

Педагогика сотрудничества

Манифест



Москва
«Первое сентября»
2016

Педагогика сотрудничества. Манифест. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2016. – 22 с.

В брошюре – текст манифеста «Педагогика сотрудничества», во многом опередившего и определившего переход от советской авторитарной школы к современной децентрической. Главный вопрос, на который отвечает манифест: Как в школе обучить всех детей без отбора, не ущемляя их достоинства.

Текст манифеста был составлен Симоном Соловейчиком по результатам инициированной им двухдневной встречи знаменитых педагогов-новаторов в писательском подмосковном поселке «Переделкино». Отчет о встрече (впоследствии – манифест) был опубликован в «Учительской газете» 18 октября 1986 года.

В качестве предисловия к манифесту публикуем статью, написанную Симоном Соловейчиком к десятилетию этого исторического документа.

На обложке: Ш. Амонашвили, Л. Никитина, С. Соловейчик, С. Лысенкова, В. Матвеев, Б. Никитин, В. Шаталов, В. Караковский, И. Волков, А. Адамский, Г. Алешкина, Е. Ильин

Вместо предисловия*

Все началось с телевидения. Десять лет назад – в октябре 1986 года – Центральное телевидение устроило серию передач, посвященную педагогам-новаторам. Передачи шли примерно в полвосьмого – в прайм-тайм по сегодняшней терминологии – и собирали у экранов телевизоров массы зрителей. Только и было разговоров про то, какие у нас замечательные учителя.

Надо сказать, это были коварные передачи: ведь многие родители недовольны учителями своих детей. А тут вдруг они увидели, какие бывают учителя. Как можно учить и воспитывать детей. Это вызвало даже волну возмущения: почему же наших детей учат так плохо, так скучно, так неинтересно, что дети просто не хотят ходить в школу.



И вот однажды, после одной из таких передач, мы стояли на улице возле телецентра – Амонашвили, Шаталов, Лысенкова, возникла идея: раз мы все оказались в Москве, то почему бы не собраться вместе и не поговорить? Причем не час и не два, а день, сутки или даже двое суток. Все чувствовали, – есть что-то общее, что нас объединяет, но что именно, нащупать не могли.

Руководитель «Учительской газеты» Владимир Федорович Матвеев сразу загорелся. Он, как всегда, был главным энтузиастом, все время торопил: давайте быстрее, почему не в следующую субботу, давайте сразу. Но у всех были свои дела, сразу не получалось.

Однако через некоторое время Александр Изотович Адамский это организовал. Мы с Матвеевым тщательно отбирали список участников встречи. У нас был простой принцип: человек должен изобрести что-то свое. Желательно – совершенно новую методику. Причем такую, которой мог бы воспользоваться любой учитель. Для нашей встречи просто хорошие учителя – а мы знали массу таких учителей – не годились. Нам

* Оригинальное название публикации – «Последняя статья». Опубликовано в газете «Первое сентября» 19 октября 1996 г., на следующий день после ухода автора, Симона Соловейчика, из жизни...

нужны были изобретатели. И мы таких отобрали. Может быть, кого-то обидели, не пригласив на встречу. Но, признаться честно, я и сейчас не знаю, кого бы надо было еще пригласить. Обиделись на нас журналисты, потому что им категорически был запрещен вход на совещание.

И в один прекрасный день в восемь утра мы собрались на даче писателя Анатолия Рыбакова, которого тогда не было в городе. Там просторная веранда – все поместились. Немного погода подъехал М.Щетинин. Все были в приподнятом настроении – вы знаете, как чувствуют себя люди, когда видят рядом таких же талантливых, каким в душе каждый себя считает. Люди, с которыми очень интересно разговаривать, которых очень интересно слушать. Это была школьная элита – элита того времени.

Мы сразу договорились: будем соблюдать два правила.

Первое – не ругать школу. Что бы там ни было, не ругать школу, которая есть. Часто кажется: вот обругаешь – и родится позитивное. Ничего подобного. Из отрицательного позитивное не рождается. Если мы начнем говорить о недостатках, то нам и дня не хватит, и двух не хватит, и недели не хватит. И страсти разгорятся. Ведь очень легко говорить о чужих недостатках.

Это было первое правило.

А второе правило – как я потом понял, одно из основных правил мозгового штурма, каждый говорит, что хочет, когда хочет и сколько хочет, и никто его не прерывает. И никто не оспаривает. Если тебе кажется, что выступающий говорит что-то, что противоречит твоему мнению, вот и высказывай свое противоречащее мнение. А нападать друг на друга запрещено.

Все быстро приняли эти правила, потому что никто, собственно говоря, ни на кого и не хотел нападать.

И вот началось. Вел совещание Владимир Федорович Матвеев. Я помогал ему. Александр Изотович Адамский обеспечивал запись.

Обсуждение начали так. Каждый рассказывает о своем методе – рассказывает, сколько хочет. Час, два, три. Никого не прерывали. Всем давали возможность излить душу.

Это было важно: наконец-то людей кто-то выслушал. Ведь много лет и райкомам, и горкомам, и коллегам-учителям каждый из них пытался объяснить, что же он делает. И никто не хотел понять. Сразу находили, за что бы зацепиться, чтобы погубить метод. А здесь, в добро-

желательной обстановке, все старались, наоборот, найти положительные черты. И время от времени кто-нибудь говорил: примерно то же самое делаю и я.

Так что, когда закончился первый день, а мы решили собраться на два дня, появилось ощущение, что делаем мы одно и то же дело, используем одни и те же методы, хотя предметы преподавания разные. Шалва Александрович учит малышей, Шаталов учит старших математике, Софья Николаевна Лысенкова учит в начальной школе и так далее, у каждого свое.

О творчестве говорили все.

Потому что все преподавали по-своему.

То, что потом стали называть авторскими программами и что казалось тогда величайшей дерзостью, эти учителя и делали. По своей программе преподавал Игорь Павлович Волков – на уроках труда он учил детей искусству. По своей программе преподавала Лысенкова – она полностью переделала программу в первых классах. А уж про Шалву Александровича и говорить нечего.



Не буду рассказывать, кто за кем выступал и кто что говорил. Писать стенограмму через десять лет – занятие неблагодарное. Но можно сказать, что было основным в каждом выступлении. Каждый рассказывал суть своего метода.

И самое главное, хотя об этом никто впрямую не говорил, был нащупан принцип: *и я то же самое делаю*. Конечно, схемы Софьи Николаевны Лысенковой сильно отличаются от конспектов Виктора Федоровича Шаталова. Но принцип тот же. На схеме отражено не правило, которое надо выучить, а ход – движение мысли.

Вот это движение мысли и было первым толчком. Но очень скоро выяснилось: есть еще одно движение – сердечное движение навстречу ученику. Мы не хвастались, кто и как успевает. Об этом и речи не было. Но в каждом выступлении чувствовалось: всё, что сделали учителя-новаторы, они сделали вместе с учениками...

Были и такие случаи. Учитель-энтузиаст учит детей по Шаталову где-то далеко в Сибири. Потом в класс приходит новый учитель. А дети отказываются учиться по-старому – они говорят: учите нас по Шаталову. Но я не знаю этого метода, говорит учитель. Мы вас научим, отвечают ребята. И действительно, в две-три недели учитель осваивал метод.



На следующий день совещания родилась общая идея: эти два движения – движение мысли и движение навстречу детям, нет, даже три, еще и движение детей навстречу учителю – все это можно назвать *педагогика сотрудничества*.

Интересно, что ни у кого не было ни малейшего возражения: *педагогика сотрудничества* понравилась всем. В этих словах сразу увидели что-то новое – ясное и отличимое от общепринятого тона школы.

Педагогика сотрудничества с самого начала не явно, не в словах – в словах ничего этого не было – противопоставила себя авторитарной педагогике. И, конечно, авторитаристы немедленно это почувствовали. Все, кто возражал против педагогики сотрудничества, возражали не по существу. Они твердили только одно: преподавать надо авторитарным методом, а всякий, кто пытается преподавать другим методом – методом сотрудничества, подрывает знаменитую советскую школу.

Многие уловили только слово «сотрудничество» и стали писать, что оно давно известно, что оно встречается в учебнике педагогики на 607-й странице. И какое же здесь открытие, из-за чего весь шум? Вот тут – первое кардинальное непонимание педагогики сотрудничества.

Во-первых, очень важно – на 607-й это странице или на первой. Начинается с этого педагогика или кончается? Есть разница между педагогикой сотрудничества и почти дежурной добавкой «а еще важно сотрудничать».

Во-вторых, и это самое главное. Никто не мог сначала понять, что мы не призываем, не уговариваем учителей, а даем определенный набор методов, которыми можно воспользоваться, если у учителя есть стремление к сотрудничеству. При этом могут появиться новые методы, а эти могут отжить. В чем суть? А суть такая: учитель нацелен на то, чтобы все делать в классе вместе с детьми, чтобы вовлекать учеников в работу. Владимир Федорович Матвеев, знаток русского и английского языков, очень любил английское слово *involvement*, что значит вовлечение. Действительно, когда учитель придумывает что-то на глазах у детей, тогда и дети начинают придумывать.

Интересно, что на Западе никак не могут перевести это слово – «сотрудничество». У них неизменно получается – партнерство, разделение работы между многими или несколькими людьми. Но сотрудничество – это совершенно иное.

При партнерстве работа делится на части. В педагогике сотрудничества не работу делают, а изобретают что-то. Уроки изобретения. Например,

в коммунарской методике Игоря Петровича Иванова, которая целиком вошла в педагогику сотрудничества и повлияла на нее, учитель (вернее, старший группы, как они говорят) не знает, что будет сегодня на сборе, – это он решает вместе со всеми детьми. Точно так же Евгений Николаевич Ильин задает детям вопросы, на которые нет ответа. Принципиально не может быть. Где вы хотите воспитываться – в доме Ростовых или в доме Болконских? Учитель не знает ответа, и вопрос получается очень свежий. Потом такие же вопросы нашлись и в математике. Но тут же стали настаивать, что все уроки должны состоять из таких вопросов, что, конечно, неверно.

И, наконец, важно, что сотрудничество – совместный труд – это не совместное возделывание огорода учителем вместе с детьми, а совместный труд мысли. В чем труд мысли? Прежде чем окапывать огород, надо собраться всем вместе и придумать, как это будет сделано. Потом выполнить работу, а затем непременно провести сбор и обсудить результаты. Причем трудолюбивых отмечает не учитель. Все дети сидят в кругу (как на уроках у Ольги Милославовны Леонтьевой, о которой наша газета недавно писала), смотрят в глаза друг другу, и учитель если выступает, то обязательно не последним. Это очень важное правило в коммунарской методике. Учитель не говорит: «Я вас послушал, а теперь я вам скажу, как на самом деле». Он высказывает сомнения наряду со всеми, его слова равноправны.



После двух дней разговоров сложился круг общих идей. Возникла проблема: как донести все это до учителя? Сделать серию очерков о каждом из учителей-новаторов? Но это не стало бы тем шагом вперед, который бы почувствовали все. И тогда мы решили составить документ, послание к учительству – манифест, как стали потом говорить.

... Через три недели была опубликована «Педагогика сотрудничества». Помните? 1986 год, 18 октября. «Учительская газета». Накануне мы оттиснули десять экземпляров полосы, Матвеев собрал самых известных педагогических журналистов из всех центральных газет, и они до вечера вносили поправки в текст. Всё думали: печатать? не печатать? что будет?

Напечатали – и как будто вздох прошел по школьной стране: «Наконец-то!»

Симон СОЛОВЕЙЧИК

Педагогика сотрудничества

Отчет о встрече учителей-экспериментаторов

По приглашению «Учительской газеты» мы собрались на двухдневную встречу в подмосковном поселке Переделкино, чтобы обменяться идеями, которые были выработаны нами в двадцатипятилетней экспериментальной работе в своих классах и школах. Оказалось, что, работая порознь, даже не зная друг о друге, мы пришли к одним и тем же выводам. Очевидно, они достоверны и важны, и о них нужно рассказать. Естественно, что мы не могли охватить все области обучения и воспитания, и многие важные педагогические вопросы не затрагиваются здесь или не рассматриваются с должной полнотой.

Отношения с учениками

Присмотримся к тем переменам, которые произошли в школе. На первый взгляд все то же: учитель входит в класс, спрашивает учеников и объясняет им новый материал – пусть даже и другой материал, более сложный или простой, пусть с применением технических средств обучения, в хорошо оборудованных кабинетах – суть остается прежней. Глубокие перемены произошли не столько в учителе, сколько в ученике. Прежде ученик, не желавший учиться или не способный учиться, оставался на второй или даже на третий год, выбывал из школы; прежде были сильные экономические стимулы – лучше выучишься, будешь больше зарабатывать; прежде у многих родителей не было возможности долго учить детей, давать им среднее образование, и многие, в первую очередь малоспособные ученики, уходили из школы. Был контингент учеников, достигавший примерно тридцати процентов, который сам собою посте-

пенно отсеивался. Теперь эти ученики все в наших классах – мы чуть ли не первое поколение педагогов, на долю которого выпало учить детей без отбора и отсева. Приемов и навыков такого учения мы в наследство не получили, мы должны вырабатывать их сами. То, что веками повторяли выдающиеся педагоги-гуманисты, что прежде было мечтой, для нас стало простой житейской необходимостью: мы должны дать нашим детям новые стимулы учения – те стимулы, которые лежат в самом учении. Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету – и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности, – то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития. Иначе детей не выучишь. Результат учения равен произведению способностей на старательность. Если старательность равна нулю, то и все произведение обращается в нуль. Нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать *педагогикой сотрудничества*.

В школе всегда были учителя-предметники и учителя-воспитатели; одни идут с предметом к детям, а другие с детьми идут к предмету. Вот это и есть сотрудничество с детьми. Воспитывая сотрудничеством сотрудничество, мы воспитываем коллективизм и целеустремленность. В сотрудничестве, если вдуматься, глубинно совпадают цели и средства, обучение и воспитание.

Учителя обычно гордятся сильными своими учениками; мы же гордимся слабыми, которые стали сильными.

Однако чтобы идея сотрудничества не осталась пустым словом, она должна быть подкреплена методикой. Сотрудничество с детьми нельзя объявить или ввести с новой четверти, его приходится годами добиваться. Мы долгие годы вырабатывали такую педагогику, которая неотвратимо ведет к сотрудничеству с учениками. Она родилась в общении с детьми, и главное, что нас объединяет, – перемена в отношениях с учениками. Именно отношения с учениками выходят сегодня на одно из первых мест.

Внимание учителя к ученикам, его отношения с детьми – вопросы, которые остро обсуждаются сейчас во всем мире, на международных пе-

дагогических встречах и конгрессах. Мы должны найти и свое решение этих проблем.

Учение без принуждения

Центральная точка такой педагогики – исключение из наших методов принуждения к учению. Мы должны обойтись без принуждения по соображениям гуманности. И мы вынуждены исключить средства принуждения, потому что их просто-напросто не осталось в нашем распоряжении – разве что у тех педагогов, которые могут взять ребенка криком, на испуг.

Какой бы слабый класс нам ни достался, мы десятилетиями не ставили детям плохих отметок, не жаловались родителям на учеников, не делали замечаний на уроках; оказывается, так учить можно, более того, так учить во много раз легче. Попытки принуждать детей без силы и возможности принуждать изматывают педагога, подрывают его веру в свои силы, в разумность происходящего в школе. Педагогика сотрудничества делает работу учителя хоть и напряженной, но радостно напряженной. Совесть учителя освобождается от тяжелой необходимости постоянно вышаташивать отметки, ставить тройки там, где знаний вовсе нет.

Пока не принята новая методика, нам придется все сокращать и сокращать программы чуть ли не до нуля, и они все равно будут сложны для учеников, не умеющих учиться, все равно будут перегрузкой.

«...Для того, чтобы ребенок успевал, хорошо учился, – писал В.А. Сухомлинский, – надо, чтобы он не отставал, учился хорошо. Но в этом кажущемся парадоксе и заключена вся сложность педагогического дела. Интерес к учению есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха». Педагогика сотрудничества вся направлена на одно – дать ребенку уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание.

Вот некоторые идеи, позволяющие развивать даже самые малые способности детей и вызывать у них общественные чувства, – два условия, необходимые для сотрудничества.

Идея трудной цели

Все учителя объявляют тему урока или нового раздела, но для поддержания духа сотрудничества нужно ставить перед детьми как можно более

сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо изучена (как у В.Ф. Шаталова). Учеников в этом случае объединяет не просто цель – цель сама по себе может быть и не такой уж интересной, – а именно вера в возможность преодоления трудностей. Без общего воодушевления сотрудничества с детьми добиться трудно.

Идея опоры

Поскольку в каждом классе занимаются дети с очень разными способностями и поскольку мы отвергаем деление детей по способностям, дифференциацию детей даже на уровне помощи или заданий («тебе задача потруднее, а тебе полегче»), поскольку мы в принципе против дополнительных занятий, особенно с маленькими детьми, – словом, поскольку мы против всего, что может вызывать у ребенка подозрение, не считают ли его второсортным, – мы все, порознь экспериментируя, пришли к одной и той же идее опоры: опорный сигнал у В.Ф. Шаталова, схемы у С.Н. Лысенковой, зримая модель поведения в методике творческого воспитания И.П. Иванова, опорная деталь у Е.Н. Ильина, певческий алгоритм в методике Д.Е. Огороднова. Формы опор самые разные, но общий принцип просматривается четко: чтобы даже слабый ученик мог отвечать у доски достаточно свободно, не задерживать класс и не сбивать темп урока, перед ним должна быть опора. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, правила, способа решения задачи. Слабые ученики пользуются опорой дольше, чем сильные, но это различие в классе незаметно, все отвечают уверенно и заслуженно получают хорошие отметки.

Опорные сигналы В. Ф. Шаталова

Особенно надо остановиться на опорных сигналах, изобретенных В.Ф. Шаталовым. Это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и сама эта операция свертывания и развертывания, доступная каждому ученику, очень облегчает понимание и запоминание материала и, что важно, полностью исключает возможность зубрежки. Ученики не только следят за мыслью учителя во время его рассказа, но они теперь

могут сами проходить путями учительской мысли, как по лабиринту. До сих пор мы знали лишь один метод развития мышления – проблемный: мысль вызывается вопросом. Но у части учеников мысль настолько слаба, что она окончательно замирает при встрече с самой небольшой трудностью. Обычно учителя бранят таких учеников за нежелание думать или оставляют их в покое – в покое, но без помощи. Педагогика сотрудничества предполагает развитие даже самой малой способности к мышлению. Ни понуканиями, ни принуждением, ни индивидуальными дополнительными занятиями этого добиться нельзя, потому что на таких низких уровнях способностей и успешности самолюбие играет решающую роль.

Мы не перевоспитываем детей. Если два сотрудника в одной комнате начнут перевоспитывать друг друга, ничего, кроме скандала, не получится. Мы стараемся не задевать личность ребенка, не унижать его, указывая на недостатки и ошибки. Мы создаем в классе атмосферу труда и целеустремления, общей доброжелательности и тем вовлекаем детей в труд. От этого они сами становятся умнее и добрее.

Коль скоро учитель лишается средств принуждения, ему начинает казаться, будто он бессилён. Но у нас есть всеильное педагогическое средство – детский коллектив, способный вовлекать в работу всех – не заставлять, не принуждать, а именно вовлекать. Урок – это коллективный труд, коллективное творчество учителя и детей. У многих из нас ученики принимают участие даже в построении урока и выборе методов; мы учим детей работать на уроке коллективно.

Оценка работ

Конспекты В.Ф. Шаталова привлекли общее внимание, ими пользуются преподаватели любых предметов в техникумах и вузах – от сопромата и самолетовождения до теории государства и права. Причина успеха еще и в том, что опорные сигналы решают самую сложную из педагогических проблем массового обучения: они позволяют проверять домашнюю работу ученика в свернутом виде – одного взгляда учителя на опорный сигнал достаточно, чтобы справедливо оценить работу каждого ученика на каждом уроке. Когда ученик работает систематически, каждый день, не надеясь на то, что его не вызовут и не спросят, он быстро развивается, он больше не числится в отстающих. Это так во-

одушевляет учеников всех возрастов – от младших до старших, – что дальнейшая работа в атмосфере успеха не представляет особого труда. Успех детей зависит, в частности, от повторения. Сверхмногократное повторение с включением трех видов памяти – зрительной, слуховой и моторной – приводит к тому, что, хочет ученик или не хочет, он все равно будет знать и уметь все, что требуется; ему можно ставить отметки, можно и не ставить.

Ш. Амонашвили вообще не ставит маленьким детям отметок. С.Н. Лысенкова не ставит двойок, потому что у нее все дети успевают. В.Ф. Шаталов в случае невыполнения работы оставляет пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний. Формы разные, а суть одна – учение без принуждения.

Особенно это относится к младшим классам. Учитель начальной школы, который ставит плохие отметки, а иногда и двойку за двойкой, который не умеет пользоваться похвалой, поощрением, нетерпелив в ожидании результатов, не верит в детей, – такой учитель крайне опасен для школы, он может навсегда отбить у ребенка охоту учиться. Учению без принуждения должны учить в педагогических училищах. Как? Учением без принуждения.

В наших методиках нет коллективной работы над ошибками. Если дети допускают ошибку, значит, в чем-то ошибся учитель – он должен найти соответствующий прием. Учителю мало знать свой предмет, он должен знать детское незнание и уважать его – понимать его подлинную причину и устранять ее, не пытаясь прибегать к силовым приемам. Ленивых детей гораздо меньше, чем нам кажется, дети становятся ленивыми, когда перед ними возникает задача, с которой они не могут справиться; детская лень в большинстве случаев – защита от педагогической агрессии учителя. Мы имеем дело с детьми и подростками, у которых еще не окрепла воля и не развито чувство долга. Но и воля, и чувство долга укрепляются не призывами и увещаниями, а тем, что ученик реально ежедневно исполняет свой долг учения и испытывает от этого удовлетворение и радость. Мы не говорим: «Надо, чтобы дети полюбили труд!», мы не говорим: «Учитель должен приучать детей к труду», нет, ход мысли обратный: если пользоваться педагогикой сотрудничества, то дети будут привыкать к труду и любят его, у них разовьется чувство долга.

Идея свободного выбора

Чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо где только можно предоставлять им свободный выбор. Ш. Амонашвили оставляет на выбор даже самых маленьких детей, какую задачу решать. В.Ф. Шаталов задает ученику сто задач, чтобы он сам выбирал для решения любые из них и в любом количестве. У С.Н. Лысенковой дети сами выбирают, какие трудные слова учитель должен написать на доске при работе над изложением. У И.П. Волкова детям дают лишь тему – «делаем рыцарей», «делаем самолеты», «делаем копии памятников архитектуры», но как делаем, из чего делаем – это полностью предоставляется на выбор ребенка. Свобода выбора – самый простой шаг к развитию творческой мысли. Многие дети не способны к изобретению, выдумке, но даже самые нетворческие из них способны сделать выбор.

Дети быстро развиваются, когда они играют роль учителей. У С.Н. Лысенковой все ученики по очереди ведут класс, вслух комментируют работу. Как настоящие педагоги, учат второклассников старшие ребята у И.П. Волкова. Полностью отвечают за события дня дежурные команды в школе № 5 Днепропетровской области (Р.Г. Подболотова). Старшеклассники В.Ф. Шаталова постоянно проверяют тетради младшего класса. Ученики должны помогать друг другу, но нельзя, чтобы они ставили отметки.

Идея опережения

Эта идея по-разному просматривается в работе каждого из нас, но к ней пришли все. На год, на два опережает программу В.Ф. Шаталов, за полгода, за год начинает изучать трудные темы С.Н. Лысенкова. Задачи для старшеклассников, а то и для студентов дает шестилеткам и первоклашкам И.П. Волков. Трудные головоломки, непосильные и взрослым, дает детям Б.П. Никитин. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает гордость; учитель перестает зависеть от программы, он свободнее распоряжается временем на уроках. Важным открытием надо считать большую и малую перспективу С.Н. Лысенковой.

До сих пор учитель на уроке лишь повторял материал и объяснял новый, он знал лишь вчера и сегодня. С.Н. Лысенкова впервые вводит

на урок завтра. Кроме повторения и объяснения нового, она отводит некоторое время для изучения материала, который будет проходить через пятьдесят или сто уроков. Оказывается, это совершенно необходимо, потому что многим из маленьких детей не хватает предусмотренных программой уроков. На освоение темы одним детям нужно пять уроков, другим – пятьдесят. Исполдволь, заранее подбираясь к будущей сложной теме, С.Н. Лысенкова дает всем детям необходимое время для созревания мысли. При этом сильные дети получают возможность отвечать на вопросы, которые еще не изучались в классе, пользоваться интуицией, догадкой, отчего они быстро развиваются и не скучают среди более слабых детей, не отвыкают от работы, как это часто случается. Наш общий опыт показывает, что больше всего выигрывают в сотрудничестве сильные ученики, «главный резерв учителя». Их ничто не сдерживает, они ведут за собой коллектив. Класс становится думающим, трудолюбивым и улыбочивым.

Идея крупных блоков

Опыт показывает, что когда материал сводится в крупные блоки, то появляется возможность значительно увеличить объем изучаемого при резком снижении нагрузки на ученика. По десять-двадцать уроков объединяет в один блок В.Ф. Шаталов; на одном уроке раскрывает смысл и красоту большого произведения Е.Н. Ильин; сводит в единое навыки, необходимые для разных профессий, И.П. Волков; подробно разрабатывает способы преподавания крупными блоками П.М. Эрдниев; по пять-шесть крупных творческих дел проводят в день на коммунарских сборах по методике И. П. Иванова; экспериментирует с идеей «погружения» М.П. Щетинин. В крупном блоке легче устанавливаются логические связи, легче выделить ведущую мысль и показать ее ученикам. Учитель получает возможность поставить перед детьми сложную и потому интересную задачу: справимся с материалом десяти уроков за один урок? Изучение материала блоками освобождает ребенка от страха перед трудностями: блок пройден, основная мысль схвачена – и ученик не боится, что он не поймет ее и отстанет. Он спокойно работает дальше, уясняя детали и подробности.

Идея соответствующей формы

Урок должен по форме отвечать изучаемому предмету. На уроках математики В.Ф. Шаталов, доказывая теорему, не допускает ни одного лишнего слова – рассказ учителя-математика должен быть абсолютно точным. На уроках творчества И.П. Волкова дети шумят, теребят учителя, обращаются к нему с тысячами вопросов. Е.Н. Ильин, анализируя художественное произведение, добивается, чтобы и анализ имел художественную форму; для этого он использует те же приемы, с помощью которых писатель создает свое произведение: прием, вопрос и деталь; получается художественный анализ художественного произведения.

Идея самоанализа

Трудность школьного учения состоит, в частности, в том, что это единственный вид работы, которую человек сам не может оценить – он нуждается в оценке учителя. Между тем лишь того можно назвать самостоятельным, независимым человеком, кто может сам вынести точную оценку своей работе, не завышенную и не заниженную, кто научен и приучен анализировать свою деятельность. Оказалось, что все мы, хоть и по-разному, учим детей индивидуальному и коллективному самоанализу. Е.Н. Ильин подводит своих учеников к размышлению о собственной жизни: «А как поступаю я? А что я представляю из себя?» Сильно развит коллективный анализ ответа учеников у доски в методике В.Ф. Шаталова, потому что отметка за работу в этом случае не ставится и ученики не боятся делать замечания отвечающему, свободно обсуждают его работу. Ш.А. Амонашвили специально учит маленьких детей оценочным действиям и суждениям. Его ученики проверяют и оценивают работу товарищей (естественно, не выставляя отметок), рецензируют письменные работы друг друга. При этом они пользуются эталонами, чтобы их суждения были содержательными.

И, конечно, едва ли не главным элементом воспитания является коллективный анализ общей работы в методике И.П. Иванова, творчески используемой В.А. Караковским, М.П. Щетининым и многими другими педагогами. По этой методике каждое общее дело – будь то производительный труд или пионерский сбор, или комсомольское собрание, или вечер отдыха, или поход, – словом, каждое дело обязательно должно

быть проанализировано его участниками, иначе работа считается незаконченной. Обучение ребят коллективному анализу – дело долгое и трудное, оно требует большого мастерства от педагога, но именно так возникает и укрепляется атмосфера сотрудничества детей и взрослых, ученики чувствуют себя хозяевами в пионерской и комсомольской организациях, приучаются следить за ходом общей работы, болеть за общее дело; быстро развиваются их общественные навыки. Невозможно переоценить дисциплинирующее значение такой работы. Когда ученики знают, что их труд будет оценен не только учителем, но и всем коллективом, они и ведут себя достойно, и работают гораздо старательнее.

Интеллектуальный фон класса

Известно, что на конечный результат учения и воспитания ученика больше всего влияет семья; но из школьных факторов, как показывают исследования, важнее всего не образование учителя, не материальные затраты на обучение, даже не количество учеников в классе, а жизненные цели, которые ставят перед собой одноклассники ученика. Если в классе сильно общее стремление к знаниям, к достижению высоких целей, то и каждый ученик будет лучше учиться. На общие цели и ценности класса сильно влияет его «интеллектуальный фон» (термин В.А. Сухомлинского). Чтобы создать обстановку сотрудничества, учитель старается усилить стремление к знаниям разного рода, а не только к программным. В.Ф. Шаталов проводит великое множество экскурсий, в его классе всегда есть набор папок с газетными вырезками самых важных статей, которые должен прочесть каждый. С.Н. Лысенкова старается давать как можно меньше письменных заданий на дом, чтобы освободить время детей для чтения. И.П. Волков ввел в реутовской школе № 2 «Творческие книжки», в которые записываются все работы, выполненные школьником, будь то техническая модель, доклад по биологии или урок, проведенный шестиклассником-педагогом во втором классе.

Такая книжка вместе с другими мерами помогает проявлять, развивать и учитывать самые разные способности и склонности ребенка – это необходимо для будущей профессиональной его ориентации.

В этом же направлении работают «кафедры» М.П. Щетинина, которые помогают детям достичь наивысших результатов хотя бы в одном деле.

Коллективное творческое воспитание

Ленинградский педагог И.П. Иванов, профессор, доктор педагогических наук, разработал идею коллективного творческого воспитания, которая была воплощена в работе «Фрунзенской коммуны» 308-й ленинградской школы, в пионерском лагере «Орленок» и во множестве других школ, пионерских лагерей; используют коммунарскую методику в своей работе В.А. Караковский, М.П. Щетинин. Смысл методики состоит в том, что ребят – с первого класса по выпускной – учат коллективному общественному творчеству. Основное правило – «Все творчески, иначе зачем». За долгие годы придумано множество коллективных творческих дел на пользу людям, для школы, для своего класса. В них участвует весь коллектив – деление на выступающих и слушающих, на актив и пассив исключается. Методика коллективного творческого воспитания дает исключительно высокий педагогический эффект, на ней выросли сотни тысяч ребят.

Творческий производительный труд

Производительный труд сразу занял важное место в педагогике сотрудничества. Уже в 1959 году «Фрунзенская коммуна», объединение ленинградских школьников, выехала в подшефный колхоз Ефимовского района – это был один из первых лагерей труда и отдыха в стране; с организации производительного труда на молокозаводе начала свою работу коммунарская школа № 308; известно, как организован производительный труд учеников в экспериментальных школах М.П. Щетинина. Особенность труда в коммунарских коллективах в том, что ребята постоянно изобретают: как улучшить работу, как украсить ее, как сделать более радостной и эффективной? Сплоченные в коллектив, привыкшие к сотрудничеству со взрослыми, принимающие ценности старших поколений, школьники не теряются, если сталкиваются с негативными явлениями на производстве, стараются работать лучше, оказывать помощь друг другу, ищут, чем бы они могли быть полезны предприятию.

Творческое самоуправление

На тех же принципах строится и школьное самоуправление. Весь актив в школе, в пионерской и комсомольской организациях, меняется несколько раз в год, потому что детям и подросткам нельзя слишком долго ходить

в активистах. Самоуправление рассматривается не как управление без взрослых – наоборот, дух сотрудничества заставляет ребят искать помощи у старших друзей. Как только на деле осуществляется принцип «Все творчески, иначе зачем», ребята сами не хотят решать дела без взрослых, потому что они стремятся к высоким результатам работы.

Сотрудничество с родителями

Педагогика сотрудничества предполагает, что дети открыто, доверчиво относятся ко взрослым – в школе и в семье. Для этого нужны не единые требования, как принято говорить, а дружелюбные, товарищеские отношения с детьми в семье. Мы не делаем даже самых малых критических замечаний о детях на родительских собраниях. Нельзя ссорить детей с родителями. Учитель не должен жаловаться родителям на детей в дневниках, разжигать соревнование между родителями, вывешивать ведомости успеваемости по месту работы родителей. Мы стараемся показать родителям, что их дети хорошо учатся, учим любить своих детей. Хватит нам бегать по лестницам и стучаться в двери: «Ваша Маня не учит уроков!» Если же ученик требует внимания и помощи, то надо оказывать ее до конца, до тех пор, пока он прочно не станет на ноги. Лучше потратить на одного ребенка хоть год, говорила Ф.Я. Шапиро, замечательный ленинградский воспитатель, чем бросаться от одного трудного к другому.

Личностный подход

Весь этот комплекс методов и методик приводит к идее личностного подхода к ребенку вместо индивидуального. В школу приходят не только ученики – существа, занятые учением, – нет, перед нами личности. Каждый из ребят приносит в школу свой мир чувств и переживаний, ничем не отличающийся от мира учителя, – в этом смысле педагог и ребенок совершенно равны, они оба знают радость, страдание, стыд, страх, удовлетворение, чувство поражения и чувство победы. Сколько бы ни говорили о необходимости индивидуального подхода, учитель, перегруженный уроками и делами, не может осуществить его в полной мере. Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется и в том, что каждый на каж-

дом уроке получает оценку своего труда; и в том, что каждый выбирает задачи по своему вкусу; и в том, что внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку; наконец, в том, что каждый на самом деле, а не на словах и не в призывах уважаем, что никто не оскорбит ребенка подозрением в неспособности, все защищены в своем классе и в своей школе.

Ребят, которые вырастают в атмосфере сотрудничества, можно описать так: все они умеют и любят думать, процедура думанья – ценность для них; все обладают дидактическими способностями: каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

Мы видим таких ребят каждый раз, когда выпускаем их из школы. Если бы в классе учился сын или внук каждого из нас, мы не могли бы дать ему больше, чем даем каждому ученику. В этом высшая индивидуализация воспитания.

Сотрудничество учителей

У каждого из нас от 25 до 40 лет педагогического стажа, мы вместе обучили огромное количество детей, мы работали во многих школьных коллективах, видали разных учителей, директоров, инспекторов.

Может показаться, что педагогика сотрудничества очень сложна, неприменима, недостижима. Но наш опыт говорит, что любой учитель может осуществить ее принципы, хотя, конечно, не в один месяц и не в одну четверть. Кто будет хотя бы держать эту новую педагогику в уме, скоро заметит улучшение своей работы. Ведь для педагогики сотрудничества не нужно никаких особых условий – при тех же самых программах и учебниках каждый может начать перестройку в своем собственном классе, если он учитель, в своей собственной школе, если он директор. Мы хотели бы, конечно, чтобы идеи новой педагогики распространились как можно шире, но мы против внедрения их – против того, чтобы одних учителей ставили в пример другим, чтобы кого-то хвалили за применение нового, а другого осуждали за то, что он учит по-своему. Нельзя противопоставлять детей в классе, нельзя и учителей противопоставлять друг другу. Учителя работают с детьми, оттого они и сами

отчасти дети – в этом их профессиональная сила, а не слабость. Только сохраняя в себе некоторую детскость, детское самолюбие, ранимость, способность к воодушевлению, тонкость чувств, можно понять ребенка, почувствовать детей, принимать каждого мальчика, каждую девочку как личность. Будем обновлять свои методы, будем обновлять свои отношения с детьми. Будем обновляться сами, будем сотрудничать с детьми и между собой.

С.Н. ЛЫСЕНКОВА, заслуженный учитель школы РСФСР, Москва, школа № 587;

В.Ф. ШАТАЛОВ, сотрудник Института усовершенствования учителей, учитель школы № 5, Донецк;

И.П. ВОЛКОВ, заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, учитель школы № 2, Реутово Московской области;

В.А. КАРАКОВСКИЙ, заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, директор школы № 825, Москва;

М.П. ЩЕТИНИН, ст. научный сотрудник Института общих проблем воспитания АПН СССР;

Е.Н. ИЛЬИН, учитель-методист школы № 307, Ленинград;

Ш.А. АМОНАШВИЛИ, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент АПН СССР, ректор НИИ педагогических наук им. Я. С. Гогебашвили, Тбилиси

Переделкино,
18 октября 1986 года