свидетельствах и аттестатах тех, кто бьёт в школах в баклуши, не соответствуют уровню их знаний. И вот такой оболтус таким-то аттестатом появляется в педагогическом институте: туда ведь легче поступить. Там, к несчастью, действует тот же закон: приняли - выпусти. И выпускают. Так, избавившись от нежелательного ученика, через 4 года школа получает взамен нежелательного малограмотного учителя, уверенно вступающего в свою роль."(Вечный двигатель души человеческой//Учит. Газ. - 1983. - 13 дек.).

Так начала действовать круговерть: школа — пединститут (педучилище) - школа. Если в 70-е годы было только начало, то уже в 80-е об этой круговерти заговорили педагогическая печать, отдельные писатели. Казалось бы, в последующие пять лет - в годы "интенсивного" осуществления реформы школы - положение должно было в корне измениться. Но улучшения не наступило. Об этом стали открыто заявлять учителя школ, преподаватели педагогических институтов на страницах педагогической и политической печати.

"Недавно студентам-физикам 1-го курса, - сообщает заведующей кафедрой теоретической физики Читинского педагогического института А. Каганович, - мы предложили контрольную работу по математике с задачами для II класса. Часть наших подопечных, видимо, струсив, вообще не явились в аудиторию. Более трети из оставшихся получили "двойки"... Мне могут задать вопрос: почему же таких вы принимаете в

институт? Отвечу, не кривя душой: потому, что других попросту нет... В результате из стен института выходят выпускники с "тройками" в дипломах, а через некоторое время тот же институт получает абитуриентов, которых в школе учили наши же неблагополучные питомцы. Круг замкнулся. Но ведь где-то должен быть выход?"(Образование? Так себе, среднее...//Сов. Россия. - 1988. - 13 февр.).

К глубокому нашему огорчению, круг не ограничивается двумя учебными заведениями: педагогический институт или педучилище. Он распространяется гораздо шире. Плохо подготовленные учителя готовят своих питомцев для работы во всех сферах народного хозяйства и культуры. В 1980г. профтехобразование провело проверку 10 тыс. Учащихся ПТУ, которые поступили после окончания восьми классов.

Результат: 97% не справились с простейшими контрольными работами по математике и по русскому языку. Тогда же, обращаясь к представителям педагогической науки, один из руководителей профтехобразования спрашивал: "Как можно из двоечников создавать передовой рабочий класс, готовить высококвалифицированных рабочих, способных осваивать и двигать вперёд, совершенствовать современную технику?"

Недоученные школьники стали заполнять не только ПТУ и техникумы, но и вузы. И этот поток потом движется в промышленность, в сельское хозяйство, в технику, в науку и искусство. Его остановить нельзя, так как другая школа или вовсе не выпускает, или выпускает, но слишком мало. Жизнь убедительно доказывает, что от школы, от обучения и воспитания нового человека, зависит будущее нашей страны, будущее социализма. Наше общество осуществляет революционную перестройку, переход к качественно новому состоянию. Школа, другие учебные заведения в этих условиях должны готовить для современного общества людей высокообразованных, убеждённых, преданных Отечеству. Они должны быть активными, ищущими, умеющими жить и работать в условиях демократии, хозяйственной самостоятельности коллективов, в обстановке возрастающей экономической и социальной ответственности за себя и страну.

Так сформулирован социальный заказ на выпускников средних и высших учебных заведений. Этот заказ должны выполнить школа, педагоги, сами учащиеся и студенты.

Какими же качествами должен обладать современный учитель, чтобы благодаря его активной деятельности заказ был выполнен?

Учитель прежде всего должен знать, в чём заключается коренная

перестройка его деятельности, в его работе на уроке, в деятельности учеников. Он должен понимать, каким же должен быть учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий новое качество обучения и воспитания в современной школе. Конечно, для этого ему нужны и эрудиция, и любовь к детям, и страстное желание избавиться от всего устаревшего, что тормозит работу школы. Сомнений нет в том, что учитель должен быть человеком творческим, ищущим, не успокаивающимся на достигнутом. Ему необходимы и новейшие знания в области педагогики и психологии, и знание передового педагогического опыта, новаторских начинаний как известных всей стране педагогов, так и своих коллег.

Можно много говорить о нравственных качествах советского педагога и о его профессионализме. Но всё это приобретает своё подлинно революционно преобразовательное значение, если учитель понимает, *что* ему нужно перестраивать в школе и *каким образом*. Здесь недостаточно общих разговоров, призывов, вдохновляющих речей. Необходима *компетентность*, а её-то и не оказалось у всех тех, кому по долгу службы необходимо было осуществлять реформу школы, перестройку её работы. Включаясь в этот процесс, работники АПН СССР и системы народного образования брались за многое, почти за всё, кроме одного: оставляли в нетронутом виде организационную основу учебно-воспитательного процесса. Реформа школы 1984 г. призывала к любым преобразованиям, но урок как основная форма организации учебной работы оставался в прежнем виде. Это была реформа до перестройки и без перестройки. Учителя-практика призывали каким-то образом работать по-новому, а его педагогическое мышление и вся его педагогическая деятельность оставались старыми. А разве может учитель работать по-новому, если мыслит он по-старому - так, как того требовала традиционная система обучения? Что могло получиться на деле, в практике массовой школы, без нового педагогического мышления? Только одно: топтание на месте. Естественно, что реформа забуксовала. Качество обучения и воспитания не возрастало, школьные дела не улучшались. Создавался тупик. Всё, что предлагалось пробудившимся учительством и представителями педагогической науки, было в лучшем случае только косметикой, полумерой. Суть революционных преобразований в школе оставалась скрытой.

Учительство, работники управления системой просвещения не имели той революционной педагогической теории, без которой невозможно осуществлять коренные преобразования в учебно-воспитательном

процессе и, следовательно, победно, как говорит донецкий педагог В.Ф. Шаталов, осуществлять реформу школы. Та педагогическая теория, которая была выработана в основном сотрудниками АПН СССР и была официально признанной долгое время до реформы школы, оказалась непригодной. Общеизвестно, что "учительское стремление к перестройке школы встречало (да и продолжает встречать) сопротивление просвещенческих бюрократов, учёной касты, наладившей в годы застоя прибыльное производство педагогической макулатуры"(Испытание школьной реформой: Передовая// Правда. - 1988. - 4 февр.).

Необходима принципиально новая педагогическая теория, которая обобщала бы опыт учителей-новаторов, и в то же время не сводилась бы только к описанию того, что делают отдельные педагоги, даже если они являются великими мастерами своего дела. Теория - это не описание опыта, а его анализ и обобщение. Если теория научная, то это взгляд в будущее. Д.И. Менделеев в двух словах определил задачу науки: "объяснять и предвидеть". Такой прогрессивной попыткой создания новой педагогической теории, теории перестройки учебно-воспитательного процесса в последнее время для учителей стала педагогика сотрудничества. Сегодня наша школа, пожалуй, более всего нуждается в педагогике сотрудничества и демократии. Можно сказать: новый, современный педагог - это педагог, который овладел педагогикой сотрудничества и демократии и проводит их в своей практике, в работе с учащимися, глубоко и последовательно.

Наш многолетний анализ учебно-воспитательного процесса в школе и других учебных заведениях дал основания, чтобы самым главным, самым важным в учебно-воспитательном процессе считать два "кита": *самостоятельность и коллективизм*. Именно на этих двух "китах" должен перестраивать современный учитель учебно-воспитательный процесс в школе. Поэтому задачу современного учителя, точнее учительства можно сформулировать в самом общем виде так: *коренная перестройка учебно-воспитательного процесса на основе решительного повышения самостоятельности учащихся и всемерного усиления коллективизма*.

Самостоятельность и коллективизм - это решающее звено, которое может вытянуть всю цепь, т.е. успешно, победно справиться со всеми задачами, которые сегодня стоят перед школой и всей системой просвещения.

Поднять всё дело обучения и воспитания на новый качественный уровень предстоит прежде всего учителю. Нет сомнений в том, что

качественное, революционное преобразование всей работы школы произойдёт, и произойдёт не в какие-то далёкие от нас будущие времена, а в ближайшие годы. Но к этой преобразовательной деятельности учителю нужно готовиться сейчас, сегодня, *безотлагательно*.

Учитель может организовать учащихся либо для работы вместе, либо так, чтобы каждый работал по отдельности. Поэтому все вопросы организации учебной работы в школе выходят на обучение вместе и порознь. Или скажем по-другому: на организацию коллективной и индивидуальной работы учащихся. Так осуществляется не только обучение, но и воспитание. Нет педагога, который не задумывался бы, как организовать работу учащихся вместе и как должны работать ученики порознь, каждый в отдельности. Вся беда в том, что на уроках, а тем более при выполнении домашних заданий ни работа вместе, ни порознь не получается качественной, эффективной. Гораздо чаще наоборот: ученики кое-как работают дома (а иногда и совсем ничего не делают!); на уроках же обеспечить высокое качество знаний, умений и навыков становится и вовсе делом не выполнимым. Мы имеем в виду не единичные случаи, не исключение из общего правила, а массовое положение.

Корнинский метод

Система обучения в нынешней школе в своей основе та же самая, что была в старых, дореволюционных гимназиях и земских школах. Её и раньше называли классно-урочной системой. За последние 100-200 лет эта система не изменилась. Мы не будем сейчас указывать, что в ней хорошо, а что плохо. Об этом речь пойдёт позже. Вместо этого я попробую рассказать об опыте своего учителя - Александра Григорьевича Ривина.

В небольшом украинском местечке Корнин, которое расположено между Киевом и Житомиром, в 1918 г. произошло событие, которое хотя и осталось для общества незамеченным, но для педагогики и для развития школьного дела оно, по нашему мнению, имеет мировое значение. Я глубоко убеждён, что будущие поколения педагогов, даже если пройдут тысячелетия, всегда будут снова и снова возвращаться к этому опыту, о котором сегодня пока почти ничего не написано и почти никто ничего не знает. Мы - ученики А.Г. Ривина - сравниваем

корнинский опыт с тем, что два века назад в Станце и Найдороре делал великий немецкий педагог И.-Г. Песталоцци, или с известным всему миру "экспериментом" по формированию нового человека в колонии им. А. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, осуществлённым великим советским педагогом А. С. Макаренко. О делах и взглядах Песталоцци и Макаренко можно прочесть в любом учебнике педагогики и истории педагогики; о них уже написаны десятки книг и тысячи статей, сделан не один миллион докладов и выступлений; об их жизни, деятельности и их педагогических воззрениях студентам педагогических институтов читают обширные лекции, проводятся республиканские, всесоюзные и даже международные семинары и конференции. А что посвящено А. Г. Ривину и его педагогическому делу? Ничего...

Что же особенное и такое важное сделал А. Г. Ривин, чтобы его деятельность и его взгляды сравнивать с идеями и делами таких гигантов педагогики, как Песталоцци и Макаренко?

В начале 1918 г. несколько жителей небольшого местечка Корнин приехали в Киев, чтобы найти для своих детей квалифицированного педагога, который смог бы подготовить их детей за среднюю школу. А. Г. Ривин, которому шёл уже сорок первый год, пользовался репутацией педагога-эрудита, мастера своего дела, согласился и таким образом попал в Корнин. Сначала он занимался всего лишь с шестью учениками, родители которых его пригласили и платили за труд. Но вскоре он потребовал включить в свою группу ещё около тридцати ребят. Занимались, как потом стали о них говорить, "от зари до зари". Состав учащихся был пёстрым: здесь были ученики на уровне нынешних четвероклассников, но были и более подготовленные, примерно на уровне семиклассников. Возраст от 10 до 16 лет. Были, конечно, трудности с учебниками, бумагой. Очень часто занимались в саду, на улице. Если дождь, то - в большой крестьянской избе. Обучение продолжалось несколько меньше десяти месяцев, а ученики успели продвинуться в овладении программами больше, чем за 3-4 года обычного школьного обучения. Потом многие из них успешно сдали экзамены за среднюю школу.

Цель, которая была поставлена родителями, была проста: "Подготовь наших детей так, чтобы они смогли сдать экзамены наравне с теми, кто учился в гимназии", т.е. по программам средней школы. Для этого, нужно было знать русский язык и литературу, иностранный язык, математику, историю, географию, логику, философскую пропедевтику. Родители, конечно, не представляли той поистине гигантской работы,

которую должен был выполнить приглашённый учитель. Где и когда такой объём материала мог взвалить на себя один учитель? Все школьные предметы! А. Г. Ривин вспоминал: "В то время меня охватил революционный пафос. Я готов был работать сутками. Спал мало, но усталости почти никакой. Это было страстное горение. Моё состояние передавалось и моим ученикам. Нас радовали, окрыляли постоянные успехи". Основные методы работы: три четверти времени, объяснял А. Г. Ривин, проводились диалогические сочетания (оргдиалог), остальное время - самостоятельная работа и частые выступления учеников с комментариями учителя. Постоянное обсуждение, споры исключали зубрёжку, натаскивание, механическое запоминание изучаемого материала.

Особенно потрясающие успехи были сделаны в развитии учеников: подростки, которые и говорить почти не умели, стали выступать с докладами, да ещё какими: о творчестве А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Н. В. Гоголя, на философские темы, о явлениях природы, по вопросам истории и т.д. Ученики научились рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях; они стали рассказчиками, умели правильно ставить вопросы собеседнику; у них развивалось аналитическое мышление - можно было видеть, что у всех пробуждаются преподавательские способности. Некоторые из них стали проявлять незаурядные математические способности, другие проявили склонность писать сочинения, все продвинулись в ораторском искусстве. Об этом мы узнали от очевидцев и учеников А. Г. Ривина: А. Г. Вишнепольской, М. И. Корпица, Е. Н. Слуцкой и др.

И всё это за какие-то десять месяцев?! Корнинская школа А. Г. Ривина прекратила свою работу в силу обострившегося военного положения.

Но чудо произошло, свершилось. Это понял А. Г. Ривин и назвал метод, который он применил в обучении подростков, "талгенизмом" (от слов "талант" и "гений"). Так, корнинский опыт в начале 20-х годов под названием "метод талгенизма" и получил распространение. Одни к этому факту отнеслись с интересом, но подавляющее большинство педагогов - скептически. Просто не верили, считали, что всё это выдумки. А находились и такие, которые объявили А.Г. Ривина человеком ненормальным. Кто были те люди, которые так скоропалительно осудили открытие А. Г. Ривина? Это были педагоги старой, дореволюционной гимназии, земской школы - одним словом, люди старого режима, фанатики классно-урочной системы. Для них историческое событие, которое произошло в Корнине, было легендой, "заскоком" чудака.

А был ли метод новым?

Как велось обучение в школе А. Г. Ривина? Чем оно отличалось от того, что делалось во всех других школах? Что нового он внёс в практику обучения? Как ему удалось избежать элементарного натаскивания, зубрёжки?

А. Г. Ривин не имел педагогического образования. Он учился в Одесском политехническом институте, но не стал инженером, а занялся педагогической работой. Он стал учителем, но с инженерным мышлением. Ещё в 1911 г. его заинтересовал вопрос: почему в области физического труда наступает время механизации и автоматизации производства, а учебный умственный труд выполняется по-первобытному: учитель учит сразу всех, целую группу школьников, всех одинаково, как стадо. Он назвал такое общепринятое обучение стадным. Как облегчить труд учителя и одновременно сделать его более результативным? Ученики должны тратить времени и сил меньше, а знать и уметь больше. Овладение науками должно проходить быстрее и в то же время качественнее. Этому он посвятил всю свою жизнь, жизнь поисков и находок, жизнь счастливого первооткрывателя и страдальца, мученика.

Что же нового ввёл А.Г. Ривин? На первый взгляд ничего или почти ничего. Он ввёл сотрудничество учащихся друг с другом. Могут сказать: а кто этого не знал раньше? Всему миру известна бель-ланкастерская система. А бригадный метод?

Нет метод А. Г. Ривина - это не возрождение бель-ланкастерской системы (см. нашу книгу "Общие формы организации процесса обучения". - Красноярск, 1984. - с. 150-158) и это не бригадная форма организации учебной работы. То, что вводил А. Г. Ривин для школьной практики и для педагогической теории, было явлением принципиально новым. Ученики Ривина работали в парах и очень редко работали группами. По словам А. Г. Ривина, групповые занятия занимали не более 20% времени. Учебные пары не были постоянными, напротив, их состав постоянно менялся. Получалось так, что каждый ученик по очереди работает со всеми другими учениками данной группы. Например, если я - ученик, то я в процессе обучения работаю с каждым учеником в отдельности, каждого при этом чему-то обучаю и чему-то у каждого учусь. Если же взять всю группу, то все работают со мной как

бы по очереди. Такую организацию учебной работы мы с академиком М. Н. Скаткиным уже в 70-е годы назвали работой учащихся в парах сменного состава (см.: Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984. - с. 65-66). А. Г. Ривин давал разные названия: организованный диалог, корнинский диалог, сочетательный диалог или метод диалогических сочетаний. В 1968 г. доцент МГРИИЯ им. Мориса Тореза А. С. Границкая совершенно самостоятельно стала организовывать работу своих студентов при изучении иностранного языка в парах: во-первых, постоянных - она называла их "статическими"; во-вторых, в парах, состав которых периодически меняется, - такие пары она стала называть "динамическими". Именно эти пары и стал в своей работе регулярно применять А. Г. Ривин.

Работа учащихся в парах сменного состава - это даже не метод. Это форма организации учебной работы. Сама по себе эта форма не может быть применена в обучении. Необходима разработка какой-то методики применительно к содержанию обучения. А. Г. Ривин уже в 1918 г. предпринял попытки разработать методику изучения научных статей (текстов), решения задач и т.д. Но для него это была не методика, а, как он говорил, "техника занятий". Мы же обычно называем это "приёмами", "методикой", а иногда "методом". Но дело, конечно, не в названии, а в сути. Название важно для того, чтобы правильно понималась суть, но само оно сути не меняет. Нужно было выработать не один приём, а систему работы.

Какую же методику предложил, вернее, разработал и применил на практике А. Г. Ривин? Заранее должны сделать оговорку: то, что предложил и в своей практике применил А.Г. Ривин, противоречит всем общепринятым представлениям и понятиям об обучении. Он исходил не из какой-то уже известной теории, а самостоятельно искал, как сделать работу ученика эффективной, максимально результативной и в то же время разгрузить учителя. Он действовал как учитель-практик, практик-исследователь. Действовал так, как в далёкой Америке Эдисон, создававший примерно в то же время первую электрическую лампочку, способную длительное время светить и не сгорать. Многое совершалось путём проб и ошибок. Теории, которая могла бы подсказать, направить практические действия, у А. Г. Ривина не было. Она создавалась гораздо позже. Теория создавалась потому, что новый опыт, доказавший свою эффективность и жизненность, не воспринимался, не укладывался в сознании людей со старыми, "проверенными" педагогическими взглядами.

Как изучать новые темы по разным учебникам с учениками разного возраста и разной подготовки? Рассказывать всем одновременно новую тему? Невозможно. Не поймут. Дать всем разные темы, и пусть каждый про себя учит? А дальше что? Они могут не разобраться в новом материале. Работать с каждым в отдельности, объясняя каждому новый материал? Для этого не хватит ни сил, ни времени. Казалось бы, дали человеку шесть учеников и за это достаточно хорошо оплачивали, чего ещё ему нужно? Вдруг Ривин объявляет, что ему шесть учеников мало и что он вообще не будет с ними работать, если ему не разрешат подключить ещё тридцать учеников, родители которых и платить-то не могли. Зачем? Разве учить тридцать - сорок учеников легче, чем шесть? Кто из здравомыслящих педагогов станет просить, настаивать: дайте мне ещё тридцать учеников, а то мне с шестью работать хуже, чем с тридцатью шестью? Здесь нет привычной логики. Все учителя добиваются противоположного: если у учителя сорок учеников, он просит, чтобы у него отобрали хотя бы десять. Класс в пятнадцать учащихся для обычного учителя - мечта. Позже А. Г. Ривин говорил нам: "Я бы взял и пятьдесят учеников, если бы их отпустили родители. Но тогда дети были заняты в домашнем хозяйстве, иногда целыми днями".

Личный опыт и вся предшествующая практика убедили А. Г. Ривина в следующем: ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим: узнал что-нибудь - тут же расскажи, объясни другому, примени на практике. Да ещё, если нужно, то и не один раз, иногда и много раз. Словом, ученик применяет и рассказывает другим до тех пор, пока сам не овладевает новым знанием или умением в совершенстве. Для А. Г. Ривина это было законом. Это должно было стать законом и в деятельности каждого ученика. Действенность такого закона (или правила) подтверждалась практикой сотни и тысячи раз. В детстве и юности А. Г. Ривин сам так учился, и это приносило достаточно большой успех. Но вот перед ним ученики и учебники, которые нужно изучить. Учебники состоят из многих параграфов, статей. Если каждому ученику дать отдельную статью (параграф), то качество проработки будет разным, знания в основном будут слабыми, плохими. А. Г. Ривин вводит поабзацную проработку каждой статьи, каждого текста (параграфа). При этом все ученики работают не с одним и тем же материалом, а у каждого своя статья (свой параграф). Иногда одновременно изучается столько разных тем (статей), сколько в группе учащихся.

Как же в таком случае ученики работают друг с другом? Методика, которую предложил А. Г. Ривин, является одновременно простейшей и сложнейшей. Простейшей, потому что каждый ученик, прорабатывая свою статью (текст), составляет *простой* план. Сложность заключается в том, что ученик прорабатывает статью (текст) не один и не просто в паре, а работая с учениками по очереди. Если первый абзац (примерно 5-12 строчек) он прорабатывает с одним учеником, то второй абзац (примерно такого же объёма) он уже штудирует с другим, третий - с третьим и т.д. В чём заключается работа с первым партнёром? Кто-то из учеников пары (любой) читает первый абзац текста, а затем оба приступают к его анализу: о чём говорится в этом абзаце? Какое заглавие ты предлагаешь? Почему ты считаешь, что это заглавие выражает содержание абзаца? Нельзя ли дать более точное заглавие? Ученики при обсуждении заглавия иногда по несколько раз перечитывают текст, спорят, отбрасывают одно заглавие и ищут другое, шлифуют словесную формулировку заглавия. То и дело возникает напряжённая умственная потасовка, бой. При первой встрече прорабатывается только один первый абзац, записывают друг другу согласованное во время обсуждения заглавие, а затем пара распадается, каждый находит себе нового партнёра.

Как происходит работа с другим партнёром? Сначала обмениваются тетрадями, спрашивают: "Слушать или рассказывать?" Если партнёр отвечает: "Слушать", то, например, я как участник занятий должен положить статью (книгу) посередине и рассказать то, что проработал с первым партнёром. Если что-то забыто, можно воспроизвести необходимое тут же по книге. Затем я спрашиваю: "Вопросов нет?" Если нет, то кто-то из нас читает вслух второй следующий абзац. Обсуждаем, подбираем наиболее адекватное заглавие, и если я соглашаюсь, то мой сосед записывает это заглавие в мою тетрадь. После этого переходим к такой же работе по тексту партнёра. Закончив работу над очередным (вторым) абзацем, расходимся и вступаем в работу с третьим партнёром. Обмениваемся тетрадями, выясняем, кто рассказывает, а кто слушает изложение содержания уже проработанных абзацев (частей) по своей статье, дальше - подыскивание и обсуждение заглавия (пункта плана), запись в тетрадь владельца темы и затем - работа по тексту напарника, сигнал об окончании работы в данной паре, переход и работа с новым партнёром.

Какова методика сотрудничества в каждой паре?

Изложение того, что было проработано с предыдущими товарищами (разумеется, исключая первого ученика, с кем начинал занятие).

Чтение и обсуждение следующего абзаца (части текста, представляющей нечто логически целое, законченное, и не превышающей 11-12 строчек).

Выработка формулировки вопроса, заголовка (пункта плана или тезиса), адекватных содержанию проработанного абзаца.

Запись вопроса (заголовка или тезиса) в тетрадь хозяина темы. Записывается только то, с чем согласен ведущий тему. Наиболее желательным является план в виде назывных предложений. Если составляется план в виде вопросов, то при этом устраняется необходимость напряжённого спора, обсуждения. Вопросы формулировать легче, чем назывные предложения-заголовки. Формулировки в виде развёрнутых предложений (тезисов) мало себя оправдывают, так как они обычно оказываются громоздкими и их запись отнимает много времени.

Примерный план, составленный в процессе работы учениками по статье "Взгляд на космическое будущее"

1. Две точки зрения по вопросу освоения космоса.
2. Примеры сотрудничества в космосе.
3. Оптимистические оценки сотрудничества в космосе учёных США.
4. Эффективные пути сотрудничества в космосе США и СССР.
5. Исследование планеты Марс с помощью беспилотных кораблей.
6. Возможности полёта на Марс интернационального экипажа США и СССР.

С какого класса можно применять метод поабзацной проработки текстов (статей)? Опыт работы ещё в 50-е годы показал, что такая методика может быть успешно применена уже в конце (с четвёртой четверти) II класса. Тем более успешно идёт работа по методике А. Г. Ривина с ученикам III класса. Особенность этой методики заключается в том, что она весьма эффективно может быть использована учащимися IX-X классов и даже студентами вузов при изучении почти всех наук: истории, обществоведения, физики, химии, биологии, психологии, философии, политэкономии, математики и т.д.

В классе одну и ту же тему берут не один, а два-три ученика. Как работают ученики друг с другом, если у них одна и та же тема? В таком случае они начинают с того, что сверяют свои планы, выясняют причины расхождений в формулировках заглавий, уточняют своё понимание текста с пониманием товарища, напарника, потом прорабатывают совместно уже не по одному абзацу, а по два абзаца, озаглавливают их и записывают друг другу в тетрадь.

Особое значение имеет при проработке текста (статьи) последняя встреча. Если я, например, ученик V класса и по ботанике на коллективных занятиях прорабатываю тему "Распространение плодов и семян", то во время последней встречи я излагаю содержание всей статьи, отвечаю на все вопросы товарища и учебника, если есть по теме практическое задание, то вместе с партнёром его выполняю. Проработав совместно последний абзац, ученик сообщает дежурному диспетчеру и учителю о завершении своей работы. Теперь ученик по данной теме готов выступать в малой или большой группе, а может сдать её в порядке зачёта учителю или кому-то из старших учеников. Есть и другие варианты как отчёта по теме, так и привлечения ученика для обучения данной теме других учеников.

Приведённая выше методика А. Г. Ривина, которую он разработал и применил для изучения статей (текстов) научной и философской литературы, вызывала возражения. Но чтобы отвергать, сначала нужно разобраться в её сути.

В последние годы нам приходится часто встречаться со многими учителями, работающими как в старших классах, так и в начальных классах и преподающими разные учебные предметы. Когда их знакомишь с теорией и практикой коллективного способа обучения, то они почти всегда просят об одном и том же: "Расскажите нам о приёмах коллективной работы конкретно, что делают при коллективных занятиях ученики и что делает учитель".

Почему именно приёмами коллективной работы и конкретной методикой изучения того или иного учебного предмета интересуются учителя? Это понять нетрудно: они надеются, что применив у себя на уроках приёмы, которыми с успехом пользуются другие педагоги, они тоже достигнут более высоких результатов. Иногда они начинают убеждать лектора: "Нам теория не нужна. Мы - практики. Объясните нам как Вы и Ваши учителя работаете, какую методику применяете, а остальное мы сами сделаем. Теорией пусть занимаются учёные. Это - их хлеб".

Спору нет в том, что конкретные приёмы и методы работы, описание

методики изучения какой-то главы или всего учебного курса, например, по истории или по математике, очень нужны: без них учебно-воспитательного процесса вообще не бывает. Чтобы учителя и учащиеся *по-новому* работали и достигали благодаря этому *нового*, более высокого уровня образования и воспитания, необходимы *новые* приёмы и методы обучения и воспитания, необходимы *новые* технологии учебно-воспитательного процесса. Это вещь очевидная. Но это только часть истины. А неполная истина иногда подводит нас больше, чем "чистая" стопроцентная ложь. Дело в том, что в последнем случае легче разобраться, а следовательно и пересмотреть своё отношение. Хуже, когда имеем дело с полуправдой, полуистиной. Она иногда представляется достаточной и даже полной истиной. Тогда наши поиски истины прекращаются, хотя мы стоим только у её порога, не сделав ни одного шага вглубь.

Метод поабзацной проработки текстов, предложенный А. Г. Ривиним, далеко не единственный, который он разработал и применил в коллективных занятиях. Многие приёмы и методики разрабатывались уже после А. Г. Ривина. Чтобы иметь представление о коллективных учебных занятиях, т.е. работе учащихся в парах сменного состава, и научиться вести такую работу в школе, у себя на уроках, нужно знать те приёмы и методики, которые уже известны, уже прошли определённую апробацию.

Методика А. Г. Ривина рассчитана на переход от группового способа обучения (ГСО) к коллективному (КСО). Мы её рекомендуем вовсе не для того, чтобы как-то совершенствовать или улучшать нынешнюю систему обучения. По существу, коллективная форма организации учебной работы и все связанные с этой формой методики нужны для того, чтобы навсегда упразднить ГСО и бесповоротно перейти на КСО. Но именно этот факт либо не понимали, либо сознательно извращали. В *переходе* от ГСО к КСО заключается суть коренной перестройки учебно-воспитательного процесса в школах и других учебных заведениях. Слишком долго об этом никак не говорили, а в педагогических институтах и училищах к этому не готовили. Поэтому получилось так, что учитель требует от нас: "Дайте нам приёмы обучения, которые применяются на коллективных занятиях, в остальном мы разберёмся сами". Но "разобраться" в остальном оказалось гораздо труднее, чем просто познакомиться с новым приёмом или новой методикой.

Познакомившись, например, с методикой поабзацной проработки текстов (статей) по Ривину, которую мы просто называем методом

Ривина, учителя либо сразу её отвергали ("Нам это не подходит", "Это у нас не пойдёт"), либо начинали её применять на своих уроках, надеясь, что сразу наступят крупные перемены. Но сами по себе перемены не наступали, а всякого рода трудности возникали. Преодолеть возникавшие новые и новые осложнения могли только очень немногие, единицы. Остальные "разочаровывались". Получалось прямо по Крылову: "мужик нарубит вздор, а виноват во всём топор". Бывало и так: "Я применял это КСО у себя на уроках, но ничего не получилось. Поэтому всем говорю: КСО - это ерунда". Бывает и скромнее: "Метод Ривина для студентов не годится. Он у меня не получился. Студентам нужно больше самостоятельности".

В чём беда этих неудачников? Основная причина - неподготовленность к постановке коллективных учебных занятий. Неподготовленность даже больше теоретическая, чем методическая. Конечно, постановка коллективных учебных занятий в школе для всех учителей - дело совершенно новое: они даже не представляют, что такое настоящая коллективная работа. Коллективную форму организации учебных занятий обычно путают с групповой (бригадной) или общеклассной, т.е. с той формой учебной работы, которая по сути никогда коллективной не была и быть не может. Но об этом подробнее мы скажем позже. Сейчас всё-таки учтём пожелания учителей школ, преподавателей вузов и техникумов и начнём с описания отдельных приёмов учебной работы, применяемых на коллективных занятиях при изучении разных учебных предметов.

Нужно сделать очень важную оговорку. Раньше мы сначала старались дать все необходимые теоретические объяснения и только после этого давали описание коллективной учебной работы, в частности и методики А. Г. Ривина. Такая последовательность помогала учителю понять, для чего ему нужны коллективные учебные занятия, к чему в своей работе он должен стремиться, как преодолевать те осложнения и трудности, которые могут встретиться на его пути. Теперь мы избираем прямо противоположный путь: учителя-практики просят дать им методические приёмы, применяемые на коллективных занятиях, мы их изложим в самом начале. Пусть каждый учитель прочитает описание работы учителей и учащихся при использовании того или другого приёма коллективной учебной работы, попробует эти приёмы обучения применить на своих уроках; естественно, что далеко не всё у него получится, могут быть неудачи и срывы, но именно это заставит каждого задуматься над их причинами и приступить к основательному изучению теории - того, что является обобщением практического опыта

применения коллективных учебных занятий А. Г. Ривиним и опыта многочисленных его учеников и последователей. Но чтобы наши описания были понятны каждому, мы дадим объяснение тех понятий и терминов, которыми мы часто пользуемся.

2. О терминологии современного учителя

Трудно представить себе передового современного педагога, который не разбирается, что такое коллективные учебные занятия, и путает их, например, с групповыми. Поэтому, мы должны заранее условиться, какие термины мы будем использовать при описании приёмов коллективных учебных занятий и какой смысл мы в них вкладываем.

Общие и конкретные формы организации процесса обучения

Все формы организации процесса обучения мы делим на общие и конкретные, или специальные. *Общие формы* не зависят от конкретных дидактических задач и определяются только структурой общения между обучающими и обучаемыми. Таких форм четыре: *индивидуальная, парная, групповая и коллективная*. От чего зависят эти формы? Как мы понимаем выражение "структура общения между обучающими и обучаемыми"?

Мы исходим из того, что обучение - это общение между обучающими и обучаемыми. Обучающий - это тот, кто имеет определённые знания и опыт, которых нет у обучаемого. Поэтому обучение - это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Обучение можно определить и по-другому. В процессе обучения учащиеся осваивают все виды человеческой деятельности. Человеческая деятельность - это цель и содержание всякого обучения. Но освоение человеческой деятельности происходит не само по себе, а в процессе общения и через общение. Поэтому обучение мы можем определить как общение, в процессе которого посредством которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности. Кто воспроизводит: ученик или учитель? Сначала воспроизводит ту или другую деятельность (в целом или по частям) учитель и только потом - ученик. Так, сначала кузнец или портной

показывает своим ученикам, как делается подкова или как шьётся пальто, а потом уже ученик воспроизводит то, что ему до этого показывал учитель. Так же и при обучении письму, счёту, грамматике, математике, риторике, логике, вождению трактора, езде на велосипеде и т.д. Сначала воспроизводит (показывает, иллюстрирует, объясняет, излагает) деятельность, подлежащую освоению, учитель, мастер, наставник, а потом вторичное воспроизведение предлагается проделать учащимся. Если оно производится правильно и полностью, достаточно быстро и свободно, без усилий, до деятельностью в целом или её частью ученик овладел.

Обучение вне *общения* не существует. Поскольку сущностью обучения является общение, то обучение происходит так, и только так, как происходит общение между людьми. Как же происходит общение между людьми?

Общение может происходить непосредственно и опосредованно. При *непосредственном общении* люди слышат и даже видят друг друга. Это общение происходит в основном через устную речь. *Опосредованное общение* осуществляется в основном через письменную речь: мы читаем книги, газеты, ведём переписку с людьми, проживающими в разных городах, но мы в этих случаях не слышим и не видим авторов читаемых книг, статей, писем. Опосредованное общение между обучающими и обучаемыми в учебном процессе даёт нам индивидуальную форму организации учебной работы. При индивидуальной работе ученик выполняет учебное задание (читает, пишет, решает задачу, ставит опыты), и при этом он ни с кем не вступает в прямое общение, никто ему не помогает, никто в этот отрезок времени с ним не сотрудничает.

Непосредственное общение между людьми имеет три разновидности или три случая различного построения. Общение может происходить в паре: в каждый момент общения одного говорящего слушает только один человек. Если в общении участвуют только два человека, т.е. у каждого только один собеседник, то такая структура общения является *парной*. Применение её в учебном процессе даёт *парную форму организации обучения*: например, учитель работает с одним-единственным учеником, даёт индивидуальную консультацию, занимается с отстающим. Если два ученика совместно прорабатывают статью, решают задачу, разучивают стихотворение, то такая форма их занятий тоже является *парной*.

Так как человек живёт среди людей, а не в паре, как Робинзон и Пятница, то со многими людьми он может общаться только двумя

путями: либо он сразу обращается ко многим (двум, трём, десяти, стам), либо с каждым общается отдельно и по очереди. В первом случае общение является групповым: в каждый момент общения одного говорящего слушают два, три и даже много людей. Во втором случае возникает общение в парах сменного состава. Если в обучении один учит сразу одновременно нескольких человек (не менее двух), то форма организации учебных занятий является *групповой*. При групповой форме организации учебных занятий один человек может обучать одновременно много учащихся: 20, 50, 100 и больше. При этом выступать перед группой могут разные люди и речь может быть как монологической (лекция), так и диалогической (диспут, семинар).

Индивидуальная, парная, групповая формы организации учебных занятий являются старыми, *традиционными*, они используются в школах и вузах несколько столетий. Ни одна из этих форм не является коллективной. ***Коллективной формой организации процесса обучения является только работа учащихся в парах сменного состава.***

Коллективная форма организации обучения в школах и вузах ещё не получила общего признания и применения. Наша задача заключается не только в том, чтобы показать принципиальное отличие коллективных учебных занятий от групповых, но и в том, чтобы ознакомить учителей с опытом их применения, с приёмами, которые уже получили определённое признание на практике. В то же время учителя и руководители школ должны понимать, что одного знания приёмов и отдельных методик коллективных учебных занятий недостаточно. Их использование может быть и безуспешным, если применяются они вслепую, без понимания того, в каком направлении развивается вся организованная структура учебно-воспитательного процесса, какие стадии проходит это развитие.

Общие формы организации процесса обучения охватывают весь учебный процесс; они составляют его материальную основу, они являются формами существования процесса обучения, а их применение в соответствии с конкретными, или специальными, целями обучения даёт нам множество *конкретных*, или специальных, форм организации учебной работы: урок, лекция, семинар, общеклассная работа, кружковые или факультативные занятия, бригадные занятия, консультации, зачёт, экзамен, коллоквиум, собеседование, учебная конференция и т.д. Конкретных форм учебных занятий может быть много, неограниченное множество, но всегда в их основе лежит применение для тех или других целей общих форм. Среди конкретных форм учебно-воспитательного процесса уроку в школе отдаётся

предпочтение: он считается основной формой. Но и на уроке применяются общие формы. Если на уроке применяются только три традиционные формы организации учебной работы (индивидуальная, парная, групповая), то такой урок является традиционным независимо от того, проблемно или неproblemно изучается на этом уроке содержание.

Об исторических стадиях развития учебно-воспитательного процесса

Учебно-воспитательный процесс в школах не остаётся раз и навсегда данным. Напротив, он на определённом этапе развития общества возникает, изменяется по своему составу и форме организации. Есть основания считать, что он проходит определённые этапы или стадии развития. Эти стадии развития зависят от организационной структуры учебно-воспитательного процесса в целом. Что мы понимаем под организационной структурой учебного процесса? Это определённая совокупность организационных форм обучения, применяемых в школах. Например, до XVI в. в школах в процессе обучения применялись две формы организации процесса обучения: 1) парная (учитель - ученик) и 2) индивидуальная. В средневековой школе учитель не обучал всех одновременно, а обучал каждого в отдельности и по очереди: поработает с одним учеником - даёт ему задание для индивидуальной самостоятельной проработки, а затем приступает работать с другим и т.д. Такой способ обучения имел организационную структуру, включающую в себя только две организационные формы: индивидуальную и парную, но парная (учитель-ученик) являлась ведущей, системообразующей. С развитием городов, ремёсел, торговли, с появлением книгопечатания спрос на грамотных людей значительно повышается, стало быстро увеличиваться количество учащихся. У одного учителя нередко было 20-30-50 и больше учеников. Обучать всех, работая с каждым по очереди, становилось всё труднее, а порой и невозможно. Учителя стали объединять своих учащихся сначала в малые группы, а затем и в большие группы - классы. Обучение группами становилось формой организации учебно-воспитательного процесса. Организационная структура его расширилась и стала состоять уже не из двух, а из трёх форм: групповой, парной и

индивидуальной. Системообразующей стала групповая форма, а весь общественно-исторический способ стал группо-парно-индивидуальным - сокращённо: групповым способом обучения (ГСО). Разновидностями ГСО стали классно-предметная, а затем и классно-урочная системы, лекционно-семинарская система, бель-ланкастерская система, бригадно-лабораторный метод, план Трампа.

Групповой способ обучения возник и сформировался в феодально-буржуазной школе и вполне соответствовал интересам господствующих классов: буржуазии, помещиков, чиновников. Социалистическое общество нуждается в качественно ином способе обучения. Коллективная форма организации учебно-воспитательного процесса наиболее всего соответствует воспитательным задачам нашего общества и помогает обеспечить высокий уровень образования для всех. Использование коллективных учебных занятий в школах и вузах приводит в конечном счёте к созданию коллективного способа обучения (КСО). Использование коллективных учебных занятий (т.е. работы в парах сменного состава) учителями на различных уроках - это дело уже сегодняшнего дня. Широкое и разнообразное применение коллективной формы обучения приводит к созданию коллективного способа обучения (КСО). Организационная структура КСО состоит уже не из трёх, а из четырёх организационных форм: коллективной, групповой, парной и индивидуальной. Ведущее значение приобретает коллективная форма: не менее 50-60% учебного времени учащиеся работают коллективно (в парах сменного состава).

В настоящее время во всех школах и вузах безраздельно господствует групповой способ обучения (ГСО) и только отдельные учителя на своих уроках начинают применять коллективные учебные занятия. Естественно, что они остро нуждаются в изучении приёмов и методик, которые используются на коллективных учебных занятиях разными учителями. К сожалению, далеко не все учителя, которые уже применяют те или другие приёмы коллективной учебной работы (работа учащихся в парах сменного состава), осознают, что пока приходится всё делать в рамках старого, уже отживающего группового способа обучения (ГСО). Отсюда - многие ошибки и трудности.

Таблица 1

Организационная структура учебного процесса и стадии её развития

Структура общения	Организационная форма обучения	Исторические стадии развития учебно-воспитательного процесса
1. Опосредованное общение через письменную речь	1. Индивидуальная	1. <i>Индивидуальный способ обучения (ИСО)</i> - до XVI-XVII вв. Две формы: <i>парная</i> и <i>индивидуальная</i>
2. Общение в паре 3. Групповое общение	2. Парная 3. Групповая	2. <i>Групповой способ обучения (ГСО)</i> - XVII-XX вв. Три формы: <i>групповая</i> , <i>парная</i> и <i>индивидуальная</i>
4. Общение в парах сменного состава	4. Коллективная	3. <i>Коллективный способ обучения (КСО)</i> - с XX в. (начало). Все четыре формы: <i>коллективная</i> , <i>групповая</i> , <i>парная</i> и <i>индивидуальная</i>

3. Методические приёмы, используемые на коллективных учебных занятиях

Коллективная учебная работа принципиально отличается от групповой и просто парной работы. При коллективных занятиях каждый ученик по очереди работает с каждым. Отсюда естественно следует, что методика не может быть одинаковой для всех, как это имеет место при групповой работе, когда учитель одинаково для всех излагает новый материал, а во время опроса обращается с одним и тем же вопросом ко всему классу. Об индивидуальном подходе уже много написано, а тем более сказано, но воз остаётся и ныне там... Учитель и рад был бы с каждым работать индивидуально, но у него для этого нет времени. С

лёгкой руки А. И. Новикова получило распространение высказывание Гегеля об изучении индивидуальности ребёнка в школе при классно-урочной системе и дома, в семейном кругу: "...мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать её, является совершенно пустым и ни на чём не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь... по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности". (Хрестоматия по истории педагогики. - М., 1940. - т. II. - ч. I. - с. 122).

Кстати, М. Н. Скаткин указывает, что именно в игнорировании индивидуальных способностей и особенностей состоит "суть классно-урочной системы, её хорошо подметил ещё Гегель, который в своё время был директором школы"(Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. - М., 1984. - с. 59). При классно-урочной системе вырабатывается методика, единая и одинаковая для всех, а что учителю приходится с каждым учеником для достижения его успехов работать по-разному, то это уже его личное дело: он может с каждым и не возиться.

У меня в VII классе учился Саша Власов. Он читал по слогам. Конечно, он не мог успевать по математике, а это уже был 1969/70 учебный год - оставлять на второй год было нельзя. Переводить в VIII класс? А как его научить читать и всему тому, что он не смог постигнуть по математике, русскому языку, истории, физике, географии и т.д.? Оставить Сашу на второй год - это не только не решение проблемы индивидуального и всестороннего развития Саши Власова, а отказ от её решения. Во многих случаях таким, как Саша Власов, выдаётся свидетельство об окончании восьмилетки и они поступают для продолжения своего обучения в ПТУ. Предполагается, что интенсивное индивидуальное духовное развитие у Саши Власова и ему подобных продолжится, но уже не в массовой школе, а в ПТУ. Что получается на деле, общеизвестно.

Так мы подошли к вопросу о том, что методика изучения учебных предметов должна быть настолько гибкой, чтобы каждому ученику давать возможность наиболее быстрого и в то же время всестороннего развития. Такой методики пока нет. Заботы о развитии каждого при ГСО нет - есть стремление всех каким-то образом подравнять в темпах, всем нужно изучить одну и ту же программу и в одни и те же сроки. В конечном счёте это и есть главная забота учителя. В соответствии с этой задачей разрабатываются методики, составляется поурочный план

учителя, строится каждый урок. Введение коллективных учебных занятий ломает чугунный, непоколебимый порядок и создаёт возможность каждому ученику продвигаться в изучении учебного материала своим, особым темпом, таким темпом, чтобы усвоение программного материала было качественным. Пока единой общей методики изучения какого-то учебного предмета в целом или в отдельном классе нет. Методика изучения физики по программе VII класса ещё не создана. Так и по другим предметам. Почему так произошло? Причина здесь элементарная: в школах не было коллективных учебных занятий, их начинают вводить только теперь. Чтобы создать методику изучения целого учебного предмета, недостаточно индивидуального опыта отдельного учителя или даже нескольких учителей. Если брать историю ГСО (классно-урочной системы), то методики изучения в школах математики, языков, естествознания, истории и т.д. создавались не сразу, а на протяжении ряда поколений. Только в XIX в. школы получили методические руководства по изучению важнейших учебных предметов, и то не всех. Например, по логике, которая в школах преподавалась много столетий, разработанной методики не было.

Да и возможно ли создание методик изучения учебных предметов в условиях новой системы обучения, например, при КСО, если ещё на практике, в школах, этой системы не существует? Поэтому в настоящее время мы можем предложить учителям не законченную методическую систему изучения математики или другого учебного предмета в условиях перехода от ГСО к КСО, а только отдельные приёмы, которые учителя уже применяют на практике при изучении разных учебных предметов. Обычно эти приёмы называют приёмами коллективных учебных занятий.

Коллективные учебные занятия необходимо ввести в школьную практику. Педагоги этот момент называют "запуском". Начнём с "запуска".

Долгое время для учителя было самым трудным организовать на своих уроках коллективную учебную работу.

Это объяснялось тем, что никто из учителей никогда в коллективных учебных занятиях не участвовал, никогда коллективной учебной работы не видел и никто из его коллег, когда он приступал к организации работы учащихся в парах сменного состава, ничем ему помочь не мог. Такого учителя иногда сбивали с толку те рекомендации, в которых предлагались вместо коллективных бригадные (групповые) занятия. "Работают ученики вместе - вот и хорошо. Лишь бы детям было

интересно. А в парах или группами, - рассуждали педагоги, - это значения не имеет. Пара тоже группа". Но времена безразличия к организационным формам, применяемым на уроках, постепенно проходят.

В последние годы положение в школах начинает изменяться к лучшему. Всё больше появляется учителей, которые применяют коллективные учебные занятия, и не без успеха. Поэтому "запуск" коллективных занятий на уроках значительно упрощается и может проводиться по-разному. Становится, наконец, возможным самый простой случай: учитель, например, истории, делит своих учеников VII класса на две половины и половину направляет в соседний VII класс, а с другой половиной остаётся в своём классном помещении (кабинете). Из соседнего класса приходят ученики, имеющие опыт коллективной работы и уже получившие от своего преподавателя необходимую инструкцию. Так, в каждом классе оказывается две категории учащихся: одна половина уже умеет работать коллективно. А другая половина - начинающие.

Каким образом работают ученики такого смешанного класса, состоящего из учащихся двух одновозрастных или (кстати, это даже лучше) разновозрастных классов? Все учащиеся сразу приступают к работе, обучают тех, кто к коллективным учебным занятиям только приступает. Это может быть проработка новых текстов по методике А. Г. Ривина, работа по карточкам (билетам), вопросникам и т.д., т.е. любой случай коллективной учебной работы. В чём главное преимущество такого "запуска"? Преимущество в том, что по новой методике сразу начинает работать целый класс: 30-40 человек, одновременно осваивая приёмы этой методики и новое содержание, которое нужно изучать по программе. Чтобы один учитель научил 30-40 учеников работать в парах сменного состава, ему нужно поработать с каждым и убедиться, что каждый освоил приёмы новой методики, а на это могут уйти недели и даже месяцы. А здесь "класс учителей" одновременно и в индивидуальном порядке обучает "класс учеников" и первоначальное освоение новой методики можно осуществить за несколько часов. Дальше совершенствоваться в новой методике можно уже в другом составе (без "класса учителей"), но "запуск", дело поворотного значения, можно благодаря работе класса с классом произвести быстро - в один день, достаточно даже половины дня.

В будущем основным путём, ведущим к "запуску" коллективных учебных занятий, будет использование "обученных классов". Этот путь ускорит освоение коллективных занятий в десятки и сотни раз. Но пока

учитель должен либо один научить всех своих учащихся работе в парах сменного состава, либо со своими товарищами, коллегами, что конечно, очень тормозит распространение опыта коллективной учебной работы.

Варианты "запуска" КСО

Учитель вне урока знакомит с методикой А.Г. Ривина или с работой по карточкам сначала одного ученика, объясняет ему, как он будет работать со своим напарником.

Первый ученик работает со вторым учеником в соответствии с указаниями учителя и под его непосредственным наблюдением. В это время учитель начинает готовить третьего ученика.

На протяжении нескольких дней готовятся ещё 12-15 учеников. Когда число подготовленных учащихся становится больше половины учащихся класса, то коллективную работу на уроке со всем классом можно начинать.

Такой "запуск" был наиболее приемлем тогда, когда учитель приступал к освоению коллективной формы организации учебных занятий, не имея никакой поддержки со стороны администрации и своих коллег. В настоящее время учителя и администрация стали объединяться и готовить учащихся к первым коллективным учебным занятиям совместно. Такая подготовительная работа требует гораздо меньше времени и ведётся результативнее: уже через три дня больше половины учащихся класса могут приступать к обучению остальных своих товарищей, к коллективной работе по новой методике.

В 1987 г. в нескольких школах была отработана технология обучения целой группы (класса) учащихся приёмам новой методики. Но для этого нужно хорошо разобраться в методических приёмах коллективной работы.

Изучение табличного умножения и деления

Учитель уже в I классе знакомит учащихся с действием умножения: объясняет и показывает, что значит умножить на 2, объясняет также обратное действие - деление на 2:

$1 \times 2 = 1 + 1 = 2$	$2 : 2 = 1$	$2 : 1 = 2$
$2 \times 2 = 2 + 2 = 4$	$4 : 2 = 2$	$4 : 2 = 2$
$3 \times 2 = 3 + 3 = 6$	$6 : 2 = 3$	$6 : 3 = 2$
$4 \times 2 = 4 + 4 = 8$	$8 : 2 = 4$	$8 : 4 = 2$
$5 \times 2 = 5 + 5 = 10$	$10 : 2 = 5$	$10 : 5 = 2$

$6 \times 2 = 6 + 6 = 12$	$12 : 2 = 6$	$12 : 6 = 2$
$7 \times 2 = 7 + 7 = 14$	$14 : 2 = 7$	$14 : 7 = 2$
$8 \times 2 = 8 + 8 = 16$	$16 : 2 = 8$	$16 : 8 = 2$
$9 \times 2 = 9 + 9 = 18$	$18 : 2 = 9$	$18 : 9 = 2$
$10 \times 2 = 10 + 10 = 20$	$20 : 2 = 10$	$20 : 10 = 2$

Все действия табличного умножения и деления записываются на карточку, составляется десять карточек; каждый по своей карточке готовится, выполняет все действия, затем ребята проверяют друг друга, если товарищ не смог ответить, обмениваются карточками и, работая по очереди друг с другом, добиваются безошибочных и быстрых ответов на любой вопрос (на любое действие). Потом вводятся карточки вразбивку:

$9 \times 2 =$	$12 : 2 =$	$6 : 3 =$
$7 \times 2 =$	$14 : 2 =$	$18 : 9 =$
$14 : 7 =$	$16 : 2 =$	$20 : 2 =$
$10 : 5 =$	$10 : 2 =$	$20 : 10 =$
$8 : 2 =$	$6 \times 2 =$	$18 : 2 =$
$20 \times 2 =$	$2 : 2 =$	$16 : 8 =$

Затем переходят к карточкам на всё табличное умножение и деление:

$36 : 6 =$	$40 : 5 =$	$7 \times 7 =$
$7 \times 8 =$	$4 \times 7 =$	$7 \times 7 =$
$45 : 5 =$	$32 : 4 =$	$7 \times 3 =$
$9 \times 9 =$	$6 \times 8 =$	$28 : 4 =$
$64 : 8 =$	$72 : 9 =$	$54 : 9 =$
$27 : 3 =$	$63 : 7 =$	$35 : 7 =$
$6 \times 4 =$	$56 : 8 =$	$6 \times 9 =$

Проверяет решение примеров тот, кто уже достаточно хорошо знает решение каждого примера, а в случае ошибки умеет спросить и умеет объяснить. Если все примеры партнёр отвечает правильно, то после этого проводится проверка с секундомером: нужно по всем карточкам все действия выполнить быстро (мгновенно) и не допустить ни одной

ошибки. Кто допускает ошибки, тот доучивает, продолжает готовиться, давая объяснения, как он получает ответы, доказывает, что его ответы правильные.

По каждой карточке партнёры измеряют время и записывают его, отмечается, кто победитель. Победитель должен дать все ответы только правильно и за наиболее короткое время. Такая игра-соревнование в парах сменного состава с секундомером в дальнейшем может быть перенесена в соревнование между рядами (звеньями) и даже между классами. Уже в I классе с использованием секундомера проводится работа по карточкам в парах сменного состава по сложению и вычитанию в пределах 20, а во втором классе - в пределах 100. Примерные карточки:

$3 + 3 =$	$3 + 9 =$	$12 + 5 =$
$5 + 7 =$	$11 - 1 =$	$13 + 7 =$
$16 - 9 =$	$13 - 6 =$	$20 - 11 =$
$10 - 8 =$	$1 + 9 =$	$20 - 18 =$
$14 - 5 =$	$17 - 9 =$	$14 - 6 =$
$12 - 7 =$	$4 + 6 =$	$11 - 8 =$

На сложение и вычитание во II классе - в пределах 100, а также на внетабличное умножение и деление:

$42 - 27 =$	$83 - 64 =$	$94 - 68 =$
$53 + 38 =$	$72 - 38 =$	$65 - 26 =$
$19 + 64 =$	$46 + 34 =$	$58 + 27 =$
$51 - 32 =$	$19 + 59 =$	$82 - 44 =$
$92 - 47 =$	$28 - 19 =$	$75 - 66 =$
$12 \times 5 =$	$14 \times 7 =$	$16 \times 4 =$
$72 : 4 =$	$6 \times 12 =$	$18 \times 5 =$
$55 : 11 =$	$7 \times 11 =$	$80 : 16 =$
$82 : 2 =$	$15 \times 5 =$	$56 : 14 =$
$78 : 3 =$	$84 : 6 =$	$91 : 7 =$
$37 \times 2 =$	$19 \times 5 =$	$27 \times 3 =$

Если в I классе есть несколько увлечённых учеников (а такие всегда

найдутся и плюс ещё кто-то из родителей и шефов), то в течение двух-трёх недель ученики I класса обычно успешно овладевают табличным и внетабличным умножением и делением, что даётся по программе только во II классе. Несколько труднее даётся сложение и вычитание в пределах 100. Коллективные занятия дают возможность ученикам усваивать материал, продвигаясь вперёд различными темпами и постоянно подтягивая отстающих до уровня преуспевающих. При изучении этого материала можно широко привлекать к участию родителей, шефов, старшеклассников (в частности, вожатых).

Взаимные диктанты

Взаимные диктанты можно начинать уже в I классе, осуществляя их с помощью разрезной азбуки. Потом ученики могут записывать текст диктанта себе в тетради. Первоначально это может быть одно-два слова: рука, мама, Миша, Оля. Затем ученики друг другу диктуют простые предложения: человек идёт, ученик сидит, птица летит. Количество слов во взаимных диктантах постепенно должно нарастать, но диктант не должен быть большим. В I классе на диктант даётся 5-6 мин, а это для первоклассника не более 10-12 слов.

Примеры диктантов: 1. Папа купил часы. 2. Часы висели на стене. 3. Весна пришла рано.

Используются также деформированные тексты: 1. На опушке леса ст...ит дом л...сника. 2. В...сной д...твора сажает цв...ты. 3. В школьном с...ду созр...вает урожай яблок.

Чтобы проводить взаимные диктанты в парах сменного состава, нужно предварительно заготовить достаточно текстов. Все такие тексты нужно проверить и наклеить на картонки. Получится большое количество карточек с разнообразными текстами, но примерно на одни и те же правила. Каждому ученику даётся текст (карточка). Тексты разные. Все ученики рассаживаются по парам. Работа идёт в следующем порядке:

Один ученик из пары читает текст по предложениям, другой пишет (диктуют друг другу так, как диктует всему классу учитель, но без предварительного чтения текста в целом).

Другой ученик (т.е. тот, кто перед этим писал) читает, а первый, прежде диктовавший, пишет.

Потом каждый берёт тетрадь своего соседа (партнёра) и без заглядывания в карточку проверяет написанный им диктант.

Открывают карточки и по карточкам проверяют вторично (но уже вместе) сначала один диктант, потом - второй.

Допустивший ошибки под контролем диктовавшего делает устный разбор своих ошибок.

Каждый в своей тетради записывает разбор своих ошибок.

Снова берут тетради друг друга, ещё раз всё просматривают и ставят свои подписи: "Проверял Петров", "Проверяла Стрельцова".

Совместная работа пары заканчивается. Её участники находят себе новых партнёров для продолжения работы и расходятся. Перед уходом к новому товарищу производится обмен карточками. Новенькому диктуется тот текст, который диктующий сам перед этим писал. Таким образом, над диктантом каждый ученик работает дважды: один раз он пишет сам и делает под контролем товарища разбор допущенных ошибок; другой раз он диктует этот текст, проверяет, требует разбора ошибок, а иногда даже ставит свою оценку. Закончив работу со вторым партнёром, участники обмениваются карточками и расходятся, чтобы приступить к работе с третьим партнёром, и т.д. При каждой новой встрече - новый текст диктанта.

Для того, чтобы ученики научились друг другу диктовать, проверять, выполнять работу над ошибками, оценивать, учитель вызывает учеников и показывает перед классом всю процедуру взаимных диктантов. Но и этого бывает недостаточно. Очень важно, чтобы учитель включился в непосредственную работу в парах сменного состава, выполняя всё то, что требуется от каждого "рядового" ученика. Работая с отдельными учениками, учитель предупреждает: "Все делайте, как я. От других тоже этого требуйте".

Тексты диктантов периодически обновляются в связи с изучением новых тем. В карточки нужно включать слова с непроверяемыми согласными, а также синонимы, антонимы.

Когда ученики освоят методику взаимных диктантов, тогда можно вводить карточки с деформированным текстом. Но тексты не должны быть громоздкими. Работа в парах должна проходить живо, деловому. Тексты должны быть насыщены орфограммами, не быть большими по объёму. В III классе - не более 20-30 слов, в IV - не более 35 слов.

К текстам диктантов можно присоединять вопросы теоретического характера и на правописание: как пишется частица НЕ с глаголами?

Чем отличаются глаголы второго спряжения от глаголов первого спряжения? Каковы особенности деепричастия?

Опыт взаимных диктантов показал, что почти любое упражнение может служить текстом для диктанта, если оно даёт возможность проверить знание правил. Кроме того, многие упражнения с деформированным текстом можно выполнять в парах сменного состава, ограничиваясь устным разбором. Это значительно ускоряет темпы изучения нового материала.

Приём Шаталова-Границкой

В. Ф. Шаталов описывает приём, который он обычно использует перед экзаменами. Сначала на протяжении урока (45 мин) он отвечает на все вопросы экзаменационных билетов. В. Ф. Шаталов такую работу называет "лекция" (см.: Учит. Газ. - 1987. - 9 мая). Он предлагает всем учащимся подготовиться, и на следующем уроке желающие отвечают у доски на любой вопрос из экзаменационных билетов. Приготовив все необходимые записи и чертежи (обычно человек 8-10), учащиеся отвечают - каждый на свой вопрос. Отличный ответ у доски даёт ученику право экзаменовать всех остальных, но только по этому вопросу. На стенде вывешивается ведомость. В ней по вертикали (столбиком) - фамилии ребят, а по горизонтали - вопрос, по которому экзаменует своих товарищей тот или иной ученик (она закрашивается ярким цветом). Все видят, кому из ребят можно сдать мини-экзамен из одного единственного вопроса. В классе все становятся экзаменаторами и все экзаменуемымися. Учитель тоже не сидит без дела. Некоторым ребятам он предоставляет право ответить на два, три или четыре вопроса. Кто ответил отлично, тому разрешается принимать экзамен уже не по одному, а по нескольким вопросам или даже по нескольким экзаменационным билетам. Это устраняет очереди к экзаменаторам и возможные конфликты: не хочешь отвечать одному экзаменатору - отправляйся к другому.

Так проходят эти, как называет их В. Ф. Шаталов, необычные два-три урока. Внешне класс - улей: все разговаривают, перемещение, шум. Для непосвящённого - ералаш, а для профессионала - наслаждение. Каждый экзаменатор, выслушав ответы товарищей, ставит им оценки. "Проверено, что ученики спрашивают друг друга строже, чем учитель"(В. Ф. Шаталов). Они показывают отметки учителю и проставляют в общую ведомость, ячейки, которые начинают

заполняться, как пчелиные соты. Окончательно заполненной считается только та клеточка, в которой стоит "пять". Эта оценка выставляется шариковой ручкой или фломастером. Все прочие - карандашом или вовсе не выставляются, если того не желает сам экзаменуемый. Наблюдения подтверждают один и тот же факт: ребята охотно работают не только на уроках, но и во внеурочное время. К этому их никто не принуждает, но запретов тоже нет. При такой работе все работают со всеми: мальчики, девочки, отстающие, отличники - это не имеет никакого значения, всё перемешивается в единый победный процесс, в единую коллективную работу.

Проходят два-три урока, и в ведомости почти не остаётся пустующих клеток. У основной массы учащихся во всю длину строк стоят одни пятёрки. Зачем таким ученикам ещё готовиться к экзаменам, если они на все экзаменационные вопросы ответили, и только на "пять"? Им остаётся только прорешать задачи (по математике) или произвести разбор предложений (по русскому языку). Поэтому на экзаменах обычная картина: ученик берёт билет, читает его содержание и тут же заявляет, что он может отвечать по билету сразу, без подготовки. Для таких учеников экзамен перестаёт быть лотереей: они готовы отвечать уже до экзамена на все вопросы экзаменационных билетов, каждый билет для них выигрышный.

Аналогичную методику разработала доцент МГПИИЯ им. Мориса Тореза А. С. Границкая по иностранному языку. У неё это связано со сдачей и приёмом внеаудиторного чтения. Помимо текстов, которые изучаются на аудиторных занятиях, готовятся ещё тексты, по которым ученику (студенту) даётся задание: прочитать текст с общим пониманием содержания и ответить на вопросы учителя, кратко изложить содержание прочитанного. Обычно каждый из студентов готовит, например, десять текстов и прodelывает по каждому тексту соответствующую работу, чтобы проверить группу в 10 человек, преподавателю нередко приходится прodelывать огромнейшую работу: прослушать чтение студентами 100 текстов и провести соответственно столько же собеседований. Если преподаватель, например, начнёт проверку группы в 14.00, то закончить её ему придётся где-то в полночь. И при этом он не в состоянии обстоятельно всё проверить из-за усталости и из-за недостатка времени, выделяемого на каждого. А. С. Границкая разработала методику, которая значительно сокращала время работы, активизировала работу студентов и обеспечивала повышение качества проверки. Она обстоятельно беседовала с каждым, но только по одному тексту, готовила его к тому, чтобы через несколько

дней он смог произвести достаточно тщательную проверку по своему тексту всех остальных девяти человек. В день зачёта каждый студент проделывал двойную работу: он проверял всех по своему тексту и сдавал зачёт каждому из них по остальным девяти текстам. Поэтому, если начинали сдавать внеаудиторное чтение в 15.00, то уже к 18.00 всё заканчивалось. При этом качество проверки и качество усвоения иностранных текстов, фразеологии, новых слов повышалось. Многие преподаватели иностранного языка и сегодня успешно применяют методику, разработанную А. С. Границкой, которая в принципиальном отношении близка, хотя и нетождественна, методике В. Ф. Шаталова: различие их методик или приёмов - в специфике предметов.

Работа по вопросникам

Возьмём изучение русского языка в III классе. В сентябре ученики повторяют пройденное в I и II классах:

1. Предложение.
2. Звуки, буквы, слог, ударение в слове.
3. Состав слова.
4. Правописание гласных и согласных в корне слова.
5. Приставки и предлоги.
6. Части речи.

Всё это уже повторялось во II классе, возможно даже по вопросникам с использованием работы в парах сменного состава. В III классе процесс повторения можно интенсифицировать, у каждого из учащихся имеется вопросник. Его можно размножить и дать уже в виде готового опросного листа. Если следовать учебнику "Русский язык" (III класс), то вопросник будет примерно таким:

Повторение за I и II классы

1. Как называются главные члены предложения? Что обозначает подлежащее? На какие вопросы оно отвечает?
Что обозначает сказуемое? На какие вопросы оно отвечает?
Как называются остальные части речи (с. 6)? {по логике вопроса - как называются остальные члены предложения? - А. К.}
2. Какие слова называются родственными? Что называется корнем?

- Какие слова называются однокоренными (с. 10)?
3. Какая часть слова называется окончанием (с. 10)?
 4. Что такое приставка? Для чего она служит (с. 11)?
 5. Что такое суффикс? Для чего он служит (с. 12)?
 6. Как проверить безударные гласные? (с. 13)?
 7. Как проверить парные звонкие и глухие согласные (с. 18)?
 8. Чем отличается приставка от предлога? Как пишутся гласные и согласные в предлогах и приставках (с. 21)?
 9. Когда пишется разделительный твёрдый знак (с. 22)?

Работу с вопросниками можно начинать по-разному. Самое простое: учитель отвечает перед классом на все вопросы и каждый ответ иллюстрирует двумя-тремя примерами. После этого предлагает ученикам прочитать про себя все вопросы, подготовит ответы и найти в учебнике или придумать свои примеры к каждому вопросу. Потом ученики в парах, отвечают ученику, друг другу, на каждый вопрос и все определения и правила конкретизируют примерами. Типичные ответы: "Приставка - часть слова, которая стоит перед корнем. При помощи приставки мы образуем новые слова: бить - по-бить, ход - в-ход, стекло - за-стеклить.

Разделительный Ъ пишется только после приставок, которые оканчиваются на согласную, перед буквами е, ё, я: **объявление, объём, подъезд, объяснение, съезд**".

Если кто-то из учеников, работающий в паре, испытывает затруднения, то его товарищ (партнёр) требует доработки и, если необходимо, тут же оказывает помощь. После доработки он может либо снова проверить, либо предлагает провериться у другого партнёра. Провериться у 2-3 учеников - дело обычное и нужное. Если ученик отвечает на все вопросы правильно и свободно, без затруднений, приводит достаточно примеров, то можно переходить к другим видам работы: к выполнению упражнений, взаимным диктантам и т.д. Если такое полное воспроизведение правил и определений повторяется несколько дней, эти правила закрепляются через упражнения и взаимные диктанты, то можно переходить к изучению нового материала.

Если ученики основательно всё повторили во II классе и какая-то часть учащихся успели ещё в прошлом году изучить некоторые разделы по программе III класса, то эти ученики приступают к повторению изученных ими разделов за III класс. Мы имеем в виду разделы:

1. Однородные члены предложения (с. 31-39).

2. Имя существительное (с. 40-104).
3. Имя прилагательное (с. 105-137).
4. Местоимение (с. 138-147).
5. Глагол (с. 148-185).

Но в данном случае мы рассматриваем не систему работы по изучению языка в III классе, а только один из приёмов коллективной работы - работу учащихся по вопросникам.

Мы считаем, что все вопросы, на которые должен уметь отвечать ученик, должны быть либо в начале, либо в конце изучаемого раздела или так, как они даются в учебнике "Русский язык" (V-VI классы, 1987). Ведь это - вопросы программы. Конечно, учителю составить систему вопросов по каждому разделу нетрудно, но это требует времени и не у каждого получится квалифицировано.

Мы взяли только вопросник по русскому языку и только для учащихся, повторяющих материал I и II классов. Но вопросники для работы в парах сменного состава в опыте учителей применялись по разным предметам, и их применение приносило положительные результаты.

Если работа по вопросникам ведётся как повторение пройденного, то она может начинаться не с ответов учителя на вопросы, а с самостоятельной работы каждого или с совместной работы в парах.

Возможен и такой вариант. Учитель говорит, что нужно повторить всё, что изучали в I и II классах по русскому языку, а поэтому все вместе составить вопросник. Предлагает всем внимательно прочитать то, что записано в виде правил и определений (взято в рамки) по первой теме "Предложение". Все ученики про себя читают и дают предложения, как сформулировать первый вопрос, второй и т.д. Отбираются лучшие формулировки и записываются. Так постепенно составляется опросный лист (вопросник) и по всем изученным темам в I и II классах. Так как запись вопросов в тетрадях учащихся не всегда качественная, то неплохо в запасе иметь карточки, на которых отпечатаны все вопросы.

Если коллективная форма организации учебных занятий уже достаточно освоена учителями и их учащимися, работа в парах сменного состава по вопросникам стала привычным делом, то обучение новым понятиям и новым правилам может осуществляться в порядке работы учащихся старших классов с младшими. Так учащиеся IV класса на первом занятии по русскому языку (также и по другим предметам) повторяют изученное ими во II и III классах. Так как четвероклассники достаточно подготовлены по всем вопросам за I-III классы, то после взаимной проверки друг друга они объединяются с

учащимися III класса, проверяют их по всем вопросам, организывают повторение и доучивание, где это необходимо, готовят третьеклассников так, чтобы они могли эффективно работать с учащимися II класса. Сначала по тому материалу, который был изучен в I классе, а затем по программе II класса.

Систематическая работа учащихся старших классов с младшими существенно изменяет всю методику не только повторения, но и изучения нового материала. Например, учитель может объяснить учащимся III класса всё об однородных членах предложения, составить с ними вопросник, дать ответы на все вопросы и разобрать примеры, которые приведут учащиеся или те, которые даются в учебнике, организовать работу по проведению взаимных диктантов. После этого пригласить учащихся IV класса для того, чтобы они провели проверку каждого третьеклассника как по знанию теории - правил и определений, так и по умению их правильно применять: выполнение упражнений, написание диктантов, изложений и т.д.

На более высоком этапе перестройки учебно-воспитательного процесса на самостоятельной и коллективной основе возможен и следующий шаг: ученики старшего класса (в данном случае IV класса) дают объяснения по новому изучаемому материалу.

Сначала проводится работа по в о п р о с н и к у №2 ("Русский язык", III класс, 1987):

1. Что называется именем существительным?
2. Как изменяется имя существительное (с. 26)?
3. Что такое имя прилагательное? На какие вопросы оно отвечает? Как изменяется имя прилагательное? С чем связано имя прилагательное в предложении (с. 27)?
4. Что такое глагол? На какие вопросы он отвечает? Как изменяется глагол (с. 28)?
5. Что такое однородные члены предложения? Как соединяются однородные члены предложения? Перед какими союзами ставится запятая? Перед какими союзами не ставится?

Следующая тема - "Имя существительное" §7. Изменение имён существительных по падежам (склонение). Для изучения этой темы могут быть привлечены старшеклассники, если, конечно, они достаточно подготовлены, чтобы выступать в роли обучающихся. Правда их задача облегчена тем, что они работают по уже готовым вопросникам и пользуются учебником.

Вопросник № 3

1. Какие вопросы ставятся к именам существительным, обозначающим людей и животных? Какие вопросы ставятся к остальным именам существительным?
2. Что называется склонением или изменением имён существительных по падежам (с. 41)?
3. Сколько падежей в русском языке? Назови все падежи и вопросы к ним (с. 41).
4. Как узнать падеж существительного? В каком падеже стоит существительное, являющееся в предложении подлежащим (с. 42)?
5. Какие предлоги требуют родительного падежа? С какими предлогами имена существительные употребляются только в предложном падеже? Какие предлоги требуют дательного падежа? Винительного? По каким вопросам различаются винительный и предложный падежи (с. 50)?
6. Составь таблицу падежей, вопросов и предлогов (с. 50).

Теоретический материал по математике в III классе несколько проще и по объёму меньше. Вопросник в данном случае примерно следующий:

1. Из чего состоит класс единиц?
2. Из чего состоит класс тысяч?
3. Назови единицы длины. Каково между ними соотношение?
4. Назови единицы массы. Каково между ними соотношение?
5. Назови единицы времени. Каково между ними соотношение? Сколько в одной минуте секунд? Сколько минут в одном часе? Сколько часов в одних сутках? Сколько дней в неделе? Сколько дней в одном месяце? Сколько месяцев в году? Чему равен век?
6. Как найти расстояние по скорости и времени?
7. Как найти время движения предмета по расстоянию и скорости?
8. Как найти скорость предмета по расстоянию и времени?
9. Что называется произведением?
10. Как найти неизвестный сомножитель?
11. Как умножить однозначное число на многозначное?
12. Что такое квадратный сантиметр? Квадратный дециметр? Квадратный метр?

13. Как вычислить площадь прямоугольника?
14. Как найти длину прямоугольника, если известны площадь и ширина? Как найти его ширину (по площади и длине)?
15. Как можно умножить число на произведение?
16. Как можно разделить число на произведение?
17. Как умножить число на сумму?
18. Назови все месяцы. Назови все месяцы, которые имеют 30 дней, 31 день.

Перечисленные выше вопросы охватывают весь курс математики III класса. Некоторые ученики могут их изучить, отвечать, объяснять на примерах, решать устно и письменно по этой тематике задачи за сравнительно короткое время - за месяц, а для отдельных учеников даже меньше. Такому ускорению может активно способствовать работа по вопросникам в парах сменного состава и самостоятельно. Эта работа также может вестись по-разному. Если он(а) проводится в конце года, то учитель может за 20-30 мин перед классом ответить на все вопросы, иллюстрируя, где необходимо, примерами. Потом такую работу ученики могут проделывать в парах путём взаимопроверки, но её можно выполнить и самостоятельно.

Составление вопросника и подготовка по соответствующему материалу могут вестись постепенно или в несколько приёмов. Наконец, в будущем особое значение приобретёт обучение младших школьников старшими. Здесь тоже возможны различные подходы. Например, учащиеся старшего класса могут при систематической работе с младшими изложить весь материал III класса в несколько приёмов, группируя вопросы: 1) 1,2,3,4; 2) 5,18; 3) 6,7,8; 4) 9,10,11,15,16,17; 5) 12,13,14.

После каждого вопроса целесообразно поставить номер страницы и даже номера упражнений и задач.

Возможность и целесообразность изучения материала крупными блоками усиливается при работе в парах сменного состава тогда, когда вместо традиционного расписания классов работают по сетевому графику. Это значит, что на математику ежедневно выделяется не один урок, а 2-3 и даже 4 ч. Несколько дней подряд математика изучается целый день, т.е. по 6-8 ч в день. Только не следует такое интенсивное изучение учебного предмета называть "погружение". Изучать предмет несколько дней подряд - явление обычное, для всех знакомое и повторяется всюду уже много столетий. Так работают ученики и студенты перед экзаменом.

При первоначальном изучении материала по каждому вопросу ученик выполняет одно или несколько упражнений.

Устное и письменное выполнение упражнений в парах сменного состава

Как выполняются упражнения при традиционном обучении, т.е. при ГСО? В классе, на уроке, например, изучают однородные члены предложения: какими союзами они соединяются и перед какими союзами ставится запятая, а перед какими не ставится. Всё это учитель разбирает со всем учениками во время общеклассной работы. Ученики дают свои примеры, анализируют их. Потом даются самостоятельная работа в классе и домашнее задание. В классе и дома ученики выполняют упражнения. Упражнения выполняются каждым самостоятельно, т.е. индивидуально, а проверяются опять же во время общеклассной работы. Взаимопроверка, даже если она и практикуется, то она существенного значения не имеет. Упор делается на письменную работу, которая каждым должна выполняться порознь (самостоятельно). Вот как формулируется задание сразу же после правил об однородных членах предложения ("Русский язык", III класс, 1987, с. 34-35):

Упражнение № 79. Прочитайте. Спишите сначала предложения с однородными сказуемыми, потом с однородными второстепенными членами предложения. И дальше даются предложения:

1. Зимой солнце светит, но не греет. 2. Весело и дружно работают ребята. И т.д.

Разве это задание нельзя выполнять совместно, работая в паре? Что, оно является слишком трудным? Нет, наоборот. Вместе с напарником его выполнить гораздо легче. Чтобы сделать это упражнение, его вовсе не обязательно записывать. Достаточно сначала выделить устно все предложения с однородными сказуемыми, а затем также устно указать предложения с однородными второстепенными членами. К такой работе оба ученика могут приступать одновременно. В этом случае, например, первый ученик (№1) читает первое предложение и говорит: "В этом предложении есть два однородных сказуемых: *светит* и *греет*". Затем читает следующее предложение ученик №2 и объясняет: "В этом предложении однородными являются второстепенные члены предложения: *весело* и *дружно*". Потом снова читает и определяет

однородные члены предложения ученик №1 и т.д. Возможна и другая методика: один читает каждое предложение и спрашивает соседа: "Какие слова здесь являются однородными членами предложения? Чем они являются в предложении: сказуемыми или второстепенными членами?" И т.д.

Вот как даётся задание по следующему упражнению №80: "Прочитайте". Дальше идёт текст. В конце после текста: "Спишите, поставьте где надо, запятые. Подчеркните слова с безударными гласными в корне, правописание которых можно проверить".

Но и это упражнение можно выполнить в паре и устно, указывая где нужно поставить запятые, и выделяя слова с безударными гласными. Более того, тут же можно вслух произвести проверку правописания слов с безударными гласными. Переписывать ли это упражнение в тетрадь или не переписывать, должно быть оговорено в задании или указано учителем.

Так же в паре можно выполнить и упражнение №81, где даётся следующее задание: "Прочитайте, озаглавьте текст". Именно это и делают всегда учащиеся, работающие по методике А. Г. Ривина: они читают текст, потом обсуждают, подыскивают наиболее подходящее заглавие и затем записывают его.

Вот что говорится после текста: "Спишите, вставляя пропущенные буквы. Подчеркните однородные члены предложения. Проверьте, правильно ли вы написали".

Вставить пропущенные буквы (безударные гласные), выделить однородные члены предложения и проверить друг друга - всё это гораздо лучше в паре при совместной работе. Конечно, это не исключает письменного выполнения упражнения, но его можно сделать и после совместной работы, а может быть, для этого взять другие упражнения, и даже по другому учебному пособию. В учебном пособии (или учебнике), которое будет готовиться с учётом коллективных учебных занятий (т.е. работы в парах сменного состава), можно выделить ту часть или те упражнения, которые нужно продиктовать партнёру. Пока этого ещё не делается.

Упражнение №82 (мы его приводим полностью). Составьте три предложения из данных слов. Напишите текст.

1. Охраняет, пионерский, пожаров, патруль, от, насекомых, вредных, лес, от, и.
2. Школьники, корм, расчищают, животным, лес, заготавливают, и.
3. Жёлуди, собирают, для, ребята, посадок, будущих, и, молодыми, за, дубками, ухаживают.

Первое предложение разберите по членам предложения и по частям речи.

Составить из перечня слов предложение, разобрать его по членам предложения и по частям речи гораздо лучше вдвоём, чем одному. Конечно, потом можно выполнить упражнение письменно. Или в паре выполнить работу только с первым упражнением (предложением? - А.К.), а остальные - порознь, но с последующей проверкой.

Анализ заданий и упражнений по учебнику "Русский язык" (V-VI классы, 1987) подтверждает, что упражнения могут выполняться в парной работе почти все. Начнём с первого упражнения: "Прочитайте. В чём заключается богатство русского языка? Запишите свой ответ?" (с. 3). Один из участников совместной работы читает каждое высказывание о русском языке вслух. Выбирают наиболее понравившиеся, обсуждают, формулируют свои мысли, записывают.

Упражнение № 2. На какие особенности русского языка указывают писатели братских народов нашей страны? Выпишите понравившиеся вам высказывания.

Один читает, другой слушает. Могут некоторые предложения читать дважды, если необходимо, то и три раза. Высказывают своё мнение, выбирают то, что каждому больше понравилось, мотивируют свой выбор, выписывают.

Упражнение № 3. Прочитайте высказывания о русском языке. Подготовьтесь писать их под диктовку (см. памятку на с. 356).

Если этот текст одним из участников был уже проработан и он по нему диктант уже писал, то он диктует а его новый партнёр записывает. Если один из них - ученик старшего класса, то он диктует, проверяет, требует разбора ошибок, даёт необходимые объяснения. Однако многие упражнения могут быть выполнены устно или в основном устно и только частично - письменно.

Почему мы делаем больше акцент на устном выполнении упражнения? Да потому, что работа в паре - это в основном устное общение. Письмо требует уединения: кому нужно много писать, тот делает это обособленно, индивидуально. Работа в парах сменного состава не исключает индивидуальных занятий. Но ведущей, движущей, решающей становится работа в парах сменного состава, т.е. работа коллективная. Ещё важно то, что это - работа людей преимущественно разного возраста. Мы взяли только одну тему - "Однородные члены предложения" - и её изучение в III классе.

Если учащиеся IV класса достаточно подготовлены, усвоили данную тему и умеют работать в парах сменного состава, то обучение

третьеклассников в этом случае будет проходить сравнительно быстро, интенсивно и преимущественно устно. Ученик IV класса сразу же после того, как убеждается, что его напарник - тетьеклассник - в правилах и определениях достаточно разобрался, приступает к разбору упражнений №79-82. Все эти упражнения он уже прорабатывал, повторял, знает, как их выполнить. Но сидеть и ждать, когда каждое из этих упражнений выполнит его подопечный, у него нет времени. Поэтому он предлагает своему партнёру читать упражнение № 79 и по ходу чтения находить однородные члены предложения, определять, чем они являются: сказуемыми или второстепенными членами предложения. Так же устно под контролем четвероклассника выполняются и остальные упражнения: № 80-82. Таким путём не только ускоряется работа по овладению темой об однородных членах предложения, но и глубже, многосторонне обдумывается, осознаётся учеником III класса. Вместо двух или трёх упражнений ученик за один час выполняет под контролем старшего товарища 5-6, а то и 10 упражнений. Конечно, не следует такое увеличение объёма и темпа работы рассматривать как отказ от необходимости и целесообразности письменных упражнений. Но беда при изучении русского и иностранного языков сегодня заключается в том, что ученики слишком много пишут и крайне недостаточно разговаривают. Даже тетради с печатной основой и комментированное письмо не исправляют положения. Нужно, чтобы каждый ученик прочитал вслух выполняемое упражнение и разобрал правописание каждого трудного слова. Причём он должен сделать это сам, а не кто-то за него, как это происходит в классах на уроках даже при комментированном письме.

Анализ упражнений по русскому языку, по другим языкам, которые изучаются в школе, заданий по физике, математике и т.д. даёт нам основание утверждать, что почти все упражнения и задачи могут выполняться в парах сменного состава. В подавляющем большинстве случаев выполнение упражнений в парах сменного состава является более эффективным и поэтому целесообразным. Всё дело состоит в том, чтобы по каждому учебному предмету найти разумное сочетание коллективной и индивидуальной работы как при изучении теории, так и при изучении прикладной, практической части. Всё это должно стать главной задачей методистов по всем учебным предметам. Пока этим никто серьёзно, основательно не занимался. Но уже сегодня мы можем сказать: почти все упражнения можно выполнять в парах сменного состава, а в большинстве случаев это и целесообразнее.

Разумеется при этом существенно меняется методика работы каждого

ученика. Например, я выучил правило и выполнил к нему упражнение. Если после этого я начинаю работу с кем-то из моих учеников, то, естественно, я проверю, как он усвоил правило (теорию), и затем предложу ему выполнить вслух то упражнение, в котором я уже силён. Если мой партнёр выполнил то же самое упражнение, то мы ограничимся только взаимопроверкой. Если же упражнения разные, то он выполняет новое для него под моим контролем, а затем другое упражнение выполняю я под его контролем. Таково общее правило, но по каждому учебному предмету, по каждой теме оно конкретизируется до бесконечности разнообразно.

Решение задач и примеров в парах сменного состава

В принципе любой пример и любая задача могут быть предметом совместной работы в паре. Но нужно, чтобы такая работа была эффективной. Невозможно рекомендовать идеальную методику решения задач в парах сменного состава. Сейчас можно лишь говорить об опыте, который нуждается в дальнейшем совершенствовании. Пока ещё в I классе учителя, готовя учеников к совместной работе в парах, обучали их ставить вопросы друг другу, которые требуют умения вдумываться в условие задачи, анализировать её состав и содержание, выполнять обоснованные действия с целью решить задачу.

Ученик, который уже знает, как решить задачу, ведёт себя как учитель: "Прочитай условие задачи. Скажи, что известно в задаче. Что нужно найти? (Что в задаче спрашивается?) как ты будешь это находить? Какое действие выполнишь первым? Что ты знаешь?"

Сначала отрабатывается решение задач в одно действие. Поэтому уже после первого действия: "Каков ответ задачи?" Или: "Что ты получил в ответе?"

Чтобы ученики научились работать друг с другом, учитель вызывает кого-нибудь из учеников (желательно более подготовленного) и демонстрирует перед все классом как нужно работать в паре. Сначала учитель ставит вопросы своему партнёру-ученику, который читает задачу, объясняет, что в задаче дано, каков вопрос задачи, каким действием задача решается, что получится в ответе. Потом роли меняются. Ученик становится учителем и все вопросы ставит как учитель. Учитель же становится учеником, отвечает на вопросы, решает задачу, объясняет, почему задача решается так.

Чтобы ученики лучше усвоили методику совместной работы в парах,

учитель вызывает второго ученика. Перед классом эти два ученика показывают, как нужно всем работать в парах, какие вопросы ставить друг другу, как отвечать, как выполнять действия и как давать необходимые объяснения. Чтобы каждый мог безошибочно ставить вопросы друг другу, вопросы выписываются на доске или даются на плакате. После такой подготовительной работы всем раздаются карточки, на каждой карточке - одна задача. Для начала этого достаточно. У каждого задачи разные. Все начинают решать свою задачу, работая самостоятельно, не общаясь с товарищами. Кто решил свою задачу, поднимает руку. Вся работа в начале проходит только устно. Записываются только число и номера проработанных карточек. Кого проверил учитель, встают, находят себе партнёра и приступают к делу. Обмениваются карточками (задачами), и один из пары становится "учителем", другой - "учеником". "Учитель" даёт карточку "ученику" и предлагает прочесть задачу и затем ставит вопросы по содержанию задачи и её решению. Когда решение закончено, карточка передаётся тому, кто по ней отвечал, т.е. "ученику". Теперь "ученик" становится "учителем" и ставит вопросы своему "бывшему учителю" по своей карточке (задаче). Если даётся правильное решение, то партнёры, захватив с собой новые карточки (задачи), расходятся с тем, чтобы продолжить работу в новой паре. Теперь каждый из них выступает "учителем" по той карточке, которую он получил от своего предыдущего партнёра. Так идёт работа по решению задач в парах сменного состава в I классе. Это, конечно, только начало. Первоначально у всех задачи в одно действие.

Такая работа имеет свои преимущества, хотя её организация, проведение и особенно подготовка - дело непростое. Ценно то, что все ученики читают текст задачи вслух, ищут, что в задаче дано, расчленяют задачу, выделяя в ней вопрос, сообщают, каким действием задача решается, и объясняют почему, голосом подчёркивают, что получается в ответе и почему они считают, что задача решена. **Всё это очень важно не только для развития математического мышления, но и для развития речи и способности общаться с людьми, для формирования культуры общения.**

Постепенно условия задач усложняются, ученики переходят к решению задач в два действия, а некоторые начинают решать задачи и в три действия. Вводятся новые вопросы. Сложнее становятся анализ условия задачи, выбор и обоснование действия, которые приводят к решению задачи.

Какой-то период времени учитель в конце коллективных занятий ставит

перед классом вопросы:

- Подсчитайте, кто сколько сделал встреч.
- Кто сделал только одну встречу? Кто - две встречи? Кто - пять встреч? А кто - больше пяти?
- Кто решил одну задачу и научил товарища? Кто - две задачи? И т.д.
- А теперь скажите, кто из ваших партнёров хорошо спрашивал.
- С кем было хорошо работать? Что тебе понравилось, когда ты работал с Р.?
- А с кем было плохо работать? Почему?
- Кто ещё не умеет спросить? Не умеет ставить вопросы?
- Кто из ребят ещё не мог решить задачу? А кто ошибается в решении примеров?
- Что вы им посоветуете?

Со временем такая работа по подведению итогов перед всем классом исчезает, так как класс становится *разновозрастным*. Ученики старших классов, а также кто опередил своих сверстников, выполняют функции учителя более чётко и успешнее. Ученик VII или IX класса, если он имеет достаточный опыт коллективной работы, уверенно проверяет и учит ученика VI класса. Работа чаще всего может идти прямо по учебнику "Алгебра" (VI класс, 1987).

Например, на с. 15 даются задания для повторения: № 17. "Найдите 1% числа 240. Найдите 5%, 85%, 150% того же числа", - читает шестиклассник.

- Как ты найдёшь 1% числа?
- Я число разделю на 100.
- Дели... Сколько получил?
- 2,4.
- Что ты узнал?
- Это 1% числа 240.
- Как ты теперь найдёшь 5% этого же числа?
- Это просто: я 2,4 умножу на 5.
- А 85?
- 2,4 умножу на 85.
- Можешь умножать. Выполни задания № 17 и № 18. Я тебя проверю. Потом с Т. Возьмёшься за задачу № 19.

После проверки подходит к Т.

Т. Читает условие задачи № 19:

- За несколько книг уплатили 5,2 рубля. Стоимость одной из книг составила 30%, а другой - 45% израсходованных денег. Что в условии известно? Что требуется найти?

- На сколько первая книга дешевле второй.
- Как ты это найдёшь?
- Узнаю, сколько стоила первая книга, а потом - сколько стоила вторая книга, и затем из цены первой книги я вычту цену второй.
- Как ты узнаешь, сколько копеек стоила первая книга?
- Она стоила 30% стоимости всех книг. За все книги заплатили 5,2 рубля. Это 520 копеек. Я найду сначала 1%. Это 5,2 копейки. Умножу на 30 - получится 156 копеек. Первая книга стоила 1 рубль 56 копеек.
- Сколько стоила вторая книга? Ты можешь узнать?
- Она стоила 45% израсходованных денег. 1% мы уже знаем: 5,2 копейки. Умножу на 45 - получится 234 копейки. Вторая книга стоила 2 рубля 34 копейки.
- На сколько же первая книга дешевле второй?
- От 2 рублей 34 копеек я вычту 1 рубль 56 копеек - получится 78 копеек. На 78 копеек.

Конечно, решение далеко не всегда протекает так. Бывают и случаи трудные. Но учение и не должно быть лёгким. Старшеклассники потому и привлекаются, что они все задачи уже решали, умеют ставить правильно вопросы, не торопятся сами решать задачу вместо своего ученика и при всём то значительно ускоряют темп общей работы. Учитель должен быть готовым встретиться с любым случаем: старшеклассник может решить задачу, но не умеет педагогически правильно ставить вопросы; задачу решает шестиклассник и не может в ней разобраться семиклассник и даже девятиклассник; оба не могут решить задачу; решение даётся, но неверное, и с ним согласен "учитель"-старшеклассник.

Все эти недостатки в работе устраняются, причём даже без особых осложнений. Но в первый период времени нужно научить работе друг с другом всех учеников класса и дать возможность каждому двигаться вперёд своим темпом, обусловленным способностями, трудолюбием, интересом к предмету. Ученики, преуспевающие в математике, как правило, довольно быстро осваивают методику работы с другими учениками, которых им нужно поднимать до своего уровня. Но разумеется, им в этом должен помочь учитель. *Научить каждого ученика мастерству преподавания - это становится при переходе на КСО главной задачей учителя-профессионала.*

Иногда создаётся впечатление, что решение задач в парах сменного состава проходит благополучно только тогда, когда задачи нетрудные. Когда же приходится решать задачи более сложные, то работа в парах протекает впустую: дескать, ученики в этом случае только зря время

тратят. Это далеко не так. Если ученик занят решением трудной задачи один, то, как показывают наблюдения, он либо её решает, либо вовсе отказывается её решать и берётся за другие дела. Ученики, которые готовы повозиться с трудной задачей, немногочисленны: их в классе - единицы. Остальные, подавляющее большинство, в лучшем случае готовы переписать решение. Работа в парах сменного состава предоставляет каждому ученику разобраться с решением любой трудной и даже сверхтрудной задачи. Как это происходит? Если ученик затрудняется решить задачу, работая в паре, то его партнёр ставит наводящие вопросы или предлагает ознакомиться с решением. В таких случаях заранее подготавливается решение. Тот, кто затрудняется в решении, воспроизводит его и кратко записывает. При встрече с новым партнёром ему нужно будет всё решение воспроизвести. Если задача очень трудная, то объяснения по её решению даёт один и тот же ученик два раза, если нужно, - то и три раза. Приёмы решения так называемых трудных задач могут понадобиться в дальнейшем. В данном случае не следует бояться того, что ученику даётся готовое решение. Многим из учащихся нужны *образцы решения*, чтобы у них самих появилось собственное математическое мышление. Хуже, если учащиеся не решают простейших задач и совсем не работают с трудными задачами. При коллективной работе слабому ученику сначала рассказывают, как решается задача, которая для него оказалась непосильной. Потом он в следующей паре становится "учителем" и знакомит партнёра с решением этой задачи. Если он двум-трём ученикам объяснит, как решается трудная задача, то обогащается новыми приёмами решения и задача перестаёт быть для него непосильной.

Методика взаимообмена заданиями

Эту методику разработал старший преподаватель кафедры высшей математики Красноярского университета кандидат физико-математических наук Манук Ашотович Мкртчян; сначала он работал со студентами университета, а потом и с учащимися школ Красноярска. Она применима при изучении различных учебных предметов, но проиллюстрируем её на математике. На карточках или в тетради даются два однотипных задания: упражнения, задачи или вопросы. Каждое

задание имеет свой номер. Удобно задания нумеровать буквами или цифрами: БА4, МК7, Д2. Буквы - для обозначения разделов, цифры - номера заданий в данном разделе. Приведём пример двух заданий из раздела "Решение неравенств". Раздел условно обозначим через РН.

Задание РН1

Решить неравенство:

а) $2/(1-2x) > 3/(x+5)$;

б) $3/(x+2) > 5/(2-x)$

Задание РН2

Решить неравенство:

а) $x^2 + x - 2 > x$;

б) $x^2 + 5x + 4 > x + 2$

Описание приёма работы. Предположим, ученик Иванов знает решение всех задач задания РН1, а ученик Петров знает решение всех задач задания РН2. Тогда, работая в паре, они могут обменяться заданиями. Обмен осуществляется следующим образом: Иванов обучает Петрова решению задачи а) из задания РН1, заново решая эту задачу. При этом, если есть необходимость, он даёт теоретическое объяснение, отвечает на все вопросы Петрова. Записывать решение задачи и все необходимые формулы он может прямо в тетрадь Петрова. Затем таким же образом учит Петров, объясняя Иванову, как решается задача а) из задания РН2. Потом Петров приступает к самостоятельному решению задачи б) из задания РН1, а Иванов - к самостоятельному решению задачи б) из задания РН2. Напомним, что задача б) решается таким же образом, как и задача а) в любом из заданий. Проверив друг у друга правильность решения задач, напарники расходятся. На этом их работа в данной паре заканчивается, и пара распадается. Каждый из них ищет себе нового напарника.

От приёма к методике изучения разделов. Предположим, что шесть учеников: Петров, Иванов, Озеров, Степанов, Попов, Кузнецов - приступают к выполнению заданий по разделу "Решение неравенств" (РН). Для этого составляют шесть заданий: РН1, РН2, РН3, РН4, РН5, РН6. Все шесть заданий даются ученикам, каждому - одно задание, и

делается отметка в таблице учёта, предназначенной для координации работы (табл. 2). Если, например, Озерову поручено выполнить задание РН3, то против его фамилии по вертикали РН3 ставится точка. Из таблицы видно, что Степанову поручено задание РН4, а Кузнецову - РН6.

Таблица2

Фамилия\Задание	РН1	РН2	РН3	РН4	РН5	РН6
Петров	.					
Иванов		.				
Озеров			.			
Степанов				.		
Попов					.	
Кузнецов						.

Далее начинается ввод или так называемый "запуск" раздела. Преподаватель, работая индивидуально с каждым, по очереди объясняет, как решается задача а) того задания, которое должен выполнить данный ученик, даёт необходимую теоретическую консультацию, записывая решение задачи прямо в тетрадь ученика. Задачу б) своего задания ученики решают самостоятельно, а правильность решения проверяют у преподавателя. После проверки ученику ставится в таблице учёта вместо точки знак "+". Если, например, Озеров правильно решил задачу б), то против его фамилии под РН3 ставится знак "+". Через некоторое время таблица учёта приобретает следующий вид:

Таблица 3

Фамилия\Задание	РН1	РН2	РН3	РН4	РН5	РН6
Петров	+					
Иванов		.				
Озеров			+			
Степанов				+		
Попов					+	
Кузнецов						.

Из таблицы 3 видно, что Петров выполнил задание РН1, Озеров - РН3, Степанов - РН4, Попов РН5, а Иванов и Кузнецов продолжают работать

соответственно над заданиями РН2 и РН6.

Раздел считается введённым в работу ("запущен"), если каждое задание данного раздела выполнено хотя бы одним учеником. Из таблицы 3 видно, что в данный момент "запуск" не осуществлён, так как никто ещё не выполнил, например, задание РН2. Только после того, как Иванов справится с заданием РН2, а Кузнецов - с РН6, можно считать, что данный раздел введён ("запущен").

Далее, чтобы выполнить остальные задания, учащиеся работают друг с другом в парах, как описано выше. Из таблицы 3 видно, что Озеров и Петров, работая друг с другом в паре, могут обмениваться заданиями РН1 и РН3. Поэтому им и даётся такое поручение, а в таблице учёта перед фамилией Петрова под номером РН3 ставится точка, а перед фамилией Озерова точка ставится под номером РН1. Таким же образом Степанову и Попову поручается обмениваться заданиями РН4 и РН5, а в таблице учёта в соответствующих клеточках ставятся точки. Если работа у них в паре заканчивается, то вместо точек ставится знак "+". Через некоторое время таблица учёта приобретает следующий вид:

Таблица 4

Фамилия\Задание	РН1	РН2	РН3	РН4	РН5	РН6
Петров	+		+			
Иванов		+				.
Озеров	+		+			
Степанов				+	+	
Попов				+	+	
Кузнецов		.				+

Дальнейшая работа имеет много вариантов: например, Петров и Степанов обмениваются заданиями РН3 и РН5, а Озеров и Попов - РН1 и РН4. Иванов и Кузнецов продолжают работу в паре, обмениваясь заданиями РН2 и РН6.

Каждый из учащихся выполняет все шесть заданий, работая с разными партнёрами. Как же выглядит работа учебного коллектива в целом? Сначала организуется по несколько групп. По 5-7 учащихся в каждой группе. Самое трудное - "запуск": в классе может работать одновременно 5-6 групп и по разным темам. Например, первая группа приступает к выполнению заданий по РН - решение неравенств, вторая по разделу ЧП - числовые последовательности и т.д. Каждому члену

группы преподаватель раздаёт по одному заданию из данной серии, затем, работая с ним в паре, объясняет и записывает решение первого упражнения, даёт необходимые указания к дальнейшей работе по методике обмена заданиями. Потом каждый учащийся самостоятельно решает второе упражнение своего задания, а одному из членов группы поручаются координация работы и ведение учёта в этой группе. Естественно, что на уроке преподаватель не в состоянии поработать с каждым учеником и со всеми группами одновременно. Как приходится выходить из этого положения? По-разному. Можно вызвать первую группу сразу после учебных занятий, а затем, например через час - вторую и т.д. Обычно преподаватель так и делает. Но возможны другие, более оперативные подходы: например, на уроке "запуска" не один преподаватель, а два-три и даже больше; они помогают, таким образом, друг другу осуществить начало работы. Ещё лучше привлекать учеников старших классов. **Работа учеников старших классов с младшими должна стать нормой, обычным явлением.** Если включаются старшеклассники, то они могут все шесть заданий вводить одновременно.

Если в классе включены в работу все группы, то через некоторое время в каждой группе появляются ученики, которые перерешали все задачи своей серии и освоили соответствующую часть теории. Из таких учеников создаются новые группы, участники которых либо обмениваются только что полученными знаниями, либо берутся за изучение теории и практики нового раздела.

Так как изучение математики требует определённой последовательности, то преподаватели разработали систему, уточнив, какие темы могут быть взяты сразу и изучаться параллельно, а какие - во взаимозависимости. Так появились маршруты прохождения математики в том или ином классе. Но это уже особая тема.

Разучивание стихотворений

Знание наизусть стихотворений, песен, художественной прозы представляет огромную духовную ценность. Но как организовать разучивание стихотворений в классе, на уроке? Обычно учат стихи каждый сам по себе. Некоторые любят произносить фразы вслух, тогда они лучше и быстрее их запоминают. Другие читают вполголоса, закрывают глаза, стремятся всё воспроизвести. Но в классе 30-40

учеников, и чтение вслух мешает работе. Не все в такой обстановке могут выучить наизусть стихотворение или какой-нибудь художественный текст. Уже в опыте многих учителей стала выработываться определённая методика изучения стихотворений и художественной прозы в парах сменного состава. Как это происходит? Ученики могут разучивать стихотворения в парах сменного состава по-разному. Можно сразу дать 10-15 стихотворений, и класс все эти стихотворения учит наизусть одновременно. Для того, кто достаточно знаком с коллективной формой учебных занятий, в этом нет ничего особенного. Но мы начинаем с более простого случая. Когда весь класс, все учащиеся учат только одно стихотворение. Для коллективных учебных занятий такой случай не является нормальным. Ученики должны иметь разные темы, разные задания, и только при этом условии возможна настоящая (нормальная!) коллективная работа. То, что все учащиеся класса учат одновременно одно и то же стихотворение, это дань традиционному обучению, пережиток группового способа обучения. Но пока период переходный, с этим приходится считаться. Итак, ученики работают над изучением стихотворения К. Ваншенкина "Отечество моё. Минское шоссе". Один ученик читает вслух стихотворение, другой слушает, следит по книге. Выяснили возникающие по ходу чтения вопросы. Первый ученик: "Я знаю первые четыре строчки, потом ты их скажешь без книги:

Дорога ветру свежему открыта,
И перед нами в утренней росе
Солдатские фигуры из гранита.
Как много их по Минскому шоссе".

Воспроизвести полностью оба не смогли. Читают ещё раз каждый про себя. Второй ученик: "Слушай" (читает текст по памяти). Первый: "Я ещё раз прочитаю" (читает). После этого воспроизводят по памяти. Ученики расходятся, создавая новые пары. Первый ученик новому партнёру: "Слушай начало стихотворения (воспроизводит, но последнюю строчку забыл. Ещё раз читает и дальше по памяти). Теперь ты: я слушаю". Третий ученик читает по памяти первые четыре строчки. Затем вслух по книге зачитывает следующие четыре строчки:

"Солдатские фигуры на опушке,

Над речкой возле белого мостка,
У каждой мало-мальской деревушки,
На площади любого городка".

Каждый читает про себя молча, затем что-то проговаривает, ещё читает. Первый ученик: "Слушай меня (воспроизводит по памяти без ошибок. Правильно отвечает и напарник). Теперь давай прочитаем все восемь строчек и друг другу расскажем" (читают про себя и воспроизводят). Ещё раз читают и снова воспроизводят. Наконец всё получается правильно. Расходятся. Новому партнёру каждый из них рассказывает уже не четыре, а восемь строчек. После этого разучивается последняя часть. Стихотворение выучено и нужно декламировать перед небольшой группой в три-пять человек, которая здесь же быстро и собирается. Теперь каждый декламирует перед группой всё стихотворение (двенадцать строчек).

Кто невыразительно читает, сбивается, недостаточно хорошо помнит, нуждается в подсказке, доучивает. Кто читает легко, свободно, выразительно, записывает на листе учёта, что стихотворение выучено, и берёт новое задание.

Представляет большой интерес работа учащихся при одновременном разучивании нескольких стихотворений. В этом случае каждый работает над своим стихотворением, но делает это по частям (примерно по четыре строчки). Опишем эту работу в общем виде.

Первую часть (четыре строчки) я разучиваю с первым партнёром. Прихожу ко второму партнёру и рассказываю первую часть, разучиваю, работая с ним, вторую часть. Когда я начинаю работу с третьим участником занятий, то декламирую ему первые две части и отрабатываю следующую - третью - часть и т.д. Получается примерно так: каждая встреча - четыре строчки (можно, конечно, больше или меньше; ученик и учитель выбирают, как лучше для данного конкретного случая). Но при каждой новой встрече я, как участник занятий, воспроизвожу всё, что было выучено в предыдущих встречах. В качестве итога работы - декламация перед классом, в малой группе или при показе художественной самодеятельности.

Конечно. В дальнейшем работа над выученными стихотворениями не прекращается, но она продолжается в новом качестве. Кто изучил стихотворение, участвует в контроле и оценке при обучении ребят младших классов или тех, кто по какой-то причине отстал.

Мы, разумеется, не раскрываем всех приёмов разучивания стихотворений или текстов художественной прозы. Таких приёмов

много, и они довольно разнообразны. Это уже специальная тема.

Приёмы, применяемые на коллективных занятиях при изучении иностранного языка

Перечислим те приёмы. Которые можно использовать при изучении иностранного или неродного языков на коллективных занятиях.

Прежде всего, это работа в паре, связанная со *взаимной проверкой знания отдельных слов и выражений* на изучаемом языке. Подходы здесь могут быть разными: изучается новый текст, выписываются новые слова; один произносит эти слова (фразы) на русском языке, другой - на изучаемом языке. Слова и выражения могут быть записаны на карточке или в тетради. Партнёр читает и сразу же говорит на иностранном языке. Слова выписываются на отдельных карточках (по 10, 20, 30). Один (знающий, проверяющий) предлагает карточку и измеряет по секундомеру время их перевода на иностранный язык. В последнем случае достигается мгновенный перевод, но с условием, что все слова произносятся на изучаемом языке и отвечающий не допускает ошибок. Если допущена хотя бы одна ошибка, то проверяющий карточку возвращает и предлагает её доучить. Если же отвечающие быстро отвечают на все слова, то карточки, на которых было записано по 10 слов, заменяются карточками со списком слов, увеличенным в два, три и даже десять раз.

Совместная работа над *новым текстом*. Один ученик читает, другой работает со словарём, находит значение новых слов, которые выписывает каждый в свой словарик или на карточку.

Работа по новому тексту, если перевод одному уже знаком, а другой берётся за этот текст впервые. Последний читает текст под контролем более знающего товарища и пытается делать перевод; если перевод не получается, ему оказывается тут же помощь. От работы в замкнутой, обособленной паре нужно переходить к работе в парах сменного состава.

Участники занятий имеют *разные тексты*, и каждый из них готовит соседа по своему тексту читать, правильно переводить, даёт значение новых слов. После знакомства с переводом, проверки и записи новых слов производится обмен заданиями (текстами). Прежде чем приступить к работе с новым партнёром и учить его новому, только что

полученному тексту, каждый может поработать над текстом индивидуально, чтобы лучше в нём разобраться. Но это, конечно, необязательно, так как с новым партнёром можно снова каждую фразу прочитать, ещё раз повторить новые слова, проверить чтение, перевод и знание новых слов. Если тексты небольшие, то ученики после каждой встречи получают новый текст и уже по новому тексту со следующим партнёром работают как учителя и переводчики.

Работа над текстом может идти и по методике, разработанной в своё время А. Г. Ривиным для изучения научной и философской литературы. Но переход к этой методике должен совершаться не сразу, а постепенно. Таким предшествующим этапом может быть работа не по абзацам, а только над *отдельными предложениями* (фразами) из абзаца. Например, я изучаю тему (рассказ) в десять строчек, который состоит всего из четырёх предложений. Примерно такие же по объёму темы (статьи или рассказы) у моих товарищей. Как строится моя работа? Первое предложение я проработаю с моим первым партнёром. С ним я осваиваю не только перевод и учу новые слова, но и ставлю по данной фразе (предложению) вопросы: о чём это предложение? Где происходит событие? Когда? Кто его главный герой?

Когда фраза (предложение) усвоена и соответствующая работа проведена над одним предложением по теме (статье; рассказу) моего партнёра, я перехожу к новому товарищу, которому зачитываю или по памяти воспроизвожу только что изученную фразу (предложение). Берём следующее предложение, работаем над его переводом, ставим вопросы по его содержанию. Следующему - третьему - товарищу я уже могу две фразы (два предложения) воспроизвести, и мы с ним отрабатываем следующее - третье - предложение. С четвёртым учеником я уже могу рассказать (воспроизвести) три предложения, а работаем с ним над четвёртым (последним). После этого, если я встречаюсь с пятым партнёром, я могу ему дать и чтение текста, и перевод, и вопросы по тексту, и, наконец, полный по всем фразам пересказ. На первых порах этот пересказ будет очень близким к тексту, нередко точным воспроизведением текста. В этом ничего страшного нет, так как идёт накопление словарного запаса, ученики только начинают учиться рассказывать на изучаемом языке. Свобода и творчество в изложении текстов на изучаемом языке придёт не сразу. Чем больше текстов (статей и рассказов) сможет ученик воспроизвести, тем лучше он освоит язык, подготовится к свободным пересказам. Такая работа предшествует работе по методике А.Г. Ривина.

Работа в парах сменного состава может быть успешно применена при

разучивании стихотворений. Сначала стихотворение разбирается в классе, делается перевод, выписываются новые слова, выразительно читается учителем. Потом идёт его проработка, ученики учат его наизусть по частям, работая друг с другом по очереди.

Техника разучивания стихотворения описана выше, а также дана в нашей книге "Общие формы организации процесса обучения" (Красноярск, 1984. - с. 114-115). В дальнейшем нужно переходить к одновременному разучиванию *разных стихотворений* без предварительной классной работы. Как вводятся в этом случае новые стихотворения? Сначала может учитель проработать новое стихотворение с одним учеником: он его читает, работают вместе над переводом, разбирают новые слова и выражения, снова читают, и затем это стихотворение ученик разучивает по частям, работая с разными партнёрами по очереди. Методика в общих чертах остаётся та же, хотя могут быть разного рода усовершенствования и новшества. Новое стихотворение может дать первоначально не педагог, а кто-то из учащихся старших классов. Если есть систематическая работа учащихся разных классов, то можно одновременно начинать разучивание 15-20 и больше стихотворений. Конечно, во многих случаях ученики, когда войдут во вкус, разберутся, могут сами браться за первоначальное чтение и подготовку стихотворений (кстати, как и любого другого текста, представляющего интерес для изучения нового языка).

Поабзацная проработка текстов (статей) по методике, предложенной А. Г. Ривиним. Этот приём может быть использован только на более высоком уровне знания изучаемого языка, когда учащиеся в основном язык знают, владеют им, могут на изучаемом языке обсуждать содержание статей (текстов), спорить, формулировать вопросы, заглавия или тезисы, доказывать их адекватность содержанию, вносить уточнения в формулировки заглавий и т.д.

Выполнение упражнений по учебнику. Мы уже отмечали выше, что любое упражнение, предназначенное для индивидуальной (самостоятельной) работы, может быть выполнено в паре. А следовательно и в парах сменного состава.

Вопрос теперь ставится таким образом, чтобы учащиеся старших классов и преуспевающие ученики могли быть использованы для консультаций и контроля, чтобы все упражнения по учебнику (или учебному пособию) были выполнены и здесь же проверены, а ошибки исправлены, проработаны. Без помощи старшеклассников или тех, кто уже изучаемый язык знает, учитель с этой задачей справиться не может.

Взаимные диктанты. Для взаимных диктантов может служить материалом любой изучаемый текст, как тот, который был изучен ранее, так и тот, к изучению которого ученики приступают и уже успели ознакомиться с переводом и новыми словами. Для взаимных диктантов можно брать отдельные слова и выражения (фразы). Обильный материал для взаимных диктантов - упражнения по учебнику. Кстати, не всегда от учеников следует прятать текст диктанта. Довольно часто следует поступать наоборот: ученики пишут диктант после того, как они внимательно прочитали текст, обратили внимание на правописание отдельных слов (предупредительные диктанты).

Следует давать учащимся возможность готовиться в парах к *изложениям и сочинениям* по самым разным темам. Учитель может предложить обсудить какой-то рассказ (текст): "Попробуйте этот рассказ (или беседу) воспроизвести сначала устно. Подберите необходимые слова и выражения. Потом напишите изложение". Без такой предварительной подготовительной работы учащиеся могут совсем не справиться.

Целесообразно учащимся, которые готовятся к выступлению (изложению) перед классом, предварительно *проверить своё выступление в парах*. Выступление по изучаемому тексту (рассказу) перед классом или группой учащихся должно быть качественно подготовлено. Но для этого лучшего способа, чем два-три рассказа своим товарищам, вероятно, не существует.

Многие учителя разрабатывают для коллективной учебной работы систему карточек, куда включают как вопросы теории, так и задания типа диктантов и упражнений. По каждому разделу составляется особый вопросник и в соответствии с ним система упражнений.

4. Взаимосвязь коллективной формы с другими формами организации учебных занятий

Только в парах сменного состава?

На протяжении многих лет мы слышим в свой адрес одно и то же обвинение: "Вы признаёте только свою коллективную форму учебной работы!", "Вы абсолютизируете свои коллективные учебные занятия!"

Особенно представители академической педагогики высказывали это обвинение страстно, горячо и в самой категорической форме. И это дезориентировало многих, и, уже не вникая в суть, они порой невольно начинали думать, что сторонники коллективных занятий действительно ничего другого в учебно процессе не видят и не хотят признавать. Велика сила внушения! Учителя-практики, как бы проверяя самих себя, спрашивали: "Вы считаете, что можно обойтись без самостоятельной работы? Если вводить коллективную форму учебных занятий, то какая же роль будет у учителя?", "Выходит, что лекции, объяснения учителя ученикам уже не нужны? Они сами во всём разберутся? Может быть, я Вас не так понимаю?"

Сначала уточним: коллективной формой организации учебных занятий является только работа учащихся в парах сменного состава. Это имеет принципиальное значение. Мы решительно против употребления выражения "коллективные формы учебных занятий". Коллективная форма организации процесса обучения *одна*. Все другие формы организации обучения, которые применялись и применяются в массовой практике, по своей природе, по своей сути не были коллективными¹. Их всего лишь три: индивидуальная, парная и групповая. Что индивидуальная форма не является коллективной, ясно для всех: индивидуальная работа ученика состоит в том, что он занимается один и при этом ни с кем не общается, ни с кем не сотрудничает. Парная форма организации учебной работы тоже не является коллективной, хотя в паре возможно сотрудничество и товарищеская взаимопомощь.

¹ **Примечание.** Мы рассматриваем формы организации процесса обучения в школе, в учебных заведениях в их "чистом" и развитом виде, когда учебный процесс уже выделился из труда. Конечно, на производстве, в общественной жизни имеет место с древнейших времён совместный, коллективный труд. Поэтому организация учебно-трудовых бригад вовсе не исключает коллективности. Элементы коллективизма мы встречаем так же и при общеклассной, и при бригадной работе. Но из общих или структурных форм организации процесса обучения коллективной является только работа учащихся в парах сменного состава, о чём подробнее у нас написано в книге "Общие формы организации процесса обучения"(Красноярск, 1984). Ни одна из традиционных форм обучения (групповая, парная, индивидуальная) не является по своей природе, по своему строению коллективной и не может стать коллективной. Работа в парах сменного состава - это единственная коллективная форма организации процесса обучения. Только при этой форме все обучают каждого и каждый - всех и имеет место забота всех о каждом и каждого - обо всех, т.е. принцип коллективизма реализуется здесь в своей истинной сути.

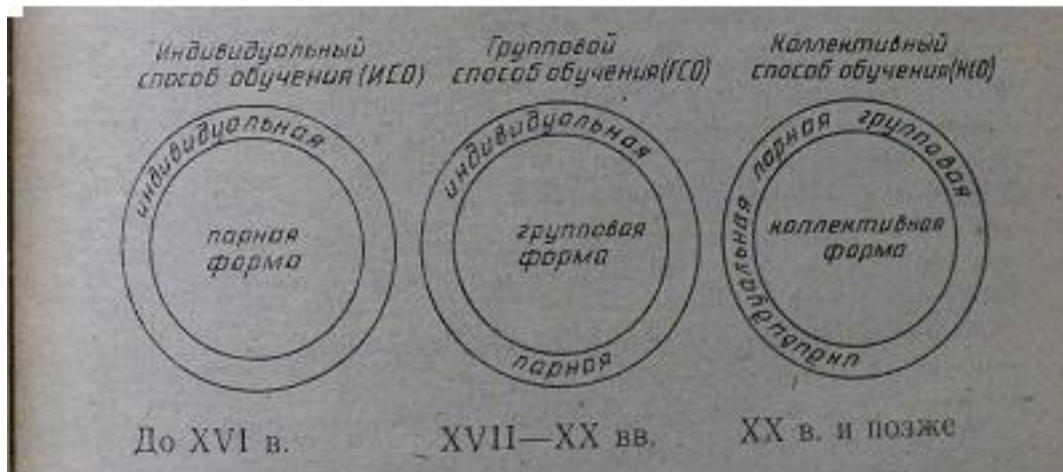
Пара - это работа учителя с одним-единственным учеником или работа двух учеников (ученик-ученик). В этом случае мы говорим: пара замкнутая или статическая. Дело в том, что два человека ещё коллектива не составляют. Можно говорить о коллективной работе, когда совместно работают больше, чем два человека. Необходима группа. Только группа может представлять собой коллектив.

Неудивительно, что чаще всего путают групповые учебные занятия и коллективные. Это не случайно. При групповых занятиях работает не два, а больше учащихся. При коллективных - тоже. Но между ними есть существенная разница: при групповых занятиях один (учитель или консультант) как бы возвышается над группой, он учит сразу несколько человек, а то и одновременно многих. При коллективной форме организации работают в парах и по очереди друг с другом. Такую работу нельзя назвать групповой, так как при этом нет даже группового общения. При групповом общении один говорит, обращаясь сразу к группе. При коллективных занятиях всё время идёт работа в парах, но пары имеют не постоянный, а переменный состав. Если взять большой промежуток времени, то получается, что *все* (коллектив) *учат каждого и каждый учит всех*. Вот почему мы говорим, что коллективное обучение - это обучение, при котором коллектив обучает каждого своего члена, а каждый член активно участвует в обучении всех своих товарищей по общей работе. При групповой форме организации обучения такого положения нет и даже создать его, как правило, невозможно. Почему? Потому что группу (даже из двух-трёх человек) гораздо труднее учить, чем одного человека. А в паре собеседника, если он единственный, просто нельзя не слушать, так как всё здесь оборачивается взаимностью. Иное дело - группа. Группа признаёт и слушает далеко не каждого. Это причины скорее, субъективного характера. Объективная причина заключается в том, что чаще всего нет возможности каждого поставить в положение обучающего. А если такая возможность появляется, то к этой функции оказываются не готовы члены группы.

Однако тот факт, что индивидуальная, парная и групповая формы организации процесса обучения не являются коллективными формами, не даёт оснований для отказа от них или хотя бы к недооценке их значения в школьной практике. Обычно мы даём даже схему, на которой показываем, что переход от традиционного обучения (группового способа) к коллективному (КСО) не означает игнорирования или отказа от традиционных форм обучения

(индивидуальной, парной и групповой), а, напротив, означает сохранение этих форм, но *движущей, системообразующей* становится уже не групповая, а коллективная форма. Она как бы становится ядром, стержнем всего учебно-воспитательного процесса. Поэтому на схеме мы её помещаем в центре и ещё указываем, что не менее половины времени, отводимого на обучение, идёт работа учащихся в парах сменного состава, т.е. идёт коллективная учебная работа. На встрече в телестудии Останкино в разговоре, посвящённом интернациональной трудовой школе и коллективному способу обучения, мне пришлось одному из слушателей, который упорно утверждал, что я бы кобы призываю только за коллективную форму, сказать, обращаясь к залу: "Здесь слушают меня 700 человек. Я всем объяснил, что есть четыре формы организации процесса обучения, и все они входят (и применяются) в коллективный способ обучения, и коллективная форма становится системообразующим компонентом. Она становится движущей, ведущей, но это не приводит к упразднению традиционных форм; схематически это можно выразить так:

Исторические стадии развития учебно-воспитательного процесса



На схеме видно, что коллективный способ обучения не отменяет старых традиционных форм. Мы всегда выступаем за сочетание коллективной формы организации учебной работы с другими формами.

Конечно, традиционные формы обучения должны при этом существенно измениться".

Сочетание коллективной и индивидуальной форм учебной работы

Нередко нам говорят: "Нужно, чтобы все ученики больше работали самостоятельно, а Вы всё хотите свести к коллективной работе". А бывает и так: "Коллективные занятия нужны в младших классах. Старшеклассникам и особенно студентам нужно больше самостоятельности. Работать друг с другом им не нужно. Мы признаём КСО, но не для старшеклассников и не для вуза, а только для начальных классов и немного для V-VI классов".

Когда вопрос о коллективных занятиях обсуждаем с учителями начальных классов или восьмилетки, то их высказывания носят иногда прямо противоположный характер: "Коллективные занятия в начальных классах не пойдут. Здесь дети маленькие - они многого ещё не понимают. Их надо ещё всему учить: они не умеют сидеть, не умеют читать, не умеют даже ручку держать. А Вы хотите, чтобы они спрашивали как учитель, и даже обучали друг друга! Нет, нужна для этого высокая сознательность и высокая самостоятельность. Вот идите в вуз, обращайтесь к преподавателям старших классов - они вас поймут. Там Ваши коллективные занятия пойдут!"

Начнём с вопроса о самостоятельной работе учащихся и студентов. Что такое самостоятельная работа учащихся? Какой она должна быть? Есть ли она в наших учебных заведениях? Достаточно ли ей уделяется внимания?

Пожалуй, больше всего мы печёмся о самостоятельной работе учащихся и студентов. О самостоятельной работе учащихся и студентов уже написаны горы статей, книг, всегда об этом идёт речь на педагогических советах, конференциях, коллегиях Министерства народного образования. Естественно, что главная установка для студентов и школьников в их учёбе - установка на самостоятельную работу.

Почему самостоятельная работа учащихся и студентов так важна? Что, собственно, при этом имеется в виду, когда речь идёт о так называемой самостоятельной работе?

В 1983/84 учебном году вместе с сотрудниками кафедры педагогики и психологии Красноярского университета мы дали 28 студентам I курса

физического факультета задание: изучить новый для них текст по психологии самостоятельно, без предварительных объяснений педагога.

Из 28 разобрались в новом материале только 5 человек. Если же требования несколько повысить, то окажется только один студент из десяти по-настоящему умеет работать с книгой: выяснить значение новых терминов, выделить главное, составить план или тезисы, не запутаться в словесных тонкостях, подготовить чёткие формулировки на основные вопросы к тексту, воспользоваться другой литературой по данному вопросу, заметить отличия в трактовке основных понятий, если таковые есть. В большинстве случаев студенты первого курса и даже старших курсов боятся браться за изучение новой книги или новой для них науки, не знают с чего начать, не обучены работе с новой для них статьёй, не выясняют значение новых терминов, не пользуются справочной и другой, кроме учебника. Литературой, не умеют разобраться в содержании новой научной статьи, плохо это содержание воспроизводят, связывают с жизнью, с практикой.

Выпускники средних школ, как правило, к самообразовательной работе не готовы. Обучение в вузе далеко не всегда устраняет недостатки образования, полученного в средней школе. "Большинство вчерашних школьников, - констатирует профессор В. Северцев в статье "Из плена стереотипов предстоит освободиться народному образованию"(Правда. - 1988. 21 марта), - обнаруживает *полное(!)..неумение учиться*. Они попросту не обладают необходимыми навыками, их мысль лишена самостоятельности, ждёт привычной "поурочной" регламентации. Они - спринтеры учебного труда, которые быстро выдыхаются на стайерских дорогах высшего образования. А стародавние академические привычки мешали преподавателям подать руку помощи новичкам, оторваться от "начитывания" привычных лекционных курсов, отойти от канонов". В результате из вузов выходят недоученные специалисты, специалисты, которые не могут ускорить научно-технический и социально-экономический прогресс.

Получается, что школа и вуз не готовят своих выпускников к самообразованию, не готовят к непрерывному образованию и самостоятельной трудовой и общественной жизни.

В чём же дело? Как могло получиться, что школьники и студенты не готовы к самостоятельности, не готовы к самообразованию, хотя их этому вроде готовят десять лет в школе и пять лет в вузе? Где причина?

А причина, на наш взгляд, очень простая, простая до невероятности. Педагоги только говорят о самостоятельности в обучении, а на деле её

даже не допускают. То, что мы привыкли называть самостоятельной работой, в действительности таковой не является.

Что делает учитель на уроке? Проверяет, как его ученики подготовились к уроку дома, и объясняет или излагает новый материал. Только после того, как учитель всё объяснит по своему предмету, он говорит: "А теперь делайте самостоятельно то-то и то-то". Это делается на уроках математики, физики, русского языка, истории и т.д. - словом, по всем учебным предметам. Когда учитель излагает для своих учеников новый материал, он особенно старается сделать так, чтобы во всём разобрались даже самые слабые ученики: иначе он не может работать. Если он что-то не объяснит или не покажет, то его педагогическая совесть будет нечиста. Ученики в таком случае могут сказать: "Вы нам этого не объясняли. Мы этого не поняли". Не объяснил - создал тупик: нельзя спрашивать, нельзя оценивать.

Но если учитель всё объяснил и всё показал, то спрашивается, какая после этого может быть самостоятельная работа? Выполнить работу самостоятельно - это значит выполнить без чьей-либо помощи. Я самостоятельно работаю с книгой тогда, когда содержание книги преподаватель мне предварительно не объяснил, причём речь не идёт даже о том, что какой-то материал учитель объясняет, а потом я начинаю работать над этим материалом по учебнику. Нет, я самостоятельно изучаю науку по учебнику, при этом пользуюсь справочной и разной учебной литературой, когда учитель (или преподаватель) ничего или почти ничего мне предварительно не объясняет. В противном случае моя самостоятельность означает полную зависимость от преподавателя. Что же мы имеем сейчас в учебных заведениях? Все учащиеся по всем учебным предметам не могут и шагу ступить самостоятельно без постоянной помощи учителей. В таких условиях они приучаются не к тому, чтобы всё делать самостоятельно, без помощи профессионального педагога, а, напротив, они делают только то, к чему их предварительно подготовили, да и то делают далеко не всегда хорошо, а часто - плохо или вовсе ничего не делают.

Таково положение с так называемой самостоятельной работой учащихся в школе. Не лучше обстоят дела и в вузе. Там тоже преподаватель обязан весь изучаемый курс изложить для студентов, всё, конечно, объяснить. Только после этого студенты "самостоятельно" начинают работать с учебником и другой учебной или научной литературой.

В действительности после объяснений учителя ученик работает с

учебником дома или в классе *индивидуально*: он читает статью, учит правило, выполняет упражнение или решает задачу, но теперь уже *один, без непосредственной помощи учителя*. Такую работу следовало бы назвать *индивидуальной и несамостоятельной*, так как её отличают именно зависимость от объяснений учителя, отсутствие самостоятельности. Это и приводит как раз к школярству. Школьники делают то, к чему их подготовили учителя, педагоги. Они всё время остаются несамостоятельными, беспомощными. На такое положение их обрекает групповой способ обучения, при котором учитель систематически излагает все темы, все вопросы изучаемого учебного предмета и только после этого учащиеся берутся за так называемую самостоятельную работу.

Чем принципиально отличается подход к обучению при КСО?

Если речь идёт о переходе от ГСО к КСО и такой переход осуществляется серьёзно, то перед педагогом вообще не стоит задачи систематически излагать все темы преподаваемого им учебного предмета. При переходе к КСО ученики всё изучают сами, без предварительных объяснений педагога. Точнее, учитель может объяснить какие-то темы в порядке первоначального ознакомления учащихся с новым материалом, но он может этого и не делать, так как от каждого ученика требуется, чтобы он научился самостоятельно изучать любую новую тему. Именно любую. Здесь не ставится вопрос так: если тема лёгкая, то пусть ученики изучают её самостоятельно, без помощи учителя, без его предварительного объяснения и изложения. Ученик должен научиться работать *с любым трудным текстом, с любой трудной темой*, так как в противном случае он не будет готов к непрерывному самообразованию, к самостоятельному творческому труду.

Сказанное выше даёт нам основание рассматривать переход от ГСО к КСО как коренную перестройку учебно-воспитательного процесса на *самостоятельной и коллективной* основе.

Когда же ученики приступают к самостоятельному изучению нового материала и как это сочетается с коллективной работой?

Мы стремимся к тому, чтобы ученики изучали новый материал самостоятельно как можно раньше и делали это постоянно. Что значит как можно раньше? Дело не в том, чтобы такую работу делали с I класса. Мы имеем в виду как можно раньше, т.е. как только вводим коллективные учебные занятия и приступаем к переходу на КСО. Например, в X классе начинаем изучение истории или обществоведения на коллективных занятиях и сразу же даём всем

разные темы. Точно так же в нынешних условиях вынуждены поступать в VII или V классе. Но начнём с X класса. Что значит дать разные темы по истории в X классе? Это значит, что один приступает к изучению материала о Польше, другой - о Югославии, третий - о Румынии и т.д. В учебнике содержатся статьи (по 5-6 страниц) по каждой из указанных выше стран. Всё изучается впервые. Учитель при распределении тем может даже ничего не объяснять. Каждый ученик берёт новую для него тему и сразу же приступает к её изучению. Каким образом? Чаще всего в парах сменного состава, используя методику А. Г. Ривина или какую-то другую методику, обеспечивающую качественную проработку и овладение материалом. Так как ученики прорабатывают новый для них материал без предварительного изложения его учителем, то их работа хотя и проходит в парах сменного состава, но она действительно является самостоятельной, не будучи по форме организации индивидуальной. Это *самостоятельная работа в коллективе*.

Когда ученики научатся прорабатывать новые темы в коллективной работе, т.е. в парах сменного состава, поймут, какие высокие требования предъявляются к каждому, чтобы каждый овладел своей темой, как мы говорим, в совершенстве, тогда можно давать отдельным ученикам прорабатывать новые для них темы, чтобы проработка материала велась индивидуально, порознь, не в коллективе. Например. Учитель поручает Савельевой Таня: "Таня, проработай статью о Франции в послевоенное время, составь план, выдели основные мысли, события, подготовь вопросы по теме. Когда всё подготовишь, подойдёшь ко мне, я тебя выслушаю". После этого Таня приступает к самостоятельной индивидуальной работе. Для чего она это делает? При традиционном обучении всё ясно: подготовиться, чтобы ответить учителю. Получить "4" или "5" и взять новую тему. Пусть продвигается вперёд. Именно так себе и представляют свою работу некоторые учителя, дезориентируя при этом своих учащихся и внося в коллективные учебные занятия неразбериху и разлад. Таня С., проработав статью о Франции. Может подойти к учителю, всё, что от неё потребуется, рассказать и ответить на вопросы. Но вовсе не для того, чтобы закончить работу над темой "Франция" и взять новую тему. Учитель, конечно, укажет на то положительное, что найдёт в изложении и в ответах Тани С., отметит недостатки и даст какие-то советы. Но работа над темой "Франция" для Тани на этом не прекращается. Следует обычный совет: "Ты ещё раз внимательно всё перечитай, учти недостатки, на которые тебе было указано, и после

этого сделай минимум три-четыре встречи". Что это значит? Это значит, что Таня С. будет работать с 3-4 учениками и каждого из них готовить по теме "Франция". Как это будет происходить? В сущности, по-разному. Самое простое: она изложит содержание статьи о Франции и ответит на вопросы товарища - своего ученика. Может быть и по-другому: её партнёр возьмёт тетрадь Тани и по каждому пункту плана будет её спрашивать. Некоторые ученики настолько дотошно спрашивают, что содержание статьи о Франции они могут узнать полностью и даже с подробностями, не читая её. Может быть и наоборот: Таня С. будет ставить вопросы по своей теме, а её партнёр по мере своей компетентности отвечать. Если же на какие-то вопросы он не сможет ответить, то Таня С. По своей теме "Франция" уже выступает в качестве учителя (преподавателя). Конечно, могут возникнуть споры, и знаний у Тани С. не всегда окажется достаточно, чтобы ответить на вопросы или решить спор. Появляется желание больше знать о Франции. Ученики начинают обращаться к справочникам, энциклопедиям, дополнительной литературе. Так и должно проходить настоящее обучение.

Естественно, что интерес к дополнительной литературе удовлетворяется тем, что ученик самостоятельно её прорабатывает. Такое чтение и проработка происходят чаще всего не в парах, а индивидуально. Чтение художественной литературы, первоисточника, решение многих задач, написание изложений и сочинений - всё это проходит как самостоятельная индивидуальная работа. Таким образом, как видим, индивидуальная форма учебных занятий, когда ученик выполняет какое-то задание, к чему-то готовится, в процессе своей работы ни с кем не общается, применяется систематически и, как мы думаем, при КСО будет занимать достаточно большое место. Вероятно, не менее 20-25% от всего учебного времени. Но пока рано ориентировать учителей и учащихся на какой-то процент, так как многое может ещё измениться при переходе от ГСО к КСО, а также для различного возраста удельный вес индивидуальной самостоятельной работы должен быть разным. Колебания зависят не только от возраста, но и от индивидуальных особенностей и склонностей школьника или студента.

При переходе от ГСО к КСО вопрос об индивидуальной самостоятельной работе не стоит в плоскости быть ей или не быть. Индивидуальная форма организации учебной работы сама по себе вечная, она будет всегда - в этом не может быть сомнений. Изменяется её назначение, её применение в учебном процессе. При ГСО и при ИСО

каждый ученик готовится для того, чтобы ответить учителю, чтобы разобраться в каком-то вопросе, что-то новое для себя узнать, решить задачу, написать сочинение, выполнить заданное учителем упражнение. Основная масса учащихся работали индивидуально (выполняли так называемую самостоятельную работу), потому что это от них требовали педагоги и в какой-то мере родители. Их убеждали, и они сами понимали, что такая работа им нужна, что предписания педагогов нужно выполнять, чтобы больше знать и уметь. Так нужно для них самих. Если ученик не будет выполнять заданий, которые дают учителя, и притом выполнять самостоятельно (индивидуально), то он отстанет от других учеников, плохо будет отвечать на уроках, не справится с контрольными работами, провалится на экзаменах, не поступит в вуз, его работой будут недовольны родители. Если ученик работает систематически самостоятельно, то он может лучше отвечать на уроках, лучше подготовиться ко всем видам контроля. Естественно, что всё, что он при этом делает (читает, пишет, решает задачи, учит стихотворения), нужно ему и только ему. В классе, на уроках, его знания, подготовка никому не нужны. Если он перестанет учиться, то пострадает только он, ему будет хуже. Всем остальным совершенно безразлично. Разве что ему могут сказать: "Ты подводишь класс!", "Что с тобой случилось!", "Ты совсем перестал учиться!" Родители могут напомнить: "Ты подумай о будущем! Кем ты будешь?" Но далёкая будущая цель не очень тревожит учеников младших классов, да о ней не всегда помнят и старшеклассники.

Известный грузинский психолог Д. Н. Уznaдзе ещё в 1912 г. в статье "Основная трагедия воспитания" писал: "Мы воспитываем детей ради будущего. Мы видим это будущее, мы знаем отдалённую цель обучения. Мы понимаем его необходимость. Ребёнок же не способен на это, в нём преобладают эмоции, он импульсивен, живёт сегодняшними интересами... Сейчас, сию минуту лично ему это не нужно — с гораздо большим интересом он гонял бы мяч! Разве это не трагедия: учитель заболел, а дети рады - не будет урока! Недоступная восприятию ребёнка отдалённая цель обучения подменяется ближней целью - получить хорошие отметки, причём ребёнок не понимает, что это лишь суррогат настоящей цели. Но если просто убрать эту "псевдоцель", может быть ещё хуже. Где же выход?" Выхода действительно нет, если сохраняется старый способ обучения. Стараются всеми путями и средствами приучить ученика готовить уроки, выполнять все задания, так как это "нужно тебе - никому другому". Преобладает цель корыстная, только личная заинтересованность, что формирует

индивидуалиста, эгоиста, человека с потребительской психологией. Мы не берём исключения, так как они только подтверждают общее положение. [Всё дело в системе, в исторически сложившемся способе обучения, обрекающем ученика на индивидуализм, на личные интересы, на получение отметок, наград, похвал.](#)

Но выход всё-таки есть, если мы отказываемся от ГСО и переходим к КСО. Когда вводятся коллективные учебные занятия и они становятся стержневой формой работы в учебно-воспитательном процессе в школах, то ближайшая и постоянная цель у каждого ученика изменяется, делается принципиально иной. Это, пожалуй, самое существенное во всём переходе от ГСО к КСО. Главным в деятельности ученика становится не ответ учителю и не получение высокой отметки, а совсем другое: Таня С. изучает статью о Франции для того, чтобы рассказать об этом другим, дать знания о Франции своим товарищам. И это относится к любой теме, которую она изучает. Трудно, нелегко перестраивается психология учителя. Не сразу начинают понимать ученики, что от них требуется, когда вводятся коллективные учебные занятия. Как изменяется так называемая самостоятельная работа, которую раньше они выполняли по заданию учителя? С введением коллективных занятий задания всё чаще даёт не учитель, а сами же ученики ("диспетчер", "бригадир"). Могут и сами ученики брать новую тему по своей инициативе, но в этом случае они должны сообщить "диспетчеру". Конечно, на первых порах всё делает учитель. Но со временем происходят всё более и более существенные изменения, так как многое принимает на себя самоуправление.

Возьмём ту же Таню С., которая изучила тему "Франция в послевоенный период". Только в начале ей вручает первую тему педагог. В дальнейшем такой надобности нет. Следующую тему она выбирает сама, согласовывая её с "диспетчером". Такое согласование необходимо для того, чтобы все темы были в работе, чтобы по каким-то темам не оказалось достаточно "специалистов". Допустим, тania взяла тему "Англия". Как она будет её прорабатывать? Если она её совершенно не знает, то целесообразнее это сделать в парах сменного состава. Если об Англии ей уже рассказывали товарищи и какие-то знания у неё имеются, есть смысл поработать индивидуально. Для чего? Конечно, не для того, чтобы ответить учителю и получить положительную оценку. Она готовит свою тему, чтобы учить других. Так делают все. Именно это требует от каждого качественной подготовки, основательной проработки. Таня знает хорошо, что ей придётся об Англии обстоятельно рассказывать нескольким товарищам.

Нет, не в группе, а каждому в отдельности. Если она будет выступать перед группой, то только в том случае, когда темой овладеет отлично, в совершенстве. Пока такого уровня овладения материалом удаётся достигать далеко не всем, его просто не все добиваются. Это потому, что в классе среди учащихся (да и учителей) сохраняются старые стереотипы. Стремление к мастерству, к красоте ещё не стало всеобщим. Ведь все гнали вал: "Давай, давай быстрее!" Учитель торопился выполнить программу: он успевал спросить не всех, а только кое-кого и довольствовался даже и слабыми ответами. Ученики тоже не успевали. Они почти всё недоучивали, а то и вовсе не учили. Много времени тратили на прослушивание ответов всех. Сочетание индивидуальной и коллективной работы открывает для каждого ученика возможность продвигаться вперёд своим темпом. Кто более трудолюбив, настойчив, более способен, может изучить программный материал в два-три раза быстрее, чем предусмотрено учебным планом и программами. Осуществляется индивидуализация обучения. Но это не та индивидуализация, которая широко практикуется в английских и американских школах, где педагоги чаще всего заботятся о том, чтобы ученик мог продвигаться вперёд свойственным ему темпом, чтобы на его темп продвижения не оказывали влияние другие ученики, как это обычно бывает в классе. Такая индивидуализация в обучении часто зависит не от способностей ученика, а от того, насколько его родители - люди состоятельные - могут оплачивать услуги тех педагогов, которые с ним работают индивидуально. Ясно, что для повсеместной практики такая индивидуализация обучения неприемлема.

Высокий темп индивидуального продвижения вперёд при переходе на КСО обусловлен другими причинами. Здесь каждый ученик может проявить свою индивидуальность и работать по способностям. Если он, работая индивидуально, испытывает затруднения и задерживается, то ему оказывается своевременная помощь, что ускоряет темп его продвижения. В свою очередь, добиваясь высокого темпа продвижения вперёд, ученик оказывает своим товарищам помощь с целью поднять их до своего уровня и ускорить их темпы изучения программного материала.

Ученики выступают перед группой

Ошибаются те, кто считает, что групповая форма организации учебной работы - это только работа в малых группах, бригадах или звеньях.

Если в вузе слушают лектора 200 человек, то это тоже групповая форма учебной работы. Семинары, общеклассная работа, учебные конференции, диспуты - всё это разновидности одной и той же групповой формы организации процесса обучения. Мы уже отмечали, что при традиционном обучении групповая форма является ведущей, определяющей всю систему учебно-воспитательного процесса, системообразующим компонентом. Поэтому и весь способ обучения и воспитания - а он охватывает всё, что делается на уроках и вне уроков на лекциях, в аудиторное время и внеаудиторное время, - называется *групповым*.

Естественно возникают вопросы: при переходе от ГСО к КСО сохраняются ли групповые занятия (лекции, семинары, общеклассная работа, бригадные занятия и т.д.)? Или их уже не будет? Если сохраняются, тогда в каком виде?

Здесь поставлен не один вопрос, а несколько. На первый вопрос мы уже ответили утвердительно, хотя, как показали наши многочисленные наблюдения, читатель или слушатель легко об этом забывает: при КСО *групповая форма* организации учебной работы не исчезает, а *сохраняется*. Она используется довольно часто, но гораздо меньше. При ГСО на уроках в школах и на аудиторных занятиях в вузах групповая форма занимает 80-90% времени, а иногда и все 100%. При КСО на групповую форму работы будет отводиться не более 20-25% от общего количества учебного времени. Естественно, что все эти числа носят весьма приблизительный характер. Для нас совершенно очевидно то, что наибольшее количество учебного времени будет отводиться на коллективную работу, т.е. работу в парах сменного состава. По словам А. Г. Ривина, он отводил на коллективные занятия, которые называл организованным диалогом, 70-80% учебного времени. Конечно, жизнь, практика будут вносить свои коррективы, но принципиальная сторона дела ясна и сомнений не вызывает.

Мы не станем распространяться о лекциях для больших аудиторий. В нынешних условиях ведётся работа по их существенному сокращению. Никто не станет спорить, что в порядке исключения лекции необходимы, если их читает кто-то из выдающихся учёных или выдающихся лекторов. На сто человек едва ли их найдётся два-три. Конечно, такие лекции желательны и для учащихся старших классов.

Так как у учащихся темпы продвижения вперёд различны, о чём было сказано выше, то разновозрастные, одноуровневые, классы постепенно прекратят своё существование, и кстати, чем скорее, тем лучше. Это тот шаг, который было сделать очень трудно, невозможно из-за причин

формального характера. Дело в том, что по всем уставам и постановлениям узаконена школа с разновозрастными классами, что обусловлено групповым способом обучения, который господствует в школах уже четыре столетия в виде классно-урочной системы. Какой-то период времени коллективные занятия приходится вести в разновозрастных классах и с расписанием старого типа.

Поэтому мы говорим, что коллективные учебные занятия пока ведутся в рамках ГСО. Этот период является даже ещё не переходным от ГСО к КСО, а предшествующим переходу, подготовительным. В этот период учителя работают в основном по-старому: систематически излагают все вопросы преподаваемого учебного предмета, ведут опрос и т.д., но уже находят время для проведения на уроках коллективных учебных занятий. Для этого они сосредоточивают изложение нового материала на первых занятиях, дают сразу материал большими блоками, иногда переносят опрос и доработку материала, сдваивают уроки, продумывают чередование и сочетание индивидуальной, групповой и коллективной форм организации учебных занятий; сокращается объём общеклассных занятий, на уроках вводятся коллективные и бригадные занятия.

Конечно, учитель не должен путать бригадные занятия, т.е. работу учащихся в малых группах, с коллективными. Бригадные занятия не являются коллективными, хотя некоторые элементы коллективизма они содержат. Если учитель путает бригадные и коллективные учебные занятия, к переходу на КСО он совершенно не готов. Когда в классе, на уроках, идёт коллективная работа, т.е. ученики работают в парах сменного состава, то учитель должен не поощрять образование группирующихся троек, четвёрок, пятёрок, а, напротив, противодействовать этому стихийному и в сущности разрушительному процессу. Для учеников гораздо легче объединиться сразу в 3-8 человек, выделить из своей среды более подготовленного, бойкого товарища, расположиться вокруг него и спокойненько его слушать. Так обычно всё и происходит, если учитель настроил учащихся положительно и пустил дело на самотёк. Он ещё не всегда понимает, что в классе нет напряжённой работы всех и каждого, что всю работу перехватили лидеры. Если в классе уже образовались стихийные бригады и появились вожаки, которые охотно берут на себя роль консультантов или бригадиров, чтобы натаскивать "неразумную паству", то работу в классе нужно немедленно прекратить и всё начать сначала. Коллективная работа - это только занятия в парах сменного состава и по тем разработанным методикам, которые учитель знает и

рекомендует своим ученикам. В то время, когда весь класс работает коллективно под руководством учителя, могут проводиться и групповые учебные занятия. Обычно это занятия в малых группах, которые во избежание путаницы лучше называть бригадными или звеньевыми. Конечно, они не являются коллективными, и это должны по возможности понимать даже ученики. (Кстати, они это понимают гораздо лучше учителей.) Учеников нужно заранее предупредить, что занятия в группах (бригадах, звеньях) можно проводить только по разрешению учителя и только тем, кто к этому достаточно подготовлен.

Почему нужно пресекать стихийные бригадные занятия? То, что в этих случаях у ребят развивается лидерство, умения выступать перед группой, отвечать на вопросы, вести группу за собой, в этом ничего плохого нет. Социалистическому обществу нужны лидеры. Гораздо хуже то, что большинство учащихся которых поучает лидер, лишаются активности; у ребят развивается поверхностный подход к делу, верхоглядство, ротозейство, лень. Ученики потому и собираются вокруг лидера (консультанта), что им самим лень поработать: пусть кто-то им объяснит, им хочется побездельничать, но так, чтобы педагог думал, что они серьёзно работают.

Работа в группах проходит по-разному. Но есть единое общее правило или даже закон: выступаешь перед группой, - готовься самым тщательным образом. Группа не станет слушать, если выступающий путается, сбивается, "тянет резину", не отвечает на вопросы. "Если ты выступаешь перед группой (пусть слушателей всего лишь 2-3 человека - это значения не имеет!), то говори чётко, ясно, конспектом не пользуйся, всё должно быть в голове, ты должен для всех показать образец знаний, а не свою умственную инвалидность" - таковы обычные требования. Кто плохо выступает, того обрывают и отправляют доучивать: "Зачем нам твои умственные отходы. Ты можешь сто раз путаться, ошибаться, когда работаешь с партнёрами. Они ведь тоже только учатся. А сейчас ты выступаешь, делаешь доклад, читаешь нам лекцию. Ты должен быть специалистом. Или ты хочешь, чтобы мы тебе подсказывали?"

Ученики IX-X классов, студенты I-II курсов вместе с преподавателями ввели следующую классификацию выхода на "публику": 1) до 15-20 мин - выступление; 2) до 1 ч - доклад; 3) 1,5-2 ч - лекция. Естественно, вначале преобладают выступления. Ученики берут темы по 3-4 страницы, прорабатывают их в парах сменного состава по методике А. Г. Ривина, у них получается рабочий план примерно в 15-20 пунктов.

Этот план они "сжимают", перерабатывают, сокращая его до 3-5 пунктов.

План выступления Александра Б. по теме "Основные свойства живого"

1. Многообразие форм живой природы.
2. Обмен веществ: ассимиляция и диссимиляция.
3. Самовоспроизведение: наследственность и изменчивость.
4. Роль генетической информации и среды в развитии индивидуума.
5. Раздражимость - свойство всех живых систем.
6. Дискретность строения организма.

Это план выступления перед группой. Рабочий план состоял из 20 заглавий.

Значительная часть выступлений и докладов проходит следующим образом: выступающий записывает на доске план - все слушатели (ученики) переписывают план в тетрадь; на доске выписываются новые термины, с которыми нужно ознакомить слушателей, фамилии, даты, названия событий.

Как ведётся изложение темы? Мы проверили два варианта.

Первый вариант. Если тема по объёму маленькая, новых понятий почти нет (одно-два), информация в целом ограниченная, то можно всю тему излагать сразу от начала и до конца, не прерываясь. Если же информация обширная, необходимы дополнительные объяснения и записи, то излагается каждый пункт отдельно, ставятся вопросы после каждого пункта, и так идёт неторопливое движение до конца.

Сколько присутствующих на таком выступлении-докладе? Преподаватель и 5-6 учеников. Только вначале число слушающих доходило до 10-12, а потом стало сокращаться. Ученики стали понимать, что гораздо важнее выступать, отвечать на вопросы, чем слушать.

Цель выступающего: сжато изложить содержание проработанной статьи, подготовить всех по данной теме к индивидуальной работе.. Побочная цель: овладеть искусством выступления, мастерством преподавания, заинтересовать слушателей своей темой.

Второй вариант. Ученик выступает перед группой в 3-4 человека, которые данную тему уже знают, являются по данной теме "специалистами". После выступления (доклада) начинается шквал вопросов, организовывается своеобразная "мозговая атака". Но ученику

нужно защищать не своё открытие или проект, а свои знания по данной теме. Выясняется, что выступающий ещё многого не знает, пополняется его информация по данной теме, повышается интерес к проблеме. По теме привлекаются другие источники, кроме учебника и учебных пособий.

Третий вариант. Наиболее часто практикуется работа в "тройках" (реже в "четвёрках"), направленная не только на то, чтобы ученики в малых группах выступали в качестве преподавателей, но и при этом осваивали элементы научной организации умственного труда.

Как организуется такая работа? Сначала педагог показывает работу "тройки" перед всем классом. Например, Нина К. свою тему о рефракции света уже проработала и готова излагать её для кого угодно. Это значит, что по теме "Рефракция света в земной атмосфере" в классе есть уже ещё один "учитель".

- Нина, сейчас ты будешь "преподавателем". Запиши название темы на доске. У тебя получится рабочий план по теме в 7 пунктов. Давай его сократим до 3-4 пунктов и запишем на доске. Рядом с доской поставим стол. За этот стол сядут два "ученика" - Катя П. и Саша Н. Они эту тему не изучали. Твоя задача их научить всему, что ты уже знаешь и умеешь. Саша Н. и Катя П. садятся за стол у доски. Они берут тетради и учебники. Нина К. записывает сокращённый план на доске и предлагает то же самое сделать своим "ученикам". По каждому пункту плана она даёт информацию, которая должна быть полной и в то же время, краткой, сжатой, без всякой "воды". Тут же она ставит вопросы Кате П. и Саше Н. Если они допускают ошибки или неточности, она их исправляет. Если есть даты, фамилии, новые слова, предлагает их записать. Особое внимание уделяется определениям, правилам, доказательствам, выводам. Когда изложение темы закончено, Катя П. и Саша Н. ставят вопросы своей "учительнице". Нина К. как преподавательница даёт характеристику работы каждого из своих "учеников", может выставить им оценки. Она сообщает своим "ученикам", каким моментам по её теме следует уделить больше внимания, какие затруднения могут возникнуть, - словом, даёт практические советы, как лучше изучать данную тему, чтобы овладеть ею в совершенстве или по крайней мере не хуже, чем она. Нина К. говорит также о том, сколько времени она затратила на изучение данной темы. Потом высказываются "ученики" и говорят, что в преподавании Нины К. они считают положительным, указывают на недостатки, которые, по их мнению, она допустила, уточняют, в чём она им помогла разобраться и сколько каждому из них понадобится

времени, чтобы подготовить и сделать сообщение не хуже Нины К. Обычно указывают время в два-три раза меньше: если "преподаватель" готовил 2 ч свой "урок", то его "ученики" говорят, что им будет достаточно 30-40 мин. Иногда говорят: 1 ч. Что показывает проверка? Ребята в основном правильно определяют свои возможности, но это тоже даётся не сразу. Нужен личный опыт. Последний вопрос, который ставит Нина К. своим "ученикам": как каждый из них будет прорабатывать данную тему? Нужно ли им готовиться так, как это делала она сама?

Выясняется, что поабзацная проработка по методике А. Г. Ривина им не нужна, так как материал статьи они уже в основном знают. Обычные ответы: "Я сейчас сяду один и весь текст прочитаю. Составлю новый план для выступления". Или: "Мы вместе вдвоём перечитаем. Если нужно, то доработаем план", "Нет, я хочу одна от начала и до конца всё прочитать. Может быть, что-то выпишу. Потом попробую сначала пересказать сама себе".

Работа "тройки" перед классом показывается для того, чтобы в дальнейшем таким образом в "тройках" работали и другие учащиеся. "Тройка" должна стать массовой формой работы, но ребята должны освоить методику работы втроём, а без помощи педагога этого они не сделают. В "тройке" они обмениваются своим опытом преподавания и учения, заимствуют лучшее, овладевают методами научной организации своего труда.

Какие рекомендации дают педагоги ученикам на данном этапе изучения темы?

Рекомендации или советы в основном касаются двух вещей: 1) индивидуальной работы над статьёй (текстом); 2) последующих встреч с соучениками. Школьники (а особенно студенты) чаще всего после прослушивания и знакомства с новым текстом (статьёй) сразу же берутся за самостоятельное изучение. Вместо поабзацкого плана у них получается рабочая запись, в которой можно найти всё: цитаты, определения, правила, новые слова, непонятные выражения, крылатые или понравившиеся фразы и т.д. Как только ученик закончил чтение статьи (текста), он по старой привычке сразу же обращается к учителю: "Леонид Александрович, я уже готов, могу всё рассказать". Приходится то и дело учеников сдерживать: "Коля, ты должен не просто рассказать, а учить других, и хорошо учить, а к этому ты ещё не готов". - "Что же мне делать?" - "Вот Надя освободилась и тебя проверит, а потом все вместе и решим, что тебе делать дальше". После проверки Надя говорит: "Он ещё не на все вопросы отвечает. Пусть Коля ещё раз

прочитает про себя, а потом или Вы, или я его ещё раз проверим. Если всё будет знать хорошо, допустим к выступлению в малой группе". Чтобы делать выступление в малой группе, оказывается, самостоятельной проработки текста (статьи) недостаточно. Необходимо, как мы говорим, сделать ещё две-три, а то и четыре встречи.

Незнание, недостаточное овладение материалом обнаруживается при первой же встрече. Поэтому сразу после первой попытки обучать новому материалу кого-то из своих товарищей не следует. Целесообразно ещё раз всё от начала до конца перечитать, обратить особое внимание на те места, в которых были допущены ошибки или возникли затруднения при воспроизведении. Есть ещё важная деталь. Если при первой попытке всё изложить и обучить партнёра ученик пользуется конспектом (планом) и может часто заглядывать в книгу (даже зачитывать отдельные места статьи!), то уже при третьей или четвёртой встрече он должен владеть своей темой свободно, обходиться без конспекта и без учебника: "Тебе предстоит выступать перед группой, следовательно, знай материал полностью и в совершенстве".

В живом учебном процессе индивидуальная, групповая и коллективная учебная работа всё время чередуется, то и дело одна заменяет другую. Однако не следует думать, что для коллективной работы существует какой-то особый материал науки, а для индивидуальной - свой особый. Любой учебный материал можно изучать индивидуально, группами или в парах сменного состава. Исключения здесь не настолько велики (например, роман Л. Н. Толстого "Война и мир", конечно, нужно читать индивидуально, но отдельные сцены или эпизоды могут быть зачитаны в парах и даже группах), они, скорее, незначительны. Всё дело в том, что всё изучаемое индивидуально должно будет потом излагаться для других, а всё, что изучается в парах, должно проверяться и совершенствоваться через индивидуальную доработку. При качественном овладении материалом следует организовать выступления и доклады перед группами. Поэтому от традиционных форм обучения нужно не отказываться, а использовать их по-другому, приспособив к новой учебной ситуации, создаваемой введением коллективной формы.

Из сказанного видно, как коллективная работа учащихся постоянно сочетается и переплетается с индивидуальной и групповой учебной работой. Но так как системообразующей является коллективная форма учебных занятий, то впервые в истории школьного и вузовского образования появляется возможность научной организации

деятельности каждого школьника строится в соответствии с его способностями, трудолюбием и той систематической помощью, которую он получит от своих товарищей и педагога-руководителя. Именно совместно с педагогом и учениками-коллегами вырабатывается индивидуальный план (порядок) изучения каждой науки, реализация которого зависит как от личной деятельности ученика, так и от организации всей работы образовательного коллектива.

Педагогическое мастерство и специализация

В феврале 1984 г. на I курсе физического факультета Красноярского университета была выделена одна группа студентов для проведения с ними коллективных учебных занятий. Решено было, что с 4 февраля 1984 г. студенты включаются в коллективную работу на занятиях по психологии. В университетах психология изучается на III курсе. Это объясняется тем, что для изучения психологии необходима определённая философская подготовка, которая даётся на II курсе. На освоение коллективной формы работы и изучение всего курса психологии было выделено минимальное количество времени. Уже во вторую неделю были введены механика и матанализ, а на психологию было выделено по 3 ч ежедневно и 3 дня - на подготовку к экзаменам. 28 февраля 1984 г., т.е. через 3 недели, состоялась публичная сдача экзаменов, которые принимали три психолога в присутствии представителей деканата, ректората, общественности. Результаты: "5" получили 16 человек, "4" - 9, других оценок не было, один человек не явился из-за болезни. Единодушное заявление экзаменаторов: студенты I курса экспериментальной группы гораздо лучше сдавали экзамены, чем студенты III курса. Все они свободно выступали, не было стрессовых ситуаций, брали экзаменационные билеты и тут же готовы были идти отвечать, не наблюдалось напряжения и переживаний, как обычно бывает на экзамене. Доценты И. Н. Бронников и Л. В. Бондаренко об этом подробно написали в газете "Университетская жизнь". Есть смысл здесь же сообщить и о других результатах, полученных при применении коллективных учебных занятий учителями. Нас очень часто спрашивают: "Скажите, какие результаты Вашей экспериментальной проверки КСО". Тем, кто ставит этот вопрос, представляется, что где-то коллективный способ обучения (КСО) уже был, существует, есть результаты его экспериментальной проверки. Конечно, это - ошибочное представление. КСО нигде ещё

нет, и поэтому проверить КСО экспериментально невозможно. Можно говорить о результатах применения отдельными учителями коллективных учебных занятий у себя на уроках в рамках существующей классно-урочной системы. Там, где учителя основательно, всесторонне подготовятся, результаты положительные. Если же делается всё наспех, непродуманно, кое-как, то результата положительного может и не получиться. Много зависит от отношения учителя к делу. Вот что писала учительница начальных классов М. Г. Булановская: "Трудности работы по русскому языку были очень велики. (Речь идёт об учениках, принятых в школу-интернат №12 Москвы.) Ребята делали большое количество ошибок не только в диктантах, но и при списывании с книги. Они почти не умели контролировать себя, находить ошибки и объяснять их. Обычные методы не могли дать в короткие сроки ощутимых результатов..." М. Г. Булановская вводит коллективные учебные занятия. Естественно, что всяких трудностей, сомнений и даже отдельных неудач было много. Но уже в первом полугодии её четвероклассники существенно изменяются к лучшему. "Я заметила, - писала М. Г. Булановская, - значительный прогресс в знаниях учащихся. Дети научились находить ошибки в своей работе и в работе своих товарищей. Всё меньше и меньше появлялось в их тетрадях ошибок, исправленных мной красными чернилами. Результаты коллективных занятий не замедлили сказаться уже в первом полугодии: из 16 неуспевающих в начале учебного года двойку по русскому языку получил только один, по математике - 4 ученика. Весь материал первого полугодия пройден был в основном в течение очень короткой второй четверти. Никаких дополнительных занятий не проводилось. Коллективные занятия помогли нам избежать перегрузки учащихся учебными занятиями, особенно учеников отстающих"¹. Результаты применения коллективных занятий у других учителей и в более близкое к нам время также были положительными. Об этом писали Ю. П. Азаров, М. Д. Брейтерман, А. Г. Вишнепольская, Н. В. Волгаева, А. И. Павлова, И. Г. Маерова, А. И. Дичева, А. Ф. Воробьёва, В. А. Фёдорова и др. Приведём только один пример: "Контрольные работы по русскому языку, проведённые администрацией школы № 343 Москвы в мае 1979 г. в III А классе (учитель В. Д. Моргунова), где использовалась коллективная форма организации учебного процесса, показали высокую успеваемость: на 39 учеников только двое получили "удовлетворительно", остальные - "хорошо" и "отлично"; 28 ошибок на класс. В параллельном классе, где занятия проводились обычными методами без коллективной формы учебных занятий, за ту же

контрольную работу оценки "хорошо" и "отлично" получили 8 учеников, "удовлетворительно" - 22, "неудовлетворительно" - 7 учеников; 91 ошибка на класс. Использование коллективных занятий к тому же способствовало ускоренному изучению учебных программ" (Материалы научно-практической конференции, проведённой АН СССР в Новосибирске в 1980 г.: Научно-образовательный потенциал Сибири. Доклады секции № 16. - Новосибирск, 1980. - с. 318). В настоящее время получен большой материал по применению коллективных учебных занятий учителями Красноярска и Красноярского края. Учитель начальных классов В.Ф. Ворожейкин (школа №52) три вечера: 5,6 и 7 сентября 1988 г. - выступал по местному телевидению и рассказывал о своей работе с учащимися и о применении коллективных занятий. В. Ф. Ворожейкин, Э. Л. Грогорьева, С. К. Черноусов, Е. Н. Ефремова, В. И. Блинникова, В. А. Минов и другие учителя о применении ими коллективных учебных занятий в своей работе рассказывают также и в передаче по центральному телевидению.

Но почему мы об этом пишем сейчас, когда выясняется вопрос о сочетании групповых, коллективных и индивидуальных занятий? При традиционном обучении, т.е. при ГСО, ученики и студенты не учатся выступать перед аудиторией. Что обычно происходит в школе и вузе при ГСО? Ученик готовится, например, по географии или обществоведению, а его могут месяцами не спрашивать, не вызывать к доске. А если когда-нибудь и вызовут, то он изложит какой-то один вопрос из нескольких сот вопросов и опять молчит (ждёт) месяцами. Естественно, что у него и знания оказываются слабыми, и искусство выступать перед аудиторией находится на самом низком уровне. Возьмём вуз, ту же психологию: преподаватель отчитал 30 ч лекционных; если ему дадут часы на семинары и лабораторные работы, то он проведёт их, а дальше - консультация и экзамены. Кто что знает, как изучает, как излагает - об этом преподаватель ничего не ведает. А результат самый обыкновенный: большинство студентов психологии не знают. А половина из них во время экзамена беспомощно повторяют за преподавателем тот ответ, который они должны дать самостоятельно. Что учили психологию, что не учили - разницы почти никакой. Так и по многим другим неспециальным предметам. В экспериментальной группе мы уже до экзамена всё видели, всё знали и не сомневались в высоком уровне подготовленности своих питомцев. В чём же была особенность их подготовки? Каждый студент все темы курса психологии прорабатывал в парах сменного состава или

индивидуально, все вопросы и все темы он обсуждал со своими товарищами, по несколько раз рассказывал каждую тему и больше половины тем излагал в виде выступлений, докладов и лекций в малых группах. Вот последнее в данном случае и представляет наибольший интерес.

Как только начались занятия в экспериментальной группе по психологии, я сказал своим товарищам: "Если бы нам дали побольше времени, о уже через 2-3 месяца студенты нашей группы - а это первокурсники - читали бы лекции по психологии студентам III курса во всём университете". Мои коллеги посмотрели на меня таким образом, точно я сказал, что могу не только верблюда провести через ушко иглы, но и весь Азиатский материк. Всё же состояние удивления не было длительным. Почему? Да потому, что наши студенты уже через неделю "заговорили", и ещё как "заговорили": выступления по 15-20 мин стали обычным явлением. Вскоре многие перешли к докладам. Да какие делали доклады! Иногда вся кафедра присутствовала: существенных замечаний почти не было. Речь становилась грамотной, научной. От докладов стали переходить к лекциям по 1,5 - 2 ч без конспекта, и какие содержательные были лекции! А темы самые обычные, так сказать, экзаменационные: "Воля", "Внимание", "Предмет и задачи психологии", "Психологическая характеристика личности", "Темперамент", "Общая характеристика деятельности человека" и т.д. Но каждую тему студент рассказывал полностью и излагал почти без изъяснов.

Известно, что после аспирантуры начинающие преподаватели несколько лет осваивают чтение лекций по своему предмету. И не каждый через 4-5 лет научится читать эти лекции. А здесь при введении систематической коллективной работы в сочетании с групповой и индивидуальной мы могли через год дать вузовского преподавателя по психологии. Если бы открылся факультет психологии с I курса в 1984/85 учебном году, мы бы это и сделали. Чего не хватало нашим первокурсникам (им было по 17-18 лет), чтобы читать систематический курс лекций, проводить семинары в университетах и практические занятия по психологии в педагогических институтах, училищах? Им нужно было по каждой теме (по всем темам) курса психологии выступать с докладами и лекциями не один раз, причём при повторном чтении по каждой теме ещё раз привлечь не только основную, но и дополнительную литературу. Для этого им нужно было бы не три недели и даже не 1-2 месяца, а поработать весь год. Но зато через год - специалист по психологии. Именно готовый специалист -

преподаватель по психологии. Не через 5 и не через 8 лет, а через год! И почти все - прекрасные лекторы.

Это, кстати стали понимать и мои коллеги. Но здесь необходимы объяснения. Спешу их дать, так как в противном случае толковать будут вкривь и вкось и ускользнёт то, о чём идёт речь. Я не ставлю вопрос о том, что специалистов-психологов в университетах напрасно готовят 5 лет и ещё 3 года в аспирантуре. Я в данном случае пишу совсем о другом: о том, что есть удивительная возможность готовить специалистов-преподавателей, кстати, не только психологов, но и философов и социологов, и других которой в вузах и школах до сих пор не воспользовались. Это относится прежде всего к педагогическим институтам и педагогическим училищам, где готовятся будущие педагоги.

Сейчас много разговоров о так называемой непрерывной практике студентов. Она действительно вводится в педагогические институты, однако создаёт лишь видимость постоянной занятости студентов в школе. Никаких существенных изменений, революционных преобразований от пассивной практики не произойдёт. Мы же в данном случае имеем в виду именно революционные преобразования в подготовке педагогических кадров через педагогические институты и университеты.. Эти преобразования должны начинаться с I курса, но состоять не в том, чтобы студент раз в неделю ходил для чего-то в школу. Нет. Уже с I курса учебный процесс строится таким образом, что все темы, все вопросы изучаемого предмета каждый студент не только изучает, но и преподаёт. Преподаёт сначала в парах сменного состава, а потом, выступая перед разными аудиториями: перед студентами своего курса, других курсов и факультетов. Перед учащимися базовых школ, учителями, а в отдельных случаях - и перед специалистами.

Здесь есть одна небезразличная деталь, на которую тоже не всякий мог обратить внимание. Предположим, готовят студента - будущего преподавателя истории и обществоведения. Кому он должен их преподавать? Ответ вроде очевиден: учащимся средней школы. Так думают все. Да, иных суждений, исходя из традиционной системы преподавания, вероятно, не стоит ожидать. Однако коллективный способ обучения открывает возможность повсеместно всем получать и **высокое**, и высшее образование. Студент I курса должен преподавать историю не только в объёме средней школы. Но и в объёме высшей школы.... Попробуем вникнуть, как это может произойти, как студент I курса может преподавать историю в объёме вузовской программы, если он сам программе ещё ничего не знает. Ему для этого нужно готовиться

годы и годы. Да, так было всегда.

Перенесёмся в X класс. В учебном материале истории можно всегда выделить блок тем для самостоятельного изучения. Мы убедились в этом, давая, например, ученикам X класса школы №98 Красноярска сразу все десять тем по обществоведению.

В классе 34 ученика, следовательно, крупные темы взяли по 4 человека, остальные темы - по 3. Использовали методику А.Г. Ривина. Что же выяснилось? Все темы без исключения доступны для самостоятельного изучения без предварительного изложения педагога. Консультации понадобились, но вовсе не много. Справились. Помогла и справочная литература. Выполнена, хотя и не полностью, вторая задача: каждую тему школьники излагали другим, перподавали. Только из-за недостатка времени они не смогли стать учителями, преподавателями по каждой теме.

Вернёмся к студентам, для которых история и обществоведение - специальность. Им для этого выделяется не 2 ч в неделю, а почти 70-75% всего учебного времени. И изучают они свой предмет не один год, а пять лет! Да и после этого почти пять лет учатся преподавать его. Это же уйма времени! Это же бесхозяйственное разбазаривание времени студентов и времени преподавательского состава. Скажут: так делалось веками, не мы устанавливали такой порядок - не нам и менять его. А менять то надо.

Ведь совершенно очевидно, что подготовка учителей в педагогических институтах и университетах ведётся по старинке, т.е. практически воспроизводятся педагоги, заведшие школу в тупик. Переход на КСО и есть то особое предложение изменить процесс, такое предложение, которое в истории школ и вузов происходит один раз в пятьсот или тысячу лет. Это коренное преобразование всего учебно-воспитательного процесса в школах и вузах, без которого нельзя решить ни одной существенной задачи, которую ставит жизнь, наша социалистическая действительность. В данном случае мы говорим о подготовке новых педагогических кадров, способных осуществить реформу школы, поднять обучение и воспитание на качественно новый уровень.

Когда мы говорим о том, что на протяжении одного года можно сформировать из первокурсника специалиста-лектора по вопросам общей психологии, преподавателя, который может читать лекции по психологии для студентов III курса, то в этом нет никакого преувеличения. Это не утопия и не предложение. Этого нельзя сделать (хотя единичные факты и могли быть) при старой системе обучения

(ГСО). Такое преобразование незнайки и неумейки в учителя, в пропагандиста научных знаний, в лектора у нас при систематической коллективной работе происходит всё время буквально на глазах. Поэтому в сказанном мы не сделали никакого откровения, хотя умы старых вузовских педагогов потрясены, возмущены и отказываются принимать то, что для нас является совершенно очевидным.

От чего же возникает кризис понимания, невосприятие? Мы берём в данном случае формы организации процесса обучения, методику изучения наук и подготовку педагогических кадров. Согласно старой и непогрешимой догме учителем может быть только тот, кто изучил учебный предмет (например, историю СССР, психологию или обществоведение) и имеет достаточную практику преподавания этого предмета. Никто не пытался разрушить эту догму, она существует тысячи лет. Если кто-то из учеников может иногда обучить своего товарища, который из-за болезни пропустил урок, то это нисколько не подрывает истинность догмы. Учитель потому и учитель, что он оучает своему предмету, по которому он специалист, систематически, на протяжении целого года или даже нескольких лет. Тот факт, что один ученик почему-то научил другого, только эпизод, в сущности ничего не меняющий. Когда так представляется дело формирования специалиста-преподавателя, то возникает тот педагогический вуз, который в нашей стране есть и который никак не может перестроиться. В этих условиях преподаватели начинают думать не о коренной перестройке всей системы подготовки учителей в педагогических вузах, а о каких-то полумерах: нельзя ли уменьшить число лекций, а увеличить время на семинары и самостоятельную работу; давайте введём непрерывную практику студентов в школе и в пионерском лагере; пусть студенты присутствуют на наших учёных советах; нужно, чтобы студенты давали оценку лекциям преподавателей; разрешим студентам участвовать при выборах ректора, во время конкурсов; дадим студентам возможность говорить всё, что они думают о порядках в институте; усилим отбор среди школьников, чтобы поступали только те, кто действительно хочет быть педагогом; начнём менять, перекраивать учебный план, совершенствовать программы и учебники и т.д. Одним словом, делается всё, только в нетронутном состоянии остаются классно-урочная и лекционно-семинарская системы, с которых, собственно и нужно начинать перестройку. Заранее скажем: пока в школах и вузах останется ГСО, никаких существенных улучшений, никакого прогресса в деле перестройки и реформы среднего и высшего образования не может быть. Ведь это всё равно, что привязать себя намертво к столетнему

дубу и пытаться от него убежать.

Нужно начинать с *педагогического процесса*. Если сумеем *в корне изменить процесс обучения и воспитания* в школах и вузах, перестройка и реформа школы будут осуществлены. Педагогическомк процессу свойственна постепенность; коренные изменения поначалу могут выглядеть очень незначительными, могут одновременно возникать и отрицательные моменты. И здесь важен не только выбор коллективной формы организации учебных занятий, но и методики и технологии сотрудничества.

Возьмём то, что уже проверено на опыте. Студенты I курса в парах сменного состава изучают психологию. У них разные темы. Беру тетрадь Лены Я. Она начала изучение психологии с темы "Речь и общение". Это глава восьмая "Общей психологии" (под ред. В. В. Петровского, 1976). Мы понимаем всех тех, кому такое начало изучения психологии может не понравиться. Но тем не менее наберёмся терпения внимательно проследить до конца, что происходит. По записи видно, что у Лены Я. первая встреча была со мной. Мы взяли первый абзац главы восьмой, где даётся определение понятия "язык". Известно, что абзац для озаглавливания не должен быть большим. - не более 10-12 строчек. Ученики и студенты стремятся взять абзацы покрупнее, иногда несколько абзацев, занимающих целую страницу. Педагог не должен с этим соглашаться: например, нужно добиваться уменьшения тех частей текста, которые предлагается озаглавить. Большие абзацы (и целые страницы) легче озаглавливать - возникает опасность поверхностного просматривания текста. Это ведёт к нетребовательности к себе и другим, стремлению проработать статью кое-как.

Итак, мы взяли первый абзац. Читаем по очереди: Лена, а потом я. Несколько раз воспроизвели содержание, подыскивая наиболее подходящее заглавие. Перепробовали пять заглавий и остановились только на шестом. Оно тоже неидеальное, но оно отражает содержание проработанной части текста: "1. Основные условия, создавшие отличие человека от животного".

В нашей работе с Леной всё было важным, но наиболее значительным для осознания изучаемого и для умственного развития был наш спор, обсуждение. Мы не заучивали текст. Как это часто делают ученики и даже студенты, не просто несколько раз перечитывали, чтобы лучше запомнить. Нет, мы, если хотите, как рентгеном, просвечивали мысли автора, интерпретировали их по-своему. В чём-то отстаивали то, что есть у автора, а в чём-то с ним соревновались, стремились выразить его

мысли по-другому, понятнее, может быть даже лучше. Когда я записал Лене в тетрадь выработанное вместе заглавие, она ушла к новому партнёру и продолжила работу. Прежде всего воспроизвела содержание того абзаца, который мы озаглавили. Она это смогла сделать наиболее полно и наиболее точно, так как абзац по объёму был небольшим, и мы его всесторонне обсудили. Так же через обсуждение в процессе спора идёт изучение следующего абзаца, где даётся определение понятия "язык". Всё это приводит не только к лучшему запоминанию изучаемого материала, но и к глубокому всестороннему осознанию его, исключает зубрёжку и механическое заучивание текстов, правил, законов и т.д.

Постепенно информация, которую каждый раз даёт новому партнёру Лена, нарастает. Продвижение вперёд идёт медленно. Приходится заглядывать в словарь, справочник, например, что такое "центр Брока", "центр Вернике", "локализация", "сенсорный". Но вот Лена сделала одно выступление, другое, потом - доклад.

Чем она занималась, работая в парах сменного состава? Прорабатывала по частям статью и по частям излагала её другим, каждый раз видоизменяя и совершенствуя своё изложение. А разве это не преподавание? Преподавание, и при этом систематическое, хотя сначала выполняемое по частям. Ведь над каждой частью пришлось поработать, разобраться, очистить от лишних слов и выражений, заменить их, где целесообразно, на более доступные или более точные. Не всё удаётся сразу. Не без ошибок идёт движение вперёд, но оно - преподавание и всестороннее изучение (текстов) статей учебника - всё время совершенствуется.

Нам говорят: "Ваш студент приступает к работе только над первым абзацем. А потом берёт другой. Это же клочкообразность. Надо всю статью прочесть. А потом уже прорабатывать её по частям". Мы отвечаем: "Извините. Когда студент слушает Вашу лекцию, он тоже начинает с отдельных слов и отдельных фраз и всё-таки понимает их и даже конспектирует. *Целостное представление получится только в конце лекции.* Так и у нашего студента, но только качественно лучше, так как он не только всё по частям прочитает, разберёт, обсудит, а также постепенно всё изложит другим, самым разным слушателям, среди которых наверняка половина очень взыскательны и критичны".

На замечание: "Ваш студент затратит гораздо больше времени. Лекцию прослушать - это два часа" - мы отвечаем: "Верно, наш студент может затратить больше времени, но для того, чтобы эту лекцию знать, уметь её читать всем, кто в этом нуждается. Тот студент, который только

прослушивает лекцию, уже через несколько дней её забудет. Чтобы подготовиться к экзаменам, ему нужно всё начинать сначала. Времени в результате тратится много, очень много, а знаний почти никаких. Кому нужна такая система обучения, если большинство студентов науками и преподавательским мастерством не овладевают в вузе. Почти всё приходится приобретать после вуза сначала".

Уже первые выступления и общий доклад Лены Я. были признаны удовлетворительными. На обычных семинарах ей бы поставили "отлично". Но у нас другие задачи. Каждый ученик и студент должен понимать, что его задача - качественно обучить других. А это требует существенного повышения уровня овладения материалом. Поэтому перед каждым выступлением Лена Я. снова перечитала весь текст по учебнику, переделала план, вернее, написала новый план, вернее, написала новый план. И так каждый раз по каждой теме. Следующая тема у неё была "Память" (глава II). Потом - "Мышление" и т.д. Затем последовали доклады и лекции по каждой главе. Последние четыре главы прорабатывались более быстрым темпом. Но это были студенты физического факультета, и на изучение психологии им было отведено так мало времени. Даже не три недели, а гораздо меньше, так как две последние недели на механику и математический анализ ежедневно приходилось по 5 ч.

Что же принципиально новое и здесь, на физфаке, произошло, когда мы ввели коллективные занятия? Особенность заключалась в том, что студенты физфака до нашей работы с ними психологии нигде не изучали, приступили к её изучению впервые, но **всё время**, я подчёркиваю, её (т.е. психологию) **преподавали**, и чем дальше, тем лучше. Начиналось с того, что каждый студент излагал другому только то, что он сам узнал в первом абзаце своей статьи, потом - то, что в двух абзацах, и т.д. Наконец, стали излагать другим, обучать других всему тому, что содержится в параграфе (3-5 страниц). От отдельных абзацев переходили к выступлениям, от выступлений - к лекциям, и всё время стояла цель: **научи других тому, что изучаешь (!) сам**. Всё дело, оказывается, в этом одном-единственном слове, в глаголе, который указывает на незавершённость действия.

Описывая коллективные учебные занятия и давая им положительную оценку, академик АПН СССР М. Н. Скаткин в своей небольшой книге "Проблемы современной дидактики" (М., 1980) писал: "Тому, чему научился, ученик учит других" (с. 65). Видно, рука М. Н. Скаткина дрогнула и написала то, что всеми признано и ни у кого не вызывает сомнений, хотя мы с ним говорили иначе: **ученик, при коллективной**

работе обучает других тому, что *изучает (!) сам*. Водораздел между старой и новой системами подготовки учительских кадров проходит между словом "научился" и словом "изучает". Традиционная подготовка в педагогических институтах, педучилищах и университетах признаёт только первый глагол - "научился". Так и стараются всему научить *будущего* педагога: общественным наукам, специальным предметам, методикам - в расчёте на то, что всё, что предусмотрено учебным планом и программами, в будущем, когда студент пойдёт работать в школу, ему пригодится.

Та подготовка специалиста-учителя, которую мы предлагаем, принципиально иная. Каждый студент педагогического вуза или университета уже с I курса *преподаёт*, он оучает других всему тому, что изучает сам. Преподавание для него - это не какая-то его будущая деятельность в школе, которая, может состояться, но её можно избежать, что удаётся делать уже более 30% выпускников. Нет, студент - это не будущий учитель, а учитель уже на данном этапе обучения в вузе и на всех последующих. При этом он преподаёт другим не от случая к случаю, не раз в год и не один раз в месяц, не только тогда, когда проходит педагогическую практику в школе, а всё время, каждый день и по несколько часов в день, иногда по 6-8 ч ежедневно. Поэтому он всё время является учителем, и всё дело педагогического вуза заключается в том, чтобы эта педагогическая деятельность проходила наиболее успешно.

Что же студент преподаёт? Мы пока берём тех студентов, которых готовят в педагоги. Если студент преподаёт всё то, что изучает сам, если преподавание - это главная цель и функция школьника и студента, то нетрудно ответить на вопрос: студент в педагогическом институте преподаёт все те учебные предметы, которые предусмотрены учебным планом и в соответствии с утверждёнными программами и учебниками. Но его-то учат по вузовским программам и учебникам, следовательно, студент педагогического вуза уже в стенах института преподаёт не только то, что он должен преподавать в школе, но и всё то, что он изучает в вузе. Нужно ли это делать? Ответу: при традиционной системе обучения *не нужно*. При КСО, наоборот, по-другому работать нельзя. Так устроен учебно-воспитательный процесс: обучение других становится главным стимулом, средством активизации собственной деятельности

Если я в педагогическом вузе изучаю и преподаю все те предметы, которые даются мне для общенаучной подготовки и в порядке специализации, то пригодится ли всё это мне. Если я буду работать в

какой-то далёкой от центра школе? Чем больше я знаю и больше имею преподавательского опыта, тем в общем-то лучше. С этим думаю никто не станет спорить. Переход всех школ и учебных заведений на КСО создаст почву для получения высшего образования на местах без бесконечных и дорогостоящих выездов в крупные города, а кадры для осуществления высшего образования на местах уже будут готовиться в педагогических и других вузах.

В университете на физическом факультете на изучение психологии отводится 30, максимум 48 учебных часов. Естественно, что изучение психологии на коллективных занятиях мы вынуждены были вести в основном по одному-двум учебникам. А если готовится специалист по психологии? То уже с I курса число часов нужно увеличить в десять раз, как это делается в МГУ, ЛГУ, что даёт возможность перестроить всю систему подготовки специалиста-психолога, кстати, и преподавателя психологии для вуза. Мы показали, как шла подготовка студентов физического факультета по каждой теме и как студенты становились преподавателями психологии сначала в своей группе, а затем стали практиковать их выход и на другие группы и курсы. Увеличение количества часов даёт возможность специализировать их по каждой теме: во-первых, привлекаются по каждой теме все учебники и учебные пособия; во-вторых, каждый студент, готовя свою тему, получает возможность изучать и тут же использовать классическую литературу; в-третьих, многое, очень многое он получает от своих товарищей, которые тут же, в парах сменного состава, изучают всю или почти всю литературу по каждой теме программы. Именно так или почти так мы представляем себе подготовку преподавателя истории и обществоведения, преподавателя географии, биологии и т.д.

Так как изменяется технология педагогического процесса, то соответственно новой технологии необходимо пересматривать весь учебный план педагогических институтов, а не приспособлять его к рутинному педагогическому процессу, когда студент в вузе не является учителем, преподавателем по своей специальности, а все его готовили только на будущее. Нам понятны тревога и даже страх вузовских преподавателей: "Если все студенты - преподаватели, то что же делать нам? Уходить из вуза?" На все вопросы сразу не ответишь, но скажем: такие страхи преждевременны. О роли профессиональных педагогов скажем позже.

Таковы выводы из сравнительно небольшого опыта постановки коллективных учебных занятий на физическом факультете Красноярского университета. За истекшее время выводы сделали также

сотни и даже тысячи учителей и руководителей школ, ПТУ, техникумов и вузов Красноярского края, где коллективные учебные занятия уже применяются при изучении разных учебных предметов. Кстати, коллективная форма организации учебных занятий широко распространяется в последние два года в школах и других учебных заведениях Ленинграда и ленинградской области. Если на 1 сентября 1987 г. в Красноярском крае более 20 учителей математики на уроках применяли коллективные занятия, то сейчас их число удвоилось, может быть, даже утроилось. То же самое происходит с преподавателями химии, русского языка и литературы, начальных классов, истории и обществоведения и т.д. Но возникают и проблемы, проблемы нелёгкие, связанные с тем, что в школах и вузах пока узаконен ГСО, т.е. классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

5. Что нас больше всего беспокоит?

Учителя на семинарах в ИУУ, на конференциях и других форумах довольно часто заявляют: "Я у себя на уроке применяю коллективные учебные занятия". Как нам приходится к этому факту относиться? Радоваться? Оставаться равнодушными? Проявлять заинтересованность или тревогу?

На первый взгляд, казалось, мы должны были бы радоваться: если мы - сторонники коллективной формы учебной работы, то её распространение должно вызывать только положительные эмоции. Но так могут думать непосвящённые. Обычно мы спрашиваем: "Кто ещё с Вами применяет коллективную форму в Вашей школе?" Всё чаще появляются ответы: "У нас этим делом уже полшколы занимается". Или: "В нашей школе за КСО взялись директор и завуч". Гораздо реже стали отвечать: "Пока в школе применяю коллективную форму только я одна". Было время, когда мы сразу говорили: "А Вы знаете, что одна Вы ничего не добьётесь. За коллективную форму занятий нужно браться всем педагогическим коллективом". И это действительно так. Наши ответы нередко удивляли слушателей, но теперь начинают нас понимать, и постепенно всё становится на своё место. Вот наше напутствие, которое многих приводило в смятение: "Если Вы хотите сохранить ГСО (в школах - классно-урочную систему), то коллективные занятия Вам совсем не нужны. Они нужны только в том случае, если Вы хотите сознательно отказаться от ГСО и перейти на КСО. А для этого Вы должны действовать всем педагогическим

коллективом. Если Вы - одиночка, то пусть Вы будете гениальным педагогом, но с таким делом не справитесь".

Выходит, что коллективные занятия (работа учащихся в парах сменного состава) при нынешней, традиционной, системе обучения совершенно не нужны и всем, кто хочет сохранить старую систему, за коллективные занятия лучше не браться?

Много ли таких учителей и руководителей школ, которые уже понимают, что от ГСО (классно-урочной системы) нужно отказываться, и отказываться навсегда, бесповоротно? Да, таких педагогов пока мало. С кем же тогда мы хотим строить новую школу?, коренным образом перестраивать учебно-воспитательный процесс? Только с сознательными единицами, которые у себя в школе пока ничего не могут изменить? Не обрекаем ли мы себя на вечное одиночество?

Жизнь всё время убеждает нас в том, что мы не одиноки. Всё больше людей начинают думать так же, как мы. Иначе думают только те, которые ещё не освободились от страха и которые, если сказать правду, вообще никогда о коренной перестройке учебно-воспитательного процесса и школы не думали и пока ещё не научились думать.

В данном случае нам помогают теоретические занятия, благодаря которым все учителя убеждаются, что без перехода от ГСО к КСО перестройке в школах не бывать, что переход к КСО - это историческая и педагогическая необходимость, закономерность¹. Как только этот вывод сделан, так перед нами вырисовываются три большие проблемы: Необходимость перехода на разновозрастные классы.

Переход к КСО - задача педагогических коллективов, прежде всего руководителей школ.

Необходимость создания целостных методик, открывающий путь к всеобщему педагогическому творчеству.

Все эти проблемы взаимосвязаны, от их решения зависит судьба школы но в них нужно разобраться поглубже. Кстати, они и выведут нас на проблему педагога: каким должен быть педагог нашего времени?

¹ См. подробнее об этом в нашей книге "Общие формы организации процесса обучения" (Красноярск, 1984. - с. 167-179), а также в статье "Коллективный способ обучения" (Учит. газ - 1987. - 29 авг., 8 сент.). В книге "организационная структура учебного процесса и её развитие"(М., 1989) есть глава, которая раскрывает необходимость и закономерности перехода на коллективный способ обучения в современных школах.

Почему классы должны быть разновозрастными?

А нельзя ли обойтись без разновозрастных классов?

Наш ответ прост и однозначен: если систематически мы проводим коллективные учебные занятия, то состояние разновозрастных, одноуровневых классов разрушается, нормальными классными (учебными) объединениями становятся объединения школьников разных возрастов. Здесь нет середины: либо отказываться от систематического применения коллективных занятий, либо осуществлять переход от разновозрастных классных коллективов к разновозрастным.

Попробуем разобраться в том, что происходит в классе, где систематически не менее половины всего учебного времени ведутся по всем предметам коллективные занятия. Серьёзное введение (ведение? - А. К.) коллективной учебной работы прежде всего предполагает отказ от старого расписания и ведение всего учебного процесса по сетевому графику. Почему традиционное расписание оказывается непригодным? Если география - два урока в неделю, то ученики за первый урок (45 мин) не успевают познакомиться с методикой, а уже звонок. К следующему уроку всё забывается. Ещё хуже, если один урок в неделю. Вообще, уроки в 45 мин - чистейший абсурд, если вводятся коллективные учебные занятия. Необходимо счёт вести в астрономических часах. Классно-урочная система, выстроенная по законам группового способа обучения, была уже исторически рассчитана на детей, принадлежащих к богатому имуществу сословию, домашние условия которых великолепны и им выполнять домашние задания - одно удовольствие. Классно-урочная система как основная разновидность группового способа обучения вступила в противоречие с новыми общественными условиями. Нужна принципиально другая организация учебного процесса. Традиционное расписание не рассчитано на применение коллективной формы учебных занятий. Упразднение классно-урочной системы, отказ от неё не означают отмирание школы. Напротив, переход от ГСО к КСО означает дальнейшее развитие школы, качественный скачок от одной, более низкой стадии школьного обучения к следующей, более высокой стадии. И в этом случае имеет место не только отрицание, но и преемственность. Традиционные формы организации процесса

обучения (групповая, парная, индивидуальная) сохраняются и используются в более совершенном и более развитом виде. Это объясняется тем, что в нынешних условиях социалистического общества почти всё должно изучаться на уроке, обучение должно вестись не экстенсивными, а интенсивными методами с применением всех четырёх организационных форм. Опыт настоятельно требует, чтобы, например, история или математика изучались каждый день и в день по 3-4 ч. А это значит, что ежедневно изучается не более 2-3 учебных предметов. Экзаменационной сессии нет. Если в VII классе на протяжении, например, сентября, изучалась география, то в конце сентября - начале октября ученики сдают экзамен по географии. Если математику ученики изучали на протяжении трёх месяцев, то это не означает, что все её сдают в конце этих трёх месяцев; напротив, те, кто подготовился к экзамену за один месяц, могут сдавать математику на месяц или на два раньше своих сверстников.

В школе работает постоянно действующая комиссия, которая принимает экзамены от учащихся *в любое время года*. Каждый учитель только готовит своих ребят, но приём экзаменов может производиться и без него: он - заинтересованное лицо и экзаменатором быть не может. Кого допускать к экзаменам, а кому ещё нужно готовиться, решает её учитель вместе с советом класса, куда входят учащиеся разных возрастов.

Систематическая работа учащихся в парах сменного состава приводит к тому, что ученики продвигаются вперёд разными темпами: одни могут за год овладеть программой двух-трёх классов, а другие, напротив, продвигаются вперёд и овладевают программным материалом медленно, едва-едва укладываются в положенные сроки. Поэтому, если коллективные занятия ведутся с I класса, и ведутся не для показа, а на "полном серьёзе", то через какие-то 4-6 лет все классы и возрасты перемешаются: кто должен учиться по математике в VI классе, может уже сдавать экзамены за IX класс, а по истории или географии этот ученик может оказаться на уровне учеников пятого года обучения. Монолитное существование прежних одновозрастных, одноуровневых (точнее, однопрограммных), классов исчезает, и исчезает бесповоротно. Многие ученики даже в возрасте 14-15 лет могут, окончив работу с программами за среднюю школу, тут же, без выезда в столицу или в какой-то крупный город, где есть институты, приступать к штурму вузовских программ. В то же время эти ученики ещё не по всем предметам рассчитались за среднюю школу. Всё это в порядке вещей и не противоречит способностям, склонностям, трудолюбию

обыкновенных школьников.

Одним словом, как только школа берётся за освоение коллективных учебных занятий и хочет на этом пути иметь серьёзные успехи, достигнуть высокого уровня в обучении и воспитании, возникает необходимость отказа от традиционных одновозрастных классов и создания классов разновозрастного состава. При сохранении одновозрастного, одноуровневого состава происходит сдерживание наиболее одарённой части учащихся, о чём писал ещё Я.-А. Коменский: "Наш метод (т.е. традиционная классно-урочная система. - В. Д.) приспособлен к посредственным способностям, чтобы сдерживать наиболее даровитых и подгонять тупых". Только "по окончании школы пусть каждый изучает и усваивает науки с той быстротой, с какой может" (Великая дидактика. - М., 1955. - с. 234).

Наблюдения и исследования показывают, что дети очень отличаются по своим способностям. Мы брали отдельных учеников из разных классов и давали им задачи, кто сколько сможет решить. Колебания оказывались огромными: за один урок некоторые ученики решали по 1-2 задачи, большинство - около 5-8 задач, а отдельные ученики успевали решить и даже кратко записать 20 и даже 22 задачи! Если задачи требуют творческого подхода, амплитуда колебаний не уменьшается, а возрастает.

"Экспериментальные исследования показывают, - писал учитель из Перми А.И. Новиков, - что ученики одного и того же класса на выполнение одинакового задания затрачивают от 5 мин до 1,5 ч: производительность труда одних в 18 раз выше, чем у других! В классе 40 человек - выявить степень одарённости каждого учитель практически не может. Как бы ни выделялся способностями тот или иной ученик, каких бы успехов ни добивался, он должен продвигаться из класса в класс вместе со всеми. Правило нынешнего обучения гласит: *разные* по способностям ученики должны овладевать *одинаковым* объёмом знаний в одинаковое время. Это значит, что обучение строится не по способностям"¹.

Получается, что обучение при ГСО осуществляется без учёта индивидуальных способностей учащихся, во многих случаях и вопреки этим способностям, и во вред их развитию.

Приведём примеры более раннего развития способностей, когда ученики овладевали школьными программами гораздо быстрее своих сверстников и, если им предоставлялась возможность, то уже в середине года переходили в следующий класс ("перепрыгивали класс"). "Весною, - сказал Дмитрий Терехов, - мне исполнится 14 лет, тогда же я

закончу школу. Для прохождения программ двух лет за один год (а я это сделал трижды), на мой взгляд требуется прежде всего широкая подготовка в дошкольном возрасте. К первому классу я уже умел читать и писать".(Комс. Правда. - 1976. - 30 окт.).

'Новиков А.И. Самообразование: "за" и "против"//Молодой коммунист. - 1977. - №5. - с. 74.

У Давида Арутюняна способности к учению проявились, когда он пошёл в школу. В I классе он учился в два раза быстрее, чем его сверстники, и так продолжалось каждый год. Десятилетку он окончил в 13 лет, и его принимают на факультет технической кибернетики Ереванского политехнического института, его "научный спринт" продолжался и в институте. (см.: Молодь України. - 1977. - 11 авг.).

Во многих письмах в "Комсомольскую правду" высказывались мысли о том, что более быстрое изучение учебных предметов и "перепрыгивание" через класс доступно многим ученикам: "Мы переходили из класса в класс в середине года в "порядке исключения". Но почему? Уверены: если бы экстернат в школе был разрешён официально, "перепрыгивание" стало бы совершенно обычным явлением" (Комс. правда. - 1976. - 24 апр.). Известно, что Лёве Ландау, когда он закончил школу, было всего лишь 12 лет, и его в вуз не приняли. 12-летнего Сашу Дворак - это уже в 70-е годы - приняли на физико-математический факультет Киевского университета "в порядке исключения". Его сестра Таня Дворак стала студенткой этого же факультета в 13 лет. В это время 8-летний Володя Дворак учился в IV классе (см.: Учит. газ. - 1972. - 28 дек.).

Такое ускорение в овладении школьными программами возможно и необходимо вводить в любой школе, в любом "классном коллективе", осуществляя перевод в следующий класс на протяжении всего года. Это служило бы величайшим стимулом в учении для подавляющего большинства учащихся. Так было, например, в 1944 г. Два с лишним десятка мальчишек московской школы №265 (тогда она была мужской) ставили эксперимент: может ли нормальный, ничем особенно не выдающийся 15-летний человек за два месяца изучить то, на что школьная программа отводит год? Весь июль и август 1944 г. шли упорные занятия. Учителя и ученики приходили в школу утром, уходили после обеда, всё шло как обычно - только на этих летних уроках учителя объясняли лишь ключевые моменты программы, а остальное мальчишки читали сами. Все участники эксперимента, за исключением только одного, с 1 сентября учились в X классе и

показали высокую успеваемость. Даже ученик, вернувшийся в IX класс, в дальнейшем очень жалел, что не продолжил учение в X классе. Все участники эксперимента успешно окончили вузы, стали профессорами, полковниками, руководителями предприятий и учреждений, инженерами (см.: Комс. правда. - 1976. - 16 окт.).

Известно, что школьные учителя считали Энрико Ферми - великого физика XX в. - весьма посредственным учеником. Но друг отца, инженер Амидей, смог заинтересовать 13-летнего мальчика математикой и физикой так, что уже в 17 лет тот поступил в университет со знаниями, какие по этим наукам имели только немногие выпускники физико-математического факультета. В 1934 г., будучи уже знаменитым учёным, Нобелевским лауреатом, Э. Ферми сказал: "Классическую физику и теорию относительности я в то время знал почти так же, как и теперь". Академик Б. Понтекорво утверждает: "Я совершенно уверен в том, что Ферми стал великим именно потому, что его интересы определились и его интеллектуальные запросы удовлетворялись, когда он был ещё мальчиком. И в этом заключается заслуга Амидея" (Учит. газ. - 1978. - 25 апр.).

Воспитанием, обучением Норберта Винера занимался отец. Норберт в 9 лет сдаёт экзамены за 8 классов и поступает в IX класс, где учится вместе с 15-16 летними ребятами, в 14 лет он оканчивает Тафтс-колледж и получает степень бакалавра, а в 18 лет в Гарварде защищает докторскую диссертацию по философии математики. В 24 года Н. Винер - профессор Массачусетского технологического института. Создатель неевклидовой геометрии Н. И. Лобачевский в 14 лет знал латинский, французский и немецкий языки, свободно читал научную литературу, изучал труды выдающихся математиков, успешно закончил гимназию и поступил на физико-математический факультет Казанского университета. В 19 лет он становится магистром, а в 24 года - профессором математики. Выдающиеся успехи Н. И. Лобачевского были заложены в том высоком и быстром развитии, которое он имел в ранние годы.

Академик А. Н. Колмогоров считал, что "способные математики, как правило, начинали самостоятельные научные исследования очень рано" (Учит. газ. - 1978. - 25 апр.).

Групповой способ обучения не может обеспечить более быстрое продвижение неуспевающих учеников в составе данной группы (класса). Напротив, он тормозит и приостанавливает развитие наиболее способных. Увлечённых, трудолюбивых учеников, число которых значительно превосходит все известные факты перевода учащихся из

класса в класс в середине года - "перескакивание" через класс, что производилось согласно существовавшим инструкциям только "в порядке исключения". Учеников, которые могли бы продвигаться вперёд более высокими темпами, чем принято, овладевая учебным материалом на достаточно высоком качественном уровне, не менее одной трети, что ежегодно составляет 13-15 млн. Школьников. Именно они составляют тот главный костяк будущей-инженерно-технической интеллигенции и управления, всех тех, от кого зависит ускорение научно-технического и социально-экономического прогресса.. Это - передовая часть нашего советского общества. Но именно они-то, начиная с первых лет обучения в школе, развиваются заниженными темпами, именно они вопреки заложенным у каждого огромным возможностям реализуют их с большим опозданием. Многие из них разочаровываются в науках, перестают учиться, происходит разрушение нравственных качеств, общество теряет прекрасных специалистов.

Конечно, не в лучшем положении оказывается та треть выпускников школ, которая становится недоучками, вместо полноценной общеобразовательной и политехнической подготовки получая только документ об образовании.

Возможно ли в такой ситуации выиграть в век НТР соревнование в развитии производства, техники, науки? Конечно, нет, и непонимание этого обошлось советскому обществу слишком дорого: годы застоя, отставания по многим показателям по сравнению с США, Японией, ФРГ. Чтобы навсегда положить конец этому отставанию, необходимы многие меры. Они уже принимаются правительством и партийным руководством. Но главным остаётся образование: в школах, вузах, ПТУ, техникумах обучение всё ещё строится не по способностям, а чаще всего вопреки индивидуальным способностям и возможностям.

Переход на разновозрастные классы и группы необходим потому, что без этого невозможно построить обучение по способностям, а обучение по способностям в школе и других учебных заведениях - это решение проблемы не только высококвалифицированного творческого работника, но и работника с самой высокой производительностью труда.

Мы не сделаем открытия, если скажем, что без высоких темпов развития, начиная с самого раннего возраста, невозможно обеспечить высший уровень развития способностей всего населения страны, а следовательно и построение коммунистического общества.

Если начиная с I класса школы и до выпуска из вуза школьники и

студенты работают, учатся не по способностям, а кое-как достигают в умственном развитии чего-то среднего и даже минимального, то о каких высоких способностях в науке, технике, культуре может идти речь? Только единицы могут достигать высот науки, техники, культуры, а остальные, т.е. бóльшая часть, обречены на неполное развитие способностей, на универсальное, всестороннее недоразвитие. И это распространяется не только на овладение науками, техникой, искусством, но и на нравственность: "Зачем мне надрываться? Что мне больше других надо?" И это, когда речь идёт о труде на общее благо, и совсем по-другому, если задеты личные интересы. Здесь уже на первый план выдвигается потребительство, стремление урвать побольше, делая при этом сравнительно мало.

О вундеркиндах или нормальном развитии способностей

Интенсивное развитие способностей детей должно начинаться даже не в школе, а до школы. Фактов такого раннего развития способностей у детей дошкольного возраста много. Приведём только некоторые в качестве материала для выводов. Материал, представленный в книге "Семья Маяковского в письмах. Переписка 1892-1906 гг." (Мю, 1978), показывает нам, что "Маяковский, каким мы его знаем, начинается с раннего детства". Володя Маяковский с 4 лет любил читать книги, знал грузинский и армянский языки. Кстати, в семье Маяковских грузинский и армянский языки знали все.

26 декабря 1976 г. газета "Правда" сообщала: "За партой в первом классе Подгороднянской средней школы сидит Слава Улановский, отличник, которм исполнилось...4 года". Слава в полтора года знал азбуку, а в 3 хорошо читал и считал, по общему кругозору опережал сверстников. Волгоградский учитель С. Сёмин пришёл к выводу, что обучать, что обучать чтению и письму необходимо как можно раньше, в 2-3 года и раньше: "В этом возрасте произвольное запоминание преобладает над осмысленным и продуктивнее, чем в старшем. Так что не воспользоваться этой особенностью развития малыша просто безрассудно и не по-хозяйски" (Известия. - 1971. - 31 янв.).

Семья Б. П. и Л. А. Никитиных в основу умственного развития своих детей положила "три кита": богатая для разнообразной деятельности обстановка, большая свобода и самостоятельность детей в занятиях и играх и искренняя заинтересованность во всех их делах. Б. П. и Л. А.

Никитины пишут: "Мы заметили, что развиваются у детей те стороны интеллекта, для которых были условия, *опережающие* это развитие, ребёнок только начал говорить, а у него уже были среди прочих вещей и игрушек кубики с буквами, разрезная азбука, пластмассовые и проволочные буквы и цифры. Вместе с великим множеством понятий и слов, входящих в эту пору в мозг ребёнка, четыре десятка знаков, называемых А, Б, В...или 1, 2, 3 и т.д., запомнились без всякого труда к полутора-двум годам. А всё потому, что мы не делали из этого тайны, не говорили, что "тебе рано", просто называли малышу буквы, как называли прочие предметы: стол, стул, окно, лампа. И радовались, когда он запоминал, узнавая их в любом тексте. Также было и с математикой (счёты, счётные палочки, цифры, таблица, сотни и тысячи бусинок на проволоке и т.д.), конструированием (всевозможные кубики, мозаика, конструкторы, строительные материалы, инструменты и т.д.), спортом (спортснаряды в разных сочетаниях в доме и на дворе). Самым главным открытием на этом пути было для нас то, что в этих условиях дети очень многое *начинали раньше*, чем это предписывалось по медицинским и педагогическим нормам: к трём годам они начинали читать, а в четыре - понимали план и чертёж, в пять - решали простые уравнения, с интересом путешествовали по карте мира и т.д. И дело было не только в постижении некоторых школьных премудростей, которыми они овладевали легко до школы (беглое чтение, устный счёт, письмо), но и в том, что они при этом становились самостоятельнее, инициативнее, любознательнее, *ответственнее*"¹.

Всё это прям противоположно тому, что мы имеем в школе при ГСО. Учеников начинают в школе учить тому, что они могли бы знать и уметь 2-3 года до поступления в школу: читать, писать, считать. А те, кто уже читает, пишет, считает и даже решает несложные задачи, тех начинают с I класса "переучивать" - "учить по правилам", главное, чтобы всех одновременно и одинаково. Вместо интенсивного развития способностей начинается медленное, методическое, но неотступное их убиение.

¹ Никитин Б. П., Никитина Л. А. Мы и наши дети. - М., 1980. - с.116

Способности детей и подростков необходимо развивать своевременно и по возможности раньше, пишет Б. П. Никитин в статье "Гипотеза возникновения и развития творческих способностей". Каждый здоровый ребёнок, рождаясь, обладает колоссальными возможностями развития способностей по всем видам человеческой деятельности. Но

эти возможности не остаются неизменными, а с возрастом постепенно угасают, слабеют, и чем старше становится человек, тем труднее развивать его способности. Этот процесс, происходящий в человеке, в его мозгу, Б.П. Никитин назвал НУВЭРС, т.е. Необратимое Угасание Возможностей Эффективного Развития Способностей¹. Чтобы такого угасания способностей не происходило, очень важно, чтобы условия опережали развитие. Это даст наибольший эффект в развитии, которое будет просто своевременным, а вовсе не "ранним", как считают те, кто называет так развитие наших детей"².

Ещё два случая. Член-корреспондент АН СССР Э.В. Ильенков рассказывал об Алёше Попове: "Первое знакомство и на меня произвело впечатление чуда. Представьте себе малыша, который прослушав раз (иногда два, если произведение очень сложное), уверенно воспроизводит на рояле любое музыкальное сочинение: джазовое ли, симфоническое. Фортепианное, хоровое... В четыре года он умеет делать то, что получается не у каждого профессионала" (Комс. Правда. - 1979. - 11 сент.).

¹ См.: Социологические и экономические проблемы образования. - Новосибирск, 1969. - с. 78-124.

² Никитин Б. П., Никитина Л. А. Мы и наши дети. - с.119.

И наконец, факт совершенно сенсационного характера. "Многое повидал за последние годы Московский университет, но девятилетних студентов... Да, именно в таком возрасте, - сообщает в своей статье журналист В. Хилтунен, - и поступил на механико-математический факультет мой собеседник" (Комс. правда. - 1979. - 11 сент.). Речь идёт о Саиде Джалале, который летом 1979 г. приехал с отцом из Афганистана, так как каждый из них - отец и сын - зачислены студентами I курса МГУ. Саид прошёл двенадцатилетнюю программу за один год. Будучи 5-летним мальчиком, он смог за 4 ч самостоятельно освоить числа от нуля и до тех, что записываются с множеством нулей... Его младшие сестрёнки тоже уже изучили значительную часть школьного курса.

О чём говорят все эти факты? И почему отношение к детям, которые в раннем возрасте быстро освоили школьную программу, овладели математикой, музыкой, языками, проявляется как к чему-то необычному? Действительно ли такие дети вундеркинды?

А нельзя ли на все эти взлёты вундеркиндов и на самих вундеркиндов посмотреть без ослепляющего чувства удивления?

1. По своей природе те дети, которых стали называть вундеркиндами, являются обыкновенными, нормальными детьми: их мозг, нервная система никаких существенных отличий не имеют.

2. Развитие способностей (математических, музыкальных, технических и т.д.) у этих детей произошло гораздо раньше, чем это бывает у подавляющего большинства их сверстников. Такое развитие способностей нельзя назвать "ранним", оно является **своевременным**. Что же касается других детей, то развитие у них соответствующих способностей началось с опозданием, или вообще не началось.

3. Когда речь идёт о вундеркиндах, то массовость принимается за норму, а единичность, исключение - за чудо. Хотя есть гораздо больше оснований всю эту "пирамиду" перевернуть. Например, Митя Писарев в 5-6 лет мог говорить на четырёх иностранных языках или Норберт Винер в 9 лет овладел программой восьмилетнего школьного обучения, свободно объяснялся на нескольких языках. Конечно, такие явления среди детей - исключение, большая редкость. Подавляющее большинство детей их возраста такими познаниями не владеют. Что следует признать нормальным? В каком смысле?

Если в обывательском, житейском смысле, то, конечно, успехи Писарева и Винера - чудо, которое для окружающих людей было непонятным. Если брать возможности умственного развития детей, то познания маленьких Писарева и Винера окажутся явлением нормальным, а развитие остальных детей низким, сорванным по разным причинам. Одним словом, развитие способностей у других детей происходило в неблагоприятных (ненормальных) условиях. Иначе говоря, чтобы у детей интенсивно развить способности (разные), нужно их поставить в те условия, в которых формировались способности людей (детей), в этом отношении выдающихся.

4. Итак, если мы имеем дело с так называемым вундеркиндом, то нужно признать его нормальным в том, в чём он достиг выдающихся поразительных успехов. Чтобы все обычные дети смогли достигнуть выдающегося развития способностей, нужно (до обучения в школе, а особенно в школе) создавать условия для наиболее быстрого, всестороннего и интенсивного развития их способностей. Одновозрастная и одноуровневая среда приводит к уравниловке, к торможению развития индивидуальных способностей у большинства учащихся.

5. Интенсивное развитие способностей в раннем детстве - а только таким является своевременное, нормальное развитие - приведёт к тому, что в школу всё больше и больше будут приходить дети 5-6 лет,

достаточно хорошо овладевшие чтением, письмом, счётом, решением задач, что соответствует начальному уровню обучения. КСО даст возможность включить этих детей в разновозрастные образовательные коллективы и также интенсивно продолжать развивать их способности. Таким образом, мы видим, что все факторы - внешние и внутренние - обуславливают необходимость переходить в школах на разновозрастные образовательные коллективы, так как только такие коллективы могут обеспечить каждому не просто всестороннее развитие способностей, но обязательно интенсивное развитие, достижение каждым выдающихся успехов в избранной им деятельности.

К истории вопроса о разновозрастных и одновозрастных классах

Система обучения школьников, объединяемых в одновозрастные классы, не является вечной, хотя возникла давно. Эту систему принято называть классно-урочной. Она сформировалась в основном в XVI-XVII вв. До этого на протяжении многих столетий обучение в школах велось без одновозрастных классов - в них не было необходимости. Об этом периоде Я.-А. Коменский писал: "В школах отсутствовал способ обучать всех учеников одного и того же класса, одновременно работали с отдельными учениками, а если было много учеников, то это должно было требовать от обучающихся бессмысленного труда, а ученикам либо предоставлялся бесполезный досуг, либо если и предлагалось чем-либо заняться, то не чем-нибудь иным, как изнуряюще скучным делом"¹.

¹ Коменский Я.-А. Великая дидактика//Избр. соч. - М., 1982. - т.1. - с.366.

Но что означает работа учителей с каждым учеником в отдельности? Это значит, что приём в школу происходит в течение года, что в классном помещении были собраны ученики разного возраста и разной подготовки, т.е. что каждый изучал либо разные учебные предметы, либо один и тот же предмет, но кто-то только начало, кто-то - середину, а кто-то уже заканчивал. Темп обучения у каждого также был неодинаковым: один ученик мог изучить азбуку за полгода, другой - за год, а для кого-то требовалось все три года. Когда учитель работал с каждым учеником индивидуально, с каждым в отдельности, то

разновозрастность учащихся была нормой, явлением привычным и естественным. Напротив, в таких условиях, когда у одного учителя было мало учеников, постановка вопроса о том, что нужно принимать в школу детей одного и того же возраста, по возрасту комплектовать группы и затем одновременно их обучать, воспринималась как неприемлемая, практически не осуществимая, нигде в школах долгое время никто так не делал.

Если признать, что первые школы появились в Древнем Китае, в Древнем Вавилоне, то разновозрастность состава учащихся, которых обучает один и тот же учитель, существовала не менее 2-3 тысячелетий до того, как в школах стали комплектовать классы по возрастному признаку. Поэтому разновозрастные учебные классы - явление сравнительно позднее и кратковременное.

Комплектование классов с разновозрастным составом учащихся в XVI-XVII столетиях приводит к коренному преобразованию всей системы обучения, деятельности учащихся и учителей. Но кому это было нужно? Кому было выгодно?

Ответ очевиден. Переход от индивидуального обучения к обучению группами, которые состояли из учащихся одинакового возраста и примерно равной подготовленности, был нужен и выгоден господствующим классам. Открытие дешёвых школ, в которых дети трудящихся получали начало грамоты, учились читать, писать, считать, произошло гораздо позже. Это выдавалось буржуазией за большое благодеяние для народа, хотя причина состояла в том, что развивающееся производство нуждалось в грамотном работнике. Для своих детей богатые и власть имущие родители могли создавать особые школы, нанимать репетиторов, гувернёров. Необходимую для господ ("хозяев") рассортировку можно было производить и в обычной школе. Так формировалась двойственная система образования. Образовательный уровень выпускников школ для народа и школ для избранных, для детей зажиточных родителей был, конечно, разным. Это положение сохраняется в капиталистических странах и в настоящее время. Для детей трудящихся создаются школы, в которых учебные классы по 40-50 и более учащихся. В частных, элитарных школах число учащихся в классах невелико: 10-15 человек. Подбираются соответственно и более квалифицированные педагогические кадры, вводится более высокая оплата их труда.

Таким образом, разновозрастность состава учащихся в классах как видимое (очевидное) равенство, единые общие программы, учебники, даже единые учебные планы, единые требования и т.д. - всё это

оказывается ширмой, маскирующий классовый характер системы обучения, принципов, на которых она строится. Одновозрастность преподносится и воспринимается как то, что является разумным вообще на все времена. Всё педагогическое мышление, все так называемые научные исследования исходили из дилеммы: учитель может обучать учеников (студентов) либо каждого индивидуально, либо одновременно многих, группами. Поэтому, и всякое обучение может быть или индивидуальным, или коллективным. (Под коллективным понималось обучение учителем одновременно многих учащихся, а не каждого в отдельности.) В педагогической литературе на Западе это деление сохраняется и поныне с небольшой поправкой: ученики могут ещё заниматься малыми группами, где кто-то из учащихся берёт на себя роль учителя.

Идеальным для учителя становится класс, в котором все ученики хотят учиться; ученики по уровню подготовки однородны, и чем их меньше в классе, тем лучше. Чтобы создать такие классы, пускают в ход все средства: отсев, второгодничество, задания на осень, репетиторство, экзамены, зачёты, всевозможные другие формы проверки, собеседования, анкетирование и тестирование, разнообразные наказания и поощрения. Применение "научно обоснованной" и разнообразной по форме социальной селекции даёт возможность одним не только заканчивать среднюю школу, но и высшую, а другие довольствуются "средненьким", кое-каким образованием или даже неполным средним, а то и всего лишь начальным.

В педагогической теории, которая обслуживала буржуазную школу, одновозрастность учащихся в классах-группах не связывалась с каким-то общественно-историческим этапом развития. Педагогическое мышление долгое время не выделяло исторических стадий, или этапов, развития учебно-воспитательного процесса. Всё, что было до появления классно-урочной системы в школах, считалось неправильным, неразумным. Рассуждали: все попытки заменить классно-урочную систему себя не оправдали, следовательно, она как система обучения лучшая и, конечно, частичные улучшения возможны, но не более. Критика почти не затрагивала основ классно-урочной системы: одновозрастности и одинаковости подготовки.

Одновозрастность состава учащихся порождается не абстрактной разумностью, а тем, что на определённом этапе общественного развития появляется потребность в групповой форме организации учебной работы, а вслед за этим возникает необходимость замены индивидуального способа обучения групповым: одновозрастность и

одноуровневость учащихся в классах целесообразны в условиях группового способа обучения. Но так как это способ возник в феодально-буржуазной школе и соответствовал интересам помещичье-буржуазного общества, интересам его господствующих классов, то с исчезновением этого общества, его господствующих классов исчезает и потребность в групповом способе обучения, а с ним вместе должны уйти в прошлое и разновозрастные, одноуровневые, классы-группы.

О воспитательном значении разновозрастных групп

Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко. Работая в колонии им. А. М. Горького и в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, опирался на разновозрастные отряды, а не на классные объединения. "Я в первое время работы, - писал А. С. Макаренко, - тоже был сторонником строения первичного коллектива по возрастному признаку. Это вытекало отчасти из школьных интересов. Но потом я увидел, что это ошибка.

Малыши, обособленные от старшего возраста, попадают, казалось бы, в наиболее правильное и естественное положение. В таком возрасте (ребята 11-12 лет) должны находиться в одном коллективе, иметь свои интересы, свои органы, и мне казалось, что это наиболее правильная педагогическая точка зрения. К этому меня приводило и некоторое влияние педагогической литературы, которая считала, что возраст является одним из определяющих начал в воспитании.

Но я увидел, что малыши, обособленные от других возрастов, попадают в *искусственное состояние* (выделено мной - В. Д.). В таком коллективе (по нашему мнению, разновозрастная группа школьников не является коллективом - В.Д.) не было постоянного влияния более старшего возраста, не получалось преемственности поколений, не получалось морального и эстетического импульса, который исходит от старших братьев, от людей более опытных и организованных и, главное, от людей, которые в известном смысле составляют образец для малышей.

Когда я попробовал в качестве опыта объединить разные возрасты, малышей и более взрослых, у меня получилось лучше. Я на этой форме и остановился. Мой отряд в последние 7-8 лет состоял обязательно из самых старших, наиболее опытных, политически развитых и грамотных комсомольцев и из самых маленьких моих коммунаров,

включая и некоторые средние возрасты. Такой коллектив, составленный по типу различных возрастов, приносил мне гораздо больший воспитательный эффект, это во-первых, в моих руках получался коллектив более подвижный и точный, которым я мог легко руководить"¹.

Исходя из своего богатейшего опыта воспитательной работы, А. С. Макаренко пришёл к выводу о целесообразности и даже необходимости строить первичные коллективы по принципу разновозрастности. Этот вывод А. С. Макаренко не распространяет на учебную работу. Напротив, в других своих работах он несколько раз подчёркивает, что в учебной деятельности одновозрастной состав класса - дело естественное. У него ещё не возникает сомнений в том, что одновозрастные учебные классы в истории школы - явление временное, что они уже изживают себя как объединение, в основном принудительное и противоестественное, противоречащее условиям социалистического общества. Их создают, комплектуют и пока оберегают вовсе не потому, что такие классы объединяют детей, имеющих общие интересы и взаимное тяготение друг к другу. Это чаще всего фальшь. Причина объединения школьников в одновозрастные и одноуровневые классы совсем другая: учителям нужны были такие же группы учащихся, которые имеют примерно равную подготовку (см. Венский школьный устав 1446 г.², где говорится, что стали объединять "по степени понимания"), чтобы можно было всех учащихся (всю группу) одновременно обучать, чтобы не учить каждого в отдельности, как было много веков до этого. Такова логика педагогического процесса при групповом способе обучения.

¹ Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания//Соч.: В 7 т. - М., 1958. - т.V. - с. 166.

² См.: Иванов С. В. Возникновение классно-урочной формы организации учебных занятий в школе. - Воронеж, 1946. - т. VIII. - с. 5-6.

В то же время А. С. Макаренко уточняет, что малыши, обособленные от других возрастов, попадают в искусственное состояние, замыкаются в своём круге интересов, представлений. Но такая опасность имеется не только для малышей. Наблюдения показывают, что старшеклассники, изолированные от других возрастов, нравственно тупеют, сами нередко превращаются в малышей, теряют ценные социальные качества. А. С. Макаренко видел, что воспитательный эффект деятельности разновозрастных первичных коллективов значительно выше: ими легче

руководить, коллективы получаются более подвижными и дееспособными.

Одновозрастные учебные группы-классы нельзя считать коллективами. Если такое объединение и становится коллективом, то это происходит очень редко, только тогда, когда все учащиеся класса включены в какую-то большую и важную общественно-полезную деятельность. В учебной деятельности такие одновозрастные объединения действуют скорее, как группа людей, где у каждого есть только свой личный интерес, где коллективизм только провозглашается, а всеобщей заботы друг о друге, взаимной ответственности нет.

В одновозрастном учебном классе все учащиеся объединены в целях чисто потребительских: для того, чтобы их учителя обучали. А каждый будет стараться для себя учиться. Коллектив только тогда может быть коллективом, если объединённые в нём люди вносят общими силами какой-то вклад в общественную жизнь, как, например, коллектив завода, коллектив научно-исследовательского института.

Из одновозрастного объединения, каким является учебный класс, не получается полноценного коллектива и потому, что в нём слабо действует самоуправление. Самоуправление оказывается почти всегда зависимым от учителя, от классного руководителя. Получалось, что существует "классный коллектив", а этот так называемый коллектив в классе на уроках никогда не работает коллективно, и получалось, что одновозрастные классы - это "коллективы", где нет коллективной работы.

Коллективная учебная работа и разновозрастность

Коллективная форма организации процесса обучения протекает совсем не так, как происходит общеклассная (фронтальная) работа или как идёт работа в малых группах (бригадах). В связи с этим хотелось бы подробнее рассмотреть, как протекала коллективная учебная работа в группе А. Г. Ривина. Все функции обучения выполнял коллектив: коллектив сам себя обучал, сам себя проверял и даже самоуправлялся, что вовсе не уменьшало *руководящей* роли педагога А. Г. Ривина.

Что собой представляли учащиеся, которыми руководил А. Г. Ривин?

Это были дети и подростки в возрасте от 10 до 16 лет. Их образовательная подготовка по современным меркам - это уровень учащихся IV-VII классов. Некоторые из них уже 1-2 года не учились.

Примерно 30 человек учились с большой охотой и регулярно, без пропусков посещали занятия. Так как школа работала всё лето, то дети занимались прямо на улице, во дворе или в саду, а в непогоду переходили в помещение. Сами ученики, вспоминая, говорили: "Мы занимались от зари до зари". Готовились по программе средней школы. За неполных девять месяцев успели изучить курс 3 - 4-летнего обучения. Кое-кто успел подготовиться за курс средней школы и несколько позже успешно сдал экзамены. Главным механизмом учебной работы была коллективная форма учебных занятий, которая, по словам А. Г. Ривина, занимала 70-80% всего учебного времени. Работа друг с другом, в парах, вызывала у учащихся большой интерес и становилась для них привычной. Ученики, конечно, получали от А. Г. Ривина задания, которые выполняли индивидуально, самостоятельно. Иногда А. Г. Ривин давал для всех объяснение какого-то вопроса, но гораздо чаще А. Г. Ривин работал с отдельными учениками и с небольшими группами. Работая индивидуально (порознь) и в парах (вместе), ученики делали всё: решали задачи, выполняли письменные упражнения, готовили статьи из учебников, разучивали стихотворения, делали доклады, отвечали друг другу и педагогу. Выступали с докладами также перед родителями и даже в других сёлах. Расписания уроков в обычном, традиционном понимании не было.

Ученики могли заниматься математикой целый день и даже несколько дней подряд. Брали, например, учебник геометрии и шаг за шагом изучали все теоремы, всю теоретическую часть. Знание теорем и их доказательств доводили до совершенства. Это достигалось разными путями: старались в новом материале разобраться самостоятельно, иногда слушали объяснения А. Г. Ривина, но достигали высшего качества, работая в парах сменного состава. Практиковался такой приём: новую теорему А. Г. Ривин рассказывает, объясняет, например, ученику Д., потом Д. рассказывает её ученику Р. и т.д., но овладение теоремой требовало не одной встречи, а иногда 3-6 и больше. Поэтому, если кто-то получил новую теорему, то он должен был её внимательно прочесть, проработать, потом изложить кому-то из ребят, но не одному, а по очереди нескольким. Знание материала должно быть безукоризненным. Потом можно было браться за задачи. При решении задач тоже вырабатывались разные приёмы работы. Очень много внимания уделялось работе с трудными задачами. Использовались решебники. При изучении истории, естествознания, географии вводилось поабзацное планирование (методика А. Г. Ривина). Предоставлялась большая самостоятельность каждому, но переход к

новой теме осуществлялся только тогда, когда ученик в совершенстве овладевал предыдущей. Старшие ученики были постоянными помощниками А. Г. Ривина. Занятия всегда проходили весело и в то же время очень серьезно. Вдохновляло то, что каждый мог во всём разобраться, овладеть любым материалом и в то же время быстро двигаться вперёд. Вся группа (около 40 человек) работала как единый разновозрастный учебный класс.

Поэтому когда речь идёт о разновозрастном классе, то это не вопрос теории и даже не вопрос какого-то отдалённого будущего. Нет. Это то, что уже было, что уже начало действовать в советской школе с первых лет её существования.

Если бы корнинский опыт был широко освещён в печати в начале 20-х годов, обобщён и был выведен на всесоюзный и международный уровень, то сегодня не стояло бы проблемы о создании разновозрастных классов, о необходимости перехода к КСО. Кстати, почти в то же время, в 1919 г., в американском городе Дальтон Елена Паркхарст также делает попытку в своей школе заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом. Ученики получили возможность продвигаться в изучении школьных программ каждый своим темпом, работали в основном самостоятельно (индивидуально), но им не запрещалось собираться в группах или парах, чтобы какие-то вопросы или темы обсуждать или прорабатывать сообща. Этот опыт был описан и обобщён в книге Эльвины Дьюни и Елены Паркхарст "Дальтоновский план". Книга буквально с ходу была переведена на другие языки и распространилась по всему миру. Особый успех ей был обеспечен в Советском Союзе. Дальтон-план как метод обучения стали применять во многих вузах и школах уже в начале и середине 20-х годов. Но, разобравшись в его индивидуалистической направленности, соединили с бригадными (звеньевыми) занятиями и создали так называемый бригадно-лабораторный метод, увлечение которым стало проходить только в начале 30-х годов.

Но что собой представлял Дальтон-план? Это возрождение индивидуального способа обучения, модернизированный вариант средневекового метода.. Бригады, звенья вместо классов - это тоже возрождение того, что было в школах в XV-XVI вв., когда совершался переход от индивидуального способа обучения к групповому. Удивительным оказалось то, что старые (забытые) методы получили распространение сразу, без промедления, а корнинский опыт, который

открывал дверь в школу будущего, на целые столетия определял путь её развития, остался в забвении.

В Корнине, мы можем это констатировать сейчас, состоялись два крупных открытия. Впервые в истории отечественной и мировой педагогики на протяжении почти года велась интенсивная коллективная учебная работа - работа учащихся в парах сменного состава. Уже это событие для развития школы, для развития теории и практики обучения - событие мирового значения. Социалистическая школа больше всего нуждалась именно в коллективной форме организации учебных занятий, так как именно эта форма имеет решающее значение как для достижения высокого образовательного уровня, так и для формирования коммунистической нравственности и поведения непосредственно на уроках, во время учебной работы. Второе открытие - это разновозрастный учебный коллектив, то, что мы пока называем разновозрастный класс или разновозрастный образовательный (и самообразовательный) коллектив. И то и другое представляет собой революцию в школьном деле.

Однако история школы пошла по другому пути. Почему Дальтон-план, метод проектов, а позже бригадно-лабораторный метод с готовностью воспринимались и активно распространялись в 20-е годы, а организованный диалог (коллективная форма обучения) с самого начала встретил непримиримое противодействие? Причина здесь обычная: оргдиалог (работа учащихся в парах сменного состава) и разновозрастность классов противоречили взглядам старых педагогов, которые составили основную массу учительства в эти годы, воспитанную на идеях классической буржуазной педагогики. Сыграла свою роль очередная дань моде: Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов - всё это казалось так значительно. Им трудно было в корнинском опыте раскрыть будущее социалистической школы, революцию в организации и в методике процесса обучения. Оргдиалог представлялся им как какой-то "незначительный приём обучения", который поглощается бригадными занятиями или Дальтон-планом.

В чём же суть возражений против оргдиалога уже в те далёкие 20-е годы? Главное: если учитель рассказывает одному, тот - другому, второй - третьему и т.д., то из этого может получиться только известная шуточная игра в "испорченный телефон". Другие возражения: "Чему может слабый ученик научить сильного?", "Если в классе половина учащихся говорят одновременно, то работать невозможно", "Ваши ученики во время урока ходят по классу? А где же порядок, дисциплина?!", "Вы хотите, чтобы у всех учащихся были разные темы и

потом они учили друг друга? Получается, что у одного - таблица умножения, у другого - обыкновенные дроби и т.д. Выходит, можно сразу браться за изучение дробей, ничего не зная о целых числах? Не зная того, что есть натуральный ряд чисел?!", "По-вашему, выходит, что ученик новый материал по математике расскажет своему соседу лучше, чем квалифицированный учитель? Может быть, в таком случае вообще учителя не нужны?", "У ребёнка не будет системы знаний, в голове - одни разорванные куски", "Вы думаете, что ученики смогут самостоятельно, без объяснений учителя изучать новый материал? Да это же кощунство какое-то! Мы годами не можем научить, а тут ученик возьмёт книгу и во всём разберётся", "Такие занятия Вы предполагаете вводить с I класса?", "А как на Ваших уроках изучать художественную литературу?", "Зачем Вы объединяете учеников старших и младших классов? Мы их разъединяем, чтобы лучше учить, а Вы их объединяете", "Пусть ученик VII класса может чему-то научить ученика VI класса. Но чему научит ученик VI класса учеников VII класса?"

На все эти вопросы корнинский опыт А. Г. Ривина давал аргументированные ответы, но к сожалению, педагоги старой школы в 20-е годы не хотели к ним прислушиваться.

Глухота к новому с годами усиливалась: в 30 - 40-е годы стало гораздо сложнее настаивать на коренном преобразовании учебно-воспитательного процесса в школах и других учебных заведениях. Почему? В начале 30-х годов выходит ряд постановлений, в которых урок утверждается основной формой организации учебной работы в школе, была узаконена лекционно-семинарская система в вузах, предан анафеме бригадно-лабораторный метод и т.д. Было заявлено, что оргдиалог, или корнинский диалог - это разновидность бригадно-лабораторного метода.. Наши выступления в 40-е годы за введение коллективных занятий в школьную практику рассматривалась как "ревизия постановлений ЦК ВКП(б) об уроке".

Только в середине 50 - начале 60-х годов стало возможным в школах-интернатах №12 и затем №13 и №15 Москвы поставить на уроках и в часы приготовления домашних заданий коллективные занятия. Организовали на уроках также совместную работу учащихся разных классов. Опыт коллективной учебной работы и опыт коллективных учебных занятий учащихся разных классов стал немножко освещаться в печати. Но вскоре АПН РСФСР и Министерство народного образования РСФСР приняли все меры, чтобы ликвидировать ростки нового в советской школе и наглухо закрыть доступ новому

педагогическому мышлению на страницы педагогической прессы. Создался замкнутый круг. Когда ученики и последователи А. Г. Ривина обращались в педагогическую печать, то им "объясняли": "О ваших парно-коллективных занятиях и о совместных занятиях учащихся разных классов публиковать не будем, так как это ещё не проверено в массовой школьной практике". Когда же мы обращались в школы, чтобы практически вводить коллективные учебные занятия и разновозрастность классов, то нам говорили: "Без разрешения Минпроса и одобрения АПН СССР не позволим вам в нашей школе экспериментировать над детьми". И не разрешили. Всё, что проводилось в отдельных школах, делалось тайно, только по личной договорённости с директором школы и на свой страх и риск. Конечно, как только тайное становилось явным, так сразу обрушивались на школу комиссии и начинался очередной разгром.

Обстановка вокруг коллективных учебных занятий и перехода к КСО стала решительно изменяться только в последние годы. Однако это вовсе ещё не означает, что все трудности уже позади. Действительно, нашими последователями, применяющими коллективные учебные занятия, становятся уже сотни и тысячи педагогов, расширяется география распространения опыта коллективных занятий. Но всё ещё задерживается публикация теоретических работ по проблеме КСО, медленно движется разработка частных методик, связанных с переходом от ГСО к КСО, и особенно тормозится создание разновозрастных классов. Не будет разновозрастных классов - не будет нового, более эффективного учебно-воспитательного процесса, а без этого нельзя решить современные проблемы обучения и воспитания в школах и других учебных заведениях.

Попытки создания разновозрастных учебных классов

В конце 50 - начале 60-х годов вместе с учителями М. Г. Булановской,

В. А. Фёдоровой, В. Д. Моргуновой и другими в московских школах, в которых проводились коллективные учебные занятия, мы стали организовывать совместную работу учащихся старших классов с младшими. Такая работа велась непосредственно на уроках и приобретала различные формы. Сравнительно чаще мы организовывали работу учащихся II класса с учащимися I класса. Выбирали время, когда во II и I классах был, например, урок математики. По времени такая совместная работа проводилась примерно пол-урока. Сначала ученики II класса получали подробный и точный инструктаж от учителя, что и как им предстоит делать с учащимися I класса. Методическая сторона была частично описана нами выше. По всему материалу I класса (по математике, по русскому языку и по чтению) ученики II класса могут выступать как проверяющие и обучающие. Но так как каждый второклассник по очереди работает с разными первоклассниками, то получается, что II класс выступал в качестве коллективного учителя учащихся I класса. Такая совместная работа двух классов организационно проводилась довольно просто. После инструктажа половина учащихся II класса отправлялась к первоклассникам. Все второклассники достаточно проинструктированы и имеют уже опыт совместной работы по программе I класса: они могут потребовать знания правил, могут проверить умение производить действия в пределах двадцати, могут провести с первоклассниками устный счёт, взаимные диктанты, словарную работу, обучить своих учащихся материалу, который выходит за пределы программы I класса, могут обучить табличному умножению и делению, организовать соревнование, провести с учащимися I класса математические игры. Чем чаще, постояннее проводились коллективные занятия, тем уровень их становится выше.

Поэтому уже в 50-е годы у нас выработался подход к преобразованию нынешней классно-урочной системы и постепенной её замене разновозрастными классами. Это был бы переход к КСО. Как мы планировали его осуществлять? Сначала готовим только один I класс работать коллективно по всем предметам. Когда этот класс становится II классом, то его ученики систематически участвуют в обучении и контроле учащихся нового I класса. Ещё через год мы получаем III класс, который освоил коллективные занятия и имеет значительный опыт работы с первоклассниками. Поэтому III класс становится коллективным учителем как II, так и I классов. Свою работу они настолько знают, что им уже нет особой надобности подробно

объяснять, что делать в I классе. (Это они практически освоили, им нужно только дальнейшее совершенствование их преподавательского искусства.) Что и как нужно делать с учащимися II класса, их тоже обычно не пугает. Программу II класса они прорабатывали в парах сменного состава со своими товарищами-соучениками. Провести такие занятия с учащимися II класса - задача гораздо более лёгкая. Учащиеся I класса нового набора имеют уже не одного коллективного учителя (III класс), а два, так как с ними систематически начинают работать учащиеся II класса: ученики этого класса являются коллективным учителем учащихся I класса, но сами проверяются и обучаются у учеников III класса. Через год мы планировали включить в работу ещё один класс (а в принципе можно было бы взять уже всю параллель) - IV класс. С каждым годом число взаимодействующих классов возрастало бы, и если бы мы с учителями охватили и соответствующие параллельные классы, то за 10 лет можно было перевести на разновозрастность всю школу.

Такой план перехода к разновозрастным классам, а следовательно, и к КСО, нам представлялся вполне реальным и самым надёжным. Возможно, именно так и пошло бы осуществление перехода от ГСО к КСО в школах, если бы коллективные занятия были признаны АПН РСФСР и Министерством просвещения РСФСР. Именно от этих учреждений последовали действия, направленные на прекращение коллективных занятий в школах-интернатах №12, 13, 15 и в других школах Москвы, где такая работа была налажена. Осуждение коллективной формы организации процесса обучения прошло на страницах педагогической прессы, в президиуме АПН РСФСР, в коллегии Минпроса. Пришлось менять места работы и, естественно, отказываться от задуманного плана. Но разумеется, сама идея разновозрастности в обучении не погибла. Её снова и снова воскрешают в своей практической работе педагоги-новаторы, в частности В. Ф. Шаталов (см.: Куда и как исчезли тройки. - М., 1978. - с. 101-103). В книге В. Ф. Шаталова есть даже фотография, на которой ученики IX класса пришли в VI класс и в индивидуальном порядке работают с шестиклассниками. Шаталов мечтает о том, чтобы такое взаимодействие старшеклассников с учащимися младших классов проходило в неделю хотя бы один раз и охватывало бы все классы школы.

В чём слабость приведённых выше попыток организовать работу учащихся смешанных классов? Если брать обычную школу, то везде и повсюду мы найдём следующую картину: 1) ученики старшего класса

плохо знают материал предыдущего класса, иногда не знают его вовсе; 2) в любом классе (с I по X) ученики не умеют обучать других - этому искусству их нужно ещё научить; 3) традиционное расписание уроков очень мешает: оно не предназначено для того, чтобы объединять классы для совместной работы. Если вводить коллективную работу во всех классах, то нужно от традиционного расписания отказаться.

Есть ещё причина, пожалуй, важная. Организация совместной работы учащихся смешанных классов, начинается ли это снизу (с I класса) или сверху (с X класса), есть мера временная, эпизодическая. Это не ликвидация разновозрастных классов и не замена их разновозрастными классами. Напротив, основная учебная работа при этом идёт в традиционных разновозрастных классах, и только иногда два разновозрастных класса сотрудничают: проверяют друг друга или взаимообучаются. Поэтому такой путь даже нельзя назвать созданием разновозрастных классов и переходом к КСО.

Группа ленинградских педагогов в 1987 г. во главе с методистом математики Валентиной Васильевной Архиповой организовала работу заочной математической школы по типу единого разновозрастного класса. К ним пришли ребята из разных школ и разных классов (учащиеся VII, VIII, IX и X классов). Вместо того чтобы создавать четыре отдельных класса и затем проводить в каждом из этих классов свою особую работу, ребят объединили в один большой класс в 128 человек. Обучение проходило в основном в парах сменного состава. Всё, что узнавали новые старшеклассники, они объясняли учащимся младших классов. Если каких-то знаний у учащихся младших классов всё-таки недоставало, они тут же форсированно восполняли пробелы. Им активно помогали старшеклассники и педагоги, пользуясь справочной и учебной литературой. Руководили всем этим огромным классом-школой директор В. В. Архипова и три педагога. Темпы освоения математических знаний, решение сложных и сверхсложных математических задач, интерес к работе оказались в этом смешанном классе-школе гораздо более высокими, чем в прошлые годы, когда обучение проходило обособленно, для каждой возрастной категории отдельно. Не только преподаватели, но и все до единого ученики в анкетах записали, что в таком разновозрастном объединении (классе) обучение идёт эффективнее, что именно так должно строиться обучение в массовой школе.

Коллективные учебные занятия в школах Ленинграда и Ленинградской области педагоги стали вводить с весны 1986 г., заимствуя опыт учителей школ и вузов Красноярского края. Они организовали 16

постоянно действующих семинаров по КСО, в которых прошли теоретическую и практическую подготовку несколько тысяч учителей. Требование создавать разновозрастные классы в ленинградских школах идёт от самих учащихся. Ученики в ряде школ, где идёт коллективная работа, стали понимать, что нужно выходить за рамки программы своего класса и что их сотрудничество со старшеклассниками и учащимися младших классов полезно, оно просто необходимо. Известную роль в этом сыграла летняя заочная математическая школа. В школах Красноярска и Красноярского края требование создания разновозрастных классов идёт от нас, учителей. В школах № 42, 52, 29, 98, 17, 28 (железнодорожной) и других вопрос о разновозрастных учебных коллективов занятия у себя на уроках, но везде и всюду возникают одни и те же проблемы. При коллективных занятиях ученики могут осваивать программы различными темпами в зависимости от своих способностей, трудолюбия, предшествующей подготовки, получения своевременной помощи. Так как всё это на уроках уже в определённой мере решается, то как быть дальше? Если ученик закончил программу IV класса уже в феврале, то что ему делать? Подтягивать товарищей до своего уровня? Но он делал это всё время и продолжает делать, но и ему нужно расти, двигаться вперёд. Более того, у него появляется желание ещё быстрее продвигаться вперёд: за оставшиеся месяцы изучить программу V класса. Но в классе по графику должна проводиться контрольная работа! Нужно всех готовить именно к этой работе. Никого нельзя упускать из виду. Всех, кто вырвался вперёд и мог бы работать по программе V класса, учителю приходится сдерживать, чтобы не услышать, например, такого упрёка: "Они у вас делают ошибки по программе IV класса, а Вы их заставляете изучать материал V класса. Кто Вам разрешил?!" но даже не будет высказан такой упрёк, то остаются опасения, что кто-то напишет контрольную работу плохо. Вся система управления народным образованием сориентирована на ГСО, а поэтому учитель несёт ответственность за то, как его ученики знают программу своего класса, как по этой программе отвечают, пишут контрольные работы. От учителя не требуется того, чтобы его ученики опережали программу, работали над материалом старших классов - это считается делом ненужным, даже опасным. Что ученики в классе разные, что у них разные способности и темпы овладения науками у них разные - всё это для чиновников не имеет значения. Не позволено - и всё. Как быть? Мы пошли по следующему пути. Как мы вводили коллективные учебные занятия ещё в 40 - 50-е годы, а также в феврале 1984 г. в

Красноярском университете? Мы брали из класса или из студенческой группы несколько человек и на протяжении 3-4 ч работали с ними по очереди, обучая методике А. Г. Ривина (позже - и другим методикам). Обучив коллективной работе 4-5 человек, мы к ним присоединяли ещё 4-5 человек и продолжали работу в парах сменного состава. Наши первенцы обучали новичков. Когда коллективной работе научились 10 человек, то можно было брать ещё 10 новеньких, а уже где-то через день - и весь класс или студенческую группу. так вводились коллективные учебные занятия на уроках, которые проводились с учащимися одного и того же возраста, для которых все программы одинаковые, так как они изучают их в одни и те же сроки. При этом старая структура урока (опрос, изложение нового материала, закрепление, задание на дом) разрушалась, но класс как одновозрастная, одноуровневая, учебная группа сохранялся. Приспосабливать коллективные учебные занятия к одновозрастному составу - это означает вводить в классно-урочную систему инородное тело, которое, даже если несколько занятий получится удачных, будет отторгнуто, что обычно и происходит. Поэтому нам нужно, обучив хотя бы несколько учащихся работать коллективно, идти дальше - не восстанавливать одновозрастной класс, а сразу формировать класс разновозрастного состава.

Чтобы формировать класс разновозрастного состава сразу, так сказать, с ходу, нужно начинать не с I класса, а с X или по крайней мере с IX, т.е. со старшего класса. Когда такое комплектование разновозрастного класса можно начинать? В любое время, но, конечно, лучше с начала учебного года, с 1 сентября. Для этого необходима большая подготовительная работа с педагогами, родителями, учащимися.

Итак, мы уже с 1 сентября приступили к комплектованию принципиально нового учебного объединения. Строго говоря, это объединение школьников разного возраста уже нельзя назвать классом. Это что-то совсем другое. Но оставим пока термин "класс". Берём с X класса (или из нескольких десятых классов) несколько человек, примерно 5-8, возможно 10. Думаю, что больше 10 не следует брать. Если эти ученики ещё в коллективных занятиях не участвовали, то обучаем из коллективной работе. На каком учебном предмете? По выбору учителей. Если же эти ученики с коллективной работой знакомы, то они сами могут определить предмет или предметы, по которым они будут работать с начала года. Естественно, что в эту группу берутся только желающие, только те, кто уже знает, для чего всё делается. Эта группа десятиклассников (5-10 человек) - наши главные

помощники, костяк самоуправления в разновозрастном классе. Дело совершенно новое, а поэтому нужен отбор, нужны надёжные ребята, которые в дальнейшем возглавят всю дальнейшую работу. Несколько дней, может быть неделю, учащиеся X класса работают по своим предметам и только в своём составе без учащихся младших классов. Вместе с педагогами обсуждается вопрос о следующем шаге. А он, этот шаг, оказывается в данной ситуации самым важным. Выделенная группа (5-10 человек) в отличие от того, что мы делали раньше уже в свой прежний класс не возвращается. Напротив, к ней присоединяются из IX классов ещё 5-10 человек, возможно, 12 человек. Получается смешанный класс двух возрастов, состоящий пока из 10-20 человек, в среднем 15-17 человек. Как работает эта смешанная группа? В основном в парах сменного состава (коллективно) плюс выступления в малых группах и индивидуальная работа с книгой, решение задач, выполнение упражнений, подготовка и переподготовка текстов и докладов.

Есть ли в работе смешанной (двухвозрастной) группы что-то принципиально новое по сравнению с группой (классом) одновозрастной?

Ученики X класса становятся ведущими: они вместе с учителями уточняют, что делать, как они должны дальше работать. Мы обсуждали с учениками-десятиклассниками этот вопрос. Пришли к некоторым выводам.

Во-первых, содержание их работы определяется учебными программами. Другое дело - сколько времени они должны работать друг с другом (т.е. десятиклассники с десятиклассниками) и по своим программам. Примерно 70-75% всего учебного времени. Это то, что выделяется каждым десятиклассником на изучение программного материала за X класс.

Во-вторых, что они должны делать с учениками IX классов? Сколько на это отводить времени? Когда они должны с ними работать? С девятиклассниками у десятиклассников работа особого значения: нужно им помочь изучить программный материал за IX класс и повторить всё, чтобы подготовиться к экзаменам. Когда это лучше сделать? Чем раньше, тем лучше. Буквально с первого дня учебного года. Десятиклассники заинтересованы в быстром, форсированном и в то же время основательном изучении девятиклассниками учебных предметов, которые выносятся на экзамены. Какие приёмы совместной работы при этом применяются? Те же, что были описаны в начале книги. Если девятиклассник подготовил по учебнику "Общая биология"

(IX-X классы) §1(глава I) "Эволюционные представления до Ч. Дарвина. Возникновение учения Дарвина", то он может быть проверен любым десятиклассником. Для чего? Чтобы вместе выяснить, что ещё осталось недоработанным, что и где ещё нужно прочесть, какие наглядные пособия использовать.

Нужно ли при этом согласовывать старое, традиционное расписание? Нет, так как его просто уже не будет. Занятия по биологии идут одновременно у девятиклассников и у десятиклассников. Если биология ведётся с 1 сентября, то экзамены по биологии у десятиклассников будут не в конце учебного года, а где-то в октябре. Кстати, если к экзамену по биологии успеет кто-то из девятиклассников подготовиться (а это вовсе не исключено), то может сдать его вместе с десятиклассниками. Допускает учащихся к экзаменам группа вместе с ведущим преподавателем. Вполне возможно, что группа не допустит к экзаменам кого-то из десятиклассников, но допустит какую-то часть девятиклассников. Ведущий преподаватель не является экзаменатором. Экзамены могут приниматься и без него. Его задача только готовить и, конечно, не допускать к экзаменам неподготовленных. Естественно, что преподаватель не просто следит за каждым шагом подготовки каждого ученика, но прежде всего следит за тем, как отрабатываются качество знаний по каждой теме, знание фактического материала., умения им пользоваться при обучении других, излагать вопросы теории, участвовать в их обсуждении, применять теорию на практике, формировать исследовательские умения и навыки.

В-третьих, по каждому учебному предмету вырабатывается своя методика. Но в данном случае главным оказывается составление плана изучения каждого предмета, его наиболее эффективная реализация. Конечно, в каждом случае потребуется от педагога творчество, но в этот творческий процесс включаются и все ученики.

Девятиклассники непосредственно отвечают за группу восьмиклассников. Их можно взять из всех восьмых классов, но немного: 8-12 человек. Конечно, для обучения восьмиклассников привлекаются и десятиклассники, но, может быть, не все, а главное, не столь регулярно. Главная забота десятиклассников - ученики IX класса. Девятиклассники примерно 70-75% учебного времени посвящают программе IX класса, а если есть желание и возможности, то и X. Остальное время они шефствуют, систематически работают с восьмиклассниками.

Нам часто говорят о системе контроля. Возьмём девятиклассников. Обучая друг друга, девятиклассники по всем вопросам программы

взаимопроверяются. Если ученик готовит новую тему, чтобы по этой теме учить других, то, обучая другого, он самопроверяется: ему самому открываются недостатки, слабые места в его знаниях и умениях. Кроме того, всех девятиклассников проверяют ученики X класса. Это уже более высокий уровень проверки. Наконец, проверка ведущего преподавателя, который обязан проверить каждого и не только то, как его питомец отвечает на вопросы, но и как он преподаёт каждую тему и как он готовится по каждой теме. Если же взять восьмиклассников, то они не только самостоятельно изучают новые темы и взаимообучаются по всем темам учебных программ, но и взаимопроверяются. Кроме того, каждого восьмиклассника проверяют, а когда нужно, то и обучают регулярно девятиклассники и частично десятиклассники.

Через некоторое время (возможно всего лишь через 2-3 дня) в разновозрастный класс берутся семиклассники. Сколько? Это лучше решать на месте. Мы говорим только примерное число: 8-12 человек. Непосредственными и регулярными учителями семиклассников становятся восьмиклассники, которые 70-75% учебного времени осваивают свой программный материал и 20-25% времени посвящают семиклассникам.

Схема образования разновозрастных классов

Традиционные классы	<i>Сентябрь</i> Формирование разновозрастных классов	<i>Ноябрь-декабрь</i> Формирование других разновозрастных классов
X	5-10	5-10 5-10
IX	5-10	5-10 5-10
VIII	8-12	8-12 8-12
VII	8-12	8-12 8-12
VI	8-12	8-12 8-12
V	8-12	8-12 8-12
IV	8-12	8-12 8-12
III	8-12	8-12 8-12
II	8-12	8-12 8-12
I	8-12	8-12 8-12
	От 70 до 120	человек

Разновозрастный класс может быть по количеству учащихся меньше нынешнего, т.е. меньше 30 человек, но в большинстве случаев он может быть и значительно больше 40, у нас здесь получилось от 70 до 120 человек. Опыт Корнина и Ленинграда показал, что количество учащихся в таком разновозрастном образовательном объединении (классе) не снижает качества и эффективности учебных занятий. Скорее, напротив, предоставляет педагогам возможность находить новые резервы повышения качества и интенсивности обучения. Есть много малокомплектных школ-восьмилеток, в которых обучаются 50-180 учеников. Вероятно, это и будет едины разновозрастный класс. Чтобы твёрдо говорить о его верхней и нижней границах, необходим массовый опыт. Мы пока условно будем считать, что нижняя граница разновозрастного класса 10-12 человек, а верхняя - 200 человек. Исходя из наблюдений и обсуждений этого вопроса с педагогами, мы пришли к выводу, что разновозрастные классы (объединения) должны в основном быть не только больше 40, но и больше 100 человек, где-то от 100 до 200, а может быть и 300 человек. Всё это подлежит практической проверке, и к тому же многократной. Но сначала нужно научиться создавать разновозрастные классы и научиться в этих классах работать. Ведь каждый разновозрастный класс - самообразовательный коллектив. Оптимальное количество участников, вероятно, всё же 30-50, но это нуждается в проверке и проверке.

Создание разновозрастных классов, разработка методик по всем учебным предметам, совершенствование работы этих классов и обеспечение наиболее эффективной работы в классе - это на сегодня множество проблем, которые нельзя решать абстрактно (*a priori*). Необходимо, чтобы такие классы создавались с учётом конкретных условий, в которых могут функционировать. Только в этом случае возможно продвижение вперёд, успешное решение дидактических, методических, организационных, воспитательных, кадровых, финансовых и прочих проблем.

На сегодня мы представляем себе будущую школу с разновозрастными классами примерно следующим образом. Возьмём среднюю школу с 1000-1200 учащимися. Это примерно 50 учителей и где-то 30-40 классов. Отклонения здесь возможны в любую сторону, но нас интересует будущее, а не то, что есть. В такой школе могут работать, например, пять разновозрастных классов, следовательно, пять бригад учителей. Каждый разновозрастный класс обслуживает бригада

педагогов, в данном случае состоящая из 10 человек. Это учителя-специалисты разных предметов, а также учителя начальных классов. Учителя физкультуры, рисования и черчения, пения и изобразительного искусства могут обслуживать и несколько таких классов. За каждый такой класс (объединение) отвечают старший учитель (бригадир) и вся его бригада учителей. В принципе появляется возможность коллективного подряда: пять бригад учителей, пять разновозрастных объединений школьников и пять коллективных подрядов. Естественно, необходима совершенно другая система оплаты труда учителей, изменяются их функции, их рабочий день. Учитель, дающий уроки, уходит в прошлое. Он давно себя не оправдывает. Даже не может изменить положение дел в школе то, что учитель, дающий уроки и за это получающий зарплату, остаётся в школе и бесконечно возится то с отстающими учениками, то готовит всякие мероприятия, то ведёт беседы с родителями, т.е. ведёт так называемую воспитательную работу.

План создания разновозрастных классов (объединений учащихся) был обсуждён со многими педагогами, руководителями школ, методистами, с родителями и даже с учащимися VII-VIII классов и отдельно IX-X классов. Ученики восприняли такие преобразования в школе восторженно: семиклассники и восьмиклассники стали отбирать учащихся для комплектования такого первого "экспериментального" разновозрастного класса; десятиклассники и девятиклассники стали атаковать администрацию: "Давайте со следующей недели перейдём на разновозрастные классы. В нынешних классах мы умираем от скуки и безделья". Своё согласие дали и родители. Долго и кропотливо обсуждали вопрос педагоги и руководители школ. По несколько раз к этому вопросу возвращались. Были моменты, когда вот-вот единодушно примут решение.

Но такого окончательного решения не получилось. Причина даже не в том, что этого не захотели и не поняли учителя. Причина совершенно другая. На разновозрастные классы некоторые школы могли бы уже перейти в 1987/88 учебном году, но... Всё дело в этом "но". В этих школах уже есть группа учителей-единомышленников, понимающих, что будущее школы - это разновозрастные классы и КСО. Решение приняли пока временное: организовать совместную работу учащихся разных классов на уроках по разным учебным предметам, дать возможность всем учителям убедиться в целесообразности и перспективности разновозрастных учебных объединений, подготовиться к переходу на разновозрастные классы широким

фронтом.

В чём же заключается "но"? Какое препятствие учителя и руководители школ не в силах убрать с дороги?

Дело, конечно, не в расписании уроков и даже не в старых убеждениях и предубеждениях, а в том, что такой разновозрастный класс не предусмотрен уставом школы, штатным расписанием. Он - "незаконнорожденное" дитя. Допустим, такой разновозрастный класс в 80 или 100 учащихся создан, но ещё остаются классы, в которых законно работают учителя и законно получают свою зарплату.

Кто будет работать в этом "незаконнорожденном" классе? Только энтузиасты, донкихоты. На этот класс не выделяется ни одной копейки денег. В нём могут работать только без оплаты. А работы в этом классе, особенно в первый период, непочатый край. Тех, кто будет работать в этом "экспериментальном" классе, нужно для большего успеха дела освободить от работы в других классах, а где есть возможность, то и полностью переключить на работу только в новом классе.

А как на это посмотрят работники роно и выше? Они, оказывается, в этом деле тоже народ бесправный. Они все годы могли только оберегать устаревшую, наносящую непоправимый вред образованию и воспитанию подрастающих поколений систему, но у них не было никаких прав сделать хоть один прогрессивный шаг, чтобы от неё отказаться и осуществить переход к новой.

Советы и пожелания школьников и педагогов

Когда обсуждался вопрос о создании первого разновозрастного класса в данной школе, то педагоги и особенно школьники проявили большую активность и высказали много пожеланий, чтобы всё сделать наилучшим образом. Кстати, вопрос о создании разновозрастного класса ставился только в тех школах, где педагоги и учащиеся уже знакомы с коллективной формой организации учебной работы и имеют некоторый опыт работы в парах сменного состава, педагоги к тому же прослушали теоретический курс лекций о переходе к КСО.

Прежде всего кого отбирать в "экспериментальный" класс? Уточним, почему слово "экспериментальный" мы берём в кавычки. "Экспериментальный" класс значит, что в этом классе ставится эксперимент, что-то проверяется, потому что этот класс отличается от других классов, например, только тем, что здесь используются тетради

с печатной основой. Нужно доказать, что тетради с печатной основой оказывают положительное влияние на темпы, качество и эффективность обучения. Разновозрастный класс - это не эксперимент, в котором проверяется какой-то чистый приём обучения, новый учебник, парты или столы, ведение тетрадей и т.д. Образование разновозрастных объединений, как и коллективная форма организации учебной работы, не частный приём, не какая-то деталь учебного процесса, а создание основных условий для *принципиально нового учебно-воспитательного процесса* - коллективного способа обучения и воспитания. Это первый и существенный шаг перехода от ГСО к КСО. Ещё раз хотелось бы подчеркнуть эту взаимосвязь. Теоретически доказано, что в современных условиях школы и другие учебные заведения могут решить новые задачи, поставленные перед ними жизнью социалистического общества и НТР, только в том случае, если осуществится переход в них от ГСО к КСО. Если же перехода от ГСО к КСО не происходит, то все проблемы школы остаются, движения вперёд не происходит. Переход от ГСО к КСО - это *закономерность*. Чтобы осуществить переход от ГСО к КСО, необходимо создавать разновозрастные классы. Для педагогов, которые создают разновозрастные классы, необходимость КСО понятна. Ученики тоже были посвящены в исторические стадии развития учебного процесса (ИСО - ГСО - КСО), а потому понимали, что без создания разновозрастных классов невозможен переход к КСО.

Приводя контраргументы, обычно говорят о результатах: "Вот Вы вводите свой коллективный способ обучения. Нужно, чтобы Вы сначала доказали преимущество КСО лучшими результатами".

Вопрос или возражение поставлены неграмотно, и нередко педагоги, студенты и даже учащиеся отвечают:

- На наших уроках КСО ещё нет. Мы пока применяем коллективные занятия на уроках в рамках ГСО. Чтобы состоялся коллективный способ обучения, нужно сначала создать соответствующие условия для учебной работы, применяя по всем предметам все четыре формы организации обучения: коллективную, групповую, парную и индивидуальную. Когда будет в школах КСО, тогда будут и выдающиеся результаты. Тогда можно сравнивать КСО и ГСО.

- Сейчас применение коллективных занятий тоже улучшает качество обучения и его эффективность. Но это пока мелочи.

- Как же вы будете создавать разновозрастные классы? Кого вы в эти классы направите? - спрашиваю я учащихся IX-X классов, а иногда и ребят VII-VIII классов.

И здесь начинается бурное обсуждение:

- Тех, кто отлично учится.

- Что, будем создавать класс из одних отличников? А если я не отличник, а хочу учиться в этом классе?

- А что тебя в этом классе привлекает?

- Всё привлекает. Я смогу научиться свободно говорить на нескольких языках. Я смогу, если захочу, все предметы за VII класс сдать за полгода, а потом учиться по программе VIII класса. В этом классе будет интересно работать. Только давайте не будем брать малышей. Пусть будет два класса: один - из учащихся с VI по X класс, а другой с I по V.

- Объясню: вопрос о том, как и из кого комплектовать разновозрастный класс, зависит от вас и педагогов. Может быть, так и будут создаваться классы, как ты предлагаешь: младший класс (I-V) и старший (VI-X). Но всё это нужно будет доказывать.

- Я не согласен, чтобы в этом классе учились только отличники. Нужно брать тех, кто хочет учиться.

- А как быть с теми, кто учиться не хочет?

- Их пока брать не нужно. Работа в таком классе, как и работа в космосе, дело ответственное. Наберёшь таких, кто учиться не хочет, и будем с ними возиться, а они будут нарочно всё портить и говорить: "Я не хочу, и ты мне ничего не сделаешь". Таких нужно переводить в старые классы - пусть их учат по-старому.

- Нет, я предлагаю сделать так: вот мы - десятиклассники, ну и ещё девятиклассники - будем отвечать за всё. Поэтому мы должны решать, кого в этот "экспериментальный" класс принимать, а кого не принимать. Нужен совет старших учеников и педагогов. Этот совет пусть и производит набор.

- А как будем в дальнейшем, когда все учащиеся в школе перейдут на разновозрастные классы, от лодырей освободиться? Выгонять их из школы? Они ведь тоже дети наши, советские.

- А их можно будет потом поровну распределить между классами.

- Как вы представляете себе режим дня школьников разновозрастного класса? Он останется таким же или будем его менять?

- Если нужно, менять. У нас же общеобязательных домашних заданий не будет. Если я всё успеваю делать в классе и даже опережаю других, то дома я могу уже уроков не делать. А тот, кто в классе не работает, лодырничает, если и дома он ничего не будет делать, то отстанет. Нужно чтобы в школе все занимались до 16.00 или до 17.00, а потом были свободными. Но за это время нужно успеть всё сделать, чтобы уже с уроками больше не возиться.

- Нужно, чтобы каждый день были спортивные занятия. Например, каждый день зимой - лыжи, а летом - лёгкая атлетика, гимнастика, спортивные игры.
- Нужно за каждым девятиклассником закрепить какого-то десятиклассника, чтобы он отвечал за всю его работу, а за каждым восьмиклассником - девятиклассника и т.д.
- Закрепить можно, но нельзя сваливать всю работу на прикрепленного старшеклассника.
- Как вы смотрите на участие в производительном труде?
- Как? Все должны работать.
- Как вы тогда будете чередовать труд, учение и спорт? Или что-то выбросите?
- Нужно всё успевать.
- Сказать легко, а как это сделать?
- Будем выработать расписание вместе, - сказала, обращаясь к своим учащимся и коллегам, завуч Алла Владимировна Карагодина, - чтобы не получалось, что мы вам ставим время учебных занятий с 8.00 до 17.00 с обеденным перерывом в один час (13.00-14.00), а вы скажете, что для вас это много.
- Возраст у наших ребят будет разным. Значит режим тоже будет неодинаковым, - стали присоединяться к обсуждению коллеги, а потом и родители.
- Для учащихся I-III классов будем составлять свой режим и особое расписание. За это возьмутся учителя начальных классов и родители. Для VII-X классов мы будем составлять вместе с советом старшеклассников. Остаются учащиеся IV-VI классов. Может быть, и разновозрастные классы будем создавать, разделив всех на три возрастные подгруппы (I-III, IV-VI, VII-X). Если мы получим разрешение на создание разновозрастных классов, то начнём с деления на три подгруппы. Если всё разновозрастное объединение у нас будет 150-210 человек, то каждая подгруппа в - 50-70 человек.
- А как будут работать ученики III и IV классов? или ученики VI и VII классов? Им тоже нужно систематически сотрудничать друг с другом.
- У учеников X, V, II классов учебные предметы разные; стало быть, единого расписания составить для всех нельзя. Например, в X классе - обществоведение. Какой учебный предмет будет в это время в VII классе? в IV классе? а в I и во II что будет?
- Будем делить всех учащихся единого разновозрастного класса, если нужно, на три подгруппы, но это не значит, что вся учебная работа будет замыкаться на этом составе. Нет взаимодействие должно быть

всеобщим. Но всего в расписании или в сетевом графике не предусмотреть. Нужно предоставить право преподавателям и совету старшеклассников изменять расписание в зависимости от конкретных задач и конкретной обстановки.

- Здесь присутствуют ученики старших классов и учителя. Все вы уже знакомы с коллективной формой учебной работы. Если нам предоставят возможность самим решать вопрос о создании первого разновозрастного класса, сможем ли мы его сформировать и приступить к работе?

Этот вопрос ставился в разных аудиториях. Ещё год тому назад большинство учителей и старшеклассников колебались, не могли дать решительного положительного ответа. Но в последние месяцы стали всё больше практиковать на уроках совместную работу учащихся разных классов. Чаша весов стала всё больше перевешивать в сторону положительного ответа.

- Раньше мы не представляли себе, как организовать на одном уроке учеников, например X и XI классов, VII и VI. Теперь мы убедились, что они могут работать вместе, и это полезно как для старших, так и для младших. Старшеклассники проверяют младших, учат их, в то же время сами повторяют пройденное. Они проявляют заботу о младших, появляется чувство собственного достоинства и высокой ответственности: "Я - старший, я должен вести себя достойно. Я должен знать больше и лучше их". Некоторых учеников мы просто не узнаём: так они преображаются. Этого не чувствуется, когда они работают друг с другом со своими одноклассниками. Работа старшеклассников с учащимися младших классов - это для них не только школа преподавания, но и школа нравственного взросления. Теперь мы - за создание разновозрастного класса. Пусть нам сегодня ещё не всё ещё ясно, что и как нужно делать. Но мы всему этому научимся, если такой класс будет создан в нашей школе и начнёт работать. Если же такого разновозрастного класса у нас в школе не будет и не будет в других школах, то дело перехода к КСО с места не сдвинется. Кризис в школе везде сохранится.

Конечно, разновозрастные классы - это масса совершенно новых для школы проблем, но мы сможем с ними справиться, если будут даны права быть полными хозяевами в своей школе. Если педагогический коллектив и директор школы будут иметь право по своему усмотрению строить учебно-воспитательный процесс в школе, распоряжаться финансами, то перестройка пойдёт, её можно осуществить.

Очень важно, чтобы перестройка, т.е. переход от ГСО к КСО, создание

разновозрастных классов, происходила не только в одной школе. Дело не только в том, что мы можем с этим не справиться или допустить ошибки. Важно, чтобы это происходило одновременно во многих школах нашего края и даже страны. Это откроет возможность постоянного обмена опытом перестройки.

Права педколлектива и директора школы, новая практика обучения и воспитания, продвижение школ от ГСО к КСО, демократия и гласность - всё это должно действовать одновременно, тогда и успех дела перестройки будет обеспечен.

6. Какие функции учителя при КСО?

Сначала давайте разберёмся, что делает учитель при нынешней системе обучения каждый день? Каждый день учитель проводит уроки. Прежде всего он обязан учеников организовать, настроить на работу, проверить, что они делали дома, готовились ли к данному уроку, проверить письменное задание и вызвать несколько учеников, чтобы произвести устную проверку. Важнейшая часть урока - изложение учителем нового материала. Обычно ей посвящается не менее половины урока. Приёмы изучения нового материала могут быть разными, но среди них главный - устное изложение учителя с привлечением различных средств наглядности и вовлечение учащихся в обсуждение того, что изучается на уроке. Изучить с учениками весь программный материал на уроке массовому учителю не удаётся. Скорее, наоборот: с ростом объёма образовательного курса школы учителю становится всё труднее и труднее добиваться от учащихся глубоких и прочных знаний. Поэтому постоянно нужно готовить учащихся к выполнению ими домашних заданий. Дальше учитель занимается проверкой тетрадей, самостоятельных и контрольных работ и готовится к следующему уроку. Таких подготовок у него обычно в неделю две-три-четыре, но бывает и больше. Плюс ещё воспитательная работа - проведение всякого рода мероприятий. Вот она - ежедневная педагогическая проза. Могут быть, конечно, и другие вариации, но существа они не меняют. Например, учитель может целый урок излагать новый материал или вести с учащимися беседу, обсуждение.

Итак, функции учителя в простейшем виде состоят в том, что он должен весь программный материал преподаваемого предмета систематически излагать учащимся. Эта обязанность была зафиксирована в соответствующем постановлении о школе от 25

августа 1932 г. Изложить, объяснить, показать, преподнести новый материал для учащихся - вот главнейшая функция учителя, и он к этому должен готовиться каждый день.

Вторая функция: проверить, работают ли его ученики, и оценить знания, их подготовку. Третья - организационно-надзирательская: вести работу с классом так, чтобы все его слушали, чтобы не мешали друг другу, чтобы выполняли все его задания; принимать меры по отношению к тем, кто перестаёт учиться или начинает плохо себя вести. Учитель обязан каждый день готовиться к предстоящим урокам.

Таковы функции преподавателя в вузе: всё изложить, показать и объяснить, всех проверить и поставить оценки; дисциплина в этом случае его особенно не тревожит.

Как можно назвать всю деятельность педагога в школе и в вузе при нынешней системе? Пожалуй, наиболее точное и наиболее полное выражение сути педагога (учителя) при ГСО состоит в том, что он обязан всех учить (научить необязательно!) и всех в какой-то мере воспитывать. Другими словами, при ГСО учитель в школе и в любом другом учебно-воспитательном заведении является непосредственным исполнителем обучения и воспитания.

Как сложились исторически эти функции педагога?

Всё начиналось с индивидуального способа обучения (ИСО), когда учитель с каждым учеником в отдельности работал и должен был каждому всё объяснить, всё показать и всё проверить и даже оценить. Воспитывать каждого он не был обязан. С появлением ГСО он стал работать с классом (группой) как с собирательным учеником, но функции остаются те же. Правда, при ИСО учитель обязан был к кому-то научить тому, за что он брался учить. При ГСО научить каждого он уже не может; хорошо, если он может обучить большинство своих учеников. Не всегда удаётся ему справиться и с этой задачей. С воспитанием дела обстоят ещё хуже.

Что же изменяется в работе учителя, как меняются его функции в связи с введением коллективных занятий? Конечно, в корне изменяется деятельность каждого ученика, а как следствие изменяется в корне и деятельность профессионального педагога, учителя. В чём же изменяется деятельность всех учащихся?

Итак, школьники, студенты - это те, кто учится, кто приобретает знания от своих учителей, из книг. Коллективные занятия ставят каждого ученика в положение учителя. И это не игра, а основная, главная функция ученика, его главная деятельность в школе, в вузе, в любом другом учебном заведении. Все ученики становятся учителями,

преподавателями. А поскольку структура классов становится разновозрастной, то легко понять, что все функции учителя, которые у него были при ГСО, выполняет коллектив. Изучение нового материала, проверка знаний, умений и навыков, анализ и оценка - всё делает коллектив. Разновозрастный коллектив всё это может сделать гораздо лучше, чем это делает даже самый талантливый учитель-мастер.

Говоря о функциях профессионального педагога при КСО, нужно иметь в виду, что с введением коллективных учебных занятий в классе все становятся учителями, педагогами. Конечно, это преобразование происходит не сразу, не мгновенно, но оно происходит объективно, как только ученики начинают работать в парах сменного состава, т.е. все становятся учителями: все обучают всех. Каждый школьник, начиная с I класса, систематически каждый день по несколько часов и на протяжении школьных лет обучает по всем учебным предметам своих товарищей, точнее многих. Он объективно формируется как учитель и воспитатель. Не только с каждым годом, но даже с каждым месяцем и даже с каждым днём растёт и совершенствуется его педагогическое мастерство. Все школьники с первых дней обучения формируются как педагоги, обучающие и воспитывающие других - тех, кто их окружает, тех, с кем они ежедневно работают в процессе обучения.

И стало быть, главная функция профессионального педагога уже не может быть прежней. Школьники почти всё время изучают новый материал, проверяют друг друга без непосредственного участия профессионального педагога. Очень часто при КСО школьники, студенты обходятся без него, что вовсе не означает, снижения роли профессионального педагога. Профессиональный педагог, учитель нужны при КСО, **но его главное, новое назначение совсем иное - формирование педагогического мастерства у каждого школьника, у каждого студента.** Поскольку школьники при КСО всё время выполняют педагогические функции, то стихийно, объективно все они формируются как педагоги и растёт, совершенствуется их педагогическое мастерство. Коллективный способ обучения (КСО) был бы неосуществим, если бы все учащиеся не становились хорошими преподавателями, не овладевали мастерством преподавания. Но стихийный процесс формирования не всегда приводит к высшим результатам; при этом могут быть срывы, существенные пробелы, недостатки. Поэтому перед профессиональным педагогом стоит сознательная задача (притом для него главная!): формировать мастерство преподавания и воспитания. Если я - преподаватель математики, то моя задача не в том, чтобы весь материал по математике

согласно программе изложить, объяснить, показать и проверить, а в том, чтобы из каждого моего ученика **сделать искусного преподавателя математики**. Но это не значит, чтобы каждого ученика, например V класса, сделать профессиональным преподавателем математики. (Это задача педагогического института и университета, а не общеобразовательной школы.) моя задача в данном случае заключается в том, чтобы научить моего подопечного умело, с достаточно высоким для его возраста и жизненного опыта мастерством преподавать (преподносить, излагать другим) программный материал по математике за V класс. Если же я этого ученика (школьника) обучаю по всему курсу математики за среднюю школу, то моя задача за все эти годы (пусть их будет пять, шесть или семь лет): помочь ему практически овладеть высоким мастерством преподавания математики в объёме средней школы. Но такая же задача стоит и перед учителем истории и обществоведения: научить каждого мастерски преподавать историю и обществоведение в объёме средней школы. Получается, что все учителя-предметники, а также учителя начальных классов помогают своим питомцам овладевать практическим искусством преподавания всех учебных предметов, которые изучаются в средней школе, **формируют своих подопечных как искусных преподавателей и воспитателей**.

Естественно возникает вопрос: выполнима ли эта задача? Может быть, её вообще нельзя решить? Разве могут все ученики средней школы за период своего обучения (десять лет) стать искусными мастерами по преподаванию всех учебных предметов?

На этот вопрос жизнь, практика коллективных занятий уже дала оптимистический ответ. Но этого недостаточно. Нужен ответ более полный.

Стремление передавать другим информацию, обучать других присуще человеку с самого раннего детства. Н. К. Крупская писала, что ребёнок в пять лет, узнав от кого-то новое слово, бежит сообщить его папе, маме, нянечке. Но что происходит в семь лет, когда ребёнок становится школьником? Ему объясняют, что он должен слушать учителя и что не его дело - учить других, его дело - учиться, так как в классе всех обучает только один человек - учитель. **Так, что при ГСО с I класса ставится барьер для развития у детей педагогических способностей.** Чтобы способности развивались, необходима деятельность, в которой они бы проявились. Раз такой деятельности нет, то и способности начинают угасать. Не в этом ли одна из причин того, что профессия учителя перестала быть престижной в обществе? **Традиционная**

организация деятельности учащихся не только не проявляет и не развивает педагогические способности, но и подавляет всякое желание становиться учителями. И не в этом ли рождается проблема "учитель-мужчина", где его взять, как и чем его заманить в педагогический институт? Преподаватели Полтавского педагогического института организуют большую профориентационную работу среди учащихся старших классов, начиная с VII класса готовят школьников к будущей учительской профессии. В других педагогических институтах набирают студентов, из которых одна треть не желает и не может быть учителями.

Изменяется ли положение при переходе на КСО? Изменяется в корне, ибо каждый ученик при коллективных учебных занятиях систематически выполняет функции учителя и воспитателя по отношению ко многим из своих сверстников и младших товарищей, с кем ему приходится работать. И делается это уже не из-за оценки и не из-за того, что кого-то нужно проверить, а потому что главной функцией каждого ученика становится обучать и воспитывать других, и систематическое преподавание всего того, что он изучает, оказывается важнейшим, первейшим средством овладения изучаемым материалом.

Развитие музыкальных, математических, спортивных и других способностей, как показывают многочисленные наблюдения и исследования, происходит особенно бурно и достигает самого высокого уровня, если оно начинается по возможности в более раннем возрасте. Примеры тому общеизвестны: Моцарт, Писарев, Сен-Симон, Пушкин, Лобачевский, Ландау, Гаус, Винер и др. [Старая система обучения даёт нам бесчисленные примеры того, как педагогические способности в силу отсутствия соответствующей деятельности у школьников в массовых масштабах угасали, терялись.](#) У нас нет сомнений в том, что при КСО включение всех учащихся в интенсивную регулярную деятельность с первых шагов обучения (с семи и даже с шести лет) приведёт к массовому расцвету педагогических талантов ещё в школьные годы: сотни тысяч подростков уже в 15-16 лет будут становиться великолепными педагогами-мастерами; высокое педагогическое мастерство среди старшеклассников станет обычным, нормальным явлением. Ученики разных классов, даже начальных, как только вводится коллективная форма организации учебной работы, буквально перерождаются и за сравнительно короткий срок овладевают педагогическими умениями, которые у выпускников педвузов вырабатываются годами: умение слушать, умение ставить вопросы, умение проводить обсуждение, умение строить изложение изучаемой

темы так, чтобы она вызывала у слушателей интерес, организаторские и другие умения. Поскольку ученикам за время обучения в средней школе придётся при переходе к КСО преподавать все или почти все учебные предметы, то соответственно преподавательское мастерство будет носить широкий характер; конечно, перед средней школой не стоит задача: из каждого школьника сделать профессионала - учителя математики или истории. Это уже задача педагогических институтов и университетов. Но дело-то в том, что в педагогические вузы благодаря КСО уже пойдут те, кто педагогическим мастерством на практике (а не в теории) уже владеет, имеет достаточно большой опыт преподавания всех учебных предметов. Ошибка в выборе профессии в этом случае почти исключена. Но гораздо важнее то, каких же именно больших мастеров педагогического труда будет выпускать рядовой педагогический институт, если КСО полностью утвердится во всех школах! Педагогические вузы, как уже было сказано, смогут готовить педагогов нового уровня и нового качества. Все они - выпускники педвуза - специалисты-педагоги с большим педагогическим опытом. Их педагогический опыт начинался ещё в I классе и никогда не прерывался. Все они не только специалисты - преподаватели учебных предметов средней школы. Нет, они одновременно подготовлены и как вузовские преподаватели, что имеет существенное значение для осуществления повсеместного высшего образования. Так, учитель математики направляется в самую глухую деревушку, но он вполне подготовлен для преподавания вузовской математики, так как будучи студентом математического факультета, он на коллективных учебных занятиях (и на групповых тоже) преподавал все темы всех изучаемых в вузе математических наук. Введение КСО не просто решает проблему педагогических кадров для школ и вузов, но открывает возможность готовить педагогов нового типа, педагогов высокого профессионального мастерства и самого высокого класса, как специалистов-предметников. Это действительно педагоги новой общественной формации, по своему профессиональному и научному уровню значительно превосходящие всех тех, которых педвузы и университеты готовили для средней школы за всё время их существования. Один директор школы высказался: КСО нужно вводить в школы и вузы только потому, что при КСО по-новому решается вся проблема педагогических кадров.

Переход к КСО, по нашему глубокому убеждению, должен прежде всего и наиболее интенсивно идти в педагогических институтах. Нов везде и всюду в педагогических институтах готовят студентов -

будущих педагогов - по старым учебникам педагогики, по старым методикам; использование новаторских идей в педагогике (Шаталова, Лысенковой, Ильина, Волкова, Иванова) пока ещё мало что изменило в теории и практике подготовки будущих педагогов. Да и незначительное подновление преподавательских приёмов не может коренным образом изменить всю подготовку будущих учителей, так как по-прежнему готовят их работать в традиционной классно-урочной системе. Наши слушатели курсов ИУУ многократно и настоятельно ставят вопрос: "До каких пор педагогические институты будут готовить своих студентов по-старому? Мы в школах стремимся перейти к КСО, а педвузы направляют нам выпускников, которые вообще о КСО не имеют никакого представления". Поскольку при КСО основная функция школьного педагога изменяется, необходимо уточнить, как следует понимать это изменение в деятельности учителя. Сторонников КСО постоянно обвиняют в принижении роли учителя, в том, что якобы введение коллективных учебных занятий само по себе приводит к уменьшению значения учителя, что якобы его задачи будут сводиться к чему-то второстепенному: консультированию, организации. Давайте с этим вопросом разберёмся. Разобраться нужно основательно, чтобы он снова и снова в том или другом виде уже больше не возникал.

Прежде всего уточним: кто же бросал обвинение в принижении роли учителя в адрес сторонников оргдиалога и КСО?

Исключительно те, кто выступал против коллективных занятий и КСО. Кстати, в их числе никогда не были учителя, которые сами вводили коллективные учебные занятия и разбирались в их значении для коренной перестройки учебно-воспитательного процесса. Да и как бы могло быть иначе? Разве цель: из каждого ученика сделать преподавателя и воспитателя, научить всех педагогическому мастерству, чтобы каждый школьник мог не только отвечать на вопросы и как-то справляться с контрольными работами, но и мастерски преподавать математику, физику, географию, историю и обществоведение, литературу, астрономию, языки, химию, - ниже той цели, которая ставилась и только могла быть поставлена при ГСО: кое-как и кое-чему научить и дотянуть всех до окончания школы? Если уж быть до конца откровенными, правдивыми, то нужно сказать, что с этой целью: подготовить преподавателей по всем предметам средней школы так, чтобы они одновременно были и воспитателями, организаторами учебно-воспитательного процесса, - при ГСО не справлялись даже педагогические институты и университеты. Где и когда было такое, чтобы рядовые учителя в обычной школе готовили по всем учебным

предметам преподавателей, которые не в далёком и неопределённом будущем, а здесь же в классе, на уроках, уже преподают, и преподают все темы и вопросы, которые предусмотрены школьными программами, а во многих случаях - и то, что выходит за пределы программы? А ведь это делается, делается всюду, где мало-мальски неплохо поставлены коллективные учебные занятия, где даже ещё нет разновозрастных классов и полного перехода к КСО. Итак, новое состояние учиться в коллективной учебной работе поднимает его роль и значение на целый порядок выше. В связи с главной функцией профессионального педагога надо сказать несколько слов об уровне знаний и мотивации к учению. Сначала поставим вопрос: в каком случае качество знаний будет выше: когда перед учеником стоит задача кое-как ответить и получить оценку от учителя или когда всему тому, что он изучает, он должен научить других? Чтобы научить других по какой-то новой теме, нужно эту тему или вопрос знать как можно лучше. Поэтому, переход на коллективные занятия есть не просто переход на систематическое преподавание каждым учеником (студентом) всего того, что он изучает сам, а есть переход школ, вузов, всех учебных заведений на *новое, более высокое качество обучения*. Принципиально меняется и мотивация к учению. При ГСО ученик может рассуждать: хочу - учу, хочу - не учу - это моё личное дело, как я учусь - это касается только меня и, может быть, иногда и только отчасти моих родителей. Когда же каждый школьник - преподаватель, когда он обязан всему, что изучает, научить других, то мотивация в его деятельности круто изменяется. Учить других - это уже дело общественное, касается всех, в этом заинтересованы все.

На коллективных занятиях пока ещё не все элементы срабатывают, так как многому ещё не научился учитель, ещё действуют старые привычки у учащихся. И профессиональным педагогам, и всем учащимся, и даже родителям нужно менять свою психологию.

Итак, мы выяснили первую главную задачу и функцию профессионального педагога при переходе к КСО. Его вторая задача и соответственно функция по значению не менее важная, чем первая. Но рассматривать мы её должны всё же как вторую. Начнём снова с нынешнего, группового способа обучения (ГСО). Может ли учитель сегодня постоянно совершенствовать учебно-воспитательный процесс в школе, использовать новейшие достижения науки, методики своего учебного предмета, передового педагогического опыта? Именно к этому его призывают все: и печать, и радио, и телевидение, и своё местное руководство. Все хотят, чтобы учитель в школе, от которого

"всё зависит", работал творчески. А что, разве он сам этого не хочет? Разве есть такие, которые не хотят работать творчески? Почему же в школе везде и всюду процветает рутина, почему даже после освежающего ветра реформы школы (1984) обучение и воспитание в школах идёт по-старому, а если что-то изменяется, то неглубоко и ненадолго? Почему учителя вместе со своими руководителями не могут преодолеть застой в своих школах, даже если они все настроены на его преодоление?

Давайте ещё раз присмотримся, как работает учитель в школе, и сравним его работу, например, с работой инженера на производстве. Учитель при ГСО непосредственно своей личной деятельностью, как говорится, *сам*, всех учеников класса обучает, всех проверяет, всех оценивает и даже всех воспитывает. Поэтому его даже нельзя сравнить с инженером, который вовсе не обязан всю продукцию цеха делать сам. Для этого есть рабочие. Учитель работает со своим классом как рабочий у станка. Учитель невидимыми цепями прикован к классу, где он преподаёт свой учебный предмет. В первые годы работы он выработал свою методику преподавания, далеко не всегда лучшую, и, как правило, от неё оторваться в дальнейшем не может. Он загружен уроками и мероприятиями в школе, подготовкой к урокам, проверкой тетрадей и прочими делами дома, а поэтому у него не остаётся времени для изучения новейшей литературы. В такой ситуации учителю не до перестройки, ему бы только свести концы с концами, чтобы не срывались уроки, не было ЧП и чтобы ученики справились с очередной контрольной работой. От постоянной занятости, от прикованности урока к регламентированному учебно-воспитательному процессу он не может оторваться. Он не творец его, а раб. Что он может сделать в лучшем случае? Он может изменить порядок прохождения материала, может некоторые темы объединить, может обновить примеры, провести урок в виде беседы с классом, создавая проблемные ситуации. Он может ввести только некоторые частичные изменения, скорее, методического характера, но он никак не может выйти за пределы своего предмета и изменить весь учебно-воспитательный процесс. А в наше время уже нельзя довольствоваться частичными улучшениями - необходимо коренное преобразование всего учебно-воспитательного процесса. Для этого учитель должен иметь возможность оторваться от своего "станка" (класса) и быть хотя бы в положении инженера, который может охватить не только работу одного рабочего за своим станком, но и весь технологический процесс в рамках цеха или завода в целом.

Как изменяется положение профессионального учителя при переходе к КСО? Он перестаёт быть тем рабочим, который не мог отойти от станка. При ГСО учитель всё делал сам. При КСО всё делает самообразовательный разновозрастный коллектив. Поэтому важнейшей задачей учителя становится не само по себе исполнение обучения и воспитания, а постоянное совершенствование этого исполнения, постоянная реализация и модернизация учебно-воспитательного процесса, забота о внедрении новейших достижений науки об обучении и воспитании, методики, передового педагогического опыта., перестройка учебно-воспитательного процесса на прогрессивных началах, а если необходимо, то и полная революционная перестройка учебно-воспитательного процесса, как это и требуется в современных условиях. В условиях ГСО вопросами совершенствования коренной перестройки учебно-воспитательного процесса занимались только немногие учителя. У рядового учителя для этого не хватало времени и сил, он не успевал делать то, что от него ежедневно требовалось. Вырваться из этого плена могли только исключительные натуры. Для большей части все усилия (в том числе и так называемые творческие) были направлены на то, чтобы старую работу сделать более или менее для учащихся привлекательной. Внести что-то принципиально новое и существенно улучшить учебно-воспитательный процесс практически было невозможно, поэтому подлинно творческих педагогов оказалось очень мало, считанные единицы. Заимствование чужого опыта, даже самого замечательного, это уже не собственное творчество, а подражательная деятельность. Это, в частности, можно наблюдать и в опыте тех учителей, которые стали работать по Шаталову, по Лысенковой, по Ильину и т.д.

Переход к КСО сам по себе означает всеобщее педагогическое творчество. Дело не только в том, что переход к КСО требует создания в каждой школе творческих педагогических коллективов. Но действительно, по своему существу, по содержанию и по выполнению это всеобщее педагогическое творчество, чего никогда педагогический мир не ведал. Если первая забота профессионального педагога - из каждого учащегося сделать опытного, умелого преподавателя, воспитателя и организатора, то забота вторая (задача №2 только по порядку рассмотрения, а не по значению): постоянное и всестороннее совершенствование учебно-воспитательного процесса, его организации, приёмов, форм, методики.

Чтобы выполнить первую задачу-функцию - научить каждого искусству обучать, используются все известные и неизвестные приёмы.

Например, ученик А. изложил тему "Клеточная теория" для своих слушателей. - учеников. После того, как ученики поставили вопросы и он на них ответил, учитель говорит: "Эту тему я изложил бы так". В этом случае он даёт личный пример, как бы сам построил изложение темы. Возможны и другие варианты: после обсуждения: после обсуждения положительных и отрицательных сторон преподавания темы "Клеточная теория" учеником А. ему предлагается эту же тему изложить ученику Б. или группе учеников. Искусство обучения - это не только изложение нового материала, но также и умение проверить знания, получить от собеседника или из книги максимум информации. Поэтому профессиональный педагог часто работает в парах сменного состава и опять же личным примером показывает всем своим ученикам, как нужно работать, чтобы становиться хорошим, искусным преподавателем и воспитателем. Можно сказать, вся деятельность учителя-профессионала направлена на формирование из каждого школьника (студента) преподавателя-мастера. Но мастерство преподавателя не изменяет всей системы, оно не устраняет её недостатков, а тем более коренных, существенных. Это уже вторая функция профессионального педагога: постоянно совершенствовать и развивать учебный-воспитательный процесс, быть его технологом, инженером. Здесь нужны знания науки об обучении и воспитании, глубокие знания теории и практики КСО, и надо иметь возможность видеть учебно-воспитательный процесс как бы со стороны. Педагог при переходе на КСО, особенно когда уже существуют и работают разновозрастные классы, может постоянно советоваться со старшеклассниками о том, как лучше поставить учебно-воспитательный процесс и все его составные части. Со старшеклассниками педагог может обсуждать вопросы методики изучения своего предмета, вопросы планирования и организации всей работы. Если в школе работают параллельно несколько разновозрастных классов, то вступает в силу регулярный обмен опытом. Это не те открытые уроки, которые учителя давать не хотят, но бывает так, что их заставляет администрация силой своей власти. Учителя при переходе к КСО просто ходят друг к другу, наблюдают вместе коллективные занятия и попутно обсуждают, как эти занятия поставить лучше. Такие "педагогические производственные совещания" становятся чем-то обычным, регулярным. К педагогам присоединяются представители администрации. Такие производственные совещания напоминают совещания инженерно-технического персонала непосредственно на заводе, в цехе, когда

главный инженер, инженеры-технологи, мастер обсуждают, какой должна быть технология изготовления тех или других изделий (товаров). Здесь соединяются воедино опыт, смекалка, передовая наука. Есть и третья функция педагога - не менее важная, чем предыдущие: для школьников или студентов всегда нужен *специалист-предметник* - человек, глубоко знающий науку, которую они изучают; он своевременно устраняет препятствия, раскрывает перспективы, обеспечивает высокий темп продвижения вперед.

Четвёртая функция - это работа организационного характера. Педагог должен настолько подготовить своих непосредственных помощников, чтобы всё или почти всё управление учебно-воспитательным процессом осуществлялось школьниками или студентами. Самоуправление становится особенно эффективным и надёжным, когда составы классов становятся разновозрастными. Конечно, самоуправление в учебном процессе не означает, что профессиональный педагог-специалист уже не нужен. Вопрос о самоуправлении - один из важнейших вопросов коренной перестройки учебно-воспитательного процесса и будет нами рассмотрен отдельно.

Пятая функция. Профессиональный педагог - это всегда и воспитатель. Часто спрашивают: если мы переходим к КСО, то уже не нужны лекции, семинары, не нужна обычная общеклассная работа, которую всегда проводил и проводит учитель? Вопрос имеет сугубо практическую направленность: что нам, педагогам, делать?

Педагог, профессиональный учитель в своём классе был и остаётся "хозяйном": он видит, что ученикам нужна лекция - даёт лекцию; если нужна беседа с классом, то проводит такую беседу; нужно - проводит контрольную работу и т.д. Разумеется, здесь есть опасность увлечения старыми, привычными формами работы. Учителя нельзя силой заставить работать по-новому, здесь нужен не только добровольный, но и глубоко осознанный переход к КСО. Такой переход учителю в одиночку совершить трудно, мы говорим решительнее, в большинстве случаев невозможно. Всё то, что делала учитель раньше (лекции, семинары, опрос, беседы, контрольные работы, самостоятельные работы, консультации и т.д.), всё это он должен уметь делать и при переходе к КСО. Итак, будут ли общеклассные занятия? Пока сохраняются разновозрастные классы, такие занятия необходимы. Но если разновозрастные классы исчезнут, будут ликвидированы, то естественно исчезнет необходимость и в общеклассных занятиях традиционного типа, что вовсе не означает, что с созданием разновозрастных классов профессиональному педагогу будет нечего

делать. Ему гораздо больше придётся работать с отдельными школьниками (студентами) по формированию их педагогического мастерства. Здесь пока непочатый край работы. Педагоги, которые начали на своих уроках практиковать коллективные занятия, ещё двигаются по инерции, ещё не осознали до конца, что их главная задача - это задача методиста, режиссёра, тренера, который готовит всё время педагогов-мастеров. Он это делает вовсе не потому, что в стране давно уже возникла проблема педагогических кадров. Это побочная проблема. Главная причина состоит совсем в другом: КСО только тогда может стать наиболее эффективным, когда все его участники владеют педагогическим мастерством. Педагогическое мастерство всех членов образовательных коллективов (ученических классов, студенческих групп) - это неременное условие эффективности, совершенствования и развития коллективного способа обучения (КСО). Непривычным для педагогов в этом случае является то, что их ученики, оказывается должны быть такими же педагогами, как и они сами, а в перспективе даже лучше их, хотя их никто не готовит специально к педагогической профессии.

Новая школа должна заимствовать всё лучшее из старой школы. Преемственность в содержании и методах обучения и воспитания - дело очень важное. При переходе от ГСО к КСО такая преемственность должна соблюдаться. Но в новых условиях применение приёмов, методов, оргформ в практической деятельности учителей должно вестись с неременной усиливающейся установкой на КСО. Это значит, больше коллективных учебных занятий и связанных с ними приёмов обучения, разновозрастность и работа учащихся по способностям без сиюминутного отказа при этом от традиционных форм обучения или от их недооценки.

Есть ряд вопросов, которые интересуют учителей при переходе к КСО. На некоторых мы остановимся. В чём состоит подготовка учителя к занятиям, к урокам при КСО или при переходе к КСО? Не увеличится ли при этом и без того большая нагрузка учителей?

Социологические исследования показали, что рабочий день учителя - один из самых продолжительных: 54-61 ч в неделю. Это около десяти часов ежедневно, не считая воскресенья. Уроки, которые учитель даёт в школе, это сравнительно небольшая часть рабочего дня. Гораздо больше он занят вне уроков: всевозможные дежурства, семинары, совещания, воспитательные мероприятия, кружковая работа, работа с активом класса и с отстающими, беседы и встречи с родителями, проверка тетрадей, подготовка к следующим урокам, общественные

поручения....

Казалось бы, если учитель работает в школе 15-20 лет, зачем ему готовить, писать планы уроков на следующий день? Подготовка учителя к урокам при ГСО нужна каждый день и всю жизнь, пока учитель работает в школе. Конечно, урок может пройти у опытного учителя блестяще и без специальной подготовки к нему, без заранее заготовленного рабочего плана. Но гораздо больше без подготовки у него получится сереньких, плохих уроков. Вот почему опытный, ответственный педагог придаёт большое значение подготовке к урокам и почти всегда тщательно к ним готовится, не считает составление и написание рабочего плана урока на следующий день пустой формальностью. Он не может допустить, чтобы его уроки были хуже, чем уроки его товарищей. Здесь действуют больше неписанные законы - законы педагогической совести. Какая бы система обучения ни была, но преданный своему делу педагог, истинный педагог делает всё от него зависящее, чтобы его уроки были эффективными, помогали его ученикам духовно расти.

Естественно, что педагогов тревожит вопрос: как быть при переходе к КСО? Мы отвечаем: если Вы серьёзно, основательно поставили коллективные занятия в своём классе, то дома каждый день готовиться к урокам не нужно. Не только при КСО, но даже в переходный период к КСО, на каком-то этапе этого перехода обнаруживается, что учителям и их ученикам можно идти на уроки без всякой подготовки. Всё, что необходимо для успешной работы, делается на уроках. Вот X класс. Каждый день по 3-4 ч идут занятия одновременно по истории и обществоведению. В классе 34 ученика, у них одновременно в работе (изучается) 11 разных тем. Какой рабочий план урока я как учитель могу приготовить на сегодняшний день? Любой план урока окажется ненужной пустышкой. Я прихожу в класс и здесь вместе с "диспетчером" решаем, кто над чем должен работать. Кто не закончил прорабатывать свои темы, продолжает над ними работать, совершенствовать знания по своей теме; те, кто свою тему подготовил, выступает в малых группах, сдают учителю по этой теме зачёт, возможно, готовятся к докладу и к лекции. Все темы, которые необходимо изучить, выписаны на большой таблице. На этой же таблице указаны фамилии учеников класса, в клеточке, на пересечении выставлены оценки, буквами отмечаются: В - выступление, Д - доклад, Л - лекция. Могут быть и письменные работы: И - изложение, С - сочинение. В начале занятий учитель выясняет, кто из ребят отстаёт, почему, в какой помощи он нуждается, чтобы преодолеть отставание,

но не за счёт спешки, не за счёт снижения качества. С теми, кто идёт впереди, ведётся другая работа: определяется окончание их работы по истории и обществоведению, какие доклады и лекции они проведут для учащихся своего класса, для учащихся других классов, что они могут дать на конференции, посвящённой, например, Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., какую дополнительную литературу они уже использовали, над чем им ещё надо поработать; определяется примерная дата сдачи экзаменов, если они хотят сдать экзамены досрочно.

Разве всё это можно вписать в свой поурочный план? Такой план совершенно ненужная и невыполнимая задача. Инженер, врач, агроном и другие специалисты не расписывают свои часы детально: что скажет, кого спросит, сколько слов запишет и т.д. Конечно, учитель должен знать, что делается в его классе, и, кстати это он знает в условиях КСО гораздо лучше, чем при ГСО, так как вся работа учащихся происходит на его глазах: он видит, знает, что делает каждый, как прорабатывает каждую новую тему тот или другой ученик, какую часть курса истории и обществоведения уже усвоил каждый, по каким темам и ка сданы зачёты, проведены "мозговые атаки", сделаны выступления, доклады, лекции проведены дискуссии. Если налажено самоуправление, то один учитель может одновременно вести два и даже три класса. Так вели работу со своими группами преподаватели М. А. Мкртчян, В. Л. Гудовщиков.

Итак, ежедневная подготовка учителя к занятиям необязательна, чаще всего она не нужна. Но это нисколько не снижает необходимости в высокой научной и педагогической подготовленности учителей, которые приступают к переходу от ГСО к КСО. Если учитель истории ведёт один-два класса или отвечает за историческое образование в разновозрастном классе, то ему нужны знания истории по глубине и обширности не меньше, чем у нынешнего учителя. Напротив, его научный кругозор, эрудиция по предмету, который он преподаёт, должны быть гораздо выше. С чем это связано? При ГСО учитель на уроке с учащимися разбирает, обсуждает, изучает только одну тему. Он вправе всегда ответить: другие вопросы (вне темы) будем изучать позже, и тогда я вам помогу во всём разобраться, отвечу на ваши вопросы. При КСО даже в переходный период ситуация совершенно иная. Класс учащихся фактически в любой момент изучает не одну тему, а весь курс истории. Если класс разновозрастный, то - всё то, что на уроках истории изучается на протяжении 6-7 лет: начиная от древнего мира и кончая современностью. И здесь учитель должен быть всегда готовым

ответить на любой неожиданный вопрос.

Увеличится ли общая нагрузка учителя при переходе к КСО? Общая нагрузка учителя не увеличится - напротив, она значительно уменьшится. При ГСО эта нагрузка не очень видна для постороннего, она разбросана: и уроки, и после уроков, и дома, и в методкабинете, и в микрорайоне, и в домах учащихся. При КСО нагрузка учителя сосредоточена в классе, на учебных занятиях (на уроках). Учитель получает свой строго лимитированный рабочий день, как инженер на производстве. Здесь ещё предстоят обсуждения, острые споры, но опыт применения коллективных занятий показывает, что при КСО учитель может ежедневно работать в классе с ученикам 6 ч и 2 ч - на повышение своей квалификации. Его рабочая неделя станет наконец такой же, как у всех трудящихся, - пятидневной, а по количеству часов вместо нынешних 54-61 ч в неделю 40-42 ч, т.е. уменьшится на 14-19 ч. Но мы предвидим острые споры по этим вопросам. Нынешнее положение - пришёл в школу, дал свои 3-4 урока и ушёл, остальная часть дня "свободная" - многих устраивает. Немало споров будет по вопросу о пятидневке: запротестуют родители - куда девать детей? Поднимутся и другие вопросы: выпускники школы при 6-дневном обучении остаются недоучками и полужайками - какими же они будут при 5-дневной неделе? Все эти и многие другие проблемы жизненные; они несомненно, важны и задевают интересы трудящихся, но они носят уже производственный характер, являются частными, а иногда и местными по сравнению с главным вопросом современного образования: переходит или не переходить к КСО? - и совершенно спокойно решаются с учётом конкретных условий.

7. Почему школе необходим коллективный способ обучения?

В последнее время наша пресса, особенно "Учительская газета", уделила большое внимание творчеству педагогов-новаторов, их выдающемуся мастерству. В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Е. Н. Ильин, П. М. Эрдниев и другие педагоги-мастера произвели смелые преобразования методической стороны обучения, ими были разрушены старые каноны методики. С их деятельностью связано укрупнение тем - преподавание блоками, опорные сигналы, опережающее преподавание, комментированное письмо, творческое использование художественной детали, обязательная проверка (зачёт) по каждой теме, ускоренный

темпы прохождения программного материала, взаимопроверка учащихся, введение тетради творческих дел, разные формы сотрудничества с учащимися, раннее обучение и развитие. Педагоги-новаторы показали, что, внося серьёзные изменения в методику изучения учебных предметов, структурируя их в процессе обучения по-другому, ломая старые, привычные установки и методы работы, можно значительно повысить результативность обучения, ускорить темпы прохождения школьных программ, добиться более высокого индивидуального развития учащихся.

Вместе с тем, движение педагогов-новаторов, представленное в учительской газете, как педагогика сотрудничества, ещё сравнительно мало коснулось организационных основ учебно-воспитательного процесса в школах и вузах. Быть или не быть классно-урочной системе в школах? Быть или не быть лекционно-семинарской системе в вузах? Если быть, то какими? Если не быть, то чем же их заменить? Что же снова возвращаться к бригадно-лабораторному методу, Дальтон-плану, методу проектов, белль-ланкастерской системе? Или создавать какую-то эклектическую смесь? Однако нужно двигаться вперёд, если мы хотим действительно решить современные задачи обучения и воспитания подрастающих поколений, поднять работу школы и других учебных заведений на качественно новый уровень. А движение вперёд - это отказ от ГСО и всесторонне обдуманый, разумный и в то же время ускоренный переход к КСО. Именно этот путь нам видится как основной, магистральный путь развития учебно-воспитательного процесса, развития школ и вузов. Чтобы лучше понять, по какому пути развиваться школе, попробуем разобраться в противоречиях существующего учебно-воспитательного процесса. Преодоление противоречий, их разрешение приведёт нас к тому учебно-воспитательному процессу, который сегодня необходим школе социалистического общества, без которого невозможно осуществлять успешно цели и задачи общего образования и воспитания в эпоху НТР. Известные педагоги В. И. Войтулович, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский сформулировали некоторые противоречия, полагая, что они-то и являются "движущими силами обучения"¹. Названные выше авторы - специалисты по проблеме противоречий в учебном процессе. Какие же противоречия обучения они выделили?

Несоответствие между пониманием изучаемого материала учителем и пониманием его учениками.

Противоречие между теоретическими знаниями учащихся и умением их применять на практике, в жизни.

Противоречие между пониманием, знанием материала учащимися и умением изложить его устно или письменно.

Противоречие между наличными, имеющимися, укрепившимися у учащихся навыками и новыми требованиями, например, при смене учителя, при переходе из начальных классов в старшие, при переходе в другую школу и т.д.

Противоречие в методах обучения: руководящая роль учителя и развитие самостоятельности учащихся.

М. А. Данилов сформулировал "основное противоречие обучения": "Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников"². В. И. Загвязинский пытается в определении основного противоречия включить "все стороны и этапы движения"³:

¹ Войтулович В. И. Об усвоении//Сов. педагогика. - 1951. - №5; Дидактика средней школы/Под ред. М. А. Данилова. - М., 1975; Загвязинский В. И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения//Сов. педагогика - 1970. - №12; Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск, 1971.

² Дидактика средней школы/Под ред. М. А. Данилова. - М., 1975. - с. 93.

³ Загвязинский В. И. Методология и методики педагогических исследований. - Тюмень, 1976. - с. 67.

"Основным противоречием учебного процесса является постоянно преодолеваемое в совместной деятельности учителя и ученика и вновь возникающее несоответствие между достигнутым учащимися уровнем знаний, умений, навыков, развития отношения к учёбе (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно вырастающим из достигнутого уровня (он отражается перспективной стороной дидактической задачи)"¹. В переводе на простой язык основное противоречие обучения состоит в том, что, планируя и излагая новый материал, учитель должен учитывать, что уж его ученики знают и умеют. Речь идёт о том, **что** всегда делает на уроках даже малоопытный и слабый учитель, когда даёт новый материал, и делает это давно, но процесс обучения в школах почему-то за многие годы не изменился, остался старым, и если взять учебники по педагогике и методике, то они даже и в дальней перспективе каких-то значительных изменений в учебном процессе не прогнозируют. В системе просвещения создалась подлинно революционная ситуация: "в школе ученики не хотят учиться

по-старому, а учителя не могут по-старому учить"². Кстати, пока не могут учить и по-новому, если брать массовое учительство.

Если противоречия - движущая сила развития, то их разрешение должно приводить к созданию принципиально нового учебно-воспитательного процесса.

Однако разрешение указанных противоречий к качественно новым изменениям в учебном процессе не приводит. Это - противоречия, сопутствующие обучению; они как неотъемлемая часть имели место в обучении всегда: и в прошлом, и в настоящем, и будут даже в будущем. Это - противоречия в основном психологического типа. Все они носят надисторический и внеклассовый характер. Возьмём противоречие между пониманием материала учителем и учащимися. Сначала изучаемый материал понимает учитель, и только постепенно начинают разбираться в этом материале учащиеся. Или учитель излагает материал последовательно, логически стройно, а у учащихся такой стройной системы знаний нет - они должны её ещё выработать. Таковы в сущности и другие противоречия. Все эти так называемые противоречия обучения в сущности помогают лишь обозначить этапы обучения, и к коренным, революционным преобразованиям учебно-воспитательного процесса разрешение таких противоречий не ведёт, а, следовательно, качество и эффективность учебно-воспитательного процесса окажутся прежними.

¹ Загвязинский В. И. Методология и методика педагогических исследований. - Тюмень, 1976. - с.67.

² Будинайте Ю. Мудрый кролик из Роботландии//Комс. правда. - 1988. - 1 сент.

Необходимо рассматривать противоречия обучения *конкретно-исторического* характера. Почему один общественно-исторический способ обучения сменяется другим? Почему на смену индивидуальному способу обучения пришёл групповой способ обучения? Какие противоречия индивидуального способа обучения обусловили переход к ГСО? Какими противоречиями страдает ГСО в социалистической школе? К чему должно привести устранение основных, фундаментальных противоречий ГСО? Действительно ли КСО - исторически и педагогически необходимое, закономерное явление современной школы? Нельзя ли решить современные проблемы обучения и воспитания не переходя к КСО?

Если бы общество не развивалось, то не возникало бы никаких противоречий и в учебно-воспитательном процессе. Постоянное

развитие экономики, техники, науки, искусства, морали, языка, т.е. всей материальной и духовной жизни людей, приводит к необходимости производить более или менее глубокие изменения в содержании и методиках обучения и воспитания. Нововведения в обучении и воспитании необходимы, поскольку изменяется реальная жизнь общества и выдвигаются новые требования к работнику, выпускнику учебных заведений. Это - вечное противоречие, которое периодически заставляет педагогов вносить изменения в учебные планы, программы, учебники, в методы и приёмы обучения, в его организацию и т.д.

На определённом этапе общественного развития наступает такой момент (или период), когда возникает потребность в коренных изменениях в работе школы, во всей постановке учебно-воспитательного процесса; в противном случае школа оказывается не в состоянии решить задачи, которые перед ней ставит жизнь. Так в XV-XVI вв. возникли противоречия в системе индивидуального способа обучения. Они возникли не сразу. Когда в средневековой школе у одного учителя обучалось 5-8 учеников и все ученики имели разную подготовку, то учитель мог обучать их только работая с каждым индивидуально и по очереди. В этих условиях единственно возможным был индивидуальный способ обучения. Но с развитием промышленности, ростом городов, усилением торговли внутри государства и между государствами, с появлением книгопечатания спрос на грамотных людей значительно увеличился. Количество учащихся у одного учителя резко возросло. Учитель был материально заинтересован, чтобы число учащихся у него возрастало. Поэтому он брал 20, 40, 70, а иногда и больше учащихся. Обучать каждого ученика в отдельности ему становилось всё труднее и труднее, а эффективность такого обучения падала. Наступил кризис индивидуального способа обучения. Возникло противоречие, которое в рамках ИСО разрешить было невозможно. Это - противоречие между количественным ростом учащихся у одного учителя и его индивидуальными возможностями обучать каждого по очереди. Нужна была принципиально иная организация процесса обучения. Выход из положения оказался только один: стали вводить групповую форму организации обучения. Учитель стал обучать учеников не каждого по очереди, а сразу одновременно целую группу. Группы сначала были маленькими (по 3-10 человек), а потом побольше: 30-40-50 и т.д. Групповая форма организации обучения произвела переворот во всём учебно-воспитательном процессе, она стала системообразующим компонентом. Постепенно в школах и вузах создавался, укрепился, распространился, стал всеобщим

исторически новый для тех времён (XVI-XVII вв.) групповой способ обучения. Его организационная структура, как уже было сказано выше, состояла из трёх организационных форм: групповой, парной и индивидуальной. На уроках в школе и во время аудиторных занятий в вузе групповой форме отводится 80-90% учебного времени, нередко и все 100%; парная и индивидуальная формы - в основном во внеурочное время: консультации, помощь отстающим, подготовка домашних заданий. Групповой способ обучения стал универсальным и распространился не только на уроки и аудиторные занятия, но и на весь учебно-воспитательный процесс, на все формы и методы обучения и в значительной мере - воспитания. Можно сказать, что жизнь учебного заведения на 90-95% и даже на 100% определяется групповым способом обучения. В ГСО входит почти всё: общеклассная работа, семинары, лекции, практикумы, самостоятельные и контрольные работы, зачёты, экзамены, кружковая и факультативная работа, олимпиады, вся работа ученика дома, когда он готовится к предстоящим урокам, зачётам, экзаменам и даже просто читает книгу, занимается самообразованием, работа в библиотеке и т.д. Даже репетиторство - этот пережиток индивидуального способа обучения - включается в ГСО как его часть или дополнение.

Почему мы это вынуждены уточнять? Чтобы не путали групповой способ обучения с групповой *формой* организации обучения. Групповая форма - это часть ГСО, но часть очень важная, можно сказать стержневая, основная; и всё же только часть. ГСО возник потому и для того, чтобы решать те задачи феодально-буржуазной школы, которые ИСО уже решить не мог. ИСО мог давать качественное образования, но для очень немногих. ИСО - это способ обучения для аристократов, для самых богатых. ГСО - одновременно решал две задачи: *массовость* образования и сохранение его классовости. Естественно, что решение этих задач, особенно на первоначальном этапе возникновения ГСО, было явлением прогрессивным.

Мы выделяем шесть основных противоречий ГСО в современной школе, которые обуславливают необходимость перехода к КСО:

1. Между конечной, отдалённой целью обучения и воспитания в современной школе и целями ближними, актуальными, постоянными.
2. Между созерцательными и действенно-преобразовательными процессами деятельности учащегося (студента).
3. Между единым одинаковым темпом работы группы (класса) и большим различием в способностях и трудолюбии учащихся.

4. Между индивидуальным характером преподавания при ГСО и коллективной (общественной) сущностью воспитания.
5. Между структурами общения в жизни и их применением в школах, вузах, на учебных занятиях.
6. Между интернациональной природой существующего воспитания и одноязыковой основой обучения при ГСО.

Анализ первого противоречия даёт возможность понять несоответствие ГСО целям воспитания в современной школе. При ГСО перед каждым учеником объективно, всем ходом обучения стоит всё время одна и та же постоянная цель: подготовить урок, выучит, ответить учителю, получить одобрение учителя, одобрение родителей. Учить, чтобы знать самому, чтобы обогатить себя знаниями, опытом. Если брать цель актуальную, ту, которая стоит на каждом уроке и весь период обучения в школе и в вузе, то она всегда носит индивидуалистический характер, потребительский и даже корыстный характер: я учусь для себя, я отвечаю только за себя, и делаю то, что нужно только мне. Эта цель прямо противоположна конечной цели воспитания: работать на общее благо, на общество, на других. Таким образом, в течение 10-15 лет формируется при ГСО индивидуалист, потребитель, а нередко и приспособленец, который научился хорошо и много говорить о высоких общественных целях, идеалах и в то же время привык заботиться только о себе. Получается постоянное раздвоение: на словах - одно; на деле, в деятельности, в поведении - другое.

Цель - обучать и воспитывать других, отвечать за знания и поведение каждого при КСО действует всё время, при каждой новой встрече, во всей работе каждого ученика. И это - разумная норма жизни: чем больше я обучаю других, тем больше я получаю информации от них, тем интенсивнее моё собственное развитие. Обогащение знаниями других приводит к тому, что я сам овладеваю этими богатствами в наибольшей мере. Во взаимообучении есть взаимная выгода и высоконравственный смысл.

Мы считаем основным противоречием ГСО второе противоречие. Оно заключается в том, что при ГСО в деятельности учащихся преобладают созерцательные процессы и ничтожно мало проявляются действенно-преобразовательные, направленные на преобразование окружающей среды, сознания и поведения окружающих нас людей.

Человек становится человеком, личностью, развивает свои познавательные и другие способности тогда, когда он воздействует на природу и общественную среду, в которой он находится, преобразует

их в прогрессивном, общественно-полезном направлении.

Все процессы деятельности, которые берут своё начало от воздействия окружающих предметов на наши органы чувств (живое созерцание) и заканчиваются в нашем сознании (абстрактное мышление), назовём *созерцательными* процессами. Не следует их путать с пассивными. Созерцательный мы берём не в смысле пассивный, а только в том смысле, что при созерцательных процессах окружающие нас предметы или люди воздействуют на наши органы чувств, мы их воспринимаем, можем сильно активно переживать и думать, но всё остаётся в нашем сознании. *Действенно-преобразовательными* процессами назовём все те процессы, которые берут своё начало в сознании человека, в его мышлении и завершаются в конкретных действиях человека, побуждая его преобразовывать окружающую среду.

Действенно-преобразовательные, как и созерцательные процессы человеческой деятельности могут быть двух видов. Первый вид: это взаимодействие с природой, с окружающими человека предметами, преобразование их таким образом, чтобы они могли удовлетворять потребности человека. Такова сущность труда, прежде всего производительного труда. Нужно признать, что школьники или совсем не участвуют в производительном труде, или их участие пока остаётся незначительным.

Второй вид: это специфическое взаимодействие между людьми - общение, которое в данном случае для нас и является наиболее важным. Мы исходим из того, что обучение - это общение между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает. Рассмотрим с этих позиций групповой способ обучения. Что происходит на обычных уроках? Учитель ведёт опрос: один ученик отвечает - класс в лучшем случае внимательно слушает, созерцает. Это же повторяется, когда отвечает второй, третий... Затем учитель излагает новый материал, показывает наглядные пособия, опыты, а весь класс остаётся в состоянии созерцательности. Наконец, закрепление, запись домашнего задания - подавляющее преобладание созерцательных процессов и ничтожно малое проявление процессов действенно-преобразовательных, влияния на других людей.

Здесь возможно и математическое доказательство. Пусть в классе 30-40 учеников. Половину времени говорит учитель: он воздействует на сознание и поведение учащихся, а все они остаются объектами его воздействий. Если учесть, что 2-3 мин всегда уходит на оргмомент, на беседы воспитательного характера, то остаётся 20 мин. Разделим на 30-40 - получим на каждого ученика 30-40 с. Это столько времени за 45

мин урока ученик может находиться в положении человека (субъекта), воздействующего на других людей, на своих одноклассников, т.е. может проявлять свою действенно-преобразовательную активность (примерно 1% времени). Выходит, что возможности развивать социальную активность на уроках ничтожно малы, для подавляющего большинства учащихся они равны нулю. На уроке ученики перестают быть общественно активными людьми, за исключением очень немногих, превращаются в молчаливых, тихонь, в существа созерцательного типа или в их противоположность.

Значение перехода от ГСО к КСО становится понятным особенно после того, как мы рассмотрим т р е т ь е противоречие ГСО. Это противоречие состоит в том, что способности, трудолюбие, интересы, образовательная подготовка учащихся одного и того же возраста вовсе не одинаковы - напротив, очень отличаются, но, несмотря на это и вопреки этому, при ГСО для всех темп обучения одинаков: если 40 учеников поступило в I класс, то весь год они изучают все учебные предметы с одинаковым темпом и заканчивают обучение в I классе все одновременно. Потом всё так же повторяется во II, в III и т.д. классах.

Вся классно-урочная и лекционно-семинарская системы ориентированы не на расцвет талантов и способностей, не на предоставление возможностей каждому работать по своим способностям, а, напротив, на их игнорирование и торможение. ГСО является механизмом "массового убийства талантов"¹, как об этом писали М. Петров и А. Потёмкин ещё в 1968 г. Мы долго верили в то, что наши выпускники школ, ПТУ, техникумов и вузов придут на производство и там вдруг сними произойдёт чудо: в школе, в ПТУ они учились кое-как, на тройки, а на производстве они станут такими работниками, что по производительности труда превзойдут всех работников других стран мира. Такого чуда не произошло, а на заводах и фабриках США, Японии, ФРГ производительность труда в 2-3 раза выше, чем в СССР. Пока сохраняется ГСО, совершенно очевидно, что чудо, на которое мы так надеялись, нереально. Конечно, ГСО - это только одна из причин того, что мы до сих пор не имеем того человеческого фактора, тех кадров, которые могли бы революционизировать, преобразовывать всю технику и технологические процессы на производстве и обеспечивать самую высокую в мире производительность труда. Тут есть и другие причины. Но мы глубоко убеждены, что из всех причин главной, основной является школа. Несомненно также и то, что переход к КСО и в других учебных заведениях будет способствовать формированию нового

отношения молодёжи к труду. Наши будущие работники, прошедшие школу КСО, не будут терпеть низкой производительности труда на производстве, поскольку для них достижение высшей результативности во всякой деятельности - норма жизни, а достижение самой высокой производительности труда - цель и смысл жизни, - цель, не надуманная и не навязанная кем-то со стороны, а реальная, идущая от них самих. Что означает переход к КСО? Это работа по способностям всех и каждого, - это достижение каждым высших результатов и помощь другим в том, чтобы они тоже достигали таких же и более высоких результатов, что обеспечит самые высокие темпы развития всех. Если эти качества формируются с самого раннего детства и у каждого, а не только у избранных, постоянно развиваются и закрепляются, то вполне естественно, что выпускники, переходя на производство, уже не смогут работать кое-как, посредственно, ниже своих высокоразвитых способностей.

¹ Петров М., Потёмкин А. Наука познаёт себя//Новый мир. - 1968. - №6. - с.184.

На сегодня ГСО имеет много сторонников и, к сожалению, приходится констатировать, что мы не осознаём до конца, как пагубны его последствия на социально-экономическое и научно-техническое развитие нашей страны. Многие годы все или почти все были убеждены, что система обучения и воспитания в СССР "самая передовая"... Последствия оказались самые горькие. Сумеет ли мы достаточно быстро перестроить своё сознание, чтобы до конца понять, разобраться, как велик вред, убыток, приносимый нашим безразличным, даже одобрителем отношением к ГСО?

Ч е т в ё р т о е противоречие. При ГСО один человек - профессиональный педагог - является преподавателем и он же воспитывает тех, кто является его учащимися или студентами. (Мы рассматриваем то, что происходит в процессе обучения в школах, вузах, ПТУ, техникумах.) Преподавание носит индивидуальный характер: один человек одновременно обучает, а также и воспитывает целую группу учащихся или студентов. Численность группы может быть разной: 20-30 человек в ПТУ, техникумах; 30-40 в массовой школе; 50-100 и больше на лекциях в вузах. Так как в процессе обучения происходит и воспитание, то такой процесс мы называем учебно-воспитательным. Каждый преподаватель - он же и воспитатель. Но в школах ещё выделяется классный руководитель, а в других учебных заведениях - куратор или воспитатель.

Как обеспечить полноценное воспитание на уроках? Только через содержание предмета? Это ограничивает воспитательные возможности учителя. Даже если учитель через содержание предметов "сумеет дать" своим учащимся всё, что необходимо для их духовного развития, то это будут чисто словесные рассуждения, не закрепляющиеся тут же в поведении учащихся, их деятельности и отношениях, которые складываются и происходят на уроках. Если нет совместной деятельности в труде и учении, то происходит разрыв между словом и делом. Коллективные учебные занятия предупреждают такой разрыв: вся деятельность школьников строится на сотрудничестве и товарищеской взаимопомощи, коллектив становится разновозрастным и работает по принципу "все обучают каждого, и каждый - всех, коллектив заботится о каждом, и каждый обо всех". Только в таких условиях возможно истинно нравственное воспитание в духе общечеловеческих гуманных принципов. Воспитание личности в процессе коллективных учебных занятий не классное руководство и не индивидуальное преподавание, которое нам знакомо по ГСО. Это - всеобщее сотрудничество и товарищеская взаимопомощь всех учащихся образовательного коллектива, это построение учебно-воспитательного процесса на принципах социалистического соревнования. Анализируя деятельность учащихся (школьников и студентов) на коллективных учебных занятиях, мы приходим к выводу, что она уже в период перехода к КСО отличается теми качествами, которые присущи высокоорганизованному труду.

Когда вводятся коллективные учебные занятия, т.е. работа в парах сменного состава, то каждый ученик включается в общественно-полезную деятельность, так как каждый становится учителем и воспитателем других людей, товарищей по общей работе. Поэтому деятельность ученика в связи с переходом к КСО впервые в истории школы можно рассматривать как трудовую. Конечно, это не труд по непосредственному созданию материальных ценностей, не тот труд, благодаря которому непосредственно возводятся дома, выращивается в поле пшеница, создаются комбайны, трактора, самолёты, получают из недр земли нефть, уголь, железо. Нет, пока это общественно полезная трудовая деятельность по выращиванию людей, по формированию их взглядов на природу и общество, по выработке их научных и профессиональных знаний, умений и навыков. Без коллективных занятий, без перехода к КСО вся эта работа возлагалась на оплачиваемого, наёмного учителя - профессионального педагога и каждым производилась для себя в порядке самообразования. Каждый

действовал, получал своё образование как мог и в основном порознь. Благодаря коллективным занятиям все начинают действовать сообща.

При коллективной форме учебных занятий и в целом при КСО каждый участник образовательного (читай: самообразовательного) коллектива, обучая и воспитывая других, выполняет труд на пользу общества. Все участники коллективных занятий никакой платы, никакого вознаграждения за свою работу не получают. В то же время каждый работает не потому, что ему нужно выполнить, сколько он может, сколько позволяют его способности. Поэтому темпы и нормы у каждого разные, они у каждого свои и в основном чаще всего оптимальные и даже максимальные. Пока коллективные учебные занятия проводятся в рамках ГСО, ученики ещё не осознают всей важности и перспективности "работать на полную мощь", "работать интенсивно, по способностям". Как только эти рамки - рамки ГСО - будут сломаны и все учащиеся, их родители и вся общественность увидят, что каждому даёт учение по способностям, темпы обучения значительно возрастут и то, что считалось при ГСО нормой (за год проходить программу одного класса), превратится в чистейшую условность. Прохождение программы двух-трёх классов за один год может стать частым, обычным явлением и поэтому нормальным.

При ГСО учебная работа ученика, студента не является трудом на общую пользу, такую учебную работу вообще трудно назвать трудом. Это - типичное потребительство. Обучение в школах является по закону до определённого возраста обязательным и часто носит не добровольный, а принудительный характер. Поэтому оно заранее нормировано и нормы рассчитаны на "среднячка". Если деятельность принудительная, то она не может осуществляться по способностям, она не может становиться потребностью *здорового* организма.

П я т о е противоречие. При ГСО основной структурой общения на уроках в школе, во время аудиторных занятий в вузе является групповая структура, при которой в каждый момент общения одного говорящего слушает или должна слушать группа людей. Так осуществляется групповая форма организации учебных занятий: лекции, общеклассная работа, семинары, групповые консультации, бригадные занятия и т.д. На учебных занятиях в школах и вузах эта форма преобладает и занимает 80-90% учебного времени по расписанию. Такое положение само по себе является для большинства учащихся и студентов противоестественным и поэтому принудительным. Естественной структурой общения (см.: Вопросы философии. - 1974. - №4. - с.64), или просто естественным обучением, является по общему признанию,

по общему признанию, общение людей друг с другом в отдельности, так сказать, по очереди и чаще всего по их собственному выбору. Так, человек на протяжении миллионов лет общался с теми людьми, которые его окружали. Чтобы возникло групповое общение, во многих случаях необходимо людей собрать - нередко это делается принудительно, вопреки их воле. Чтобы групповое общение происходило долгое время, опять же необходимо - и притом часто - принуждение. Чтобы все студенты ходили на лекции, применяются все средства. Студенты знают, какие могут быть последствия, и вынуждены посещать лекции. Где вводится свободное посещение, там аудитории пустуют у большинства преподавателей. Не без основания традиционное обучение А. Г. Ривин называл стадным обучением: "Людей обучают как стадо".

В жизни человека общение с разными людьми по очереди является основным. Именно оно присуще всем. Без группового общения люди обходятся, а если прибегают к нему, то в порядке исключения. Следуя терминологии А. Г. Ривина, общение с каждым человеком по очереди можно назвать диалогическими сочетаниями. Коллективные занятия в школе - это и есть внесение в учебный процесс диалогических сочетаний или включение естественной (основной) структуры общения между людьми. Так как в жизни людей групповое общение занимает сравнительно незначительное место, а в учебном процессе при ГСО ему принадлежит почти всё время, то всё обучение при ГСО оказывается чем-то искусственным, противоестественным. Не случайно то, что при ГСО только сравнительно незначительная часть учащихся добиваются высокого качества знаний, умений и навыков, овладевают полноценным средним и высшим образованием. Учебный процесс при ГСО поставлен с ног на голову, всё в перевернутом, неестественном положении: групповое общение - структура, которая в жизни людей имеет незначительное место, - вытеснило все другие структуры общения. В учебном процессе при ГСО отсутствует общение учащихся в парах сменного состава, которое в жизни людей занимает главное место, если брать сравнительное использование людьми структур общения. Поэтому, чтобы сделать общение школьников, студентов на учебных занятиях естественным, нормальным, нужно вводить диалогические сочетания, т.е. общение в парах сменного состава, в качестве *основной, системообразующей* структуры общения (читай: формы организации процесса обучения).

Понять это очень важно, потому что речь идёт не о соотношении каких-то пропорций разных стилей общения, а о коренном его изменении. Мы

исходим вовсе не из того, сколько времени при ГСО, т.е. при сохранении классно-урочной и лекционно-семинарской систем, можно выделить для проведения коллективных учебных занятий. Мы исходим из того, что при ГСО уже невозможно решить современные задачи обучения и воспитания и что в системе обучения или в учебно-воспитательном процессе основным центром, или ядром, должна быть не групповая, а коллективная форма организации учебных занятий. Нужно организационную структуру учебно-воспитательного процесса привести в соответствие с жизнью. В жизни людей общение человека с каждым в отдельности и по очереди является основным.

Диалогические сочетания, или общение в парах сменного состава, или общение каждого с каждым по очереди (всё это одно и то же) не только основная структура общения, но и *главное средство индивидуального развития*. С чего начинается духовное развитие ребёнка, превращение его из индивида в социальное существо, в человека, овладевающего всеми его способностями и потребностями, в личность? Ребёнок родился, и уже через некоторое время с ним вступают в общение мать, отец, сестрёнка, братишка, бабушка, дедушка и т.д.; постепенно он включается в деятельность, овладевает человеческими формами поведения. Общение с разными людьми по очереди не теряет определяющего значения для его индивидуального развития, но круг его общения расширяется, содержание общения разнообразится, углубляется. Если бы ребёнок не общался с самого раннего детства с разными людьми, то он не смог бы стать социальным существом. Наблюдая за тем, как постепенно вовлекается человек в процесс общения, можно отметить такую закономерность: сначала диалогические сочетания, т.е. общение с разными людьми по отдельности и по очереди, и только потом появляется групповое и опосредованное общение (опосредованное через письменную речь и другие знаковые системы). Но именно этот основной фактор индивидуального развития человека (диалогические сочетания), который безбрежно, всегда и везде сопровождает человека всю жизнь, не применяется при ГСО, а если и применяется, то только в созерцательном плане.

Общение разных людей в парах и по очереди, пожалуй, ещё большее значение имеет для возникновения коллектива, для современного труда и жизни общества. Любой совместный труд требует того, чтобы люди понимали друг друга, могли бы договориться о том, что каждый из них будет делать, в какой последовательности, как они будут пользоваться результатами труда. Сооружение ли плотины, охота ли не крупного

зверя, строительство ли жилища - во всех случаях необходимо общение в парах, так как каждому нужно не только сказать, что он должен делать, но и даже показать, что и как нужно делать; кроме того, в процессе работы нужно согласовывать свои действия. Создание любого трудового коллектива требует разговора руководителей или инициаторов дела с каждым его участником в отдельности. А это всё частные случаи диалогических сочетаний. Диалогические сочетания - общение в парах сменного состава - есть основной механизм возникновения, функционирования и развития любого коллектива. Без такого общения коллектив и коллективная деятельность не могут возникнуть, не могут существовать, тем более, не могут развиваться. И это относится не только к отдельно взятому коллективу, но и ко всему обществу в целом.

Итак, значение диалогических сочетаний как структуры общения между людьми в возникновении, существовании и развитии общества настолько велико, что в данном случае есть все основания сравнить его с той ролью, которую играет труд. Когда говорится об общении, то термином "общение" охватывается многое (общение через письменную речь, групповое общение, психологические и другие аспекты общения), но основой является общение между людьми в парах сменного, незамкнутого состава. Такое общение между людьми беспредельно. Без общения в парах сменного и замкнутого состава был бы невозможен труд, а следовательно, существование и развитие человеческого общества. Значение общения в парах (особенно сменного состава) для индивидуального развития людей, для формирования и функционирования коллективов и для прогрессивного развития всего человеческого общества не уменьшается в связи с появлением книгопечатания, радио, телефона, телевидения, компьютеров и т.д.

Когда мы доказываем необходимость широкого использования диалогических сочетаний в учебном процессе, объясняем, почему коллективная, а не групповая и не какая-то другая форма становится и должна стать главной, ведущей формой организации в учебном процессе на всех уровнях, то при этом мы исходим из той роли, какою в реальной жизни людей и общества в целом занимает эта структура общения.

Ш е с т о е противоречие мы сформулировали как противоречие между интернациональной природой общественного воспитания и одноязыковой основой обучения при ГСО. Его суть можно было бы выразить и по-иному. СССР - многонациональная страна. Однонациональный состав учащихся и студентов в школах и вузах

встречается всё реже и реже. Напротив, уже трудно найти школу и совершенно невозможно найти вуз, в котором все учащиеся являются представителями одной нации. В Красноярском университете учатся студенты свыше 40 национальностей, в Киевском университете - студенты 70 национальностей, в Московском университете - более 100 национальностей. Сегодня, если мы возьмём любую школу, то не только в школе в целом, но даже в каждом классе мы найдём учащихся разных национальностей. Обучение в этих интернациональных по составу учащихся школах осуществляется на одноязычной основе: либо такой основой является родной язык, либо русский язык. В том и другом случае возникает противоречие между многонациональным составом учащихся и одноязыковой основой обучения. Это противоречие ведёт к отрицательным последствиям.

Коллективные учебные занятия позволяют развернуть достаточно полноценно разноязыковое общение.

8. Нужно ли изучать иностранный язык в школе и как?

Скажете: конечно, нужно. Тем, кто овладел иностранными языками, использует знание этих языков в своей жизненной практике, они действительно нужны, здесь спора нет. Но совсем непонятно, для чего изучать в школе, а затем и в вузе иностранный язык, затрачивать на это громадное количество времени, сил, средств и затем...не владеть этим языком и совершенно им не пользоваться? Если бы в школе и вузе изучали иностранные языки, овладевали ими и потом пользовались в своей научной или практической деятельности, тогда бы наш вопрос был бы неуместен. Но этого нет. Вопрос ставится только потому, что мне, например, ещё не удавалось встретить человека, который окончил бы нашу школу и, занимаясь изучением иностранного языка добросовестно в соответствии с требованиями, предъявленными программой и педагогами, овладел хотя бы одним иностранным языком. Не следует, конечно, брать особые случаи, когда вместе с родителями кто-то побывал за границей, увлёкся и самостоятельно стал изучать язык, не считаясь с программой закончил языковой вуз или факультет. Берём обычную массовую школу и её массовый результат: никто, ни один человек, окончивший нашу школу, не смог овладеть ни одним иностранным языком. Я в этом удостоверился ещё и потому, что

на протяжении нескольких десятилетий начиная с 40-х годов неизменно ставлю этот вопрос перед своими слушателями, а их у меня уже было десятки тысяч, и подавляющее большинство из них получили не только среднее, но и высшее образование.

Учителя - мои слушатели - делают вывод: "КПД изучения иностранного языка в школе равен нулю или почти равен нулю". Я с этим не соглашаюсь: КПД здесь огромная отрицательная величина.

О том, что в школе при сохранении традиционного учебного процесса (т.е. при построении его на принципе одноязычия) может быть изучен в совершенстве хотя бы один иностранный язык, уже никто не думает, так как это просто невозможно.

Если даже признать, что общая эффективность обучения иностранным языкам близка к нулю, то, закладывая в планы школ и органов народного образования традиционную систему обучения, мы заранее программируем устойчивое и массовое, фактически всеобщее незнание иностранных языков, всеобщее филологическое невежество. И это уже проверено массовой практикой, практикой всех учителей (даже самых добросовестных, даже самых талантливых). Проверено не в течение двух-трёх лет, а на протяжении многих десятилетий.

Невозможность изучения иностранного языка при традиционной системе обучения в пределах 600 ч (а наши учебные планы предусматривают примерно 540 ч на изучение иностранного языка) была доказана ещё в начале XX в. английским педагогом Норманом Мак-Менном теоретически. На протяжении многих лет ещё до первой мировой войны Н. Мак-Менн преподавал в одной из привилегированных школ Англии французский язык. У него в классе училось всего лишь 20 мальчиков. Урок - 45 мин. Вот суть его рассуждений. Около 5 мин всегда уходит на разные дела организационного характера. Поэтому половину времени и даже больше говорит на уроке учитель. На каждого ученика остаётся в среднем несколько меньше одной минуты. За 6 лет - 600 уроков, т.е. примерно 600 мин, или около 10 ч, говорения на изучаемом языке достаётся в среднем на каждого ученика. Это гораздо меньше полусуток. Кто за такое время может научиться свободно и самостоятельно говорить? Мак-Менн отвечает: "Конечно, никто"¹.

¹ См.: Мак-Менн Н. Путь к свободе в школе. - Пг., 1915. - с. 46, 71-72 и др.

Естественно, что подавляющая масса учащихся не овладевают языком: незнание языка - это закономерность, а овладение им - дело случайное,

исключительное. Поэтому в школах приходится удовлетворяться тем, чтобы ученики хотя бы своим родным языком овладели достаточно хорошо. Однако добиться этого удаётся далеко не всегда. Тенденция здесь тоже отрицательная!

Какую филологическую подготовку должны поучать выпускники школы? Филологическая подготовка, которую должна давать всем современная школа, заключается вовсе не в том, что школьники и студенты изучают какой-нибудь иностранный язык. Речь идёт о системе различных языков и овладении этими языками, чтобы активно общаться с людьми различных наций и стран.

Но массовая школьная и даже вузовская практика показывает, что школьники и студенты (неязыковых вузов и факультетов) иностранным языком не овладевают. Положение в принципе не меняется на протяжении не только десятилетий, но и столетий. Ещё Я.-А. Коменский писал: "Повара на кухне, служители при обозе, мастеровые - все они, делая своё дело или находясь при войске, во время походов быстрее усваивают чужой язык, даже два (!) или три (!!), чем питомцы школ - при полнейшем досуге и величайшем напряжении - один латинский язык. И с каким неравным успехом! Те после нескольких месяцев свободно (!) болтают о том, что им нужно, а эти через пятнадцать или даже двадцать лет (как это похоже на горькое признание сотрудника НИИ, кандидата наук. - В. Д.) могут произнести кое-что по латыни и то в большинстве случаев не без помощи своих костылей - грамматик и словарей, да и то не без колебания и запинки. Подобная непроизводительная трата времени и трудов может происходить не иначе, как вследствие неправильного метода"¹.

Так как латинским языком почти все учащиеся не овладевали, хотя и затрачивали на его изучение много времени и сил, то причина, стало быть, заключается не в учителе и не в учащихся, а в несовершенстве метода установившейся системы обучения, т.е. в основании учебного процесса положены не те принципы, которые могли бы обеспечить сравнительно быстрое и лёгкое овладение чужим языком.

¹ Коменский Я.-А. Великая дидактика. - Гл. XI, п. 11.

Именно здесь же, говоря о неправильности метода обучения, Я.-А. Коменский писал: "Учащихся задерживали пять, десять лет на том, что несомненно можно воспринять человеку в течение года"¹. В качестве свидетельства, подтверждающего непригодность метода, Я.-А. Коменский приводит рассуждения и выводы профессора Ростокского

университета Эйльгарда Любина (1565-1621): "Применяемый метод обучения детей представляется мне совершенно таким, как если бы кому-либо, оплатив его труд и старание, поручили нарочно придумать преподавание, при котором учителя обучали бы своих учеников латинскому языку, а те его усваивали не иначе, как с невероятными трудами, с страшным отвращением, с бесконечными тяготами, и притом не иначе, как в предельно длительный промежуток времени". И дальше: "Думая обо всём этом, я, признаюсь, не раз приходил к мысли и к тому решительному убеждению, что всё это введено в школу каким-то злым и завистливым гением, врагом человеческого рода"².

Всё это говорится об изучении латинского языка, т.е. языка мёртвого, языка, на котором уже в то время ни один народ не разговаривал. Но не то же ли самое мы можем сказать об изучении в современной школе (и вузе) одного-единственного иностранного языка (немецкого, английского, французского, испанского), языка живого, на котором говорит многомиллионный народ, ежедневно выходят газеты, стало легко доставать книги, написанные на этом языке, учащиеся слушают живую речь, записанную на пластинках, могут слушать радио и телепередачи, смотреть и слушать звуковые кинофильмы, встречаться с людьми, приехавшими из страны, где народ говорит на этом языке, и т.д. А конечный результат тот же или, пожалуй, даже хуже: сплошное, массовое невладение изучаемым иностранным языком.

Следовательно, метод изучения иностранного языка в современной школе, применяя терминологию Я.-А. Коменского, является неправильным, ошибочным; добиваться его сохранения может только "завистливый и злой гений, враг человеческого рода".

¹ Коменский Я.-А. Великая дидактика. - Гл. XI, п. 9.

² Цит. по кн.: Коменский Я.-А. Великая дидактика. - гл. XI, п. 12.

Свободное владение иностранными языками, языками других народов (близких к родному, соседних народов) диктуется самой жизнью и является неотъемлемой частью воспитания в многонациональной советской школе. Однако подход к решению этой задачи должен быть иным, строиться на принципиально другой основе.

Какая же это основа? Назовём этот принцип более конкретно: принципом двуязычия или принципом многоязычия.

Двуязычие при КСО - это не временное состояние дел, а сущность, основа такого обучения. Оно не исчезает и не уменьшается по мере овладения каждым из участников языком друг друга, а, напротив,

совершенствуется и укрепляется. Оно, нужно сказать, прямо противоположно тому двуязычию, которое возникает в силу необходимости в начале изучения иностранного языка. Например, в IV классе ученики приступают к изучению немецкого языка. Учитель, обучая немецкому языку, вынужден многое объяснять на русском языке. Получается, что учитель говорит и на немецком, и на русском языке. Предполагается, что со временем все учащиеся научатся говорить по-немецки и наступит период, когда опираться на родной язык уже не придётся. Тогда все ученики и учитель будут разговаривать на уроках только на одном языке — на немецком. Но, как известно, такого периода у учащихся обычно не наступает, так как иностранным языком (в данном случае немецким) они не овладевают. В этом случае двуязычие остаётся мнимым, чем-то очень желательным, но неосуществимым. Поэтому термин "двуязычие" стали применять в другом смысле: например, на Украине основная масса учащихся - украинцы и в процессе обучения (а часто и до обучения в школе) владеют двумя языками - украинским и русским. Многие из них владеют русским так же, как своим родным языком. Как тем, так и другим языком они пользуются, читают книги, пишут сочинения и т.д. Получается как в школе, так и в быту - двуязычие. Однако на каждом отдельно взятом уроке такого двуязычия нет. Таким образом, принцип двуязычия ещё пробивает себе дорогу от общественной жизни в школу, на каждый урок. Но пока учебный процесс строится строго на одноязычной основе. На одноязыковой основе написаны учебники, ведётся общение на уроках.

Что же означает построение учебного процесса на двуязыковой основе? Это означает, что учебники состоят из текстов, идентичных по содержанию, но изложенных на двух языках, например, на русском и грузинском или на русском и немецком и т.д. В классе обучаются *одновременно* ученики русской и грузинской национальностей. Примерно половина учеников класса - русские, половина - грузины. Их обучение происходит на *двуязыковой основе*: русские благодаря помощи, оказываемой учениками-грузинами, знакомятся с грузинским текстом, учатся правильно произносить каждое слово, правильно по-грузински читать, отвечать на вопросы, писать, излагать содержание текста по частям и в целом на грузинском языке, выполнять упражнения и т.д. Соответственно ученики грузинской национальности учатся каждый текст правильно читать, отвечать на вопросы, пересказывать, выполнять упражнения на русском языке. Получается, что каждый русский по очереди работает с учеником грузинской

национальности и, овладевая содержанием учебника, одновременно учится читать, писать и разговаривать на грузинском языке. В свою очередь, он обучает каждого ученика-грузина читать, писать и правильно разговаривать на русском языке. Основной формой такого сотрудничества является работа в парах сменного состава. Но конечно, наряду с коллективной формой используется также индивидуальная и групповая. Здесь мы рассматриваем не методическую сторону обучения на двуязыковой основе, а принципиальный подход к тому, как должно быть поставлено обучение школьников разных народов. Взаимообразное обучение - обучение языкам друг друга - происходит не по одному учебному предмету, а по *всем* учебным предметам. В классе на каждом уроке происходит изучение содержания основ наук: истории и обществоведения, географии, биологии, физики, химии, математики и т.д. Но так как все учебники изложены на двух языках и все ученики работая друг с другом, штудируют оба текста (русский и грузинский), то язык своих собеседников, соучеников изучается как бы походя, попутно, с усвоением содержания той или другой науки. Здесь же не стоит и не может стоять вопроса о количестве слов и выражений, которыми должен овладеть ученик, изучающий чужой язык. В настоящее время по программам выпускник средней школы должен знать три тысячи слов. Ясно, что такое знание не означает полного и свободного овладения языком. Напротив, программируется вместо знания языка поверхностное знакомство с ним. Принцип двуязычия снимает вопрос о поверхностном знакомстве с языком, который подлежит изучению. Здесь нет ограничения на количество слов и выражений. С самого начала ставится одна установка: овладение языком другого народа для активного пользования им, для общения на этом языке с разными людьми, для которых этот язык родной. Овладение чужим языком должно быть доведено до совершенства, т.е. каждый должен овладеть им так, как владеет своим родным языком. Так как изучаются *все* учебные предметы на *двух* языках, то это значит, что, например, русские изучают грузинский язык *в том же объёме*, что и ученики грузинской национальности. Весь словарный запас *сразу же* становится активным, так как по всем учебным предметам *все* темы нужно излагать на грузинском языке, отвечать на *все* вопросы, объяснять *все* грузинские слова и выражения. Способствует лучшему и самому быстрому овладению грузинским языком не только языковая среда в классе, в школе, но и вне школы. Получается, что активное изучение и применение грузинского языка продолжается по 14 и более часов в день. В этих условиях ученики русской национальности просто

не могут не овладеть грузинским языком. Конечно, они смогут овладеть этим языком в совершенстве за сравнительно короткое время: 1-2 года. Но всё это относится и к школьникам грузинской национальности, которые овладевают в точно таких же условиях русским языком. Следует учесть, что в смешанных классах состав учащихся, точнее, точнее, участников учебных занятий не остаётся одновозрастным, что в свою очередь также способствует повышению эффективности учебных занятий, и ускорению темпов овладения всеми учениками языками, которые они изучают. Как это важно для наших школ с классами, неоднородными по национальному признаку! Достаточно сказать, что в настоящее время третья часть всех браков является смешанными, разнонациональными. Этот же процесс - процесс интернационализации состава учащихся в школах - усиливается. Поэтому вывод о необходимости строить учебный процесс на двуязыковой (а в дальнейшем и многоязыковой) основе уже напрашивается сам собой, если мы овладели теорией и практикой коллективных занятий. Если в одном учебном классе учатся ученики-украинцы и ученики-узбеки, то легко понять, что между ними нужно организовать систематическое общение и, конечно же, лучше всего в парах сменного состава, но так, чтобы узбеки учили украинцев, своему, узбекскому, языку, а украинцы учили узбеков говорить, читать, писать на украинском языке.

Возникает вопрос: на каком же содержании лучше организовывать такое общение? Разумеется, что в качестве содержания, в усвоении которого заинтересованы ученики той или другой национальности, лучше всего взять содержание *всех* учебных предметов. Какой должна быть методика совместной работы представителей 2-3 национальностей? Пока готовой методики нет и её не могло быть. Пока есть отдельные приёмы изучения иностранных языков в парах сменного состава. Если в классе примерно половина учащихся - украинцы и половина - узбеки, то все учебники должны излагаться на двух языках: украинском и узбекском. От стихийного процесса комплектования классов учащихся необходимо переходить к сознательному, преднамеренному комплектованию. Создание и совершенствование новых методик изучения иностранных языков (вообще языков) при двуязыковой основе обучения возможно тогда, когда систематически налажено взаимообучение учащихся, разговаривающих на разных языках. Это уже следующий вопрос, на него ответит массовая практика учителей.

9. Интернациональная трудовая школа

Какой должна быть школа? - этот вопрос давно стал тревожить всё советское общество, а не только профессиональных педагогов. В печати появилась бездна предложений и рассуждений, а чёткого и ясного ответа на вопрос нет.

Все мы знаем, что школу нельзя оторвать от общественного развития. Школа может и должна развиваться в том направлении, в котором развивается всё общество. Магистральным направлением деятельности советского государства на мировой арене остаётся борьба против ядерной опасности, гонки вооружений, за сохранение и укрепление мира. Какова же роль школы в условиях, когда перед всем человечеством стоит вопрос: быть или не быть? И это не философский вопрос, над которым можно бесконечно упражняться в рассуждениях. Нет, его нужно решить только однозначно: быть и только быть. Сроки решения этого вопроса отпущены небеспредельные. Нужны действия, и действия правильные, безотлагательные. Кто должен действовать? Естественно, весь мир, всё человечество.

Как связаны проблемы мира и войны с учебно-воспитательным процессом в школе? Например, идея интернациональной трудовой школы не могла не возникнуть в процессе обработки коллективного способа обучения. ИТШ - это та возможность идеальной школы, на которую нас выводит коллективная форма организации учебных занятий. Может быть, такая школа - мечта. Но это - реальная мечта, вполне осуществимая. Здесь важно, с чего начать. А в нашем случае всё началось слишком просто, буднично. В середине 40-х годов я учился в Киевском педагогическом институте: нужно было изучать иностранный язык. Овладение языками шло не только у меня, но и у всех моих товарищей туго. Я не раз ловил себя на мысли: почему изучению иностранного (немецкого) языка я отдал столько времени, а так и не научился говорить на этом языке? Я брался также за изучение других языков: латинского, английского, французского, польского. Успехи какие-то были. Меня даже хвалили. Но свободного владения языками я так и не добился. Не может быть, чтобы все мы оказались такими неспособными.

В это время на III курсе педагогического факультета по истории педагогики мы изучали педагогическую систему Я.-А. Коменского. Преподавал там историю западноевропейской педагогики её большой знаток, кстати, великолепно знавший языки (немецкий, английский,

латинский и т.д.), профессор И. Б. Селиханович. Перед войной он написал капитальный труд о Я.-А. Коменском и опубликовал именно ту часть, где шла речь об изучении языков. Учебники Я.-А. Коменского были в своё время очень популярны: они издавались во многих странах, ими пользовались почти полтора столетия. В педагогическом мире Я.-А. Коменский долгое время был известен не благодаря своей "Великой дидактике", а благодаря учебникам. Я особенно обратил внимание на то, что его учебник был одновременно изложен на четырёх языках: латинском, древнегреческом, арабском и чешском.

К этому времени я уже был знаком с организованным диалогом (работой учащихся в парах сменного состава). С А. Г. Ривиным я встретился в январе 1941 г. и сразу стал активным сторонником, пропагандистом оргдиалога. В Киевском педагогическом институте со студентами своего факультета я проводил коллективные учебные занятия, на которых мы изучали психологию, историю педагогики, физиологию высшей нервной деятельности, философию, логику, политэкономия и иностранный язык. (сначала - немецкий, позже - английский).

При изучении иностранного языка чувствовалось отсутствие людей, которые этим языком владели бы свободно или для которых этот язык был бы родным. Все занятия, которые я проводил, проходили во внеаудиторное время, обычно после обеда и вечером. Если даже с нами иногда и была преподавательница немецкого языка, то её участие было для нашей группы недостаточным. Н. К. Крупская вспоминала, как В. И. Ленин изучал языки. Она приводит пример того, как В. И. Ленин делал обратные переводы. Он брал перевод произведений И. С. Тургенева на английском языке и делал обратный перевод на русский язык. Как то меня буквально осенила мысль: что если создать класс смешанный, в котором будет половина немцев и половина русских?! А для их совместной работы подготовить учебники на двуязыковой основе: русской и немецкой?! А ведь такие двуязыковые классы могут быть составлены из детей разных национальностей: англо-русские и русско-английские, армяно-грузинские и грузино-армянские, русско-грузинские и грузино-русские, русско-китайские и китайско-русские.

Что может дать школьникам, студентам такой класс двунационального состава, работающий по учебникам с двуязыковой основой?

Такой класс двунационального состава может быть образован в школе, например из учащихся VII или VIII классов, но он может быть образован и в вузе. Я так представлял себе студенческую группу на факультете иностранных языков: англо-русская группа. В которой

половина студентов - англичане, половина - русские, все учебники на двуязыковой основе - на английском и русском языках. Но какая могла бы быть между ними захватывающая работа! Русские, украинцы получили бы возможность общаться с англичанами, которых тогда никто из нас и в глаза не видел, какие они. Общаться с ними не один час и даже не день, а каждый день по многу часов и на протяжении может быть, года! Это ни в какое сравнение не идёт с тем, что у нас есть. Если брать каждого из нас, то и с преподавателем иностранного языка мы общаемся страшно мало: английский язык всего два раза в неделю и по 2 ч (90 мин). А в группе 28 человек, потом её разделили. Получается 6-7 мин на каждого, в неделю около 13 мин. Разве за это время научишься говорить на английском или французском языке? Конечно, на специальном факультете - на факультете иностранных языков - часов выделяется гораздо больше. Но не все могут окончить этот факультет. А знание, свободное владение двумя-тремя иностранными языками необходимо любому специалисту, всем.

В двуязыковом классе или двуязыковой студенческой группе ученик (студент) поставлен в такие условия, когда он всё время, т.е. 6-8 ч ежедневно, говорит на изучаемом языке с теми, для которых этот язык является родным, он находится в английской языковой среде! Соответственно англичанин попадает в русскую языковую среду. Слабость старого, традиционного обучения языку, даже тогда, когда преподаватель - высококвалифицированный специалист, заключается не только в том, что отдельный преподаватель ограничен своими особенностями лексики, фонетики, тематикой, манерой общения. Если же в группе 15 англичан, то эта индивидуальная ограниченность снимается. При коллективной форме работы студент, изучающий английский язык, имеет постоянных 15, а то и 20 учителей-англичан, с которыми идёт самое интенсивное общение. И общение не по темам, которые всем надоели: квартира, улица, в парикмахерской, на вокзале, у зубного врача, в театре, в столовой, в гостинице, на стадионе, в магазине. Все эти темы в непосредственном общении с англичанами можем освоить сравнительно быстро, так как они спрашивают на английском языке, мы им объясняем и тут же просим повторить не только на русском, но и на английском. Но, кроме того, мы вместе изучаем по учебникам с двуязыковой основой психологию, философию, педагогику, историю, историю психологии, логику, анатомию и физиологию, политическую экономию - словом, все учебные предметы. А теперь представьте, что всё это начинается со школьной скамьи.

Вывод напрашивается сам собой: если при традиционном обучении мы изучаем иностранный язык целых десять лет (а кто учится в аспирантуре, тот больше десяти) и в конце концов его не знаем, то при коллективной форме организации совместной учёбы при двуязыковой основе для полного овладения иностранным (неродным) языком потребуется один год, а возможно и меньше. За один год овладение языком! На этом языке ученик может свободно говорить на любую тему, выступать перед классом, отвечать на вопросы по всем учебным предметам, писать письма, изложения, сочинения, читать художественную литературу без словаря. Одним словом, знание языка и практическое пользование им в совершенстве. А за два года каждый ученик овладевает иностранным языком так, как будто это его родной язык. При этом овладевают языком не избранные, не лучшие из лучших, а все без исключения.

А теперь помечтаем дальше. Если школьники V или VI класса овладели английским языком, то почему им не овладеть в совершенстве ещё одним языком? Но как изучать следующий язык, например, французский? Очевидно, все учебники лучше сразу делать не на двуязыковой, а как у Коменского, на трёх и даже четырёхязыковой основе. Предположим дальше изучается с французами французский язык. Но каким образом? На какой основе? Если все учащиеся в классе уже в совершенстве владеют двумя языками (английским, русским), то основа может быть любая: либо русская, либо английская, а вернее, та и другая. Поэтому следующий шаг: вовсе не обязательно создавать русско-французский или франко-русский класс. Класс уже может быть тройственным по составу: англо-русско-французский. Это означает, что такой класс может. Например, находиться в Англии (на первом месте "англо") и состоит из англичан, русских и французов.

Если в классе (группе) англичане и русские уже владеют двумя языками и их будет 30 человек, то можно принять в этот класс ещё 30 французов. На скольких языках будет идти обучение? На английском, на русском и на французском. Все знают английский язык. Им этот текст нужен как контрольный. Французы изучают русский язык. Кто им в этом помогает? Конечно, прежде всего русские. Но не только. Англичане тоже. Англичане заинтересованы обучать французов русскому языку, чтобы ещё лучше им овладеть и одновременно овладеть французским языком. Как ведут себя русские? Русские обучают французов русскому языку, но они заинтересованы французский язык освоить на базе английского.

Непосвящённые приходят в ужас: "У них в голове всё перепутается!"

Они так не смогут не только изучить учебные предметы, но и языки позабудут. Не школа а вавилонское столпотворение!" Однако при коллективных занятиях в обучении на двуязыковой основе учащиеся и студенты овладевают чужим языком довольно быстро и легко в совершенстве. Поэтому они дальше могут изучать другой язык, вовсе не обязательно с опорой на родной. Они могут новый язык изучать, опираясь на уже изученный. Например, русские могут изучать французский, опираясь на английский. Если же русские изучат в совершенстве французский, то следующий язык они могут изучать, опираясь на французский. Преимущество такого подхода доказывать для любого образованного человека не нужно. Есть ещё одна особенность в изучении языков: каждый новый язык изучать гораздо легче предыдущего. Труднее всего даётся изучение первого языка. Главное - чтобы этот язык был изучен в совершенстве, чтобы этим языком школьник или студент мог пользоваться как родным. Тогда уже никакая путаница, никакое смешение языков не опасно: оно не произойдёт. Чтобы обеспечить полное, совершенное овладение чужим языком, необходимо именно на этом языке изучать все учебные предметы. Это не только способ изучить язык в совершенстве, но и гарантия того, что язык изучен на уровне родного языка или по крайней мере близко к этому.

Овладение двумя-тремя, а во многих случаях даже пятью языками в условиях создания двунациональных, трёхнациональных и даже многонациональных классов перестаёт быть неразрешимой проблемой. По крайней мере теоретически проблема решена, всё дело за практикой. Но что означает создание двунациональных и многонациональных классов и групп в школах и вузах? Это по существу переход на новый тип школы - школы интернациональной. Благодаря коллективной форме организации совместного обучения, двуязыковой и даже многоязыковой основе в школах становится интернациональным (многоязыковым) процесс обучения и воспитания. До этого мыслилось интернациональное воспитание без интернационального состава учащихся. Если в школах однонациональный состав постепенно стал исчезать и появляться состав многонациональный, то это происходило стихийно, это заранее не планировалось и к тому же максимально для воспитания и обучения эти условия не использовались. Конечно, все учащиеся такой школы участвуют в производительном труде на местном производстве. Поэтому есть основание этот новый тип школы называть *интернациональная трудовая школа (ИТШ)*. Так мы её многие годы и

называли. Это, кстати, было предложением пермского педагога А. И. Новикова.

В чём главная особенность ИТШ в воспитательном плане? Эта школа даёт трудовое и подлинно интернациональное воспитание. Все её учащиеся нужны друг другу, оказывают помощь друг другу, дополняют друг друга. В процессе совместной учёбы, труда и досуга крепнут узы дружбы между школьниками, приехавшими из разных мест и даже разных стран. Дети, школьники и студенты помогают сближению между народами. Дети, обученные и воспитанные в ИТШ, не могут воевать друг против друга. Они в процессе совместной учёбы, совместного труда и отдыха превращаются практически в самых близких людей.

ИТШ может обеспечить самый высокий образовательный и воспитательный эффект, какой не в состоянии достигнуть никакая элитарная школа. Гарантией этом служат многоязыковая основа обучения, коллективный способ обучения, общая заинтересованность стран и народов в такой школе. Нетрудно сделать вывод: такая школа поможет всем народам жить в мире.

Мы начали с методики, как изучать школьные учебные предметы на коллективных занятиях, как изучать иностранные языки, но вышли на создание ИТШ. Создание ИТШ - это уже международная политика. Без политических решений ИТШ не могут появиться и тем более получить распространение. Если народы, государства заинтересованы в создании ИТШ, то они - эти школы - могут стать всеобщими. Что означает всеобщая ИТШ? Это значит, что в каждой стране оучаются дети, студенты всех других стран мира и это уже само собой подкрепляет народы в едином содружестве. Так педагогика выходит на большую политику. Но ИТШ сама по себе не возникает, за ИТШ нужно бороться, такие школы нужно создавать.

Всеобщая ИТШ обеспечивает качественно новый уровень - образовательный, политический, политехнический, нравственный - всех людей земного шара. Мы к этому относимся как к явлению очевидному, само собой разумеющемуся, хотя путь к этому выводу был непростым и нелёгким. Всеобщая ИТШ - это производство людей новой цивилизации. Насколько современный человек по своему уровню выше первобытного человека, настолько человек при всеобщей ИТШ буде по своему развитию выше человека современного.

Этапы перехода к КСО и создания ИТШ

I. Мы начинаем с большой объяснительной работы: даём педагогам основательную теоретическую подготовку по проблемам КСО и ИТШ. Без такой теоретической подготовки нельзя приступать к практике. За новое большое дело нельзя браться вслепую. Наша задача - выработать у учителей новое педагогическое мышление, помочь им освободиться от старых стереотипов, от множества предрассудков и предубеждений. На этом первоначальном этапе мы знакомим учителей с отдельными приёмами коллективной учебной работы (с методикой А. Г. Ривина, с приёмом М. А. Мкртчяна, связанными с обменом заданиями, и т.д.). Учителя в виде деловой игры участвуют в коллективных учебных занятиях, всё проверяют на себе. Они посещают коллективные занятия, которые на своих уроках дают учителя разных школ. Наконец, они начинают осуществлять коллективную работу у себя на уроках со своими учащимися, обсуждают, что получается, что не получается, и стараются усовершенствовать работу, связанную с коллективной формой учебных занятий.

II. Ко второму этапу мы только-только приступаем. Это - создание разновозрастных классов и дальнейшее всестороннее изучение теории КСО и ИТШ, постоянный анализ коллективной работы в классе, создание коллектива педагогов-единомышленников, объединённых одним общим делом - переходом от ГСО к КСО. Этот период, пожалуй, наиболее ответственный, требующий наибольшей ломки.

Если на первом этапе разрабатываются только отдельные приёмы изучения математики, физики, истории, родного и иностранного языков на коллективных занятиях, то на втором этапе вырабатывается целостная методика изучения школьных учебных предметов.

На первом этапе мы ещё не можем сказать, как от начала и до конца изучить, например, физику, химию, биологию, математику и т.д. (программы). На втором этапе опыт целостного изучения учебных предметов не только появляется, но и накапливается в разных школах - он разный, неодинаков. Пока такого опыта мало. И это в основном вузовский опыт: психология (Л. В. Бондаренко, И. Н. Бронников, В. К. Дьяченко), высшая математика (М. А. Мкртчян, В. Л. Гудовщиков, С. В. Знаменский), физика (Е. Г. Горячев), иностранный язык (А. С. Границкая). Есть целостный опыт изучения учебных предметов в начальных классах (М. Г. Булановская, В. Д. Моргунова, А. Ф. Алексеева, В. К. Дьяченко, В. Ф. Ворожейкин).

Но этот опыт создавался тогда, когда классы оставались разновозрастными, одноуровневыми, когда коллективные учебные

занятия применялись в рамках ГСО. Нужно же целостное изучение учебных предметов в разновозрастных классах. Такого опыта ещё нет. Его особенность заключается в частности, ещё и в том, что у каждого школьника изучение учебного предмета (физики, географии, математики и т.д.) оказывается разным. При ГСО все учащиеся класса продвигаются вперёд одним и тем же темпом и изучают учебный предмет в одной и той же последовательности; их проверяют в одно и то же время и даже по одним и тем же контрольным заданиям.

При разновозрастном составе темпы изучения программного материала у всех учащихся могут быть разными; порядок изучения тем тоже неодинаков; проверки, контрольные работы, экзамены - всё по-разному, хотя требования должны быть одинаковыми.

На втором этапе главную роль начинает играть самоуправление. Успех получается не потому, что учитель такой требовательный, блестяще знает учебный предмет, умеет им заинтересовать, а потому, что функции управления, организации, и стимулирования берёт в свои руки самоуправление.

III. Коллективный способ обучения (КСО) во всей школе и, вероятно, во всех школах. Все школы одновременно перейти к КСО не могут, но и сроки перехода не должны быть растянутыми.

Полное осуществление перехода к КСО означает последовательное осуществление следующих восьми принципов:

1. Принцип *завершённости*, или ориентации на высшие конечные результаты, суть которого заключается в том, что обучение ученика считается завершённым только в том случае, если обучаемый может обучать других, т.е. становится обучающим. Если. Например, ученика-первоклассника учили умножению и делению на 2 в пределах таблицы умножения и деления, то обучение его по данному конкретному материалу завершается тогда, когда он может обучать других умножению и делению на 2, рассматривая все случаи и при этом не допуская ошибок.

2. Принцип *непрерывной и безотлагательной передачи знаний, информации*. Чтобы добиться завершённости обучения по каждому конкретному вопросу, по каждой изучаемой теме, необходимо здесь же безотлагательно после получения информации передавать эту информацию другому. Учиться и обучать других по каждой конкретной теме необходимо столько раз, сколько требуется для овладения темой в совершенстве, затем переходить к изучению следующей темы и т.д.

3. Принцип *всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи* вытекает из необходимости каждого ставить в

положение обучающего, когда каждый обучая других, сотрудничая с ними, добивается овладения каждой изучаемой темой, а также учебным предметом в целом.

При этом каждый получает возможность достигать высших результатов в своей работе и оказывает помощь другим, чтобы другие достигали того же и даже большего, так как чем выше развитие коллектива, выше уровень знаний, тем значительнее успехи в развитии каждого.

4. В учебный процесс входит принцип *разделения труда*, который конкретизируется как принцип *разнообразия тем и заданий*. Всеобщее сотрудничество всех со всеми возможно только тогда, когда члены образовательного коллектива одновременно работают не над одной темой, а над разными темами. Если же все члены образовательного коллектива прорабатывают одну и ту же тему, то в таком случае они изучают её по разным источникам, либо у каждого из них разные знания или разные части этой темы.

5. Принцип *разновозрастности и разноуровневости* состава участников образовательного коллектива. Разделение труда, разнообразие тем, организация всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи приводят к разным индивидуальным темпам изучения программного материала; различие в темпах может быть очень значительным, и в конечном счёте составы образовательных коллективов становятся разновозрастными и разноуровневыми. Разновозрастность и разноуровневость - естественное следствие, но переход от ГСО к КСО требует сознательного введения разновозрастности. Так, педагоги, руководители привлекают к работе с учащимися всех, кто может быть в этом полезен: старшеклассников, родителей, шефов, представителей общественности.

6. Принцип *обучения по способностям или индивидуализации* обучения на коллективной и самостоятельной основе. Так как каждый участник образовательного коллектива продвигается в овладении науками, языками и т.д. своим индивидуальным темпом, достигая высших результатов, и оказывает другим помощь в том, чтобы их продвижение в науках, в овладении языком также было наиболее интенсивным, но таким образом каждый получает возможность и приучается работать полноценно в соответствии со своими способностями.

7. Принцип *педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий*. Чтобы каждое полученное знание тут же безотлагательно передавалось другим, чтобы, обучая других, овладевать изучаемым материалом в совершенстве, каждый становится не от случая к случаю, не иногда, а всегда, всё время, на протяжении всего обучения в школе и

в высшем учебном заведении учителем и воспитателем. Обучать и воспитывать других для каждого школьника и студента становится их главной общественной и личной целью, их главной функцией. Каждый учится уже не потому, что то, что он изучает, нужно только ему, что оно ему когда-то пригодится, а потому, что всё, что он изучает, нужно другим людям, нужно коллективу, в котором он работает и который его обучает и воспитывает, нужно в конечном счёте всему обществу. Создаётся новая установка в деятельности школьников. Они - прежде всего учителя, преподаватели, воспитатели. Соответственно изменяется и главная функция профессионального педагога. Его главной задачей становится готовить из каждого школьника, студента преподавателя и воспитателя, помочь всем и каждому овладеть искусством преподавания, педагогическим мастерством. Если я - специалист по химии, то я готовлю своих студентов сразу же и всё время так, чтобы все программные и внепрограммные сведения по химии они могли преподнести другим, научить других, научить не только теоретическим знаниям по химии, но и всему тому, что связано с постановкой опытов и применением химии в жизни, на производстве. И это происходит вовсе не потому, что готовятся профессиональные учителя химии, а потому, что это - главный и единственный путь достижения того, чтобы все (подчёркиваю: *все*) овладели знаниями по химии в совершенстве. Это относится и ко всем другим наукам, изучаемым в школе. В результате все становятся и должны становиться хорошими, настоящими педагогами.

8. Принцип *интернационализации* процесса обучения. Процесс интернационализации состава учащихся в школах и вузах происходит в последние десятилетия самым интенсивным образом, но везде и всюду обучение строится на одноязыковой основе. Принцип интернационализации процесса обучения означает, что обучение в школах, вузах и других учебных заведениях должно строиться на двуязыковой и многоязыковой основе. К этому нас принуждает как объективное развитие человеческого общества в целом, социалистическое строительство в нашей многонациональной стране, так и внутреннее развитие учебно-воспитательного процесса, закономерность перехода от ГСО к КСО. Логическим и историческим завершением перехода от ГСО к КСО является создание интернациональной трудовой школы (ИТШ), которой принадлежит будущее.

IV. Создание ИТШ мы выделяем в особый этап коренной перестройки школы и всей системы образования. Но это вовсе не означает, что

создание ИТШ невозможно в качестве единичного опыта уже сегодня. Как мы представляем себе последовательность, поочерёдность создания ИТШ? Где и с кем можно наладить обмен учащимися? Где возможно создание ИТШ без обмена учащимися или студентами?

Начнём с последнего вопроса. Создание школ, в которых обучение проходит на двуязыковой основе, в принципе возможно было давно, ещё в 20-е годы. Возьмём, например, Азербайджан и его столицу Баку. Баку - многонациональный город, в этом городе уже в 20-е годы проживали люди почти всех национальностей. Именно в Баку появились школы, которые стали называться интернациональными. Но они были интернациональными только по составу. В этих школах учились азербайджанцы, русские, грузины, армяне, украинцы, узбеки, татары. В таких школах даже выделяли отдельные классы: отдельно русские, азербайджанские и т.д. Мы не видим никаких политических, экономических или идеологических причин, препятствовавших бы созданию в таких школах ещё в 20 - 30-е годы смешанных, двунациональных классов с обучением на двух языках, например, азербайджано-русских классов. Это означало бы, что все учебники в этих классах были бы изложены на двух языках, состав учащихся в классе двунациональный, основная форма организации процесса обучения коллективная, всё обучение на уроках по всем учебным предметам осуществляется на двух языках - на азербайджанском и на русском: азербайджанцы обучают русских азербайджанскому языку, а русские азербайджанцев - русскому. Такая работа продолжается на всех уроках по 6-8 ч ежедневно.

Русские не просто изучают азербайджанский язык, чтобы его знать, авось когда-нибудь пригодится. Нет, они изучают азербайджанский язык, чтобы им пользоваться, чтобы читать, писать, отвечать на вопросы учителя и товарищей, выступать перед ними по всем учебным предметам на азербайджанском языке. Азербайджанским языком они пользуются на производстве во время труда и в быту. Также и азербайджанцы пользуются русским языком для всех целей: в учении, в труде, в быту, в личной жизни. По этому же типу могли создаваться классы и азербайджано-армянские, азербайджано-грузинские. Разумеется, языковая основа и национальный состав классов с годами были бы расширены. Если начальные классы азербайджано-русские или азербайджано-армянские, то старшие классы перерастают в азербайджано-русско-армянские, азербайджано-русско-грузинские и т.д. В других республиках могли бы создаваться и работать классы и работать школы: узбеко-русские, узбеко-русско-татарские, узбеко-

русско-грузинские и т.д. Если учесть, что в 20 - 30-е годы существовала республика немцев Поволжья с населением около миллиона человек, то возможны были бы классы и школы немецко-русские, а также и более сложного состава: немецко-русско-казахские, немецко-русско-украинские, немецко-русско-грузинские, немецко-русско-армянские и т.д.

Возможности создания школ и классов с обучением на двуязыковой и многоязыковой основе в послевоенный период значительно расширились. Произошли глубокие демографические изменения в национальном составе всех союзных и автономных республик. По переписи 1979 г. в РСФСР проживало 137,5 млн. Человек, из них русских - 113,5 млн., татар - 5 млн., украинцев - 3,7 млн., чувашей - 1,7 млн., башкир - 1,3 млн., мордвы - 1,1 млн., белорусов - 1 млн., чеченцев - 0,7 млн., евреев - 0,7 млн.¹

Огромные возможности создания интернациональных школ с обучением на двуязыковой и многоязыковой основах имеются, например, в таких республиках, как Узбекская и Казахская.

¹ См.: Сто наций и народностей: Этнографическое развитие СССР. - М., 1985. - с.95-96.

При ГСО многонациональный состав республик представлял для школ всегда дополнительные трудности и не способствовал повышению качества обучения; напротив, отводилось много часов на изучение национального языка и литературы, создавались большие перегрузки, снижалось качество изучения русского языка и русской литературы, сокращались часы на изучение других учебных предметов, появлялись осложнения в воспитательной работе.

Переход к КСО и создание ИТШ решительно меняют всё дело обучения и воспитания в школах. Многонациональный состав союзных и автономных республик становится благом, величайшим духовным богатством для всего населения данной республики. Внутри той же Узбекской или Казахской республики возможно создание классов и школ двунационального состава, а затем и многонационального состава. При этом всё может быть организовано внутри одного и того же города, посёлка или другого населённого пункта. В Казахской ССР без выезда за её пределы возможно создание школ с разнообразным составом классов: казахско-русских, казахско-немецко-русских, казахско-русско-украинских, казахско-немецко-татарских, казахско-русско-узбеко-немецких и т.д.

В таких многонациональных по составу и интернациональных по

процессу обучения школах только и возможно подлинно интернациональное воспитание. Интернациональные трудовые школы благодаря КСО есть практическое осуществление систематических, самых широких контактов между учащимися разных наций и народностей. Глубокое уважение к достоинству, чести, культуре и истории каждого народа в ИТШ прививается на деле, не абстрактно, а путём постоянного живого общения детей разных народов, изучения языков, истории и культуры друг друга через непосредственное общение всех со всеми.

ИТШ соответствует духу и принципам многонационального содружества; такая школа может дать многоязыковую филологическую подготовку, всестороннее образование и интернациональное воспитание. Именно ИТШ может подготовить высококвалифицированного, всесторонне подготовленного специалиста (в массовых масштабах) для современного производства. С этой целью могли бы сначала открываться отдельные классы, а затем и целые школы: болгаро-русские, русско-болгарские, польско-грузинские, грузино-польские, венгро-русские, русско-венгерские, русско-венгеро-немецкие, венгро-немецко-русские, немецко-русско-румынские, русско-китайские, китайско-русские, русско-монголо-китайские, монголо-русско-китайские, румыно-венгеро-украинские и т.д. Конечно, эти ИТШ ставят много проблем: политических, юридических, педагогических, хозяйственных, в частности, транспортных. Но они нужны для многонационального общества вообще и для содружества. Для его дальнейшего интенсивного развития необходимы новые кадры специалистов, которые в совершенстве владеют несколькими языками, знают современную науку и технику, являются творческими работниками и по своим убеждениям и деятельности - интернационалистами.

Создание ИТШ стало возможным с того времени, когда начались обмены школьниками и студентами между разными странами, например между СССР и США, СССР и Англией, СССР и Францией, Болгарией и Италией и т.д. Реальны ли в СССР учебные классы и школы: русско-английские, русско-американские, русско-французские, русско-японские, русско-испанские и т.д.? Соответственно в США и в других странах: американо-русские, англо-русские, франко-русские, испано-русские, японо-русские, итало-русские и т.д.? Думается, что сложившаяся современная ситуация позволяет поразмышлять об этом.

Благодаря ИТШ человечество гораздо быстрее может избавиться от национальных и расовых предрассудков и в конце концов жить как

единый человеческий род. Но всё это - отдалённая перспектива. Она может стать реальностью только в том случае, если человечество выживет. "Человеку была оказана милость - дан Разум. От него зависит, превратит ли он эту милость в проклятие. До недавнего времени разум, подгоняемый страхом и недоверием работал в основном на самоуничтожение. Мы сможем избавиться от страха и недоверия только в том случае, если сможем разрушить лживое представление друг о друге. Самое сильное средство, на мой взгляд, человеческие контакты. Их должно быть как можно больше. Нам надо учиться общаться друг с другом. К этому есть много разных путей. Совместные детские лагеря, по-моему, очень привлекательный путь"¹. Всеобщая ИТШ - это интенсивные человеческие контакты, активизация общения всех людей, составляющих современное человечество. Поэтому путь ко всеобщей ИТШ - путь обеспечения всеобщего и прочного мира на Земле. Но всё это в будущем. Пока вместо создания ИТШ крупнейшему учёному, физику, вице-президенту АН СССР приходится заниматься созданием первых международных детских лагерей.

¹Якименко И. Рывок в будущее//Огонёк. - 1988. - №15. - с.23.

Цель обучения и участие школьников в производительном труде

Будущая школа - это не только интернационализм и коллективизм в обучении, но и систематическое участие школьников в производительном труде.

Начнём с главного, коренного вопроса - вопроса о соединении обучения с производительным трудом. Обычно рядовой учитель вопросом об участии школьников в производительном труде не интересуется: "Зачем мне - учителю русского языка (или математики) интересоваться, где и как работают школьники? Этим пусть занимаются директор школы, организатор воспитательной работы, учитель труда. Зачем это мне?" В этом направлении каждым учителем кое-что делается, но почти всегда делается мало: "увязывается" содержание математики с задачами хозяйственной и производственной тематики, обучению языку и литературы придаётся практический характер. То же самое стремятся сделать и по другим учебным

предметам. Это всё называется политехнической направленностью, связью преподаваемых учебных предметов с жизнью. О том, как "увязать" преподавание того или другого учебного предмета с жизнью, с практикой, написано уже немало всяких рекомендаций, но это ни на йоту не продвинуло решение главной проблемы воспитания. Известно, что у А. С. Макаренко колонисты, а затем и коммунары работали ежедневно по 4 ч. Кубинские школьники в летний период учатся и работают на полях тоже по 3-4 ч ежедневно. Директор знаменитого школьного завода "Чайка" В. Ф. Карманов на протяжении многих лет добивался, чтобы участие школьников в производительном труде было систематическим и не сводилось к посещению мастерской или завода раз в неделю: "Нужно, чтобы ученик работал на заводе не два-три часа в неделю, а хотя бы в пять раз больше. Разовый труд есть игра в труд"¹. Казалось бы, совершенно ясно: учащиеся какую-то часть дня (ежедневно или почти ежедневно) работают на производстве и параллельно обучаются в школе, занимаются гимнастикой, пользуются возможностями досуга. Такое параллельное обучение и участие в производительном труде да плюс ещё физическая культура и спорт обеспечивают всем школьникам всестороннее развитие.

Почему же всего этого нет в действительности? Почему же школа пошла по другому пути? Как так произошло, что вместо регулярного полноценного участия в производительном труде получилась "игра в труд"?

¹ Анисин Н. Дуэль с "Чайкой" // Правда. - 1988. - 8 апр.

Чтобы ответить на эти вопросы, нужно снова возвращаться к учебно-воспитательному процессу. При традиционной классно-урочной системе, чтобы получить среднее образование, необходимо посещать школу (5-6 уроков ежедневно) и ещё ещё 3-5 ч ежедневно готовить домашнее задание. Кто не посещает школу или нерегулярно готовит домашние задания, отстаёт от учащихся своего класса, перестаёт учиться, остаётся на второй год и отсеивается. Отсев - главное средство достижения сравнительно высокого качества обучения тех, кто остаётся учиться. ГСО только тогда обеспечивает высокую результативность (конечно, сравнительно), когда школьники ежедневно занимаются в школе и дома.

Даже те, кто нерегулярно работает на производстве, попадают в сложную ситуацию: им почти всегда не хватает времени для подготовки домашних заданий, и мы нужно либо отказаться о

производительного труда, либо идти добровольно на большие перегрузки, которые выдерживают только немногие. Поэтому в ремесленных училищах, в ПТУ, в вечерних школах у основной массы учащихся успеваемость катастрофически падает. Пока остаётся в школах и других учебных заведениях ГСО, систематическое участие школьников в производительном труде, освоение какой-либо профессии губительно отражается на качестве обучения и на всей его образовательной подготовке.

Для молодёжи, которая работает на производстве, нужен принципиально другой способ обучения. Трудящейся молодёжи нужен такой способ обучения (или такая система обучения), при котором они могли бы успешно овладевать науками, языками и т.д. непосредственно на уроках в школе, чтобы общая успеваемость была высокой и тогда, когда они систематически, ежедневно участвуют в производительном труде. Именно таким способом и является КСО.

Если ученик полдня работал на заводе и из-за этого не приготовил домашних уроков, то при ГСО он - кандидат в двоечники, а если это происходит регулярно, то он обречён на отставание, второгодничество, отсеб.

Если школьник половину дня работает на производстве и приходит на занятия при КСО, то ему вовсе не обязательно готовить домашние задания: его учёба может быть высокоэффективной, даже если он дома ничего не успел сделать. При КСО домашние задания перестают быть общеобязательными. Это создаёт возможность без риска для успеваемости всем учащимся по 2-3 ч в день (не исключено, что и 4 ч) работать на производстве.

Но задачи обучения в школе не сводятся к тому, чтобы ученики кое-как усвоили программный материал. Создание ИТШ даст возможность всем школьникам получать всестороннее развитие на высокой учебно-образовательной базе. Ставя вопрос об ИТШ, мы не ставим и не ставили какую-то новую цель в обучении и воспитании подрастающих поколений. Эта цель известна, и она была сформулирована в трудах классиков марксизма-ленинизма: всестороннее гармоническое развитие личности. При этом мы уточняем: на высоком научно-образовательном уровне. Такое уточнение стало необходимо потому, что в действительности образовательный уровень выпускников школ и вузов при сохранении ГСО в массе остаётся низким. Перспектив на повышение этого уровня при ГСО нет. Чтобы научно-образовательный уровень соответствовал требованиям социалистического общества и НТР, необходимы овладение несколькими языками, высокий уровень

естественно-математической и общественно-исторической подготовки. Переход на ИТШ, создание ИТШ потребую пересмотра существующего в школах и вузах содержания образования. Но это будет следующий этап. Пока в начале перехода на КСО берём то содержание образования, которое к настоящему времени сформировалось, утвердилось существенные изменения в содержании образования в целом и по отдельным учебным предметам предстоят тогда, когда переход на КСО совершится. Пока приходится вырабатывать методы и методики применительно к тому общеобразовательному и профессиональному содержанию, которое есть, которое уже принято. Мы ограничиваемся коренными изменениями организации процесса обучения, выработкой взаимосвязей между всеми формами (коллективной, групповой, парной и индивидуальной).

Мы здесь не вдаёмся в детали, так как это будет сделано в других книгах и других исследованиях. В данном случае важна принципиальная постановка вопроса для практического создания ИТШ в СССР и в других странах мира.

Заключение

Обучение может осуществляться либо вместе, либо порознь. На практике больше встречается не "или - или", а "то и другое". Наиболее эффективно обучение проходит, если оно осуществляется и вместе и порознь, т.е. если оно ведётся в следующих четырёх формах: коллективной, групповой, парной и индивидуальной.

Возникла острая необходимость у каждого учителя, у каждого преподавателя вуза, студента педагогического института и педучилища осваивать коллективную форму организации учебной работы, разрабатывать методики изучения всех учебных предметов в условиях перехода от ГСО к КСО. Учителя осваивают коллективную форму организации учебной работы не потому, что нужно совершенствовать ГСО, совершенствовать классно-урочную систему, а потому, что нужно переходить на разновозрастные классы, переходить на КСО.

В современных условиях, когда школа нуждается в революционных, коренных преобразованиях, способных поднять всю её работу на новый качественный уровень, ограничиться частными, несущественными поправками, направленными на усовершенствование ГСО, просто

нельзя. То, что это не приводит к настоящей эффективности обучения, доказано прошедшим опытом работы школы. В отдельных случаях методические приёмы, творчество учителей-новаторов стали выходить за рамки ГСО. Так, в своём опыте они иногда прибегают к коллективной форме учебных занятий и делают попытки организовать в процессе обучения совместную работу учащихся разных классов. Всё - это явления прогрессивного характера. Но если весь новаторский опыт не приводит к перестройке классно-урочной системы, этот опыт утрачивает свою прогрессивность.

Попытки выдвинуть какие-то новые приёмы обучения или новые педагогические теории должны рассматриваться и оцениваться по тому, насколько они способствуют объективному ходу развития учебного процесса, помогают освободиться от старой системы обучения и перейти к новой.

Учебное издание

Дьяченко Виталий Кузьмич

Сотрудничество в обучении

Зав. Редакцией Н. П. Семькин

Редактор Л. Н. Лысова

Младший редактор Ю. Б. Сергеева

Художник В. И. Чечёткин

Художественный редактор Е.Л. Ссорина

Технический редактор И. С. Басс

Корректор М. Ю. Сергеева

ИБ № 12872

Сдано в набор 08.10.90. Подписано к печати 31.01.91. Формат 84X108¹/₃₂ Бумага газетная. Гарнит. литерат. Печать высокая. Усл. печ. Л. 10,08+0,21 форз. Усл. кр.-отт. 10,71. Уч.-изд. Л. 11,21+0,38 форз. Тираж 60 000 экз. Заказ 5562. Цена 1 р. 10 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство "Просвещение" Министерства печати и массовой информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Областная типография управления печати и массовой информации Ивановского облисполкома, 153628, г. Иваново, ул. Типографская, 6.