

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

Ш.А. Амонашвили,

доктора психологических наук,
профессора, академика РАО

В 20 КНИГАХ

Редакционная коллегия:

М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (главный редактор);
В. Г. Александрова, доктор педагогических наук, профессор;
Д. Д. Зуев, профессор, член-корреспондент РАО;
В. Г. Ниорадзе, доктор педагогических наук, профессор,
академик АПСН

Рекомендовано:
Редакционно-издательским Советом
Государственной Академии Наук
«Российской академии образования»
(решение № 18/27 от 11.04.2011)

Амрита-Русь
Москва
2017



Международный Центр Гуманной Педагогики



ОСНОВЫ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

~

Книга 11

Родной язык и развитие письменной
речи

Амрита-Русь
Москва
2017



**УДК 371
ББК 74.2
А62**

Амонашвили Ш.А.

A62 Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 11. Родной язык и развитие письменной речи / Амонашвили Ш.А. — М.: Свет, 2017. — 304 с.

ISBN 978-5-00053-967-5

Вся жизнь и творчество Ш.А. Амонашвили посвящены развитию классических идей гуманной педагогики, утверждению в педагогическом сознании понятия «духовного гуманизма». Издание собрания сочинений автора в 20 книгах под общим названием «Основы гуманной педагогики» осуществляется по решению Редакционно–издательского Совета Российской академии образования. В отдельных книгах психолого–педагогические и литературные творения группируются по содержанию.

Десятая книга включает в себя размышления автора, которые сопровождаются описанием уроков, отдельных методов и приемов, образными картинами жизни детей в школе. Каждая встреча–беседа заканчивается деловой педагогической игрой, наглядно демонстрирующей, как реализуются на практике новые педагогические идеи.

Эта книга станет настольной для каждого, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения. Эта книга, как и все издания, обращена к широкому кругу читателей: учителям, воспитателям, работникам образования, студентам, ученым.

УДК 371
ББК 74.2

ISBN 978-5-00053-967-5

© Амонашвили Ш.А., 2010
© Оформление.
ООО «Свет», 2017

Первая встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ВТОРОМ УРОВНЕ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

ПЛАН

Ваше мнение

Ответьте на вопросы

Обращение к Учителю

1. Жизнь детей на уроках родного языка
2. Фиалка. Это фиалка
3. О познавательном чтении
4. Возникновение квазичтения
5. Выращивание и развитие познавательного чтения
6. «Загадки» (нетекстовые задания)
7. Чтение — качество личности
8. «Тексты» (текстовые задания)
9. Правильна ли формула: «устная речь + навык письма = письменная речь»?
10. Л.С. Выготский о специфике устной и письменной речи
11. Гуманизация процесса обучения письму
12. О гипотетической структуре выращивания и развития письменной речи
13. Познавательное чтение и письменная речь в «культурном развитии ребенка»

Деловая игра

Урок грамоты в классе для 6-летних детей

Урок письма в третьем классе

Ответы на вопросы

Ваше мнение

«...Пробуждение умственных сил ребенка, развитие его мыслительной способности, его сообразительности есть не только само по себе благо, но и необходимейшее условие успешности обучения предметам школьного курса. А это пробуждение и разви-

тие возможны только тогда, когда в начальной школе обучение происходит на родном, вполне понятном детям языке. Нигде и никогда школа не достигала своей просветительной цели путем обучения на неизвестном или малоизвестном языке. Напротив того, к существенному улучшению она вела лишь там, где обеспечивалась полная сознательность обучения употреблением родной речи».

Я.С. Гогебашвили

«В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком малое место по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узкопрактически. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи».

Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую, из-за чего обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом. ...Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного право и чистописания. Такое положение объясняется, прежде всего, историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок врастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся функциях ребенка и на его самодеятельности, а дается ему извне, из рук учителя, и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик раз-

вивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки.

Одностороннее увлечение механизмом письма сказалось не только на практике, но и на теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т.д. Проблема письменной речи как таковой, т. е. особой системы символов и знаков, овладение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, разработана в психологии в высшей степени мало».

Л.С. Выготский

Ответьте для себя, пожалуйста, на эти вопросы

1. Уроки родного языка в начальных классах имеют многофункциональное назначение. На них дети должны усваивать навыки чтения и письма, орфографии и пунктуации, развивается их речь, мышление, дети получают первоначальные знания об окружающем мире и т.д. Вместе с тем перед уроками родного языка ставятся в качестве первостепенных задач воспитание в детях нравственных качеств, этического поведения, любви к Родине, чувства дружбы и доброты и т.д. Следуя этим задачам, учитель, планируя урок, специально осмысливает так называемый воспитательный момент, обдумывает вопросы, которые могут быть заданы детям для того, чтобы они сделали из того или другого литературного произведения нужные нравственные выводы. Таким образом, принцип воспитывающего обучения находит на уроках родного языка свое осуществление в том виде, что дети, с одной стороны, осознают нравственную норму, с другой — принимают на себя обязательство следовать ей. Не кажется ли Вам, что на нынешних наших уроках родного языка «воспитательный момент» осуществляется опять-таки средствами обучения? На уроках же математики, природоведения и др. приходится «силой», искусственно вводить такие моменты, ибо само содержание не всегда дает возможность «органически», «естественно» зацепиться за воспитательные задачи. Очень часто эти моменты принимают форму наставлений и нраво-

учений, что дети воспринимают с трудом. Я уверен в том, что урок любого учебного предмета, любой урок вообще должен воспитывать и формировать ум, душу и сердце ребенка, однако это должно происходить не с помощью искусственных воспитательных моментов и искусственных увязок содержания обучения с нравственными нормами, а в первую очередь и главным образом через тот дух взаимоотношений, который культивируется учителем. Каково Ваше мнение по этому поводу? Довольны ли Вы тем, как осуществляется принцип воспитывающего обучения на Ваших уроках? Не искасает ли этот принцип Вашу педагогическую практику?

2. Учителя строго требуют от своих учеников, чтобы те много читали, любили книгу, проводят разные мероприятия (конференции, обсуждения, чтения) с той целью, чтобы дети влюбились в книгу, литературу, особенно художественную. Тем не менее, учителя и родители часто жалуются на то, что дети не любят, не хотят читать книги, не всегда с охотой принимают меры, принуждающие, заставляющие их читать. Чем Вы, уважаемый Учитель, объясняете такую неприязнь детей к чтению? Не кажется ли Вам, что традиционно сложившийся процесс обучения чтению, с одной стороны, прививает детям навык чтения, с другой же — зарождает в них нелюбовь к чтению? Как нам преодолеть этот методический барьер? Какая у Вас складывается практика в этом деле?

3. Выше я привел пространное высказывание Л.С. Выготского о состоянии обучения письму в начальных классах. Хотя свои оценки он высказал в начале 30х годов, тем не менее, по моему убеждению, состояние обучения письму в сегодняшних наших школах такое же, мы практически ни на йоту не продвинулись вперед, скорее наоборот — еще больше закрепили задачи каллиграфического и орфографического письма в ущерб развитию самой письменной речи. До сих пор бытует мнение, что ребенок в начальных классах не в состоянии достичь какого-то качественного уровня письменной речи. Вместе с тем известно, что владение письменной речью расширило бы границы разносторонней деятельности ребенка, обогатило бы содержание его творческой жизни, его взаимоотношений, углубило бы способность более проникновенного восприятия и осмыслиения окружающей

действительности. Л.В. Занков выдвинул мысль о том, что письменная речь могла бы стать методом воспитания младших школьников. Как Вы оцениваете состояние обучения письменной речи в начальных классах? Довольны ли Вы владением письменной речью Вашими учениками?

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Я теперь стою перед особо сложной для меня проблемой: как мне изложить Вам наш опыт так, чтобы поощрить Ваш творческий поиск. Я уже имел возможность рассказать о нем в своих книгах, и не хотелось бы повторяться. Но дело не только в этом. Проблема моя в том, что дух гуманного педагогического процесса не поддается яркому словесному описанию, его невозможно показать наглядно. О чем же мне остается говорить? Об отдельных методах, о приемах, о некоторых организационных структурах учебных материалов, о некоторых обновленных, может быть, радикально измененных методических системах, о некоторых образных картинах жизни детей в школе и т.д. и т.п. И боюсь: а вдруг Вам покажется, что, для того чтобы воспользоваться этими методическими наборами, никакого невидимого духа не надо. Или же можете подумать, что эти приемы и методы сами несут в себе гуманный дух педагогического процесса, и если умело ими пользоваться, то гуманный дух сам воцарится в классе.

Говорю это потому, что имею горький опыт в этом деле: иные учителя просят нас дать им методические разработки, поурочные планы, программы, учебники. Не отрицаю, все это крайне важно и нужно. Все это действительно способствует установлению гуманных взаимоотношений с детьми. Но только *после того, как сам учитель будет настроен гуманно к детям*, будет пронизан учительской страстью утвердить в своей практике гуманный педагогический процесс. У меня не остается другого выхода, кроме описания некоторых «материальных» составных экспериментального педагогического процесса, и не покидает надежда, что Вы, уважаемый Учитель, поймете меня.

Хочу еще раз пояснить суть *второго уровня жизни детей*. Ребенок живет многогранной жизнью. Он общается, играет,

увлечен, занят, занимается, заботится, конфликтует, стремится, развлекается, услуживает, шалит и т.д. и т.п. Эту полосу жизни ребенка предопределяет, с одной стороны, движение в нем функциональных сил, с другой же — окружение: люди, предметы, игрушки, двор, улица, события и т.д., среди которого он находится. Здесь его жизнь протекает спонтанно, стихийно, в зависимости от условий и их изменения. Эту полосу жизни я называю *первым уровнем жизни детей*.

Однако мы знаем, что ребенку необходимо в это же самое время освоить доступные ему начала человеческой культуры, и потому создаем специальные воспитательные учреждения, организовываем в них целенаправленные процессы обучения и воспитания. И вот из спонтанной, первоуровневой жизни ребенок вовлекается и в другую сферу жизни. (Ее в авторитарной педагогике и называют не жизнью, а подготовкой к жизни.) Как ребенок принимает эту сферу деятельности? Если он примет ее как принуждение, как покушение на его стремление, то она не приобретет для него жизненного смысла, и он станет ее «отбывать» как наказание, а более интересную для себя жизнь будет искать вдали от нее. Но если эта школьная жизнь манит его тем, что в ней он находит удовлетворение своих насущных потребностей, да еще и в высших человеческих формах, то эта жизнь приобретает для него особый смысл, она станет для него источником сложных видов мотивационных деятельности. Эту сферу жизни, которую мы, взрослые, профессионалы, сотворили в таком качестве, что дети принимают ее с желанием, с хотением, я отношу ко *второму уровню жизни детей*.

Каждый день ребенок приходит в школу с готовностью сотрудничать с учителями в педагогическом процессе. Второй уровень жизни ребенка вбирает в себя многие важные сферы жизни первого уровня, обогащает их, вливает в них свои мотивационные источники. По логике вещей можно назвать и третий уровень жизни, но это будет уже жизнь взрослого человека. Нужно ли говорить о том, насколько второй уровень жизни ребенка предопределяет содержание его третьего уровня жизни в будущем и насколько влияет он на его первый уровень жизни в настоящем?

1. ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА

Уроки родного языка — ведущие в педагогическом процессе начальных классов. Эта роль обусловлена важностью тех задач, которые решаются на уроках родного языка.

Во-первых, на них дети приобретают качественно новые свойства, можно сказать, личностные новообразования в виде познавательного чтения и письменной речи, способности выражаться яснее и понимать глубже.

Во-вторых, они образуют духовную базу будущей личности ребенка как представителя своей нации, носителя, ценителя, хранителя и обогатителя культуры своего народа.

В-третьих, на них возлагается задача развития и обогащения духовного мира детей и каждого отдельного ребенка, их нравственного становления, развития в них эстетических восприятий.

В-четвертых, через эти уроки дети усваивают первоначальные азы мировой цивилизации, у них пробуждается интерес к общечеловеческим ценностям.

В-пятых, на этих уроках развивается эмоциональная сфера детей, воспитывается культура эмоций.

Попытаюсь проанализировать некоторые методические проблемы с точки зрения жизни детей на уроках родного языка. Буду охватывать следующий круг вопросов: развитие познавательного чтения, развитие письменной речи, развитие эмоциональной жизни, развитие мыслительных операций. Так как эти вопросы переплетаются друг с другом, то я буду вынужден при обсуждении одного вопроса касаться и другого, а может быть, рассматривать некоторые из них в синтезе. Посмотрим, как это получится.

Начну с познавательного чтения. Я уже имел возможность затронуть этот вопрос, когда речь шла о вычислительных навыках в четырех арифметических действиях. Здесь же раскрою его более полно.

В сложившейся методике и практике обучения грамоте на-вык чтения и само чтение отделены друг от друга. Считается, что дети сперва должны овладеть навыком чтения, чтобы затем

иметь возможность читать содержательные тексты и черпать из них полезные сведения. Считается также, что навык письма, если он доведен до автоматизма, с легкостью войдет в акт чтения, и что здесь нет особых проблем. Кстати, функционирование еще не сложившегося навыка на каком-нибудь бессвязном тексте тоже принято называть чтением. Обучение грамоте мыслится как обучение чтению и письму, хотя и в первом, и во втором случаях речь идет не о чтении и не о письме, а о навыках чтения и письма.

Чтение есть целостный акт, вбирающий в себя разные умения и навыки. На это обращали внимание мыслители древнейших времен. Хочу привести мысль грузинского философа XI–XII вв., представителя неоплатонизма Иоанэ Петрици: «...Нам следует знать, что громкое чтение мешает пониманию, так как звуки, раздаваясь, увлекают воспринимающего... ибо нужно не только предаться чтению, но чтение полагается для понимания и осведомления, для анализа и синтеза, для опровержения положений и принятия их...» Большое значение имеет также правильное употребление знаков препинания, поэтому надлежит нам пользоваться «всеми остальными знаками вместе с произношением слов и их значениями, чтобы быть уверенными насчет безошибочного смысла...»

Чтение не есть арифметическая сумма составляющих его компонентов, оно — их синтезированное целое. И если учить ребенка отдельным его составляющим, то мы должны отдавать отчет в том, как ребенок будет их в себе синтезировать в акт чтения. Этот процесс не пройдет для него безболезненно, без осложнений. И до того, как он овладеет синтезированным актом познавательного чтения, усвоенный им учебный материал, знания будут страдать недопониманием из-за того, что он их усваивал несинтезированным, нецелостным еще актом чтения.

Может быть, сравнение, которое я сейчас хочу привести, будет не совсем адекватным процессу чтения, однако все же может показать неестественность деления неделимого. Нужно ли для того, чтобы учить ребенка кататься на велосипеде, вычленить из этого целостного акта катания навык управления рулем: посадить ребенка на табуретку и дать в руки снятый с велосипеда руль, чтобы тот крутил его вправо и влево, якобы учась пово-

ротам и балансированию в седле? Ни один наставник катанию на велосипеде так учить не будет. Лучше посадит он ребенка на велосипед, поддержит седло и поощрит: жми педали! В этой активной работе ребенок сам, в самом себе должен схватить нечто главное, целое в катании на велосипеде, и в этом процессе, конечно, будет необходимо, чтобы наставник объяснял, учил его тому, чего ему недостает, чтобы общее было схвачено, то есть чтобы некоторые составные катания синтезировались в самом катании на велосипеде.

Так же и в познавательном чтении. Оно усваивается ребенком заботами профессионала — учителя. И нам нужно помочь ребенку схватить в себе синтезированную целостность чтения. Конечно, нужен будет навык чтения — знание букв, способ их озвучивания в слове, скорочтение. Однако навык этот не следует отделять от чтения, отшлифовывать, чтобы затем вводить в чтение. Ведь в ребенке так и не было синтезированного целого чтения, которому недоставало только навыка. И получается, что вся надежда в познавательной деятельности будет возлагаться не на чтение, а на навык чтения.

Такое смешивание навыка чтения с самим чтением рождает в педагогической практике и в семейном воспитании неадекватные, порой жесткие методы, приемы обучения чтению, что и вызывает осложнения в жизни ребенка. Представьте такое: ребенку не терпится поступить в школу, уже с четырех-пятилетнего возраста он играет в «школу», сам или с помощью взрослых учится нескольким буквам. Спроси у него, зачем он хочет пойти в школу, и он ответит: чтобы научиться читать и писать. Но, конечно, это пока еще не есть мотив, который тянет его в школу. Настоящий мотив, неосознанный, разумеется, заключен в его стремлении к развитию, к взрослению. Чтение и письмо есть форма деятельности взрослых. Научиться читать — значит стать взрослым, самому читать книги, газеты, журналы, как делают взрослые. Вместе с тем у ребенка складывается впечатление (что нас должно радовать), что в книгах записаны умные вещи, там захватывающие дух сказки, рассказы, стихи, смешинки.

И вот идет ребенок в школу с желанием побыстрее научиться читать и с ожиданием, что процесс этот доставит ему радость. Однако скоро выясняется, что читать — очень слож-

ное дело, процесс овладения навыком чтения сулит ему много неприятностей, а в первой учебной книге ничего интересного и захватывающего нет. Он еле-еле, с трудом вычитывает буквы и в конце концов узнает, что там написано. А написаны там такие фразы, как «Маша мыла раму». Как же может эта несуразная информация поощрять в чтении ребенка, избалованного теми интересными сказками и рассказами, которые ему читали дома? Как процесс чтения, удававшийся ему с таким безмотивным трудом, может сделать его усердным и отвлечь от более увлекательных дел, зрелиц, игр, общений? «Маша мыла раму». А почему она мыла раму, и кто она такая, и это все, что он узнает о Маше, о ее делах? Стоит ли мучиться над чтением, для того, чтобы в конце концов докопаться до таких никому не нужных сведений? Таким образом, книга не может доставить ему радость познания, разве только рисунки в ней, да и те тоже вроде таких фраз. Ну а сам процесс усвоения навыка? Может быть, он задает стимул его развивающимся функциям? К сожалению, процесс тоже не располагает ребенка к себе. Это есть однообразное повторение одного и того же бессмысленного действия. «Дома прочтите этот текст десять раз, пока не выучитесь читать бегло!» — задаст учитель задание. А дома мама контролирует выполнение задания. Она сидит рядом, поправляет, помогает, но и возмущается, злится, теряет самообладание, видя, как ребенок не понимает такую «простую» вещь, как он не может понять, какое получается слово?

Что же может произойти в ребенке, который спешил в школу с самыми розовыми ожиданиями? В нем может возникнуть состояние, которое психологи называют фрустрацией. Это такое состояние, когда ожидания не находят оправдания, когда стимулированная потребность не находит удовлетворения. В результате фрустрации рождается разочарование, раздражение, тревога, отчаяние. А частые фрустрации ведут к развитию отрицательных черт в поведении ребенка — агрессивности, повышенной возбудимости, протесту, нежеланию. На уроках грамоты может воцариться скука, детей надо будет постоянно «подхлестывать», чтобы они были внимательны при чтении текста. А прием: «Майя, читай, а вы следите пальцем за строкой, кто-то неожиданно продолжит!»? Зачем нам такой прием принуждения

детей к чтению? Потому что иначе ребенок может отвлечься от чтения бессмысленного и уже запомнившегося наизусть текста.

Вот примерно как может портиться жизнь в школе, и дома. О каком втором уровне жизни здесь говорить? Неудобно говорить. Неудобно говорить и о каком-либо сотрудничестве.

У Вас,уважаемый Учитель, по всей вероятности, возникает недоумение: а как тут быть, если дети еще не владеют навыком чтения, если из тех букв, которым обучают в строго последовательном порядке учебники, невозможно создать содер-жательный и познавательный текст, рассказ, сказку, стишок? Попробуй из 5-10 букв написать что-нибудь такое, что всерьез увлечет детей!

Я понимаю, что ребенок не в состоянии усвоить все буквы алфавита сразу (и мы тоже не в состоянии учить всему алфавиту сразу) и, самое главное, не может овладеть также сразу способом озвучивания букв в слове и незамедлительного осмыслиения озвученного. Как же быть тогда, как миновать фрустрацию, как оправдать ожидания ребенка?

Найти из такой ситуации однозначный и окончательный выход невозможно. Методика чтения, надо полагать, одно из первейших научно-практических направлений во всей истории педагогической жизни. Какие только не были перепробованы способы обучения чтению и письму и принципы составления буквей! А начиная с прошлого века так называемый звуковой аналитико-синтаксический метод находил все большее распространение при составлении буквей.

2. ФИАЛКА. ЭТО ФИАЛКА

Метод этот был блестяще разработан применительно к грузинскому языку Яковом Семеновичем Гогебашвили (1840–1912), классиком педагогики.

Здесь я хочу сделать краткий гогебашвилевский экскурс, тем более что его гуманное педагогическое учение и методические решения все время сопровождают мои размышления перед Вами,уважаемый Учитель.

Загадочно складывается порой судьба великих педагогов.

Случилось так, что молодой учитель, оклеветанный и истерзанный служителями насквозь прогнившей бюрократической власти Российской империи за то, что гуманно относился к своим ученикам, создал для них литературный кружок, давал им почитать естествоведческие и философские книги и сам придерживался прогрессивных взглядов, доведенный до отчаяния, бросился в Куру. И не будь счастливого случая, который спас ему жизнь, унес бы он с собой свое удивительно честное, преданное детям, доброе педагогическое учение, свои теперь уже вечно живые учебные книги, свою «Дэда эна». И рассказывают еще, что после всего этого Якоб бросил в камин и сжег свои официальные дипломы и аттестаты, чтобы тем самым навсегда отрезать себе путь к поступлению когда-либо на государственную службу. Всю свою жизнь он отдал служению народу, борьбе за его право быть свободным, за право обучения детей в школе на родном языке, а не на чуждом для них русском языке, как это насиливо насаждали колониальные власти империи. Яков Семенович Гогебашвили не обзавелся семьей. Но из-за того ли, что он был болен легкими и не хотел подвергать опасности других? Может быть, еще и потому, чтобы всецело отдаться служению обществу и детям?

Я не знаю, какой еще народ в мире воздвиг памятник первоначальной учебной книге для детей. Такой — великолепный! — памятник стоит в Тбилиси, в парке на правой набережной Куры: взлетел из взломанной скалы мальчик и устремился ввысь, к вечному зову колоколов познания.

Спроси у любого прохожего на проспекте Руставели, как пройти к памятнику «Дэда эна» («Родная речь»), со всей экспрессией объяснят: так и так, узкими улочками вниз...

«Дэда эна» вошла в жизнь грузинского народа, каждого грузина как частица его души и сердца. Вышла она впервые в 1876 году и с тех пор стала незаменимой первой книгой для грузинских детей. В 1976 году народ отметил столетний юбилей учебника, а вскоре был открыт ему памятник.

На моем столе лежат книги Якова Семеновича Гогебашвили: сочинения в десяти томах, учебники, книги для чтения, методические руководства, сборники рассказов. Горжусь вот этой маленькой книгой в черном переплете, изданной в 1892 году. Называется она так: «Основная превратность» (в дальнейших

изданиях названа «Устои народности»). Книга есть своего рода трактат о значении родного языка в жизни народа, в сохранении его культуры, души и духовности; в ней с большой эрудицией объясняется и доказывается необходимость обучения детей на родном языке...

Передо мной на столе — наследие классики. Загляни в любую из этих книг — и обязательно откроешь для себя что-то новое, необычное, по-другому взглянешь на твой опыт, на твой привычный образ педагогической деятельности. И еще охватит тебя странная догадка о том, что все это — эти тома, эта маленькая книга в черном переплете — послано тебе не из прошлого, а из будущего. Яков Семенович Гогебашвили, великий Якоб (так у нас говорят), безграничен, так же как любой классик педагогики.

Могу ли я объять необъятное?

Нет, и не подумаю взяться за такое немыслимое дело.

К классикам у меня особые отношения. К ним нельзя прийти один раз, чтобы пройти, так сказать, стажировку, перечитать их книги, сделать выписки, а затем уверять себя, что ты их знаешь, ты над ними поработал, будучи аспирантом, соискателем, просто увлеченным какой-то темой. К классикам нужно возвращаться вновь и вновь и читать нужно одно и то же всеми и новым взором. Ни одного классика нельзя изучить раз и навсегда, потому что наследие классика, как живой разум, тоже постоянно развивается, обновляется, углубляется. И не думай, что раз мысли и идеи, дела и свершения запрятаны в этих, как любим говорить, томах полных собраний сочинений и раз их создатель покинул этот мир, то эти мысли и идеи, дела и свершения так и находятся в томах в застывшем, неподвижном состоянии. Они есть живой разум, и сколько раз ни открывай ту или иную книгу классика, столько раз может поразить тебя ощущение того, что мысли и идеи, дела и свершения в ней как-то изменились в чем-то, как-то по-другому они читаются, и откуда только эта мысль, эта идея взялись здесь, их ведь раньше не было...

Не думайте, уважаемый Учитель, что я тут литературщиной занимаюсь. Дело в том, что это моя вера: рожденные мыслителем мысли затем приобретают самостоятельное живое существование, они влияют друг на друга, они общаются друг с другом, они развиваются и обогащают друг друга; они, как пыль

от деревьев и растений, разнесенная майским ветерком на все стороны, ищут в наших мозгах находящиеся в зачаточном состоянии мысли и идеи, сродные с ними, чтобы опылить, оплодотворить их и, таким образом, перейти в другое, более высокое и глубинное качество. Хотелось бы, чтобы сторонники теории о ноосфере Вернадского с пониманием, благосклонно отнеслись к этим моим убеждениям.

Объять Якова Семеновича Гогебашвили невозможно, и я не пытаюсь это сделать, но почаще заглядывать в его книги, глубже разобраться в его мыслях и делах считаю достойным для себя занятием, ибо сам себе присваиваю высокое звание его вечного ученика.

В данный момент попытаюсь представить мысли Якова Семеновича Гогебашвили только по одному вопросу: гуманизация процесса обучения родному языку. Вопрос этот имеет несколько аспектов.

Первый аспект: о значении родного языка в воспитании личности ребенка. Что великий Якоб думает по этому поводу? Привожу некоторые его мысли.

Родной язык, говорит он, связан с человеческим существом не внешним образом, и он не похож на одежду, которую можно сменить легко и безболезненно. Он корнями вжился в мозг, в нервы, в голосовые связки, во все тело, во всю природу человека. Родной язык есть драгоценное орудие, которое выкроила природа применительно к душе и телу человека, к его психологическому и физиологическому строению. Каждый человек, продолжает Яков Семенович, от рождения несет в себе склонность и способность легкого и глубокого изучения родного языка, именно так же, как соловей несет в себе способность к соловьиному пению, канарейка — к канареечному пению и др. Только родной язык может по-правдивому и полно отразить каждую мысль, каждое представление, чувство и движение души ребенка. Вместе с тем родной язык есть драгоценный клад, нескончаемая тетрадь, в которой сохранено все богатство народа, богатство его ума, фантазии и сердца, его мыслей, переживаний и созидания. Изучение этого богатства связывает ребенка с душой и сердцем всего народа, с его длительной исторической жизнью и наполняет его духовными силами и бодростью.

С первого же дня своей педагогической деятельности Яков Семенович утверждает, защищает и реализует мысль о том, что все школы, особенно же народные, должны опираться на родной язык, должны питаться, развиваться и здравствовать родным языком. Родной язык есть дух школы. Даже самая нищая школа сильна, если она пустила корни в народ посредством родного языка. Самая же богатая школа беспомощна, если она лишена этой почвы.

Второй аспект: о назначении учебника родного языка. К своему методическому открытию, ставшему в дальнейшем национальным достоянием и национальной гордостью (об этом открытии я скажу чуть позже), Яков Семенович шел долгим и тернистым путем.

Свой первый учебник — «Грузинский алфавит и первоначальная книга для чтения» — он выпустил в 1865 году. Он был составлен по принципу звукового анализа. Что же его беспокоило в обучении грамоте? То, что при зубрежке отдельных букв дети не видели смысла прочитанного, и чтение с самого начала становилось для них ненавистным делом, они теряли всякую охоту учиться. Нужно, говорил Яков Семенович, чтобы ребенок сначала же познал смысл учения, и это произойдет тогда, когда вместо отдельных букв будем давать ему слова. Слово несет в себе смысл, отражает какой-нибудь предмет. Таким образом, учение сразу покажется ему разумным делом. Это и будет его поощрять. Слово, которое он прочтет с помощью учителя, вызовет в нем много образов. Вот, скажем, прочел он слово «мама», в его воображении сразу всплынут образы своей матери, отца, братьев, дома. В общем, это одно слово напомнит ему несколько предметов, возбудит в его уме несколько мыслей. Он почувствует связь между природой, жизнью и учением. А так как каждый малыш любит природу и жизнь, то и учение станет для него притягательным. Первостепенное внимание учителя должно быть обращено на то, чтобы ребенок понимал прочитанное. Потому учитель должен постоянно спрашивать у ребенка смысл прочитанной фразы. Яков Семенович придает исключительное значение содержанию послебукварного чтения. Каждая первоначальная книга для послебукварного чтения должна быть составлена так, говорит он, чтобы поощрить ребенка к учению и чтобы ему

понравилось учение. А это произойдет в том случае, если ребенку будет не трудно прочесть и понять статьи, если в их чтении он найдет удовольствие от того, что своему уму даст пищу в виде тех знаний, которых требует его природа.

Знания о каких предметах становятся для него полезными и могут доставить ему радость и удовлетворение? И здесь Яков Семенович определяет фундаментальную идею, которой будет он руководствоваться при составлении своих удивительно увлекательных учебников. Ребенка увлекает природа и все, что его окружает. Вопросы ребенка, с которыми он обращается к взрослым, касаются в первую очередь предметов и явлений природы. Взрослые, считает Яков Семенович, не могут толком объяснить ребенку, что к чему, порой обманывают его. Поэтому только книга для первоначального чтения может удовлетворить запросы ребенка, содержание книги должно быть для него приятным и полезным, только такая книга сможет возбудить в ребенке любовь к учению.

Позднее Яков Семенович напишет о том, каково основное назначение первоначальной книги для чтения, а чуть позже — к чему он стремился при составлении такой книги. В назначении книги для чтения он укажет три цели, о которых должен помнить и которые должен понимать учитель: овладеть слаженным чтением, разбудить ум ребенка и научить его родной речи. А в качестве его намерений при составлении такой книги он назовет следующее: с одной стороны, мы пытались, скажет он, чтобы книга имела как можно большую притягательную силу для детей, чтобы она была полна их интересами, с другой же — чтобы ее содержание представляло собой богатый материал для раскрытия и развития детского ума — одним словом, чтобы приятное было соединено с полезным.

Третий аспект: об аналитико-синтетическом методе. В 1876 году вышел учебник «Дэда эна», тот самый, памятник которому стоит в Тбилиси, в парке на правой набережной Куры. Букварная часть в нем разработана по звуковому аналитико-синтетическому методу. При этом методе ребенок овладевает чтением и письмом на базе умения анализировать и синтезировать звуковой состав слова. Метод этот действительно облегчает процесс усвоения детьми чтения и письма, наполняет учение ребенка высокой степенью сознательности и потому гарантирует больший успех.

Однако сам аналитико-синтетический метод не имел бы такого значения, если бы не гениальное методическое открытие, ставшее, как я уже говорил, национальной гордостью. Именно это открытие сделало «Дэда эна» уникальным учебником среди учебников подобного рода для детей.

Великий Якоб в своем поиске стремился к тому, чтобы как можно с более раннего периода обучения грамоте дать детям для чтения смысловой материал. Где ребенок познает смысл результата своего учения, там и поощряется он к учению, там и зарождаются радость и успех. В работах великого Яакова, в воспоминаниях о нем я все ищу слово о том, как он пришел к своему открытию, как он пережил это открытие. Мог же он тоже воскликнуть «Эврика!», как Архимед при открытии им своего основного закона гидростатики?

Не буду интриговать Вас дальше, уважаемый Учитель, и объясню, о каком открытии идет речь: с помощью двух гласных, имеющих простейшее начертание, составляются первое красивое слово и первые фразы. Это первое слово есть название нежного, красивого цветка — фиалки, а первые фразы обозначают человеческую взаимность, когда один показывает другому цветок и может сказать с чувством радости: «Вот фиалка. Фиалка вот». Великий Яакоб делает так: рисует ребенку фиалку, а цветок этот знаком каждому ребенку, и пишет под ним слово и фразы. А это выглядит в учебнике так:

Фиалка (по-грузински *ia*)

и	а
иа	аи
(фиалка	вот)
аи	иа
(вот	фиалка)

Гениально потому, что предельно просто и совершенно. Такую методическую красоту, методически филигранную работу, такой образец педагогического искусства редко можно найти в мировой педагогической практике. Однако чем ценно это изящество? Именно тем, ради чего оно было сотворено:

доставить ребенку радость познавательного чтения, радость познания. «Слово только материал для фраз. Жизнь языка начинается с фраз, и, чем раньше перейдете к фразам, тем лучше. Пока ребенок читает только слова, он не догадывается, зачем ему чтение. Эту тайну, знание чтения, только тогда постигает и чувствует, когда переходит на фразы. Вот по какой причине овладевает им большая радость, когда впервые прочтет фразу, узнает о взаимоотношениях предметов, усвоит суждение».

За этим открытием следует серия других открытий: придерживаясь принципа подачи букв по постепенно усложненному их начертанию и продуктивности в создании познавательных для детей фраз, предложений, а то и маленьких смысловых цепочек и рассказов, великий Якоб все больше и больше восхищает ребенка и завлекает его в мир чтения, вводит его в мир удивительных знаний, человеческой нравственности и культуры. Могу утверждать, хотя без всяких для этого достоверных фактов, что среди тысяч других цветов фиалка для груши имеет особый смысл, и он испытывает к ней чувство нежной любви и почтения. И идет это от «Дэда эна», на странице которой живет этот цветок и вместе с тем первая радость чтения.

Четвертый аспект: о содержании чтения. Речь идет о книгах для чтения, их две. Первая — это книга для послебукварного чтения, рассчитанная на первые два года, называется она «Дэда эна», часть вторая; вторая же есть книга для более продвинутого этапа и рассчитана на последующие два года, называется она «Бунебис кари» («Ключ к природе»). Книги для чтения Якова Семеновича Гогебашвили тоже не перестают очаровывать детей. Он нашел секрет возбуждения интереса к чтению и заложил его в учебниках, а ребенок читает их и не перестает удивляться.

Какими идеями руководствовался Яков Семенович, создавая свои захватывающие детей учебные книги? Приведу те из этих идей, которые мне кажутся наиболее важными и которыми руководствуемся я и мои коллеги, когда подбираем материал для наших экспериментальных учебников.

- Мы стремились дать школе и семье такой учебник, который в одно и то же время способствовал бы умственному разви-

тию, и облагораживанию сердца, и упрочению воли и стремлений — одним словом, способствовал бы гармоническому развитию духа.

- Было бы большим недостатком, если бы наши учебники следовали только обогащению и развитию ума, так как воспитание в сердцах подрастающего поколения честных и благородных чувств является более нужным и драгоценным делом, чем обогащение ума разными знаниями. Вот почему уделили мы в учебниках большое место этическим, альтруистическим элементам, воспитывающему содержанию.
- Мы хотели, чтобы ребенок испытывал удовлетворение от чтения статей из истории своей Родины и это побуждало к более глубокому ее изучению; поэтому в статьях мы уделили большое внимание жизни народа, его труду, обычаям и нравственности. Подросток должен сперва изучить прошлую жизнь своей страны, а потом ему будет легче изучить прошлую историю человечества.
- Тот, кто хочет наставить ребенка на правильный путь учения и раскрытия своего ума и облегчить ему получение образования, обязательно должен начать обучение с тех предметов, которые наиболее близки ребенку, его уму и чувствам.
- При составлении этих учебников мы не испытывали ни малейшего влияния какой-либо доктрины, каких-либо временных веяний, после прекращения которых книги, построенные на этих направлениях, обычно исчезают, упраздняются.
- Если учебник полон интересным, привлекательным, живым содержанием, то тогда он рождает в сердце ребенка горячее сочувствие к родному языку, и это сочувствие станет источником самоучения; здесь не нужно будет принуждать, ибо сам учебник делается приятным, для того чтобы читать и усваивать его.
- Многообразие и другие качества учебника могут оказаться пустыми, если каждая его статья не несет в себе отпечаток сложенного суждения и он не прививает уму ребенка искусство такого суждения.
- Нашим учебникам мы придали вид многосторонней и многообразной первоначальной энциклопедии. И чтобы

сделать ее более привлекательной для детей, мы отказались от освещения таких сухих сторон предметов, как классификации растений и животных, их анатомическое строение. Вместо этого мы уделили большое внимание взаимоотношению человека и природы, жизни животных.

- Прочной основой для этики и человеколюбия была и есть вера. Глубоко верующий человек никогда не падает духом, не бывает эгоистом, и не может он быть таким, он в своей жизни придерживается высокого учения Завета и распространяет теплоту вокруг себя.

Учебники Якова Семеновича Гогебашвили представляют собой достойные и реальные плоды его идей.

3. О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ

Вернемся к проблеме обучения чтению. Мне представляется, что аналитико-синтетический подход к составлению букваря можно сохранить. Во всяком случае, пока у нас нет более рационального метода создания таких книг. Вместе с тем следует учесть новые психологические исследования, результаты которых дают возможность усовершенствовать, может быть, радикально улучшить содержание и процесс обучения чтению. Это радикальное улучшение я рассматриваю применительно ко второму уровню жизни ребенка. А теперь попытаюсь изложить некоторые соображения по этому поводу.

Я начал говорить о познавательном чтении. Такое чтение направлено против дуалистического подхода к обучению чтению: сперва формировать навык чтения и постепенно приplusplusывать к нему понимание прочитанного, сперва озвучить слово, а потом осмыслить, какое слово было прочитано. Кстати сказать, для ребенка трудным является именно этот второй момент чтения: читая слово или предложение, он полностью поглощен самим процессом опознавания и озвучивания букв, а процесс схватывания этого звучания в качестве смыслобразующего слова у него выпадает. Эти два процесса, которым

суждено быть целостными, едиными, для него таковыми не становятся. И здесь у нас не остается ничего другого, кроме как требовать от ребенка, чтобы он читал и осознавал прочитанное одновременно, кроме создания приемов, которые утончают это требование.

Этот уровень чтения, который в конце концов все же достигается, я бы назвал осознанным чтением. На этом уровне ребенок после прочтения слова, предложения, даже какого-либо текста может поднять голову и сказать, что он прочел, о чем там написано. Достижение очень важное, однако недостаточное. Чтение мы должны рассматривать в качестве способа познания действительности, каким оно и является, и цель обучения чтению должна заключаться именно в развитии в ребенке познавательного чтения, то есть такого, когда ребенок с помощью чтения решает познавательные задачи. Какой смысл, скажем, в том, что ребенок может прочесть и пересказать прочитанное, если он не задумывается о самом прочитанном, если он не разгадает «секрет», заложенный в задаче, если после прочтения (и в самом процессе тоже) у него не возникают разные ассоциации, если в прочитанном он не осмысливает, не видит саму жизнь и т.д. и т.п. Познавательное чтение есть настоящее чтение, есть то новообразование в ребенке, которое возникает в нем как результат развития. Вот я и ставлю вопрос о том, чтобы у поступившего в школу ребенка развивать познавательное чтение вместо того, чтобы с самого начала формировать навык чтения.

И чувствую опять Ваше недоумение, уважаемый Учитель. «Как же так, — скажете Вы, — дети с таким трудом приобретают навык чтения, осознанного чтения, что дальше некуда. А там еще познавательное чтение! Это же трудность в третьей степени?»

Значит, проблема в трудности.

Как Вы думаете, уважаемый Учитель, в каком возрасте легче ребенку усвоить грамоту — в более старшем или в более младшем? Скажем точнее, в 5–6-летнем возрасте или 7–8-летнем возрасте? Напомню здесь образное выражение, которым я уже воспользовался, когда речь шла о зонах развития, «трудно потому, что легко, и легко потому, что трудно». Порой думают, что, чем старше возраст, тем посильнее становится усвоение того или иного вида деятельности. Но всегда ли это так? «Обучение детей

грамоте в 5–6 лет легче, чем обучение в возрасте 7–8 лет... дети, овладевающие грамотой на девятом году, наталкиваются на значительные трудности по сравнению с детьми, которые обучаются в раннем возрасте», — пишет Выготский. Известны современные психолого-педагогические эксперименты в США, Франции, Англии и других странах по обучению грамоте в 4–5-летнем и более раннем возрасте. Я читал о таком американском эксперименте. Для 4–5-летних детей в детском саду устроены маленькие уютные кабинки, в которых стоят яркие игрушки (вроде печатной машинки), ребенок может поиграть с ней: он ударяет по клавишам, в результате чего слышны звуки, а в окошечко показываются буквы; после 5–6-месячной игры с печатной машинкой ребенок осваивает все буквы и умеет печатать на машинке предложения, отражающие его впечатления, вроде: «Мы вчера с папой были на рыббалке». Метод этот, не требующий непосредственно учителя, называется активной обучающей средой.

Таким образом, дело вовсе не в том, что у ребенка трудно сформировать навык чтения или даже осознанного чтения. Он мог бы овладеть этим умением еще до школы. Л.С. Выготский по этому поводу писал: «Мы не отвергаем возможность обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы ребенок, поступая в школу, уже умел читать и писать, но обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку». Известный детский психолог Б.И. Хачапуридзе, который являлся первым руководителем нашей лаборатории, тоже считал, что чтение, письмо, простой счет нельзя рассматривать как навык, они скорее есть такие же новообразования в развитии ребенка, как речь, как мышление, и они должны быть развиты еще в дошкольном периоде, в условиях семьи, детского сада, социального окружения. Он верил, что в более или менее отдаленном будущем это так и будет.

Повторяю, овладение чтением входит в сферу реальных возможностей ребенка. Но если в процессе его усвоения он испытает драматическую, а не желаемую для себя трудность, то это потому, что сам процесс усвоения чтения, сам педагогический процесс не гармонирует с внутренними силами ребенка, противостоит им. Драматизм же возникает, во-первых, от того, что ре-

бенку надоедает нудность педагогического процесса, во-вторых, от того, что из-за скучного содержания, достойного уровня не 6-7, а 3-4-летних детей, чтение теряет для ребенка свой жизненный смысл; в-третьих же, ребенок так болезненно приступает к освоению чтения, потому что заранее не был подготовлен к этому; сначала ему нужно было овладеть теми действиями, которые помогли бы ему войти в познавательное чтение; пользуясь опытом М. Монтессори, Л.С. Выготский говорил, что письмо надо не навязывать ребенку, а выращивать в нем; то же самое следует сказать о чтении: чтение надо выращивать в ребенке, а не навязывать ему навык чтения, который еще и подменяет само чтение.

На фоне всего сказанного я возвращаюсь к вопросу познавательного чтения.

Предлагаю Вам для анализа, уважаемый Учитель, гипотезу, которая состоит из следующих утверждений и методических предположений.

Утверждения:

- чтение есть целостный акт, он — способ познания действительности;
- навык в акте чтения функционирует как невидимка — он не осознается, и потому его не видно;
- выделять из целостного акта чтения один его компонент — навык чтения — и учить ему приоритетно — значит обеднять содержание обучения грамоте, приводить ребенка в состояние фрустрации;
- познавательному чтению следует учить ребенка с самого начала как целостному процессу.

Методические предположения:

- познавательное чтение как целостный акт (как способ, как новообразование развития) надо выращивать в ребенке;
- надо, чтобы познавательное чтение стало актуальным, нужным для ребенка.

Я остановлюсь на этих методических предположениях: как выращивать, как сделать познавательное чтение актуальным и

нужным для ребенка. Попытаюсь высказать по этим вопросам некоторые соображения и познакомить Вас,уважаемый Учитель, с экспериментальным педагогическим процессом по выращиванию познавательного чтения у младших школьников. Эти два вопроса — выращивать и делать своевременно необходимым — по своему содержанию не поддаются строгому разграничению друг от друга, поэтому буду говорить о них в синтезе, хотя при этом выделять некоторые приемы в качестве специфических для одного или для другого «как». Скажу также, что в какой-то степени буду задевать и проблему выращивания письменной речи, хотя в последующем речь о ней пойдет специально.

Педагогический процесс «выращивания» познавательного чтения можно разделить на три этапа.

На первом этапе в качестве основной задачи выступает овладение ребенком способом квазичтения и квазиписьма (квази — значит якобы, мнимый). Решается она в так называемом добукварном, подготовительном к букварю периоде, длившемся 10–14 дней сразу после поступления ребенка в школу.

На втором этапе основная задача заключается уже в том, чтобы квазичтение (и квазиписьмо тоже) постепенно было вытеснено настоящим чтением и ребенок осваивал возможность решать некоторые познавательные задачи с помощью чтения. На это отводится время так называемого букварного периода. По сложившейся практике и требованиям установленных программ на это уходит 6–7 месяцев. Экспериментальный педагогический процесс дает возможность сократить это время вдвое.

На третьем этапе ребенок совершенствует в себе познавательное чтение путем решения множества разнообразных учебных и неучебных задач; познавательное чтение становится для него личностным приобретением, возникает в нем в качестве новообразования развития. На это уходит все оставшееся время в начальных классах (более двух или трех лет).

До того как я раскрою методическое содержание этих этапов, хочу сказать о том, как можно сделать познавательное чтение нужным для ребенка. То, что нужно ребенку, то для него является жизненным, к этому он добровольно прилагает свои усилия, и процесс овладения чтением становится есте-

ственным. Здесь уже нельзя будет говорить об отрыве обучения от жизни ребенка. Скорее наоборот, ребенок в педагогическом процессе начинает жить увлеченно, с интересом: он занят тем, чего он сам хочет, что ему, оказывается, так нужно именно сейчас, сегодня (а не через годы, в каком-то будущем). Л.С. Выготский, обсуждая проблему обучения письменной речи в дошкольном возрасте (он сторонник того, чтобы эта речь, равно как и чтение, развивалась в ребенке еще в дошкольном возрасте), говорит: «Наряду с первым вопросом о переводе обучения письму в дошкольный возраст выдвигается само собой требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики. Это значит, что письмо должно быть осмыслено для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи».

Все это можно сказать и относительно познавательного чтения, жизненного чтения. Если процесс овладения чтением становится таким — жизненно важным, значимым — и вызван естественной потребностью, тогда можно быть уверенными, что ребенок сам будет содействовать стараниям учителя помочь ему освоить новый вид деятельности.

Чтобы ребенок находился в педагогическом процессе, в котором он осваивает познавательное чтение, по моему представлению, нам следует соблюсти несколько условий.

Во-первых, обучение ребенка познавательному чтению вести в процессе его развития, то есть вместо формирования, выработки, привития ему навыка чтения предложить ребенку процесс, развивающий в нем познавательное чтение. В силу функциональных тенденций ребенок внутренне расположен к таким видам деятельности, которые поощряют, ускоряют его движение по восходящей линии развития.

Во-вторых, сделать процесс выращивания познавательного чтения процессом решения разных познавательных задач, доставляющих ребенку радость успеха, открытия, ощущение, что он занят серьезным, важным делом.

В-третьих, следить за тем, чтобы познавательные задачи со своими «необычными» формами и процессуальная сторона их решения в сотрудничестве с учителем привлекали ребенка, вызывали в нем любознательность, интерес.

В-четвертых, и думаю, это самое главное, чтобы учитель со своими содержательными формами личностного общения создавал для каждого ребенка в отдельности социальное окружение, утверждающее в ребенке значимость его познавательной деятельности, значимость результата познавательного чтения.

Эти условия следует иметь в виду в течение всего периода начального педагогического процесса.

А теперь, после вводных пояснений, позволю себе заняться изложением методического содержания выращивания познавательного чтения в экспериментальном педагогическом процессе. Это не будет методика обучения грамоте и развития речи. Скорее я буду говорить о некоторых принципиальных методических положениях нашего эксперимента по развитию, выращиванию познавательного чтения у младших школьников с точки зрения создания второго уровня жизни в педагогическом процессе. Хочу предупредить: не думайте, пожалуйста, что раз речь идет о познавательном чтении, то на уроках родного языка дети ничем другим не занимаются, кроме чтения. Ведется интенсивная работа по упорядочению и развитию речи, обогащению ее новыми словами, ведутся разговоры об окружающей среде, об интересах, о сказках и т.д. А процесс выращивания познавательного чтения является одной из содержательных сторон уроков родного языка.

4. ВОЗНИКНОВЕНИЕ КВАЗИЧТЕНИЯ

Вам, наверное, доводилось видеть, как маленькие дети первой раскрывают книгу и якобы читают ее: смотрят в книгу и рассказывают содержание или же нередко на ходу сочиняют какую-то историю — небылицу; при этом они соблюдают интонацию чтения, паузы; перелистывают «прочитанные» страницы. Можно попросить 3–4-летнего ребенка «прочесть» вам книгу, и он будет имитировать чтение.

Что это такое? Своего рода игра?

Мне кажется, что этим, так сказать, имитированным чтением дети проявляют функциональную тенденцию чтения, я хочу верить в то, что каждый ребенок несет в себе не только возможность овладения чтением, но и функцию чтения (как и функцию письменной речи). Не знаю, насколько это предположение доказуемо, однако дело не в этом. А в том, что среда, в которой есть книги и есть люди, которые читают книги детям и сами тоже заняты чтением, способствует возникновению в ребенке имитированного чтения. Этот акт обязательно требует раскрытую книгу как источник для «книжного» монолога ребенка. Отними у ребенка книгу — и тут же погаснет «чтение», ребенок не сможет говорить так же вдохновенно и содержательно, как «читая» только что.

Вместе с тем очевидно, что ребенок «читает», как правило, независимо от содержания раскрытой страницы (если эту книгу ему еще не читали взрослые). Содержание для своего «чтения» он черпает не из самой книги (повторяю, если книга с ее картинками ему еще не знакома), а из головы, из своего опыта, из своей фантазии. То есть он приписывает раскрытой странице то содержание, которое уже есть в его опыте, возникает в его фантазии и которое, может быть, было спровоцировано картинкой на странице. Это имитированное чтение, книжная речь, содержание «чтения» и, вообще, эта удивительная склонность детей стоят того, чтобы их специально исследовать. Тогда у нас были бы большие основания утверждать, что ребенок в состоянии овладеть чтением в более раннем возрасте и что чтение есть новообразование в развитии, чтение нужно развивать. Наши подходы к выращиванию и развитию познавательного чтения стали бы куда более обоснованными и точными. Можно предположить, что самое сензитивное время для овладения чтением есть именно тот период, когда функциональная тенденция «чтения» начинает двигаться к чтению, однако так как с ним не совпадает соответствующая обучающая и развивающая среда (ведь окружающие ребенка взрослые и не подозревают, что ребенок просит помочь ему овладеть чтением), то эта тенденция оформляется в виде имитированного чтения.

В 5–6-летнем возрасте ребенка покидает такая форма активности. Однако в его жизненном опыте она осталась как почва, на которой можно выращивать познавательное чтение.

Ясно, что из этого, уже «забытого» опыта, как бы ни оживлять его, ребенок прямо в познавательное чтение шагнуть не может. И потому более целесообразно, чтобы на базе актуализации утерянного опыта воспроизвести в новом качестве целостный акт «чтения», который теперь уже можно назвать квази (якобы,кажущимся, мнимым) чтением. Квазичтение будет отличаться от первобытного имитированного чтения тем, что оно для ребенка становится осознанным актом, ведущим к настоящему чтению, и потому протекает с соблюдением некоторых существенных свойств познавательного чтения. Среди них самое главное то, что при квазичтении (в отличие от имитированного чтения) источником «чтения» становится материализованное с помощью условных знаков, рисунков, разных задач содержание.

Вам,уважаемый Учитель, наверное, уже не терпится узнать, какую же конкретную форму и содержание принимает вся эта теория? Буду конкретным, приведу с комментариями фрагменты уроков, где закладываются зачатки осознанного чтения.

Вначале дети учатся восприятию медленно, растянуто (отдельные звуки не отрываются друг от друга) произнесенных слов, замедленной речи. Зачем им такое умение? Во-первых, приступая к чтению, ребенок будет озвучивать буквы медленно, и надо, чтобы он был готов к восприятию им же растянуто, медленно прочитанного слова, предложения. Иначе он одно и то же слово будет читать несколько раз: сперва потратит усилия на его озвучивание, а потом — на его узнавание: какое было прочитано слово или предложение. Таким образом, восприятие замедленно произнесенной речи поможет ему при таком же медленном чтении сразу, без повторного чтения, осознать прочитанное. Во-вторых, замедленная речь делает слово звуконаглядным, слово вроде бы временно приостанавливается, и можно в него «заглянуть», заметить в нем отдельные звуки, весь звуковой состав,вести структурный анализ его звукового состава.

Делается это примерно так.

Учитель: Слушайте внимательно, какое я произнесу слово (говорит пониженным голосом): ччеелллоовееек.
Пауза, чтобы все смогли осознать слово.

Затем дает знак: взмахивает правой рукой, как будто ловит птичку в воздухе.

Дети (хором): Человек...

Учитель (сразу): Внимание... ссееееррдце...

Пауза. Взмах рукой.

Дети (хором): Сердце...

Учитель (сразу): Дуушшаа...

Дети (хором): Душа.

Учитель: А теперь... ссоооллнце...

Дети (хором): Солнце.

Учитель: Повторите это слово для себя... Скажите, пожалуйста, звучит ли в нем звук *Ц*!

Дети: Да.

Учитель: А звук *Н*!

Дети: Да.

Учитель: А звук *М*?

Дети: Нет.

Учитель: А звук *С*?

Дети: Да.

Такие упражнения помогают детям обнаруживать тот или иной звук в слове.

На базе восприятия замедленно произнесенного слова дети учатся способу материализации звука. Способ материализации составляет один из компонентов теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Этот способ был описан Д.Б. Элькониным в приложении к букварю. Он означает такое действие, когда для обозначения звука применяется материализующий его символ в виде фишки. Ребенок, произнеся слово, выкладывает подряд фишками, обозначающие порядок звукового состава слова. Таким образом, звуковой состав слова с помощью материализованных символов приобретает наглядность, и предоставляется возможность манипулировать им.

В процессе урока это может иметь следующий вид.

У детей на партах лежат картинки и фишками (картонные квадратики размером 1,5 см х 1,5 см): красные — для обозначения гласных и синие — для обозначения согласных.

Учитель: Сделайте ладонями чашечку. Мы в нее сейчас про говорим слово, и звуки не рассыпятся. Слово это — *сад*. Проговорите это слово медленно в чашечку и прислушивайтесь, какие в нем будут слышны звуки.

Дети шепотом и растянуто проговаривают слово.

Учитель: Какой слышится первый звук?

Дети: С...

Учитель: Берите синюю фишку (тоже берет демонстрационную фишку) — это будет С. Кладите в кармашек. Какой это звук?

Дети: С...

Учитель: Проговорите еще слово... Какой следующий звук?

Дети: А...

Учитель (берет демонстрационную красную фишку и кладет рядом с первой): Какой это звук?

Дети: А...

Учитель: Гласные звуки будем обозначать красными фишками. Тоже кладите в кармашек... А теперь еще раз проговорите слово... Какой следующий звук?

Дети: Д..

Тоже откладывают фишку.

Учитель: Дальше какой звук слышен?

Дети (проговаривают слово): Все... Больше нет звуков.

Учитель: Ах, да, извините. Какое слово написано в кармашках? Прочтите, пожалуйста.

Дети: Сад.

Учитель: Из скольких звуков состоит это слово?

Дети: Из трех звуков.

Далее следуют вопросы и задания учителя:

- Вот это есть звук *л* (показывает синюю фишку). Если я поменяю его между звуками *а* и *д*, какое получится слово? (*Сад* — слово не получается).
- Простите, пожалуйста, хотел сказать между *с* и *а* (*слад* — слово опять не получается.)
- Хорошо. Оставьте его на этом месте, а гласную... какая там гласная, забыл?.. Да-да, *а*... Замените звуком *е* (дети достают из слова крас-

ную фишку и кладут вместо нее другую красную фишку, одновременно проговаривая для себя: еее.. «читают» что получилось: след).

- А теперь отнимите у слова первый звук... — и т.д.

Детям задаются многовариантные задания такого рода. Решая их, они усваивают способ структурного анализа слова, который тут же трансформируется в способ «записи» и «чтения» слова.

Учитель: Проговорите в чашечку слово *небо*.

Дети проговаривают слово медленно, растянуто.

Учитель: А теперь диктуйте мне последовательность звуков в слове, и я запишу это слово на доске. Итак, первый звук?

Дети (хором, по знаку учителя рукой): *Н...*

Учитель пишет на доске кружочек и одновременно проговаривает: ннн...

Учитель: Второй звук?

Дети (хором): *Еее..*

Учитель «пишет» кружочек рядом с первым.

Учитель: Далее...

Дети (хором): *Ббб...*

Учитель «записывает» кружочек...

Учитель: Далее...

Дети (хором): *Ооо...*

Учитель «пишет» кружочек рядом с другим.

Учитель: Далее...

И, не дожидаясь ответа, «пишет» кружочек.

Дети протестуют.

Учитель: В чем дело?

Дети: Вы лишнюю букву написали.

Учитель: Почему? Давайте перепроверим.

«Читают» слово замедленно, растянуто, переходя от одного кружочка к другому. Выясняется, что последний кружочек лишний.

Учитель (стирает последний кружочек и говорит): Да, конечно, вы правы...

На доске остается «запись» слова *небо*:



Далее могут последовать задания:

— Продиктуйте мне какое-нибудь слово, чтобы я записал его на доске.

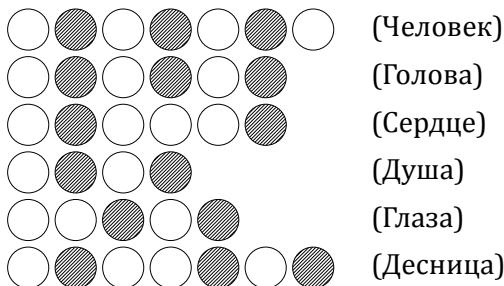
Тот или иной ребенок может продиктовать выбранное им слово. Учитель записывает его кружочками, то пишет правильно, то «ошибается», дети поправляют, учитель перепроверяет, извиняется, исправляет ошибку и т.д.

— Запишите, пожалуйста, в тетрадях слово *солнце*...

Дети проговаривают для себя слово медленно, растянуто, выделяют последовательность в нем звуков и пишут кружочки. Это происходит так: «Сооллнцее... С («пишут» кружочек)... oo («пишут» кружочек и раскрашивают или штрихуют его как гласный)... лл («пишут» кружочек)... нн («пишут» кружочек)... ц («пишут» кружочек)... ee («пишут» кружочек и тоже раскрашивают)». Затем «перечитывают» слово, перепроверяют запись. Сравнивают свою запись с записью учителя на доске. Иногда при выполнении подобных заданий обнаруживают, что учитель ошибся: то лишнюю букву написал, то упустил какую-то букву, то перепутал гласную с согласной. «Помогают» учителю исправить ошибку.

— Запишите сколько успеете слов за три минуты. Внимание... Начали...

Учитель переворачивает песочные часы и ставит их на виду у всех. Дети кружочками пишут слова в столбик. Этим же занимается учитель у доски. После трех минут «письмо» слов прекращается. Дети говорят, кто какие слова записал, насколько правильно их записал. Проверяется запись учителем слов на доске. Она может быть такой:



Задания учителя: Посмотрите, пожалуйста, записано ли здесь слово *сердце*! («Да. На третьем месте сверху».) А слово *голова*! («На втором месте сверху».) А слово *палац*! («Нет такого слова в записи».) Простите, хотел сказать слово *глаза*... («На втором месте снизу») и т.д.

— Можете ли угадать, какое я записал здесь слово?

Учитель показывает на доске запись:



Дети могут предложить разные варианты. Учитель проходит между рядами, и каждый шепчет ему на ухо свое слово, скажем: *мама, небо, душа* и т.д. «Правильно... Спасибо», — говорит учитель, если звуковой состав предложенного слова соответствует модели. Если ребенок ошибся, то учитель поможет ему разобраться.

— Прочтите, пожалуйста, какие здесь записаны слова.

На этот раз слова записаны с помощью *кружочков* и гласных букв. Для такого рода задания выбираются те слова, которые дети на прошлых уроках уже записывали кружочками, анализировали. На доске могут быть записаны столбиком слова:

○ E ○ O	(Небо)
○ O ○ ○ ○ E	(Солнце)
○ ○ E ○ ○ A	(Звезда)
○ Y ○ A	(Луна)
○ O ○ ○ ○ O ○	(Космос)
○ A ○ E ○ A	(Ракета)

Дети стараются «прочесть» слова. В случае затруднений учитель может помочь тем, что в том или другом слове откроет им еще одну букву. Скажем, к первой записи добавить, что третья буква там *б*... Или первая буква во втором слове *к*... и т.д.

При таком анализе слов дети постепенно усваивают практически весь звуковой состав речи. Вместе с тем учитель каждый день, начиная с первого учебного дня, на уроке показывает детям записанные им на доске буквы алфавита. Обычно мы их на доске записываем двумя способами: или вдоль краев доски в полоску, или же в большом круге. Детям предлагается назвать, кто знает букву, которую показывает учитель указкой. На это занятие уходит две-три минуты. В классе и в коридоре на стенах (на уровне детей) вывешены плакаты с полным алфавитом. Дети сами собираются вокруг плакатов, ищут на них знакомые буквы, показывают их друг другу, учатся друг у друга. Получается, что за несколько дней каждый ребенок знакомится почти со всем алфавитом. Пользуясь этим стремлением детей и накопленным опытом записи и чтения слов с помощью кружочков, а потом кружочков и гласных, учитель может в качестве пробы предложить детям прочесть слова, написанные кружочками и буквами. Скажем, дается детям следующая запись слов, часть которых на прошлых уроках уже была записана кружочками, проанализирована и т.д.

	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р
E	● ● ● A ● ○											C
A	● E ● O											T
G	● O ● ● B											Y
V	● U ● I											F
B												X
A	Я	Ю	Э	Ы	Ь	Ь	Щ	Ш	Ч	Ц		



⊗ЕЛОВЕ⊗
СЕР⊗ЦЕ
⊗УША
ДОБР⊗ТА
К⊗АСОТА
УМ
мы⊗ль
ГОЛО⊗А

Предлагаются задачи: «Посмотрите, пожалуйста, написано ли здесь слово *добрый*. На каком месте написано слово *красота*? Если я скажу, что на втором месте снизу написано слово *мыслитель*, буду ли я прав? А какое слово там написано?» и т.д. Вместе с тем учитель выражает удивление, радость, гордость, что они, оказывается, могут читать, уже читают.

Такие задания есть попытки перевести детей от квазичтения к чтению. И смотрите, что происходит. Находясь на пути от квазичтения к чтению, дети начинают решать именно познавательные задачи: им предлагается не прочесть слово, а с помощью чтения определить, есть ли в столбике такое-то слово, какое написано на таком-то месте, правильно ли написано слово, правильно ли учитель записал слово, как исправить ошибку, какое бы получилось другое слово, если в данном слове переставить такие-то буквы, заменить такую-то букву такой-то буквой, записать как можно больше слов в течение трех минут и потом прочесть их и т.д. и т.п. Говоря иначе, детей направляем не на сам навык озвучивания слова вслух или про себя и опознания его, а с помощью этого действия, которое не акцентируется и которое как будто и не существует, ведем их к более сложным формам деятельности: не какое слово написано, а где оно написано, правда ли написано, правильно ли написано и т.д. Процесс воспроизведения слова с помощью навыка не отрывается от процесса решения задач через чтение. Решение таких задач влечет за собой развитие, и потому детям интересно в нем участвовать. И этот сложный, но увлекательный процесс заставляет навык чтения работать усиленно внутри квазичтения. Слабо развитое чтение не ощущается драматически потому, что познавательные задачи, предлагаемые детям, являются решающими в сотрудничестве с учителем.

Суть квазичтения не исчерпывается этой работой. Параллельно и в тесной взаимосвязи с процессом овладения способом записи и чтения слов с помощью кружочков, и потом еще и букв, квазичтение обогащается умением записывать предложения, отражающие собственный опыт, с применением средств материализации и воспроизводить их в слуховом «чтении».

В качестве материализации слова детям предлагаются фиш-ки — удлиненные прямоугольные полоски из картона, а также короткие горизонтальные линии. И вот какая возникает дея-тельность.

Учитель: Посмотрите, пожалуйста, на этот рисунок.

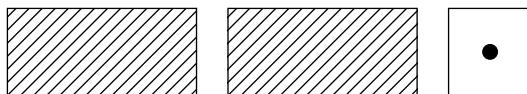
Содержание рисунка, который демонстрируется детям, од-нозначное: самолет находится в воздухе, то есть летит.

Учитель: Что здесь происходит?

Дети: Самолет летит.

Учитель (убирает рисунок): Проговорите это предложение... Из скольких слов оно состоит?

Дети называют слова, а учитель кладет удлиненные фиш-ки (скажем, синего цвета) на видное место, кладет в конце ква-дратик с точкой. Получается следующая наглядность:



Учитель: Прочтите предложение. Что мы тут написали?

Дети: «Самолет летит».

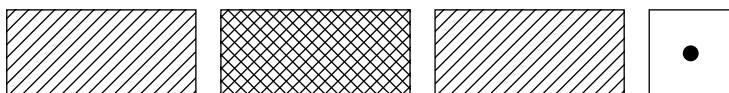
Учитель: Давайте поменяем слова местами (переставляет фиш-ки). Как сейчас читается предложение?

Дети: «Летит самолет».

Учитель: Вот это (показывает красную полоску) есть слово «пассажирский». На какое место можно вставить это слово в предложение?

Дети пробуют все три варианта и приходят к выводу: лучше слово «пассажирский» поставить в середине, тогда получится предложение: «Летит пассажирский самолет».

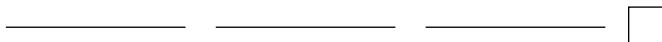
Возникает наглядность:



Учитель: Давайте запишем это предложение в тетрадях.

Объясняет способ записи: проговорить слово медленно и одновременно провести короткую горизонтальную линию, затем проговорить второе слово и провести вторую линию и т.д.

У детей в тетрадях, а у учителя на доске возникает запись:



После выполнения на разных уроках серии вариационных заданий у детей возникает возможность записывать предложения, содержание которых отражает собственное впечатление, собственную мысль. Опережая специальный разговор о развитии письменной речи, хочу привести мысль Л.С. Выготского, которую он выводит из анализа экспериментального материала. Вот на какой факт он указывает: «Среди нашего материала мы встречаем иногда удивительные на первый взгляд случаи... Ребенок (имеется в виду 3-4-летний. — Ш.А.) записывает так же бессмысленно, недифференцированно, ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он их читает, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки что обозначают».

Обратите внимание: ребенок воспроизводит, «читает» «записанное» им же черточками и каракулями какое-то содержание. Это уникальное явление у шестилетних детей может приобрести новое качество: если их учить способу записи какого-либо содержания материализованными средствами и приблизить процесс записи к первичным характеристикам письменной речи, то ребенок совершенно безошибочно может «прочесть» свои записи не только сразу после завершения акта письма, но и спустя два-три дня. Никто, кроме него самого, не в состоянии прочесть, что он «написал». Развитие такого синтезированного квазиписьма-чтения, как показывают наши наблюдения, ускоряет процесс становления и письменной речи, и познавательного чтения. У меня хранятся тетради первоклассников, заполненные такими «сочинениями». И я не раз убеждался, какой скачок

делает ребенок от квазиписьма-чтения до присвоения письменной речи и познавательного чтения.

Детям можно предложить: напишите рассказ о вашем вчерашнем дне, напишите о ваших игрушках, о ваших товарищах, о ваших родных и т.д. и вовсе не обязательно, чтобы на этом уроке все писали по одной и той же теме. Пусть пишут о том, о чем хотят. Однако очень важно, чтобы после того, как закончится «письмо», учитель с большим интересом выслушивал «чтение» собственных «сочинений», выражая удивление, восхищение, сожаление и т.д. по поводу той действительности, тех событий, о которых писал ребенок, задавал вопросы, которые дадут ребенку возможность пережить в себе «нужность» своего «письма-чтения». В отдельных случаях, если события, о которых шла речь в «сочинении», продолжаются, этот разговор следует продолжить и в последующие дни.

Наконец скажу еще об одном способе выращивания познавательного чтения через квазичтение. Это есть «чтение» рисунков, в которых отражается какое-нибудь веселое, юмористическое, поучительное содержание. С этой целью мы подбирали из разных детских изданий своего рода рассказы в рисунках, состоящие из 2–6 кадров. Процессуальная сторона этой работы выглядит так.

Учитель: У каждого на парте лежат рассказы в рисунках. Рассмотрите их внимательно.

Детям раздается один и тот же рассказ в рисунках, но в нескольких, в трех–пяти, вариантах.

Учитель: Надо сочинить по этим рисункам рассказ, а потом «прочесть» его нам.

Объясняем детям, что это значит: после того, как в голове рассказ уже сложился и ты для себя «прочитал» его, если хочешь, можешь прочесть всем нам вслух, то есть смотришь на рисунки и говоришь, как будто читаешь по ним; а нам интересен твой рассказ потому, что такие рисунки в классе имеют всего несколько ребят.

После пары таких заданий дети все успешнее справляются с задачей. Они вместе с учителем реагируют на «чтение» рассказа

своим товарищем эмоционально, экспрессивно, задают ему вопросы. А если в классе кто-то еще имеет тот же рисунок, то могут возникнуть и споры о том, насколько правильно описывается его содержание.

«Чтение» рисунков есть увлекательное задание, и дети не теряют интереса к нему во всех начальных классах. В дальнейшем оно становится опорой как для развития глубинного, внутреннего восприятия рисунка, так и для развития умения емкого, точного отображения в словесных конструкциях осмыслиенного содержания. И, конечно, нетрудно будет обнаружить, насколько логичной и содержательной становится речь детей. Мною замечено также и следующее явление, требующее, впрочем, дальнейшего экспериментального подтверждения: если перед чтением какого-нибудь рассказа (или сказки) предложить ребенку рассмотреть несколько рисунков по его содержанию, то этот рассказ (или сказку) ребенок с первой же попытки будет читать более эмоционально, бегло и осознанно, то есть можно предположить, что рисунки в данном случае стимулируют мотив чтения.

В этот же подготовительный период в нашей экспериментальной практике ведется работа, которая не имеет прямой связи с возникновением квазичтения, однако имеет непосредственное отношение к успешному овладению чтением в последующие периоды. Работу эту можно назвать опережающим учительским чтением. Имею в виду следующее. Время от времени на уроках учитель читает детям некоторые стихотворения, рассказы, сказки, которые придется читать им самим спустя несколько месяцев или даже лет. Учитель не говорит детям о том (необязательно говорить об этом), что эти произведения им позже встретятся в учебниках, что они их будут учить потом, не старается, чтобы дети запоминали и заучивали их. Однако самые отборные произведения (по содержанию, по литературной ценности, по объему) можно читать детям два-три раза с промежутками во времени.

Зачем ребенку нужно, чтобы учитель читал ему некоторые произведения задолго до того, как он сам прочтет их в своем учебнике?

В силу своих содержательно-литературных качеств эти произведения, конечно, обогащают познавательную сферу ребенка.

Однако главное в том, возникнет ли в будущем в ребенке интерес к произведению, которое оживит его давнишние переживания, оживит в новом качестве и с большей познавательной глубиной. Ребенку интересно то — говорил Я.С. Гогебашвили — что ему наполовину известно, а наполовину — нет. Именно с таким случаем мы имеем дело при вторичной встрече ребенка с произведением. Заметим еще и другое: первый раз он воспринимал это произведение на слух, ему читали его; теперь же он будет воспринимать его через собственное чтение. Остатки первого, давнишнего восприятия от произведения усиливают интерес, ибо они обретают полноту и предоставляют возможность ребенку почувствовать, переживать его глубже; он читает произведение, так сказать, залпом, с аппетитом.

Способ опережающего учительского чтения имеет еще и следующее преимущество перед, так сказать, обычным чтением. Он помогает нам расширить и обогатить содержание чтения ребенка на втором этапе, особенно же на первых порах третьего этапа. Фон от первичного и давнишнего, даже «забытого», восприятия произведения не остается пассивным в отношении вторичного его восприятия; этот фон, или же, по терминологии Д.Н. Узnadзе, эта установка содействует тому, чтобы ребенок читал это произведение быстрее, понимал прочитанное незамедлительно, проявлял возросший интерес к содержанию. Все это доставляет ему личностное переживание успеха, радости познания. Поэтому произведения, предназначенные для повторного чтения, могут быть чуть большего объема и более сложные по содержанию. Пройдя такой путь чтения, ребенок в третьем-четвертом классах сам займется опережающим чтением своих учебников.

Суммирую сказанное о возникновении квазичтения на первом, подготовительном, этапе: по каким содержательным ступенькам восходит ребенок к квазичтению? Они следующие:

1. Объективация слова, звука, предложения.
2. Восприятие замедленной речи, умение произнести слово растянуто (интонированно).

3. Структурный анализ звукового состава слова, словесного состава предложения способами замедленного их произношения с одновременной материализацией.
4. «Запись» слов и предложений графическими способами материализации и «чтение» записанного.
5. Первичное знакомство со всем алфавитом, изучение гласных, «чтение» слов и предложений, записанных буквами и материализованными знаками.
6. «Чтение» собственных рассказов, сочиненных по содержанию рисунков.
7. Первые попытки чтения слов, записанных буквами.

К концу первого этапа выращивания, развития познавательного чтения у детей возникает, условно говоря, обобщенный способ чтения; это есть умение решать некоторые познавательные задачи через целостный акт озвучивания и понимания материализованных речевых структур.

5. ВЫРАЩИВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

В нашем экспериментальном педагогическом процессе период обучения грамоте длится до середины декабря, то есть два с половиной — три месяца (на два-три месяца меньше обычного). Опыт некоторых учителей экспериментальных классов убеждает меня, что есть возможность сократить это время еще на три-четыре недели.

Нужно ли искать такую возможность?

Думаю, что да. Этого хотят сами дети.

Речь идет не об изыскании возможностей у самих детей, а о педагогическом процессе, в ходе которого можно воспользоваться в полной мере их развивающимися силами. Дети могут освоить чтение и письмо на более ранних стадиях, но надо, чтобы учитель со своей методикой, со своим педагогическим процессом в целом так же мог учить детей чтению и письму в более сжатые сроки.

Завершить как можно раньше букварный период, притом с результатами развитых способностей познавательного чтения и письменной речи, нужно и детям, и нам. Этим мы можем предотвратить детей от возможных разочарований (фрустрации — о чем шла речь выше) и приобщить их к более богатой познавательной и духовной жизни через средства разносторонних деятельности. Однако не следует ускорять этот процесс до такой степени и такими методами, когда он, этот процесс, уже теряет свою естественность и вместо выращивания и развития в детях чтения и письма начинает натаскивать их на чтение и письмо. Именно эта мера естественно ускоренного темпа присвоения детьми чтения и письма есть тонкое дело для творческого учителя и пытливого ученого.

Как происходит выращивание и развитие познавательного чтения в нашем экспериментальном педагогическом процессе?

Думаю, нет необходимости описывать традиционные уроки обучения грамоте лишь с целью показать преимущество экспериментального педагогического процесса. Но считаю нужным хотя бы перечислить те основные дела, которыми заняты учителя и их ученики.

Что на этих традиционных уроках происходит? Внешне очень многое: дети описывают картинки, анализируют предложения: сколько в нем слов, в каком порядке они расположены; анализируют слово: делят на слоги, звуки, устанавливают их порядок в слове, выделяют звук, который станет буквой, которую будут изучать, обсуждают ее графическое начертание, слушают чтение учителем текста с «новой» буквой из учебника, читают текст сами: слоги, слова, фразы, предложения; читает вслух один, другие следят по учебнику, потом продолжает чтение вслух кто-то другой, читают тот же текст хором, поясняют слова, которые они еще не совсем осознают (то есть новые, незнакомые слова), отвечают учителю на его многочисленные вопросы, декламируют стихи, которым учил их учитель или учили взрослые дома, берут на дом задание: читать «новый» текст бегло.

Многие учителя своей неординарной личностью обогащают методическое содержание урока грамоты свежими приемами, играми, нестандартными заданиями, показом диафильмов и

применением разных наглядных пособий, и тем самым вносят в него живость и веселье.

А как на уроках большинства учителей? Не в обиду им хочу сказать: на уроках грамоты бытует скука, и пусть не введет нас в заблуждение некая заинтересованность детей на них, ибо само изучение букв, новая информация, какая-то необычная активность пока манит детей. Однако во всем этом внешнем многообразии и заинтересованности в действительности царит скука и однообразие — многократное чтение одного и того же материала, который своим содержанием, формой, способом работы над ним не несет для ребенка никакого жизненного смысла, чтение для него не становится жизненным чтением.

Предлагаю Вашему вниманию,уважаемый Учитель, сравни-тельную таблицу: что есть на традиционных уроках грамоты и что предлагается с целью выращивания и развития чтения. Вме-сте с тем хочу подчеркнуть: то, что предлагается, не есть плод и достижение только нашего экспериментального поиска. Мно-гих учителей, надеюсь и Вас,уважаемый Учитель,вторая часть таблици — «Что предлагается» — не удивит, разве только поо-щрит в своей дальнейшей творческой работе. Они, по всей веро-ятности, будут заполнять обе части этой таблицы обобщениями и выводами из собственного опыта.

В экспериментальном педагогическом процессе осуществля-ется содержание второй части таблицы — «Что предлагается».

Как же продолжается процесс выращивания и развития по-знавательного чтения на втором этапе, когда дети изучают бук-вы и приступают к чтению уже на основе буквенной символики? Как перерастает квазичтение в настоящее?

Может быть,уважаемый Учитель, сделаем так: я прокоммен-тарую задачи и задания, которые применяются в нашем экспери-ментальном педагогическом процессе, опишу также их возмож-ное применение, тоже с комментариями, а Вы уже сами, думаю, можете обнаружить в них и характер перехода квазичтения в настояще познавательное чтение, и те теоретические предпо-сылки, которые лежат в основе уроков грамоты. А один из уроков грамоты представлю в конце этой встречи в виде деловой игры.

Что есть	Что предлагается
Главная цель: формирование, выработка навыка чтения. Познавательное чтение считается вторичным явлением. Подразумевается, что познавательное чтение не требует такой же целевой заботы, как навык чтения.	Главная цель: выращивание и развитие познавательного чтения. Навык чтения, как и другие умения и навыки, участвующие в чтении, выращивается и совершенствуется, как правило, в деятельности акта чтения, направленной на решение познавательных задач.
Развитие есть побочное явление для процесса выработки навыка чтения.	Навык чтения возникает и закрепляется как составная часть синтетического целого в процессе выращивания и развития познавательного чтения.
При каждом предъявлении «новой» буквы выработка навыка чтения происходит на одновариантном тексте путем его многократного перечитывания.	При каждом предъявлении «новой» буквы познавательное чтение развивается путем чтения вариационных и альтернативных текстов.
Сфера упражнений и заданий для чтения крайне ограничена.	Сфера упражнений и заданий для чтения по возможности широка (открыта) и многообразна.
Ведение урока, форма упражнений и заданий, их содержание пропитаны (перенасыщены) традиционным дидактизмом и прямой целенаправленностью.	Ведение урока, форма упражнений и заданий, их содержание основаны на том, чтобы сделать чтение жизненным.
Навык чтения вырабатывается в однотипной деятельности — в функционировании самого навыка. Содержание материала, на котором функционирует навык, не возбуждает в ребенке личностный смысл.	Познавательное чтение выращивается и развивается в условиях разносторонней познавательной деятельности. Материал, на котором функционирует познавательное чтение, результат чтения имеют для ребенка личностный смысл. Содержание чтения расширяется за счет применения материализованных знаков в тексте и привлечения еще не изученных на уроках букв.
Содержание чтения строго регламентировано теми возможностями, которые создают количество уже изученных на этом этапе букв.	И т.д.

Задачи и задания по выращиванию и развитию познавательного чтения можно разделить на две группы. Мне сейчас не приходит на ум, как каждую из этих групп можно назвать собственными именами, отражающими их специфику, поэтому буду говорить о первой и о второй группах задач и заданий.

В первую группу входят задачи и задания в нетекстовой форме. Это разные кроссворды, головоломки, загадки, упражнения. Решение их требует от ребенка догадливости, сообразительности, перебора вариантов. Акт чтения в этих формах умственной деятельности выступает в качестве способа разгадки, так сказать загадок (может быть, так и называть эту группу задач и заданий — «Загадки»?). Участие ребенка в разгадке подразумевается, но не объективируется. Он полностью поглощен разгадыванием, в процессе которого чтение функционирует на разновариантном материале.

Вторую группу образуют задачи и задания, имеющие форму рассказов, диалогов, стишков, предложений. При их чтении ребенок, как правило, оказывается перед задачами: осмыслить, дополнить, упорядочить, обсудить, заменить, выразить отношение. Этот материал рассчитан в первую очередь на индивидуальное, тихое чтение, чтение про себя (назову эту группу заданий «текстами»), на коллективные обсуждения и высказывание собственных мнений.

А теперь о самих задачах и заданиях. И как Вы сами понимаете,уважаемый Учитель, я смогу привести здесь только некоторые их образцы (кстати, о многих таких задачах и заданиях я уже рассказывал учителям в своих книгах).

6. «ЗАГАДКИ» (НЕТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ)

«Соединить друг с другом рисунки и их названия». На доске учитель рисует отдельные предметы и пишет их названия. Соединение линией рисунка с его названием не требует сложных операций: надо внимательно посмотреть, какие нарисованы рисунки, и прочитать слова, а потом указать учителю, какой рисунок с каким словом соединить, на каком месте это слово написано, или же выходить к доске и делать

это самому. Развивающее значение этой задачи можно усилить следующим образом: написать слова как-то нестандартно, в одном-двух случаях допустить ошибку (пропустить букву, вписать лишнюю букву, написать не ту букву), воспользоваться кружочками для обозначения той или иной еще не изученной буквы, воспользоваться (вместо кружочеков) буквами, которые не изучены, но можно их разгадать в комплексе других букв в слове, написать слово или слова, не имеющие соответствующих рисунков, или же нарисовать предмет, а слово не написать («Ой, забыл!»). В процессе решения задачи детям придется проявить тонкую наблюдательность и точность. Такая задача может иметь следующий вид:



В этой задаче буквы *Д*, *Ц*, *М* обозначены кружочками, допущены ошибки: в слове «рыба» вместо *б* написана *п*, в слове «гриб» вместо *б* написана *п*, в слове «заяц» вместо *ц* написана *с*, есть рисунок, но не написано соответствующее слово «яблоко», написано лишнее слово «облако», введены буквы, которые по «программе» еще не подлежат изучению — *Б*, *Ц*, *Я*.

Задача решается в сотрудничестве с учителем. Процесс этот примерно таков.

Учитель: Помогите соединить слова и рисунки друг с другом. Посмотрите сперва, что здесь нарисовано и написано.

Пауза в несколько секунд, чтобы дети успели разглядеть рисунки и слова.

Учитель: Что это такое?

Дети: Дом...

Учитель: А где это написано?

Ведет мелом линию преднамеренно не в том направлении.

Дети (диктуют): Направо... направо... наверху... где звезда...

Учитель в конце концов «находит» слово «дом».

Учитель: Что здесь написано?

Дети: Дерево... кружочек — это *д*...

Учитель: А с чем мне это слово соединить?

Дети: Дерево... Вот там... налево... наверху...

Учитель «нашел» рисунок, дети успокаиваются.

Учитель: Что это?

Дети: Заяц.

Учитель: Правильно... Вот и слово...

Соединяет со словом «месяц».

Дети: Нет... нет... Там *месяц* написано...

Учитель: Месяц?! Ах, да, извините... Тогда с чем мне соединить этот рисунок?

Учитель ищет слово на доске.

Дети: Не написано, нет слова «заяц»...

Учитель: Нет, правильно...

Дети: Нет, есть... Только неправильно написали... «заяс» написано...

Учитель: Ой, простите, вот что в спешке происходит...

Исправляет и соединяет рисунок со словом «заяц».

Учитель: А это?

Дети: Месяц... Вон там слово, где вы ошиблись...

Учитель: Да-да, конечно.

Соединяет линией рисунок со словом.

Учитель: Это...

Дети: Солнце... Внизу... налево, налево... Да...

Учитель показывает на рисунок.

Дети: Звезда... Внизу-внизу, налево, еще.

Учитель: Это...

Дети: Рыба, там же, рядом, рядом...

Дети: Ошибка в слове... *рыпа* написано... Вместо *p* пишите *b*...

Учитель: Опять ошибка?! Спасибо...

Исправляет ошибку.

Учитель: Это легко...

Соединяет рисунок яблока со словом «облако».

Дети (протестуют): Нет, неправильно, там *облако* написано... яблоко не написано...

Учитель (в недоумении): Спасибо, что исправляете мои ошибки...

Вместо *о* пишет *я* и собирается перейти к последнему рисунку.

Дети (смеются): «Яблоко»... еще исправьте...

Учитель (смотрит на слово): А что исправить, не понимаю...

Ах, да...

Исправляет и эту ошибку.

Учитель: Осталось это...

Дети: Гриб...

Учитель: Вот и слово...

Соединяет.

Дети (смеются): *Грип* написано...

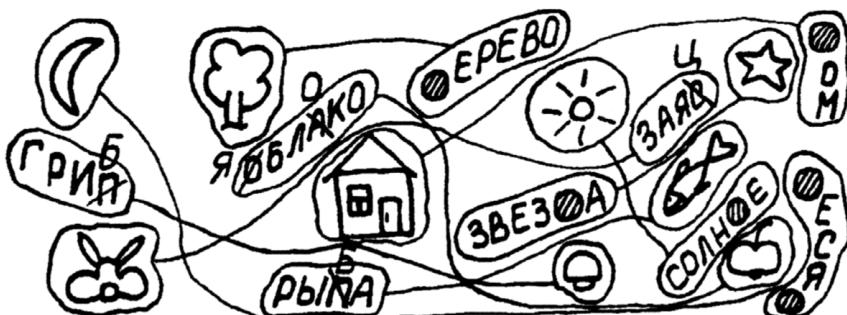
Учитель тоже смеется.

Дети: Вместо *n* пишите б...

Учитель: Спасибо... Интересно было?..

Дети: Да, очень...

Решение задачи выглядит так:

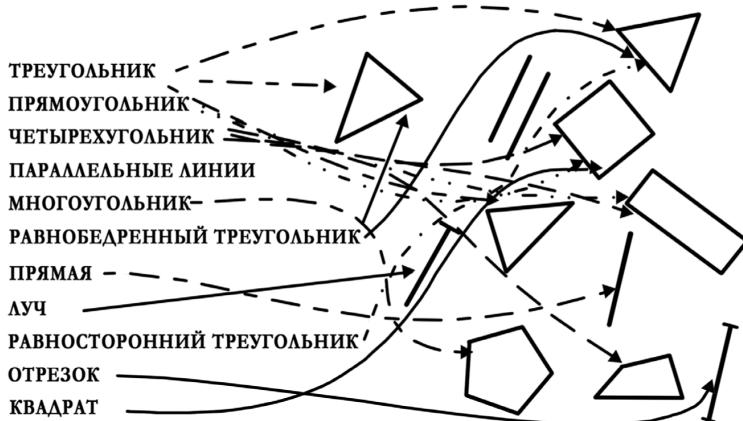


На что я хочу обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель? В первую очередь на то, что задача решается, так сказать, без передышки, в темпе, за две-три минуты. Далее — «игра» учителя: он принимает поправки детей с благодарностью, новые «ошибки» допускает в естественной форме, смеется над несуразностью

вместе с детьми. Задача решается всеми вместе, не вызываются к доске отдельные ученики. В классе, разумеется, шумно, но дети сразу стихают, как только под их диктовку учитель преодолевает трудность, имитируя поисковую деятельность детей. Общение с ними учитель ведет на равных.

Я указываю на эти моменты потому, что, во-первых, в описанном процессе они не так очевидны, во-вторых же, хочу подчеркнуть важность такого непринужденного, естественного общения учителя с детьми для повышения мотивационного отношения детей как к задаче, так и к самому процессу ее решения.

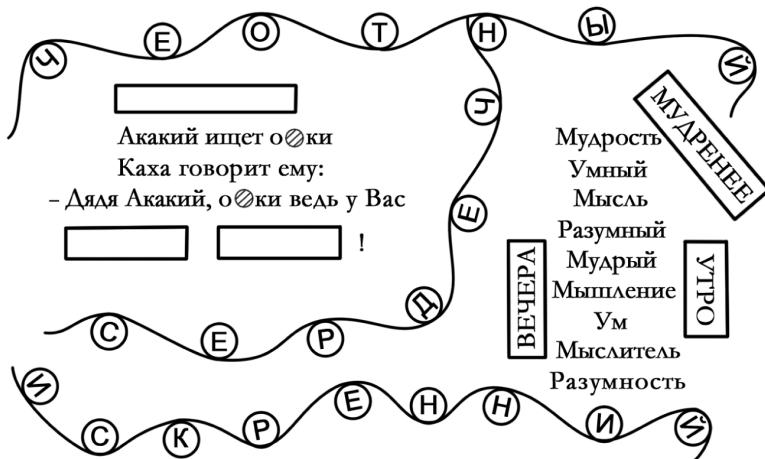
Такая форма задач и заданий сопровождает детей весь период жизни в начальных классах, только содержание их усложняется и часто превращается в раздаточные материалы для самостоятельной работы. Вот одно из таких заданий уже в выполненном виде, предназначенное для детей второго класса:



Есть серия задач, которые можно предложить детям как свой, учительский, секрет. Надо их разгадать, а потом или оставить при себе, или шепнуть учителю, или же огласить. Само слово «секрет» вызывает в детях усиленную любознательность и стремление раскрыть секрет самому. Надо думать о том, какие засекречивать слова. Не следует закладывать в задаче случай-

ное слово, так, ради секрета. Это должны быть слова-подарки, слова, которые призывают к чему-то хорошему, доброму, нравственному, человечному, духовному, умному, мудрому. Приведу несколько таких задач.

Одна из них — «слово в цепочке». На любом свободном месте доски, оставшемся после записи на ней разных задач и заданий, можно нарисовать цепочку с петлями, и в петлях записать слово по буквам. Желательно, чтобы расстояние между петлями было длинное, чтобы петлю приходилось искать среди других заданий, чтобы цепочка загибалась то влево, то вправо, вверх, вниз. Именно такие завороты и расстояния между петлями делают слово секретным.



Учитель: Хотите знать мои секреты? Вот что я хочу, чтобы люди говорили о каждом из вас... разгадайте...

Дети шевелят губами.

Учитель: Ну как, узнали? Не надо вслух. Скажите про себя, чтобы никто не услышал, вот это слово... А теперь вот это...

Дети произносят шепотом: честный... сердечный... искренний...

Учитель (говорит шепотом): Нравятся вам эти слова?

Дети: Да...

Учитель: Тогда дарю вам их... Храните их в копилке секретных слов...

Другое такое задание — это «слово в кружочке».

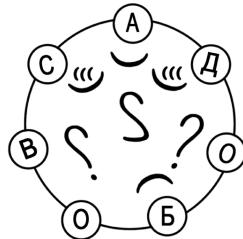
Учитель: Вот мой секрет сегодня... Отгадайте, кто может, и шепните мне на ухо...

Учитель быстро подходит к тому, кто его зовет, каждый нашептывает ему свою разгадку секрета. За две-три минуты секрет разгадан почти всеми.

Учитель: Откроем секрет?

Подает знак рукой, и дети хором говорят: Свобода...

Учитель: Нравится слово? Оно ваше... не потеряйте...



Еще об одном задании этого же порядка — *кроссворд*. Чтобы не занимать Вас, уважаемый Учитель, словесным описанием этого рода задания, лучше посмотрите на его образец. Если опознать буквы, пропущенные в словах, записанных в столбик, то из этих пропущенных букв сверху вниз или снизу вверх можно прочитать «засекреченное» слово.

Одно такое задание я уже привел в деловой игре в конце третьей встречи, там же показал, как им пользоваться на уроке.

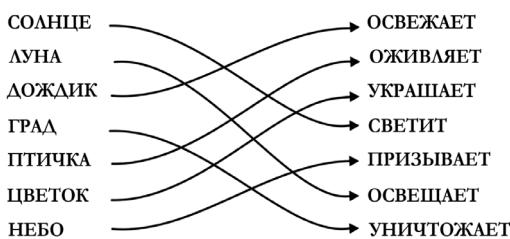
Здесь добавлю следующее. Учителя наших экспериментальных классов таким заданием часто пользуются для «засекречивания» в нем имени девочки или мальчика в связи с празднованием их дней рождения. Учителя предпочитают такие кроссворды составить из имен детей-одноклассников. В данном случае из имен мальчиков в кроссворде сложено имя девочки — Мариам. Скажу еще о нескольких образцах заданий из группы «загадки».

Задание «Какое получилось слово?». Образец такого задания я привел в деловой игре предыдущей встречи. Там же был описан способ его применения. Здесь добавлю следующее. Же-

МА	<input type="checkbox"/>	УКА
НУГЗ	<input type="checkbox"/>	Р
А	<input type="checkbox"/>	ЧИЛ
ТЕНГ	<input type="checkbox"/>	З
П	<input type="checkbox"/>	АТА
	<input type="checkbox"/>	ИХО

лательно, чтобы в круге были записаны все буквы алфавита, независимо от того, какие из них уже изучались на уроках грамоты, а какие нет. Указкой учитель показывает последовательно буквы какого-нибудь слова, дети их озвучивают для себя, а потом, по знаку учителя, произносят слово вместе. Но учитель может «ошибиться»: пропустить какую-нибудь букву, указать на другую букву, совсем перепутать буквы. Это должно быть сделано с вполне серьезным видом, без заигрывания, а когда дети обнаруживают ошибку, учитель принимает поправку с благодарностью. Часто допускать «ошибки», конечно, не следует. «Допущение ошибок» мы должны рассматривать как прием, а не как самоцель. Какие наборы слов можно предложить детям с помощью этого задания? Учителя наших экспериментальных классов предпочитают давать детям для опознания названия городов и рек Грузии, названия цветов, животных и т.д. Вместе с тем они не ограничиваются только изученными буквами.

Задание «Слова-друзья». Форма этого задания такова: в двух столбиках записаны слова. Для каждого слова в первом столбике следует найти слово-«друг» во втором и соединить их линией. Приведу пример такого задания с решением и уже не буду говорить о способе его применения, так как полагаю, что Вам, уважаемый Учитель, будет нетрудно определить его самому.



Задание «Слова в столбике». Посмотрите, пожалуйста, рисунок со словами в цепочке (рис. на с. 52). Внутри цепочки с правой стороны записаны слова в столбик. А теперь представьте такую картину: учитель подсел к кому-либо из детей на задней парте и предлагает детям как можно быстрее подтвердить или опровергнуть его предположение, ответить на вопросы. Задания и вопросы учитель задает в темпе и с азартом.

- Третье слово сверху есть «мысль»...
- Да...
- Четвертое слово снизу есть «мудрый»...
- Нет...
- А какое там слово?
- «Мышление»...
- Какое слово стоит на пятом месте сверху?
- «Мудрый»...
- Я думаю, что в столбике нет слова «разумный»...
- Есть...
- Между какими словами оно стоит?
- «Мысль» и «мудрый»...
- Есть ли в столбике слово «размышление»?
- Нет...
- А «мыслитель»?
- Да...
- На каком месте это слово?
- На втором снизу...
- В этом слове допущена ошибка...
- Нет...
- Тогда в каких словах в столбике пропущены буквы?
- Ни в каких...
- Я не вижу, что за слово в столбике последнее...
- «Разумность».
- А первое?
- «Мудрость»...
- Я хочу раздать вам эти слова в подарок. Пусть каждый вы берет по два слова, которые ему по душе... Выбрали?.. Повторите их шепотом... Я дарю их вам, не потеряйте...

Там же, вокруг столбика, в трех прямоугольниках записаны слова: «вечера», «мудренее», «утро». Это есть задание: восстановить предложение (пословицу, поговорку) из разбросанных слов. В данном случае детям можно предложить восстановить из этих трех слов народную мудрость и взять себе на память.

Все эти и подобные им «загадки» увлекают детей до такой степени, что отдельные ученики сами начинают придумывать подобные же кроссворды, слова в цепочках, слова в кружочках,

рисунки и их названия. Мы поощряем старания детей, некоторыми из их «загадок» пользуемся на уроках, объявляя всем, кто это придумал. Такая заинтересованность учителя воодушевляет других детей, и втягиваясь в процесс почти все дети начинают увлекаться сочинительством загадок.

7. ЧТЕНИЕ – КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

В начале букварного периода тяжесть выращивания и развития познавательного чтения несет на себе группа задач и заданий «загадки», а чтение текста играет в этом деле меньшую роль. Но по мере введения «новых» и «новых» букв и замены ими кружочков (материализованных знаков букв) эта роль все усиливается, и тексты начинают вытеснять первую группу упражнений.

«Загадки» в дальнейшем (во втором и третьем классах) остаются уже не в силу их развивающего влияния на детей в условиях новой ступеньки жизни (здесь влияние таких задач слабеет), а в силу привычки и влюбленности детей в «загадочные» задания выполненные ранее. Эту действительность можно отразить следующей схемой:



Какие текстовые задания можно предложить детям в букварном периоде? Я уже говорил выше о том, насколько ограничена возможность создать более или менее содержательный познавательный материал для чтения, если строго следовать установленному принципу предъявления детям звукобукв. Порядок изучения звукобукв определяетсяическими соображениями. В них и легкость графического изображения букв, и стремление по возможности быстрее предложить детям смыслообразующие предложения, и предупредительность в предотвращении орфо-

графических ошибок и т.д. Вместе с тем установленный порядок подачи звукобукв в букварном периоде свято и ревниво хранит в себе требование: не допускать в материалах для чтения (в учебниках букваря) встречи ребенка с так называемой «неизученной» еще буквой, то есть с буквой, которая по установленному «дидактическому» ряду букв еще не применяется в тексте. Считается, что это может затруднить ребенку чтение, что сперва учитель должен объяснить ему «новую» букву и т.д. Этот установленный принцип не считается с тем, что дети могут знать букву (буквы), которую учитель «официально» еще не ввел в их жизнь. И вот складывается картина: из уже предъявленных, скажем, пяти букв составляются слова и предложения, которые никак не могут удовлетворить познавательный интерес детей. Сам процесс предъявления, объяснения «новой» буквы тоже формализован. Все это, естественно, не может вызвать в ребенке стремление к чтению. В общем, эта ситуация достаточно известна учителям и, надеюсь, Вам тоже, уважаемый Коллега. Многие учителя на своем опыте переживают сложность проблемы: как заставить детей читать.

Однако если в какой-то разумной степени отойти от жесткой регламентации недопущения в текстах букв, еще официально не представленных учителем на уроках грамоты и потому якобы и «не знаемых» детьми, то тогда можно будет значительно обогатить содержание чтения. Тем более что дети знают многие из букв алфавита задолго до их «изучения», и заимствование из «знаемых» детьми букв для текста может пойти только на пользу будущему «официальному» представлению этих букв на уроках грамоты. Такой подход будет поощрять детей самим опережать события, допытываться у взрослых, друг у друга знания всего алфавита.

Привлечение «незнаемых» еще букв в тексте имеет некоторое сходство с материализовавшим звукобукву кружочком. Оно заключается в том, что неизученную букву (если дети ее действительно не знают) можно рассматривать как кружочек и опознавать ее с помощью звукового состава слова. Но есть еще и крайне выгодные различия: во-первых, при опознании знака дети встречаются уже не только со звуком, как это бывает в связи с кружочком, но и с буквой; во-вторых, если буква знакома им, то они без особых препятствий включат ее в чтение и тем самым расширят

себе границы познавательного чтения; в-третьих же, при официальном изучении данной буквы ее действительно можно «пройти», то есть упустить методические формальности при ее предъявлении, сберечь время и прямо занять детей чтением.

Сказанное не означает, что в каждый текстовой материал можно, без особой нужды в этом, включать все «новые» и «новые» буквы только ради опережения. Особая нужда в первую очередь проявляется в том, чтобы не отказаться от удачного познавательного текста из-за «незнамости» данной буквы. Не следует также сразу вводить в текст две-три и более таких букв, до этого совсем не использованных.

А теперь о кружочках — материализованных знаках звукобукв. Пусть не кажется, что ими можно пользоваться в любых нужных ради текста случаях. Это будет не всегда безобидное дело. Ребенку легче сказать, какое слово могут означать четыре кружочка, ибо любое слово, состоящее из четырех звуков, будет решением задачи. Но его может затруднить, скажем, такая запись: ЛУОА. Пока ученик догадывается, что здесь кружочек означает букву н, а слово это есть ЛУНА, он может потерять смысловую нить текста, в которую включено это слово. Умение сохранять смысловую нить при чтении пока очень слабое звено, и из-за образовавшихся в чтении долгих пауз, особенно если эти паузы возникают для решения частных задач внутри чтения, смысловая нить легко обрывается.

Как с этим быть?

Мой опыт подсказывает, что полезно соблюдать следующие условия: первое — материализованные знаки в одном тексте должны обозначать одну и ту же звукобукву, то есть не следует в одном тексте кружочками обозначать сразу две или более разных букв; второе — беспрепятственно (с малыми затратами времени) читать слова, содержащие кружочки, ребенку должны помочь или звукобуквенный контекст этой материализованной звукобуквы в слове, или содержательный контекст слова, или же и то и другое вместе; третье — не следует увлекаться обилием кружочков в слове.

Вместе с тем считаю нужным подчеркнуть еще одно новообразование в развитии речи ребенка, которое возникает в результате применения способа материализации звукобуквы.

В других случаях возникновение этого новообразования запаздывало или зависело от случайных и спонтанных обстоятельств. От несовершенства этого новообразования страдало развитие целой системы речевых деятельности, страдал сам ребенок от недопонимания, недоосознания многих речевых явлений и категорий.

Что это за новообразование?

Начиная с подготовительного периода, особенно же в букварном периоде, ребенок открывает в себе и для себя мир звуков речи. С помощью этого маленького кружочка, который является символическим представителем любой звукобуквы, ребенок видит и слышит не только отдельные звуки и отдельность звуков (они потом «превратятся» в буквы), но для него озвучивается вся симфония звуков речи. Надо только помочь ему слышать в каждом звучащем слове музыку, чтобы постичь многогранность речевой симфонии. Это не произойдет сразу, и нет необходимости спешить, чтобы ребенок объял необъятное. Достаточно для начала и того новообразования, которое возникло: умение различать, улавливать, узнавать звуки в целостной симфонии речи. Психологи называют это состояние — открытие ребенком звуковой, речевой действительности (а лучше сказать — речевой симфонии) — объективацией речи, вторым видением речи, и считают его необходимой предпосылкой для успешного обучения чтению, письму, для развития речи. Я же добавлю: именно из познанной и познающей, осознанной и осознающей ребенком звуковой симфонии речи пробиваются в нем и познавательное чтение, и письменная речь. Выращивание без такой основы чтения и письма было бы то же самое, что и выращивание высоких культур на скучной и неблагороденной почве.

Я уже говорил о том, что умение читать можно развивать не путем многократного чтения одного и того же текста, а на разных сменяемых текстах. Прочли дети текст один-два раза, он уже не годится для развития чтения и должен быть отставлен, если только нет необходимости углубиться в содержание, а детям должны быть предложены для чтения второй, третий тексты. Только на разных текстах может совершенствоваться, развиваться чтение. Это есть естественный путь для чтения.

Повторяю, исключается не мысль о том, что текст вообще не следует читать и перечитывать. Читать и перечитывать — это разные вещи, которые, однако, могут стать единым целым в зависимости от того, с какой целью это делается. Читать и перечитывать, чтобы понять, уточнить, размышлять, пережить и т.д., — нужный и полезный акт, и ему даже желательно учить детей. Однако читать и читать одно и то же, чтобы научиться читать вообще, есть то же самое, что списывать и списывать, чтобы овладеть письменной речью.

Многократное чтение одного и того же текста ради выработки навыка чтения несет вред и самому навыку чтения, и, естественно, познавательному чтению. Дело в том, что после двух-трехразового чтения или слушания чтения других (учителей, товарищей) многие дети обычно без особых усилий запоминают текст и могут уже «читать» наизусть: смотрят в книгу, даже водят пальцем вдоль строки и книжным языком произносят слова и предложения точно по тексту, но не могут так же точно указать, на каком месте все это написано. Это есть не чтение, а устное «говорение» текста без необходимости процесса озвучивания и переработки печатных знаков в сознательных и подсознательных сферах мозга ребенка. В этом процессе переработки должен был сформироваться навык чтения. Повторные же чтения одного и того же текста все сильнее отводят ребенка от самого чтения, от процесса, в котором вырабатывается навык чтения. Многократное чтение, таким образом, есть помеха в возникновении навыка чтения, и оно скорее усложняет жизнь ребенка, чем способствует его успехам.

Но возникает и другого рода осложнение. При усвоении навыка чтения способом многократного чтения ребенок поневоле приучается к тому, что содержание текста нужно осознать при повторных чтениях и потому вовсе не обязательно, чтобы сначала, при первом же чтении, стараться осмыслить прочитанное. Такая установка, если она со временем еще и закрепится в силу устойчивого опыта (это случается со многими детьми), будет мешать познавательному чтению ребенка, будет мешать полному, осознанному восприятию прочитанного без повторного возвращения к тексту. Будет мешать и сосредоточиванию внимания на содержании — при первом же чтении. Говоря точнее, имея такую

установку (а она есть подсознательная отрицательная сила в ребенке), акт чтения не будет сопровождать сосредоточенность к содержанию, к смыслу или же она будет так слаба, что принесет ребенку мало пользы. Он будет вынужден читать текст еще и еще раз, пока, наконец, не возникнет ясность в отношении того содержания, тех взаимосвязей, той логики, которые отражаются в тексте. Но захочет ли повзрослевший школьник читать одно и то же несколько раз ради заучивания? Вот откуда пошло распространенное среди учителей всех ступеней школы вроде бы доброе, но строгое и настойчивое требование к детям: «Читай столько раз, пока не усвоишь. Чем больше раз прочтешь параграф из учебника истории (географии, физики и т.д.), тем лучше все запомнишь!»

На что жалуются часто родители? Дети не хотят учиться, прочтут «урок» один раз и бросят учебник, говорят, что уже все знают, не любят читать, не хотят читать. А разве мало таких школьников, которые читают столько раз, пока не зазубрят параграф? Сами дети их зубрилками называют. А кого называют учителя примерными? В первую очередь примерными оказываются дети, которые могут долго и усердно сидеть за своим столом и насиливать себя до тех пор, пока не выполнят задания. Они будут читать одни и те же параграфы столько раз, сколько будет нужно, чтобы уметь пересказать их содержание.

Мне жалко таких прилежных детей, жалко зубречек, жалко и тех, которые невзлюбили чтение. Жалко потому, что все могло бы быть иначе, только нужно было бы знать, как читать, как и зачем возвращаться к тексту, как схватывать содержание, логику вещей в первом же чтении. Слово знать здесь я выделил не потому, что оно отражает суть сказанного, а для того чтобы уточнить сказанное: знать, то есть проявлять познавательное чтение как свое личностное качество, как характер, как способ деятельности.

Вот откуда идет моя жалость к прилежным и зубречкам, которые могли бы потратить многочасовое время заучивания параграфов путем многократного изнурительного чтения на... на что,уважаемый Учитель? Подумайте сами. И подумайте, пожалуйста, заодно и о том, почему нам надо жалеть детей, невзлюбивших книги? Разве затем, чтобы искать виновных в искажении судьбы и жизни детей? Это мы сами со своей методикой

обучения чтению. Однако не будем считать себя виновными. Мы же верили почти слепо в методику, мы же не такого результата хотели! Нет, не виновников надо искать, а выход из положения. Но сперва надо понять, что и зубрячество, и прилежание такого рода, когда дети насилиуют себя, и злость на книгу, и многие родственные с нею явления есть симптомы болезни, которую я бы назвал, конечно сугубо условно, синдромом раннего слепого чтения. Где этот синдром зарождается? В самом раннем школьном детстве, когда детям авторитарно пытаются привить навыки чтения.

Оsmелюсь теперь, уважаемый Учитель, представить Вашему вниманию некоторые образцы текстового материала. Они отобраны из того обилия текстов для чтения, которые разрабатывают учителя экспериментальных классов совместно с научными сотрудниками лаборатории экспериментальной дидактики и применяют в педагогическом процессе.

Говорю осмелюсь по двум причинам.

Первая причина заключается в том, что эти образцы являются материалом для грузинских детей. Перевод их на русский язык лишает их тех специфических особенностей, о которых я говорил выше. Имею в виду знаки материализации, опережающее «приглашение» букв и др. Специфику теряет также само содержание текста. И если все же я стараюсь сохранить некоторую атрибутику текстов, то делаю это не с той целью, чтобы дать Вам, уважаемый Учитель, методически полноценные материалы для непосредственного применения в Вашей практике, а с той, чтобы по возможности наглядно показать, на каком материале выращиваем и развиваем познавательное чтение в нашем экспериментальном педагогическом процессе.

Вторая же причина более сложная. Дело в том, что, возможно, после всего сказанного о чтении Вы ждете от меня чего-то крайне необычного, но вдруг такого крайне необычного здесь не обнаружите. И скажете тогда: зачем нужны были все эти теоретические обсуждения, если, в конце концов, тексты для развития познавательного чтения, оказывается, такие простые и многие из них уже существовали и существуют, невзирая на теорию познавательного чтения. Да, это правда, но порой без теории не увидишь, что, оказывается, нужен именно вот этот, давно

известный рассказ или стишок, чтобы зажечь своих учеников, задеть их жизненные интересы.

Мы с Вами,уважаемый Учитель, со всеми учителями вместе стоим перед тревожной необходимостью, как перед готовым разрушиться мостом, — создания новой методической системы обучения чтению и письму. Хочу более углубиться в эту мысль, ибо то, что я хочу сказать, этими традиционными словами не выражается. Нам нужно новое научное направление, которое я бы определил так: педагогика и психология чтения и письма в жизни ребенка. Это научное направление должно видеть в чтении и письме характеристику личности ребенка, характеристику его жизни в школе, вне школы, после окончания школы. Чтение и письмо не есть какие-нибудь узколокальные образования в ребенке, они не сводятся к навыкам быстрого чтения и чистописания, неудобно подойти к ним как к таковым. Чтение и письмо есть действительно неиссякаемый источник обогащения духовной сферы человека, есть черта проявления национального характера и способ присвоения мировой культуры, есть путь к вечной заповеди — «Познай самого себя».

Я знаю, что преувеличиваю эти оценки чтения и письма, знаю, что не только чтение и письмо, но и другие личностные основы ведут человека к храму своей человечности. Но убежден в том, что сказал еще не все о том, чем чтение и письмо могут составить опору нашей личности. Не буду универсализировать их значение в жизни человека. Но вместе с тем не думаю, что человечество в ближайшие или отдаленные десятилетия достигнет такого уровня цивилизации (не могу вообразить себе такую цивилизацию), когда оно уже не будет нуждаться в таких личностных качествах, какие есть чтение и письмо. Охотно верю, что изменится очень многое: и формы подлежащих чтению материалов, и способ озвучивания текстов или молчаливого вбирания в себя информации с текстов, изменятся способы кодирования информации, образ письменной речи, может быть, то, что мы называем письмом и чтением, будущие поколения назовут по-другому. Может быть, электронная техника совместно с новыми психологическими открытиями в ребенке сделает свое дело, и будущих детей будут «учить» чтению и письму моментально. Я говорю, может быть, ибо уже в сегодняшнем дне стираются грани между фантазией и реальностью.

Верю еще, что будущий человек будет писать не так, как я, когда сажусь у своего письменного стола и авторучкой в правой руке скороспешно складываю на бумаге мысли, выдавленные из головы; даже не так, как некоторые мои коллеги, когда садятся перед своей печатной машинкой и вычекивают на бумаге буквы, составляющие печатное слово.

Поверьте Вы тоже, уважаемый Учитель, в то, что все, что сегодня является для нас настоящим и верным, когда-нибудь станет глубоким прошлым и, может быть, анахронизмом для той современности. Разве не так стали для меня и для Вас тоже (убежден в этом) анахронизмом чернильница и перо с ручкой. Все может измениться, и тогда, в том будущем, педагогика чтения и письма может стать делом техники, а не сложным процессом выращивания и развития.

Однако, как бы ни изменилась вся жизнь, весь материально-технический и электронный мир, не может статься, чтобы человечество перестало нуждаться в чтении и письме. Этого будущего мое педагогическое воображение не воспринимает в качестве актуального, однако остро я переживаю необходимость того, что срочно нужна новая педагогическая система воспитания и развития свободной личности путем (и не только этим одним путем) выращивания и развития в ней познавательного чтения и письменной речи. Всем своим опытом и интуицией чувствую, насколько жизненно важно обоснование и развертывание научного направления о педагогике и психологии воспитания личности через чтение и письмо. И задал бы я ему одну из самых сверхсрочных и важнейших задач: разработать, научно обосновать, вычислить на компьютере все возможные варианты загадок и текстов, пригодных для выращивания чтения и письма у младших школьников.

8. «ТЕКСТЫ» (ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ)

Таким образом, осмелюсь представить Вашему вниманию, уважаемый Учитель, некоторые образцы текстов в качестве наглядности. Но и в мыслях нет, что образцы эти совершенны, ибо я сам недоволен тем, что не могу создать для детей совершенный

материал для выращивания и развития в них познавательного чтения, который полностью соответствовал бы поставленным выше задачам. Когда я сажусь за письменный стол и одержимый своими идеями собираюсь разработать, отобрать, создать тексты по чтению для первоклассников-шестилеток, начинаю испытывать неимоверное затруднение.

Блок вариационных текстов. В блок входит несколько маленьких текстов. Первый текст в блоке, так сказать, основной, из него создаются две-три вариации. К чтению текстов дети приступают сразу после того, как была введена «новая» звукобуква. Читают про себя, кто вполголоса, кто шепотом. Далее ведется разговор по поводу прочитанного. Тексты имеют и соответствующие содержанию рисунки, но иногда они могут быть и без них. О рисунках к текстам и вообще об оформлении материалов для чтения собираюсь поговорить чуть позже.



Это дубовое дерево.

Дубовое дерево крепкое и тяжелое.

Дядя Миша пилит дрова.

Ваня в «лошадку» играет.

Содержание рисунка:

Дядя Миша работает

один, ему трудно.

Подальше виден Ваня, он

сидит на палочке, как на
коне, скачет.



Дядя Миша зовет Ваню:

— Ваня!

— Слыши, дядя Миша, слышу!

— Помоги дрова пилить!

— Бегу!

Содержание рисунка:

Дядя Миша отдыхает.

Зовет Ваню.



- Где Миша?
- Он там, дрова пилит.
- А Ваня?
- Тоже там, дяде Мише помогает!

Содержание рисунка

Женщина и мужчина разговаривают.

Позади дом, деревья.

Женщина показывает рукой где работают дядя Миша и Ваня. Их не видно.

Будем считать, что в этих текстах материализована кружочками буква *n*, а приглашена буква *t*. Букву эту еще не изучили, но дети ее знают. Этот блок текстов предлагается детям на ранней стадии буквального периода. Содержание текстов, как видите, не очень богатое, но, тем не менее, дает основание читать их с интересом. Причин заинтересованности несколько. Во-первых, само разнообразие текстов — повествовательный, диалогический — поощряет детей к их чтению. Во-вторых, разные рисунки к текстам заранее настраивают детей на восприятие информации, на понимание содержания каждого. В-третьих, в каждом из текстов они узнают что-то новое об одном и том же: в первом говорится о том, что дядя Миша работает, Ваня играет, в следующем — дядя зовет Ваню помочь ему, в последнем же другие люди говорят о том, чем заняты дядя Миша и Ваня.

На уроке детям дается от 10 до 15 минут, чтобы они прочли эти малосенькие рассказы, рассмотрели рисунки, осмыслили содержание. В это время учитель может прийти на помощь каждому, кто в этом нуждается. Дети сами редко будут звать учителя с просьбой помочь им в чтении, но они рады, когда учитель сам идет к ним, подседает к тому или другому за парту и почитает вместе с ним шепотом, обменяется мнениями — в общем, помочь учитель оказывает не столько в виде самой помощи, сколько заинтересованностью работой ребенка, его мыслями, соображениями.

Процесс развития и выращивания познавательного чтения не исчерпывается только чтением текстов, какими бы они ни

были. То, что последует после чтения, должно помочь ребенку научиться глубже осмысливать содержание текста, возвращаться к нему с целью уточнения воспринятого содержания. Однако что в приведенных текстах нужно осмыслить глубже? Это будет зависеть от содержания того разговора, который поведет учитель с детьми, да еще и от тех задач, которые предлагают сами тексты. Обращаю сперва Ваше внимание, уважаемый Учитель, на прямоугольные рамки, которые стоят над каждым маленьким рассказом. Это есть форма одной из познавательных задач, которые могут быть предложены детям вместе с текстом, она означает, что нужно озаглавить рассказ. Назову и некоторые другие формы: такие же рамочки вставляются внутри или в конце текста вместо какого-либо пропущенного слова или предложения, в конце текста строчка заполнена точками в знак того, что нужно привлечь фантазию и логику и досказать текст, текст заканчивается вопросом, который наводит ребенка на размышление, и др. Потом я приведу образцы некоторых таких текстов.

А теперь о разговоре, который ведет учитель с детьми. Я сознательно выделяю слово *разговор*, чтобы хотя бы каким-то оттенком отличить эту педагогическую действительность от той, которая возникает при более дидактизированных методах обучения, — имею в виду беседу, диалог. Разговор я считаю более свободной от условностей формой взаимного общения.

Учитель: Успели прочесть рассказики?

Дети говорят, что успели, кто говорит, что прочел даже два раза.

Учитель: Давайте тогда поговорим, в каком рассказе что происходит.

Дети объясняют: кто говорит, что в каждом рассказе дядя Миша пилит дрова, значит, готовится к зиме, кто о том, что Ваня играл, и дядя Миша позвал его помочь пилить дрова.

Учитель: Знаете, мне показалось, что Ваня не очень внимательный мальчик...

Дети: Почему?

Учитель: Как почему? А вот посмотрите, что написано в первом рассказе...

Дети читают.

Учитель: Разве не ясно, что он невнимательный? Дядя Миша работает, ему трудно, а Вася видит это, но... играет, бегает...

Некоторые из детей соглашаются. Конечно, говорят они, он должен был сам прийти к дяде Мише и сказать — давай помогу. Многие не согласны с таким мнением: он играл, может быть, не знал, не видел, что дядя работает, а когда дядя позвал его, он тут же откликнулся; обращают внимание на то, как Ваня откликнулся на зов дяди: «Бегу!», произносят это слово с ноткой готовности, радости, желания...

Учитель: Вы меня убедили... Ваня, правда, не такой мальчик, каким мне показался...

Дети добавляют: о Ване можно сказать, что он добрый, любит трудиться, он веселый, может быть, шалун тоже.

— Он у дяди в гостях находится...

— Откуда ты знаешь?

— Он у дяди и тети, наверное, из города приехал на лето отдохнуть...

Учитель: Вы уже знаете, что эти рамочки обозначают...

Дети: Надо заглавия придумать... Чтобы из одного слова...

Учитель: Я думаю, что нам для всех трех рассказов одного заглавия хватит — «Помощь»... Ведь в каждом рассказе идет речь о том, как Ваня помогает дяде Мише... Назовем каждый рассказ — «Помощь», «Помощь», «Помощь»... Согласны?

Дети: Нет... Это не годится... В первом рассказе Ваня не помогает, он еще играет...

Учитель: Да-да... простите... Для первого рассказа такое название действительно не годится...

— Назовем «Дрова»... Во всех рассказах говорится, что дядя Миша пилит дрова...

— Но не это главное...

— А что главное?

— То, что дядя Миша работает, пилит дрова...

— Я бы первый рассказ назвал «Дядя Миша».

— Нам же одно слово нужно для рассказа...

— Ну и что?

Учитель: Может быть, так и сделаем?

— Нет, нам название нужно из одного слова...

— Назовем «Дрова»...

— Давайте назовем «Всадник»... Второй назовем «Бегу»... А третий... не знаю...

— Третий «Помогает»...

Учитель: Думаю, эти названия для наших рассказов хорошие...

— Можно еще хорошие придумать...

Учитель: Скоро у нас урок закончится. Давайте сделаем так: прочтите эти рассказы дома старшим, с ними тоже посоветуйтесь и запишите в этих рамках свои названия к рассказам. Согласны?

Дети согласны. Придя домой, каждый из них обязательно усадит перед собой кого-либо из взрослых, почтает ему рассказы и продолжит начатый на уроке разговор.

Вот еще один образец блока вариационных текстов для более продвинутого периода букваря.

Песня

До Нины ветерок донес звуки песни.

Во дворе пел Саша. Нина прислушалась, а потом крикнула

— Какой у тебя приятный голос, Саша! Спой е \circ е что-нибудь!

—

!

Рисунок

Вечер. Девочка смотрит в окно, прислушивается.

Приятный голос

— Какое сейчас время суток?

— Стемнело уже!

— А кто там во дворе поет?

— Это Саша!

— Какой у него приятный голос!

— Да, он хорошо поет!

— Попроси спеть е \circ е что-нибудь!

—

!

Рисунок:

Вечер. Та же девочка разговаривает с бабушкой, которая подходит к окну.

Будем считать, что три-четыре буквы, которые детям еще не представлены официально, в этих текстах появляются уже не впервые, так что дети их знают, они их уже освоили; буква ч приглашается впервые, а буква щ обозначена кружочком.

Здесь можно поговорить с детьми о том, какую радость приносят людям хорошие песни, почему мы любим песни, что значит приятный голос и т.д. По всей вероятности, разговор будет ассоциативным и эмоциональным. Может, кто-нибудь из детей споет или им захочется прослушать запись хорошей песни спетой приятным голосом. Дети будут предлагать варианты, как можно закончить первый рассказ, как — второй. Им можно предложить, дома заполнить пустые рамки нужными словами. Можно зародить в детях сомнение, насколько названия рассказов соответствуют содержанию.

Блок альтернативных текстов. Такие блоки предлагаются детям на последних стадиях букварного периода. Им дается возможность выбирать рассказ для чтения: прочесть или один, или другой, а то и третий.

Обычно дети сначала просматривают рисунки и тексты: многие из них читают оба рассказа, но перечитывают тот, который понравился. Текст они обычно выбирают и по рисункам тоже.

Хлеб

Тетя Даша в школе работает уборщицей.

Она добрая, любит детей, ко всем относится ласково.

Но сегодня она очень рассердилась на Володю.

— Как ты посмел хлеб выбросить?! Это же хле-еб! — возмутилась она.

— Что тут такого?! Подумаешь, хлеб! — удивился Володя.

Что бы ты сказал Володе?

Умники

— Я добрее тебя! — говорит Юра Сереже.

— Как бы не так! — сердится Сережа. — Я во сто раз добрее тебя!

— Я добрее тебя и Георгия в тысячу раз! — твердит Юра.

— Я добрее и тебя, и Георгия, и всех детей в миллион раз! — горячится Юра.

— Смешные вы, — говорит им Георгий, — сделали бы что-нибудь доброе, там видно будет.

— А что именно?

Что бы ты посоветовал ребятам?

Друзья

Вася, Андрей и Света бегут в школу, боятся, не опоздать бы. Вдруг Света споткнулась о камень, упала и ободрала себе колено, от боли глаза наполнились слезами.

.....
.....

— У Светланы настоящие друзья! — сказала учительница.

После чтения выбранного текста и решения заложенных в нем задач разговор в классе получается более оживленным. Каждый говорит о «своем» рассказе. Одни говорят о том, что они сказали бы Володе, другие — что они посоветовали бы ребятам, третьи объясняют, как продолжили рассказ. Они говорят об этом учителю и друг другу, и всем интересно и слушать, и говорить.

Блок текстов для инсценировки. Детей очень радуют странички с такими текстами. Им для выбора предлагаются две, три, четыре «пьесы». Каждый выбирает себе «пьесу» и партнера для ее инсценировки.

В течение отведенного времени (10–15 минут) они разучивают текст, воображают себе ситуацию, действие и представляют товарищам свою «постановку» той или иной «пьесы». Возникает своего рода конкурс представлений.

Вот два образца таких «пьес».

Что говорят птички

Манана: Гия, зачем тебе рогатка?

Гия: Птичку с дерева сбросить, вот зачем!

Манана: А это клетка зачем?

Гия: Птичек сажать, вот зачем!

Манана: Куда ты все наверх смотришь?

Гия: На дереве гнездо, хочу птенцов забрать!

Манана: А ты знаешь, что о тебе говорят вон те птички?

Гия: Что они могут сказать?

Манана: Они говорят.....

Гия:.....

«Мое»

Заза: Чей это автомобиль?

Ачико: Мой, не трогай!

Заза: А эта лошадка?

Ачико: Моя, не трогай!

Заза: Тогда с корабликом буду играть!

Ачико: Мой, не трогай!

Заза: Дай поиграть, нельзя?

Ачико: Нельзя!.. Не дам!.. Все мое!..

Заза: Тебя «Мое» надо звать, а не Ачико!..

Ачико: ...

Текст инсценировок сопровождается рисунками, отражающими характерные детали действия, образы героев. Дети постепенно учатся, как изобразить «героя», как сделать «пьесу» зрелищной, как выразить эмоции и т.д. и т.п. Эти первые инсценировки доставляют им радость творчества, радость выступления на «сцене». Многие быстро додумываются, что нужна какая-то атрибутика костюма, какие-то условности. Отношение «зрителя» к игре «актеров», зрительские оценки поощряют постановщиков совершенствоваться. При инсценировке допускаются импровизации, дополнения и переделки текста, поощряется сообразительность, особенно тогда, когда забываешь слова. Можно заглядывать в книгу, если хочешь, можно взять «супплера». Но желательнее — знать текст и импровизировать. Это больше ценится «зрителями». Урок с инсценировками находит продолжение и на переменах. Самые хорошие «постановки» рекомендуются «зрителями» для показа на «гастролях», то есть в других начальных классах, которые живут по соседству или на других этажах. Сами тоже приглашают к себе исполнителей из других классов. Такая кипучая жизнь возникает у детей уже в первые месяцы пребывания в школе, еще в период изучения грамоты. В третьем-четвертом классах эти «театральные» начинания перерастают в увлекательную, содержательную, много-

стороннюю деятельность детей. В классе создается свой театр, дети сочиняют пьесы, музыку, шьют костюмы, готовят декорации. Учитель является самым нужным участником этого увлечения детей, привлекаются родители.

Эти малюсенькие альтернативные «пьесы», которые предлагаются детям в букварном периоде, не есть так называемое ролевое чтение какого-нибудь рассказа из учебника, когда учитель кому-то велит читать «авторский текст», а двум-трем другим — читать текст героев рассказа, остальным же вменяется следить по книге за чтением товарищей, и все это делается не столько ради развития свободной творческой деятельности детей, сколько ради опять-таки подконтрольного ведения процесса выработки навыка чтения.

У меня осталось еще две группы текстов. Они не составляют отдельные блоки, а могут входить в тот или другой блок как дополнительный, а не основной материал Тексты эти являются собой две крайности. В одной крайности находятся тексты, я бы сказал, легкие. Они для всех, но и для тех детей, которым нужна помощь, нужно поощрение. «Тексты с рисунками» — так я их называю. Привожу несколько образцов таких текстов (содержание первого текста я взял из учебника Якова Гогебашвили).

Тексты, входящие в группу второй крайности, — это маленькие рассказы, стихи, они подобраны по принципу полного алфавита. То есть, в них нет кружочков, «приглашенных» букв. Они есть полноценные материалы для чтения. Для кого предназначены такие тексты? Для всех. Пусть дети с первого же дня букварного периода встретятся с произведениями, которые написаны не с обязательным применением «знакомых» двух-трех или восьми-девяти букв, а со всеми буквами, пусть попробуют свои силы. Если не смогут прочесть текст сегодня (к этому никто и не будет принуждать), то смогут вернуться к нему в следующий раз. Но такие рассказы предназначены и тем, кто уже знает все буквы или большую их часть, кто уже умеет читать или вот-вот начнет читать. Пусть читают они эти рассказы и стихотворения и помогут своему учителю осуществить принцип индивидуального подхода.

Образцы, приведенные ниже, взяты из учебников Якова Гогебашвили.

Сандро говорит сестренке:

— Кеке, давай сперва поиграем, а потом почитаем!

— Нет,— говорит Кеке.— Сперва почитаем, а потом поиграем!

Одному человеку во сне каша приснилась. Хотел поесть, но не было ложки.

На другой день взял в постель ложку, но каша не приснилась.

Вано птичку поймал и на дереве вверх ногами повесил.

Бедная птичка страшно мучилась, но Вано ее было не жалко.

Маро увидела это, освободила птичку и отпустила на волю.

Вано заорал, но его никто не пожалел.

Почему не пожалели Вано?

На этом, уважаемый Учитель, я завершаю разговор о выращивании и развитии чтения на втором этапе — в период усвоения детьми грамоты. Предлагаю Вам только просмотреть материал для чтения в букварном периоде. Он поможет Вам составить общее представление о задачах и заданиях, которые предлагаются детям в связи с изучением той или иной звуко-буквы.

Далее я предпредоставлю сделать так: на этом временно разговор о познавательном чтении прекратить, чтобы изложить содержание выращивания и развития письменной речи в первом и втором, то есть в тех же, периодах. И лишь после этого продолжить разговор о содержании третьего периода по развитию познавательного чтения и письменной речи.

Пап, купи мне  !

— Зачем тебе  ?

— Хочу читать 

— Хорошо!

И купил отец сыну букварь.

— Что это такое  ?

— Это  !

—  ?!

— Да!

— Она кусается?

— Нет! Вот потрогай!

— Бьюсь!

Вот  Нины и Миши.

Это — 

У тутового дерева — 

— Чей это  ?

— Как чей? 

— 

76

9. ПРАВИЛЬНА ЛИ ФОРМУЛА:

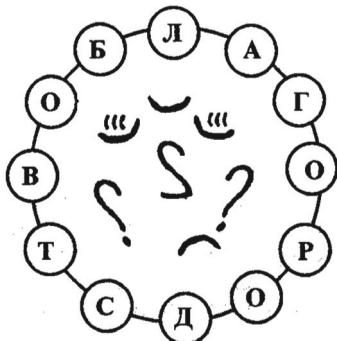
«УСТНАЯ РЕЧЬ + НАВЫК ПИСЬМА = ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ»?

До того как приступите к чтению этого раздела, прошу Вас, уважаемый Учитель, пожалуйста, еще раз перечитайте цитату Л.С. Выготского, которую я предложил Вам для размышления в начале нашей четвертой встречи...

Приведенные в ней мысли есть критическая оценка состояния письменной речи в школе. Монографию, из которой я привел пространную выписку, автор писал, анализируя состояние этого дела в 20-х годах XX столетия. У Л.С. Выготского сложилась целая концепция о специфике письменной речи, о ее генезисе, о ее значении в развитии мышления ребенка. О некоторых из этих вопросов мне придется поговорить ниже. Но здесь хочу обратить Ваше внимание на то, какое он придает исключительное значение письменной речи в жизни младшего школьника. Овладение ребенком письменной речью есть, говорит он, «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка». С этой позиции он и оценивает сложившуюся практику обучения письменной речи детей. И хотя он имел в виду практику школы и методическую мысль 20-х годов, эти оценки, по моему убеждению, полностью относятся к методике и практике современной школы.

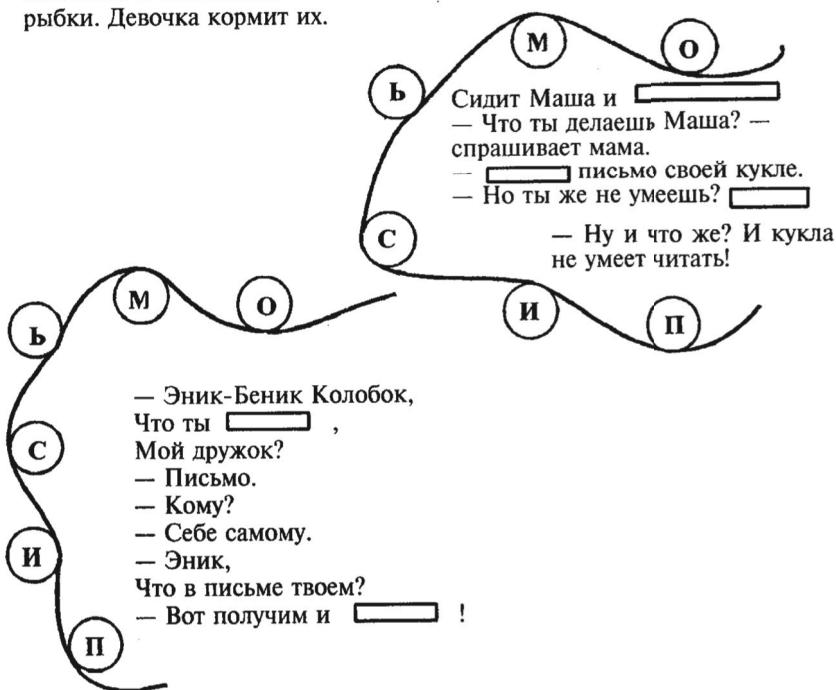
По сути своей в постановке вопроса обучения письменной речи в начальных классах методика и практика ни на йоту не продвинулись вперед. Не имею в виду отдельные усовершенствования (разработка новой упрощенной системы рукописного шрифта с новой разлиновкой тетрадей для письма, смена письменных принадлежностей — чернильницы и ручки с пером на авторучки, разработка разных дидактических наглядных и раздаточных материалов и т.д. и т.п.), ибо они ничуть не задевают принципиальную основу построения методики и практики. Все эти нововведения действительно обогащают практику обучения письму, но не ориентируют ее на развитие письменной речи у детей.

Предлагаю взглянуть на нашу традиционную практику, на сложившиеся и упроченные методические принципы с позиций критических оценок Л.С. Выготского. Приведу формулировки



СОЛ	<input checked="" type="checkbox"/>	ЦЕ
ЗВ	<input checked="" type="checkbox"/>	ЗДА
О	<input checked="" type="checkbox"/>	ЛАКО
Д	<input checked="" type="checkbox"/>	ЖДЬ

Рис. Девочка у маленького бассейна. В нем видны рыбки. Девочка кормит их.



этих оценок по порядку и попросил бы Вас, уважаемый Учитель, определить свое отношение к каждой из них — согласны с оценкой или не согласны. Я же лично, имея многолетний опыт научного и экспериментального исследования проблемы формирования навыка письма и развития письменной речи, полагаю, что нам следует серьезно задуматься над тем, как отойти от знахарской методики и практики обучения письму (в начальных классах), как сделать их научными и прогрессивными, следуя критическим замечаниям Л.С. Выготского.

1. «Овладение письменной речью означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» (Согласен. Не согласен).
2. «В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком мало места по сравнению с той огромной ролью, какую оно играет в процессе культурного развития ребенка» (Согласен. Не согласен).
3. «Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи» (Согласен. Не согласен).
4. «Сам механизм чтения настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую» (Согласен. Не согласен), из чего следует:
5. «Обучение механизму письма и чтения преобладает над разумным пользованием этим механизмом» (Согласен. Не согласен).
6. «Обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного чисто- и правописания» (Согласен. Не согласен).
7. «Все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного внимания и сил со стороны учителя и ученика» (Согласен. Не согласен), и вследствие этого:
8. «Превращающейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем живая письменная речь отступает на задний план» (Согласен. Не согласен).
9. «Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности» (Согласен. Не согласен).

10. «Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких ли- неек и т.д.» (Согласен. Не согласен).
11. «Проблема письменной речи разработана в психологии в высшей степени мало» (Согласен. Не согласен).
12. «Практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практи- чески обоснованного способа обучения детей письменной речи» (Согласен. Не согласен).
13. «Вопрос об обучении этой речи до сих пор остается открытым» (Согласен. Не согласен).

Наконец, позволю себе,уважаемый Учитель, задать Вам еще один вопрос, который по своей сути определяет исходную позицию методики и практики обучения письменной речи детей. Как Вы думаете, согласны ли Вы с утверждением:

«Устная речь + навык письма = письменная речь» (Согласен. Не согласен).

Может быть, упустил я в этой формуле какое-нибудь слагаемое: скажем, навыки орфографии, пунктуации? Добавим их тоже. Получим ли мы от ребенка письменную речь, если мы выработаем в нем навык скорого и каллиграфического письма, орфографические и пунктуационные навыки, выпрямим и обогатим устную речь?

Задавал я этот вопрос многим учителям, и, как правило, большинство из них выражало недоумение. «Как же, разве это не так? Что еще нужно для письменной речи? Нужно только, чтобы ребенок мог записать на бумаге то, о чем только что говорил устно. Для этого же необходим навык скорого письма да еще навыки грамотного письма. И тогда развитая устная речь без препятствий будет преобразовываться в письменную речь!» Так примерно мне отвечали многие.

Учителя эти оказывались преданными своим находкам по выработке каллиграфии у своих учеников, они весьма и весьма строптиво и придирчиво относятся к орфографическим умениям детей. Об учителе может пойти слава, если он умеет

вырабатывать у детей красивый почерк. Учитель может гордиться тем, как красиво и безошибочно пишут его ученики. Все это наглядно можно показать всем. А письменная речь — явление призрачное, она сама собой образуется, и учителя эти в ней более настороженно будут относиться опять-таки к красивому и грамотному письму, еще и еще раз заставят детей исправлять допущенные каллиграфические и орфографические ошибки, качество письменной речи будут оценивать в первую очередь по этим критериям.

На такое пристрастие к каллиграфии и орфографии их нацеливает методика, которая начиная с 20–30-х годов до сих пор твердит им о том, что «только с III класса работа над письменным словом идет параллельно с работой над устным словом, причем развитие письменного слова повторяет все уже проявленные ребенком этапы развития устной речи». О чем говорит учителю такое руководство? О том, что пусть он не беспокоится насчет письменного слова, оно придет, так же как пришло к ребенку устное слово, здесь нет особой проблемы.

Учителю объясняется: «Учащиеся I и II классов пишут медленно и недостаточно владеют навыками орфографии. Они могут сделать много орфографических ошибок. Поэтому лучше воздержаться от большого количества записей с ними и заниматься по преимуществу развитием устной речи». Что же здесь получается? Если ребенок будет писать быстро и орфографически правильно, то не будет никакой помехи для того, чтобы он высказывал свои мысли в письменном виде так же свободно, как свободно высказывает их устно? Да, именно это и внушается учителям. Как же им не следовать этим рекомендациям, тем более когда их авторы самые авторитетные методисты! Вся методика обучения письму (не буду говорить о письменной речи, ибо методика не воспринимает ее как особую проблему) в начальных классахочно опирается на формулу: «устная речь + навык письма = письменная речь», методика верна ей как аксиоме.

Но если эта формула неверна? Если она неверна так же, как **«2x2 = 5»**? Часть методистов, чувствуя это, даже отдают какую-то дань специфике письменной речи, говорят о необходимости ее развития, однако дальше такого признания дело не идет. Программы завышают требования к письменной речи детей,

но как достичь качественно иного уровня в развитии этого феномена, эта сторона дела методически не обеспечивается.

Вам не кажется, уважаемый Учитель, методическим завуалированием проблемы развития письменной речи, когда детей упражняют в основном в таких видах письма, как списывание, диктант, письмо заученного наизусть стихотворения, ответы на вопросы по уже заученному тексту, пересказ прочитанного и т.д. и т.п.? Я не говорю, что эти виды упражнений не нужны или они ни в какой степени не содействуют развитию письменной речи. Но подчеркнуто хочу сказать, что для развития письменной речи в них мало пользы.

Однако что же такое письменная речь, чем она отличается от устной и почему неверна приведенная формула?

10. Л.С. ВЫГОТСКИЙ О СПЕЦИФИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Думаю, любой учитель начальных классов имел возможность наблюдать явление такого рода: ребенок говорит складно, содержательно, экспрессивно, но вот предложи ему написать только что сказанное, передать в письменной форме содержание только что устно изложенных собственных впечатлений, как его письменная речь напоминает вам лепетание двухлетнего ребенка. В психологии известен факт: на начальных ступенях письменная речь ребенка отстает в развитии от его же устной речи.

Видя эти внешние проявления, иные психологи и методисты приходят к выводу, что письменная речь в более позднем периоде начинает проходить тот же самый путь развития, какой прошла устная речь. Но такое объяснение существующих между устной и письменной речью различий Л.С. Выготский считает не удовлетворительным. Нам понятно, говорит он, почему двухлетний ребенок в своей устной речи использует малый запас слов и примитивные синтаксические структуры: его лексический запас крайне ограничен, он еще не владеет умением строить сложные предложения. Но в письменной речи лексика восьмилетнего ребенка становится более скучной, хотя в этом возрасте он владеет

уже более богатой лексикой и развитыми грамматическими формами. Почему же тогда возникает такой разрыв между устной и письменной речью?

У Л.С. Выготского мы находим следующий ответ на этот вопрос: «...письменная речь в самых существенных частях своего развития нисколько не воспроизводит историю устной речи... сходство обоих процессов скорее внешне симптоматическое, чем сходство по существу. Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. В этом случае мы должны были ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и будет походить на нее, как перевод на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи».

Письменная речь является особой речевой функцией, и она по своему складу и средствам функционирования не менее отличается от устной речи, чем внутренняя речь от устной. Каковы эти различия, в чем состоят специфические трудности письменной речи?

Одна из основных трудностей письменной речи заключается в том, что она, как особая речевая функция, для своего хотя бы минимального развития требует высшей ступени абстракции. Письменная речь лишена звучания, интонирования, экспрессии и, вообще, всей озвученной стороны. Эта речь в мышлении, представлениях, без существенной стороны устной речи — материального звучания. Один этот момент уже полностью меняет комплекс психологических условий, сформированных в отношении устной речи.

Ребенок в этом возрасте с помощью устной речи уже достиг довольно высокой ступени абстракции вещественного мира. Сейчас мы его ставим перед новой задачей: абстрагироваться от чувственных сторон речи, перейти на отвлеченную речь, на такую речь, которая пользуется не словами, а словесными представлениями. В этом отношении письменная речь так же отличается от устной речи, как абстрактное мышление от наглядного. Естественно, что уже ввиду этого различия письменная речь не может повторить этапы развития устной речи. «Именно эта отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших труд-

ностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом». Те, кто одной из главных трудностей письменной речи считает неразвитость мелкой мускулатуры и другие моменты, корни трудностей видят не там, где они существуют на самом деле, а совсем в другом месте и третьестепенную трудность принимают как центральную, основную.

Абстрактность письменной речи усиливает и другие стороны. Письменная речь — это речь без собеседника, что совершенно не приемлемо для разговорной ситуации ребенка. Ситуация письменной речи — это такая ситуация, в которой тот, к кому обращена речь, или вообще не находится там же, или не находится в контакте с личностью, включенной в акт письменной речи. Письменная речь есть монологическая речь, беседы с белым листом бумаги, с воображаемым или только представляемым собеседником. Ситуация письменной речи требует от ребенка двойной абстракции: от звучащей стороны речи и от собеседника. «В этом заключается вторая из основных трудностей, с которыми сталкивается школьник при овладении письменной речью».

Письменная речь по сравнению с устной так же трудна для учащегося, как алгебра по сравнению с арифметикой. «Письменная речь есть именно алгебра речи... Алгебра речи, или письменная речь, вводит ребенка в наивысший абстрактный план речи, преобразуя тем самым сформированную ранее психическую систему устной речи».

Сравнение устной и письменной речи, пишет Л.С. Выготский, приводит нас к наиболее значительному выводу. Устная речь стремится к более активному стилю, письменная же — к качественному стилю. Это положение находит свое подтверждение и в быстроте высказываний устной и письменной речи. Устная речь намного быстрее письменной. То, что дети устно высказывают за 4–5 минут, в письме занимает 15–20 минут. Эта замедленность письменной речи вызывает не только количественные, но и качественные изменения, в результате этой замедленности получаем новый стиль и новый психологический характер творчества детей. Активность, которая в устной речи на первом месте, в письменной речи переходит на задний план и меняется более детальным рассмотрением описываемого предмета, перечислением его свойств, признаков.

Л.С. Выготский этим не исчерпывает специфических трудностей письменной речи. В результате исследования он приходит к выводу, что ребенку, который учится писать, малодоступны мотивы, приводящие в действие его письменную речь. Начинающий писать ученик не только не переживает потребность в этой новой речевой функции, но даже не представляет, для чего она ему нужна. Ситуация устной речи непрерывно создает мотивацию для каждого нового колебания речи, беседы, разговора, диалога. Во время же письменной речи мы вынуждены создавать ситуацию, точнее, представлять ее в мышлении. В определенном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально отличную от устной речи зависимость от ситуации, требует более самостоятельного, более волевого подхода к ней.

В чем заключается это различное отношение к ситуации, которое требуется от ребенка во время письменной речи? Первая особенность в том, что во время письменной речи ребенок должен действовать волевым образом, письменная речь по сравнению с устной более волевая. Это в письменной речи с начала до конца проходит красной нитью. Звуковая форма слова, данная в устной речи автоматически, нерасчлененно, при письме требует расчленения. Ребенок должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его и произвольно восстановить слово в письменных знаках. Совершенно аналогично строится действие ученика во время письменного изображения фраз. Его синтаксис в письменной речи такой же волевой, как его фонетика. Семантическое строение письменной речи, как и синтаксис и фонетика, требует волевой работы над значениями слов и их раскрытия в определенной последовательности. Это вытекает из того, заключает Л.С. Выготский, что письменная речь по сравнению с устной находится в ином взаимоотношении с внутренней речью. Если внешняя речь опережает внутреннюю, то письменная речь следует за внутренней и предполагает ее существование.

Письменная речь — ключ внутренней речи, но это не значит, что внутренняя речь прямо переходит в устную или письменную. Именно так же как внутренняя речь не является речью минус звучание, так и внешняя речь не является внутренней речью плюс звучание. Переход от внутренней речи к внешней является сложной динамичной трансформацией — превращением

предикативной и идеомоторной речи в синтаксически расчлененную и понятную другим речь. Внутреннюю речь Л.С. Выготский образно называет «черновиком». Переход к письму «набело» представляет путь сложных действий, момент обдумывания в письменной речи необычайно силен. Тут налицо мысленный «черновик», то есть внутренняя речь. Она выполняет роль мысленного черновика не только в письменной, но и в устной речи.

Внутренняя речь, по характеристике Л.С. Выготского, является совершенно особой, самобытной, автономной и самостоятельной функцией речи. Перед нами речь, которая целиком и полностью отличается от внешней речи. Внутренняя речь максимально сжата, сокращена, стенографична. Письменная же речь максимально развернута и формально более завершена, чем устная речь. В ней нет места эллипсам, внутренняя же речь полна эллипсами. Письменная речь, в которой ситуация должна быть восстановлена во всех подробностях, чтобы она была понятной для читателя, не «развернута», и даже то, что обычно можно опустить в устной речи, обязательно следует упомянуть в письменной. Эта речь ориентирована на то, чтобы ее содержание было максимально понятно другому (читателю). В ней все должно быть сказано полностью. Переход от максимально сжатой внутренней речи (речи для себя) к максимально развернутой письменной речи (речи для других) требует от ученика операций волевого построения мыслительной канвы. Переход от внутренней речи к внешней не означает прямого перевода с одного языка на другой, здесь мы имеем дело с переструктуровкой речи в формах, характерных для внешней речи.

С волевым характером письменной речи связана еще одна ее особенность: большая осознанность по сравнению с устной речью. Создание и намерение с самого же начала управляют письменной речью ребенка. В отличие от неосознанного усвоения и использования звуковой стороны устной речи знаки письменной речи и их использование ребенок усваивает сознательно. Письменная речь принуждает ребенка действовать более интеллектуально, больше осознать сам процесс говорения; мотивы письменной речи более абстрактны, более интеллектуальны, более отдалены от потребности.

Суммируя сказанное, можно выделить те основные особенности, которые являются специфичными для письменной речи: отдаленность мотивов письменной речи, высокий уровень абстракции (от звучащей стороны слова и от ситуации собеседника), волевое, сознательное, интеллектуальное отношение к ней. К началу школьного обучения эти особенности находятся еще за гранью зоны ближайшего развития.

11. ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Мне пришлось долгое время заниматься проблемой формирования навыка письма и развития письменной речи у младших школьников. Проблема возникла в результате длительного наблюдения над процессом обучения в начальных классах и анализа полученных результатов. Правда, в начале 60-х годов меня поражало то обстоятельство, что многие аспекты этого процесса не имели должного научного обоснования. Самым мощным аргументом здесь служила логика, гласящая о том, что, раз так заведено уже давно, раз оправдывается практикой, значит, нет нужды в особом научном обосновании, значит, так и должно быть. Парадокс я видел в том, что методическое мышление воспринимало сложившуюся практику в качестве объективной истины в последней инстанции, обобщало ее и даже находило возможность ее «научного» объяснения. Логику «так было и потому так должно быть» можно обнаружить и в основе традиционной системы обучения письму. Хотя слово «письмо» в ней раскрывается не в самом широком смысле, имея в виду и письменную речь, и всю культуру оформления письменного текста (калиграфия, пунктуация, орфография), а в самом узком, вмещающем в себя навык, технику письма, каллиграфию.

В чем же я вижу необоснованность традиционной системы обучения письму?

Вот в чем.

Во-первых, традиционная система обучения письму строится поэтапно: сперва ставится задача выработки навыков письма, а также (отчасти) орфографических навыков, и лишь после завершения этого процесса вводится задача развития письменной речи. Какие научные постулаты могут оправдать такую

поэтапность в обучении письму? Постулаты эти, скорее всего, априорные, они выведены из приписываемых ребенку «психологических особенностей» или же из внешней логики принципа доступности. Вот, к примеру, какая может быть здесь система постулатов: невозможно приступить к развитию письменной речи без предварительного формирования навыков (техники) письма; ребенок, поступивший в школу, еще не готов для овладения письменной речью; ребенок окажется в затруднительном положении, если взваливать на него сразу две трудности — усвоение навыков письма и усвоение письменной речи; детям нельзя давать письменноречевые задания до того, как они освоят орографию и пунктуацию, иначе в своих письменных работах они могут допускать большое количество ошибок и т.д.

Во-вторых, процесс выработки навыков письма строится тоже поэтапно — от письма крупным почерком в тетрадях со вспомогательными линиями в клетку¹ до письма мелким почерком в однолинейной тетради (с промежуточным звеном в письме в тетрадях с дополнительными горизонтальными линиями). Научными аргументами в пользу такой поэтапности могут послужить разве только предположения о том, что детям вначале будет легче писать крупными буквами, им трудно соблюдать пропорции букв без вспомогательных линий, постепенный переход от письма крупными буквами к письму мелким почерком обеспечивает каллиграфичность письма и т.д.

В-третьих, работа над развитием письменной речи на втором этапе обучения письму ведется в отрыве от специфики письменной речи, на таком содержательном материале, который мало способствует ускоренному и целенаправленному развитию самой письменной речи (списывание текста, ответы на уже заученные вопросы, диктант и т.д.). Научную основу здесь, как и для всей системы обучения письму, можно выводить из уже обсужденной выше и признанной неверной формулы: «устная речь + техника письма = письменная речь».

В начале своего исследования и наблюдений я тоже думал, что навык письма действительно есть основа системы обучения пись-

¹ Тетради со вспомогательными линиями в клетку для грузинских букв и в косую клетку для букв русского алфавита.

му, и стал искать пути совершенствования процесса формирования этого навыка. Чем быстрее овладеют дети навыками письма, думал я тогда, и чем лучше у них будет развита устная речь, тем своевременнее они проявят способность к письменной речи. Моя точка зрения тогда в этом вопросе не отходила далеко от традиционного методического мышления. Я провел серию экспериментов с 5–6-летними детьми-грузинами с целью выявления их графических возможностей и пришел к выводу, что они более легко, правильно и быстро проводят вертикальные линии между точками с расстоянием 8–12 мм, чем между точками с расстоянием 12 мм и больше; им легче писать красивые, недеформированные кружочки между двумя горизонтальными линиями с расстоянием 2,5–3 мм, чем между линиями с расстоянием 4–5 мм и больше.

Графические возможности детей я выявлял, разумеется, в связи со спецификой грузинского письма. Мое внимание привлек также вопрос о гомогенных графических направлениях грузинского рукописного шрифта. Ими оказались кружочки, пишущиеся по часовой стрелке и против часовой стрелки, отчасти их синтез, когда одно движение переходит в другое, а также вертикальные линии, пишущиеся сверху вниз.

На основе полученных данных, а также опираясь на принципы Якова Семеновича Гогебашвили о пропорциях грузинских букв, о первоначальных размерах грузинских рукописных букв и постепенном переходе на мелкое письмо, я попытался разработать новую разлиновку тетрадей, систему добукварных графических упражнений, упражнений по каллиграфическому письму. Эксперимент показал, что дети в состоянии овладеть письмом в однолинейной тетради еще в первом классе (после первоначального письма в четырехлинейной тетради с уменьшенными расстояниями между линиями), а скорость письма превышала установленные нормы.

Несмотря на усовершенствование, а также улучшение работы над развитием устной речи, эффект письменной речи в первом классе, да и во втором тоже, не был достигнут. В дальнейшем, на базе психологических положений Д.Н. Узгадзе и Л.С. Выготского, мне стало ясно, что письменную речь надо целенаправленно выраживать и развивать в детях. Мне стало ясно также, что вся традиционная система обучения письму выражает собой авторитарный

подход к ребенку. Система не верит в возможности ребенка, она приписывает ему мнимые и неминуемые психологические особенности и строит процесс обучения письму, опираясь на них, она проявляет чрезмерную опеку над ребенком — отгораживает его от своих зон ближайшего развития и задерживает его во вчерашнем дне, делая тем самым процесс обучения письму скучным, длительным, однообразным, надоедливым, она больше печется о выработке навыков каллиграфического письма, чем о самом ребенке в целом, чем о развитии и воспитании личности в ребенке. На уроках письма авторитаризм обнаруживается еще отчетливее: ребенок подвергается диктату диктанта, списывания, упражнения в каллиграфии, исправления допущенных ошибок. А письменная речь, как процесс культурного развития ребенка, все откладывается.

При решении проблемы развития письменной речи у младших школьников для меня основополагающей стала мысль Д.Н. Узnadзе о том, что ребенок, поступающий в школу, владеет устной речью, задача же теперь заключается в том, чтобы он овладел письменной речью. Л.С. Выготский объяснил мне, чем письменная речь отличается от устной, и почему нельзя надеяться на то, что устная речь с помощью навыка письма с легкостью перейдет в письменную речь.

Поиск путей выращивания и развития письменной речи у детей вынуждал меня находить ответы на вопросы, которые традиционную методику делали непроницаемой.

Во-первых, как быть, если ребенок действительно не готов к овладению письменной речью, ибо, как указывал сам Л.С. Выготский, возможности для такого рода речевой деятельности у него еще не созрели, они пока еще находятся за пределами зоны ближайшего развития?

Во-вторых, как быть, если, исходя из уже сказанного, мотив, побуждающий ребенка к овладению письменной речью, тоже отдален от его актуальных потребностей?

В-третьих, как ребенок может письменно изложить хоть одну простую собственную мысль, если он еще не владеет навыком письма, не говоря уже о других атрибуатах письменной речи?

Да, вопросы эти, как здравый смысл, разрушают, стало быть, всякий взлет благородного поиска путей выращивания и развития у младших школьников письменной речи.

Но так ли это в действительности?

Все эти вопросы кажутся неразрешимыми лишь в кругу традиционного методического мышления, однако если подойти к ним с точки зрения развития, то действительность покажется уже другой: если целенаправленный педагогический процесс шаг за шагом создает ребенку ситуации, которые будят и приглашают к действию глубинные задатки, создают условия для поощрения их деятельности, то эти задатки могут включиться в личностную жизнь ребенка в более раннем периоде; они могут интенсивно и качественно развиваться, если умения эти помогают ребенку активно утверждать себя среди окружающих, вести более многостороннюю познавательную деятельность. В этом смысле письменная речь приобретает особое значение.

По определению Л.С. Выготского, с овладением письменной речью начинается «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка». Стало быть, чем раньше овладеет ребенок этой речью, тем шире и богаче станут возможности его культурного развития.

Что тут имеется в виду — «во всем культурном развитии»? Письменная речь, по моему убеждению, есть одно из высочайших качеств личности, через которое она выражает себя, отображает мир через себя, определяет и утверждает себя, познает и передает другим познанное, освещает свой духовный мир лучом самосознания. Через письменную речь человек ведет общение с человеком, с человечеством, с настоящим и будущим. Через письменноречевую деятельность личность выражает свое отношение к действительности, свои оценки, свое видение разных сторон мира и жизни. Письменная речь есть также условие для творческого проявления личности.

В силу сказанного всякий процесс письма нельзя принимать в качестве акта письменноречевой деятельности. И если мы хотим развить в ребенке письменную речь, то нам нужно предложить ему такие виды письма, которые, с одной стороны, требуют от него определяющие собственного видения и восприятия действительности, с другой же — задают ему жизненные мотивы для письменноречевой деятельности — мотивы познания и творчества, мотивы общения и общественной активности, мотивы заботы о близких, об окружающей среде, о жизни... Вот каким

содержательным смыслом может быть наполнена суть «культурного развития ребенка» и, я бы добавил, культурной жизни человека.

Как овладение письменной речью можно осмыслить с точки зрения личностно-гуманной педагогики? Скажу сперва, что именно основополагающие идеи личностно-гуманной педагогики подвели меня к необходимости исследовать возможность гуманизации процесса обучения письму. Я далек от мысли хоть в какой-то степени умалить значение разборчивого и не раздражающего восприятие читателя почерка в жизни взрослого человека. Думаю, такая позиция не требует объяснений. Однако я также считаю, что письменная речь есть более высокое качество личности, чем даже самая совершенная каллиграфия. Мне часто говорят: а чем плохо, если человек пишет и красиво, и содержательно? Очень даже хорошо, нет слов. Плохо только, если процесс формирования, выработки каллиграфического письма проходит в отрыве от письменноречевой активности, в ущерб раннему возникновению письменной речи. Педагогический процесс, который поможет ребенку овладеть письменной речью как можно в более раннем школьном (а может быть, в дошкольном) возрасте, тем самым откроет ему врата «во всем своем культурном развитии». Он усилит свою гуманную сущность еще и тем, что умножит возможность для сотруднических взаимоотношений, поможет ребенку проявить свои творческие начала. Конечно, этот педагогический процесс будет ориентирован на личность ребенка, ибо дарит ему письменную речь как способ проявления некоторых черт своей индивидуальности и неповторимости, как способ самоутверждения, многогранной деятельности, творчества.

Однако вижу, я отвлекся от проблемы: как преодолеть действительно существующие психологические трудности, как вызвать к активности функции, лежащие за зоной ближайшего развития и составляющие основу механизма письменной речи. Ясно одно: нужно создать педагогически, методически, психологически активную среду, которая, с одной стороны, будила бы дремлющие в ребенке задатки, с другой же — поощряла бы их первые проблески к движению. Уже было сказано, что традиционный педагогический процесс со своей выжидательной позицией и нецеленаправленностью нельзя считать активной

средой для выращивания и выявления письменной речи. Навык письма и устная речь не есть те сильные звенья в цепочке, с помощью которой из-за зоны ближайшего развития можно вытянуть наружу письменную речь.

12. О ГИПОТЕТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ВЫРАЩИВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Не буду дальше обсуждать весь ход поиска психолого-педагогической и методической действительности по выращиванию и развитию письменной речи у младших школьников. Думаю, будет лучше, уважаемый Учитель, если опишу Вам гипотетическую структуру выращивания и развития письменной речи и реализующий ее экспериментальный педагогический процесс. Разумеется, я коснусь только основных аспектов разрешения стоящей перед нами проблемы, иначе мы здесь утонем в потоке множества частных методических вопросов.

Гипотетическую структуру я построил в 1964 году, когда начал исследовать возможности графического изображения у 5–6-летних детей и разработал рабочие тетради на печатной основе для первоклассников по формированию навыка письма и развитию элементов письменной речи. В дальнейшем, после длительного эксперимента и получения положительных результатов, этой проблеме я посвятил докторскую диссертацию по специальности детской, возрастной и педагогической психологии — «Основы формирования навыков письма и развития письменной речи у младших школьников».

Суть гипотетической структуры выращивания и развития письменной речи у детей я заключаю в следующих положениях:

1. Основные умения, составляющие ядро механизма письменной речи, выращиваются и развиваются в недрах устной речи; развитие устной речи ведется в соответствии с задачами письменной речи.
2. Процесс выработки навыка письма сначала же связывается с функционированием письменноречевых актов; навык пись-

- ма теряет самостоятельное значение и направлен на решение письменноречевых задач.
3. Мотивы письменной речи вырастают и развиваются через оценки общественной значимости продуктов письменноречевых актов, через расширение возможностей посредством этих актов решать разнообразные познавательные задачи, через обогащение круга общения и деятельности на базе письменной речи.
 4. Все компоненты письменной речи, составляющие ее содержание и культуру, вырабатываются в процессе развития самой письменной речи и ради ее же совершенства.

А теперь о том, на какой содержательной основе можно реализовать этот гипотетический процесс. Здесь я выделяю такую последовательность:

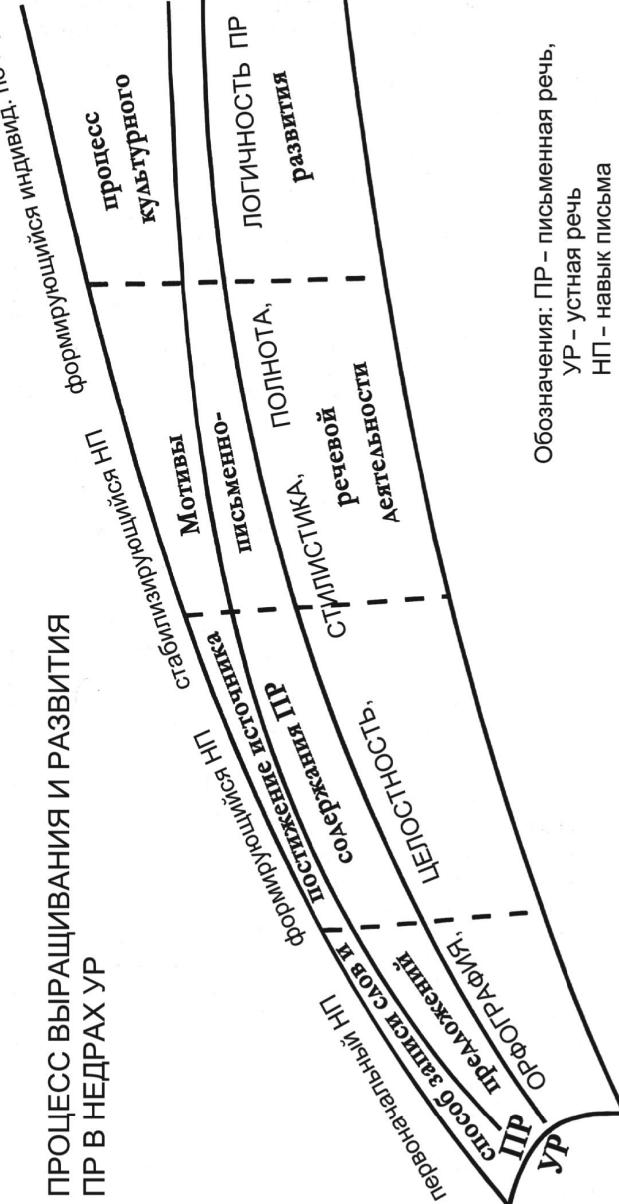
- в первые же дни начала школьной жизни, на первых же уроках дети овладевают способом записи слов и предложений; осуществляется эта задача на базе умения членить слова на звуки, видеть в предложениях последовательность слов и с помощью условных (материализованных) знаков «писать» их. Такое письмо я называю квазиписьмом;
- далее дети постигают источник содержания письменной речи: что писать, о чем писать; они подводятся к осознанию того, что особый интерес окружающих (в первую очередь учителя, товарищей, родителей) вызывают письменные записи, отражающие их жизнь, опыт, их переживания, их отношение к действительности. Письменноречевые акты подобного содержания осуществляются на базе умения конструировать предложения и писать их с помощью формирующегося навыка письма;
- сразу после завершения букваря и в течение последующих двух лет дети вовлекаются в разные формы письменноречевой познавательной активности; формы и содержание такой активности все усложняются, в зависимости от развивающегося умения письменной речи; письменноречевая активность опирается на формирующийся навык письма;
- создаются условия для рождения и развития мотивов письменноречевой деятельности; это происходит, с одной сторо-

ны, в процессе все углубляющейся познавательной активности, с другой же — с введением все новых и новых форм деятельности, расширяющих грани жизни и общения ребенка; базой для развития мотивов письменной речи служит поощряющая оценочная среда, ориентированная на общественно полезный продукт письменноречевой деятельности; обеспечивается эта деятельность стабилизирующимся навыком письма;

- далее с помощью письменной речи дети все больше и больше раздвигают грани своей многосторонней (уже не только узкоречевой и познавательной) деятельности, источником которой становится сама жизнь, познание, творчество, общение; все эти источники аккумулируются в педагогическом процессе; письменноречевая деятельность обеспечивается навыком письма, ставшим на путь преобразования в индивидуальный почерк.

Гипотетическую структуру выращивания и развития письменной речи у младших школьников я попытался изобразить схематично (см. рисунок). Я здесь хотел показать, как в недрах устной речи вырастает, усиливается, развивается будущая письменная речь, как она ответвляется от устной речи. В недрах устной речи ускоренно созревают такие умения, как целостность, полнота, логичность письменноречевого изложения, подбор слов, осознавание норм орфографии и пунктуации, критика текста с позиции читателя и т.д. Все эти умения составляют качественные характеристики письменной речи, ее результата.

Выше я говорил, что процесс развития устной речи следует подчинить задачам развития письменной речи. А не повредит ли такое положение дел развитию устной речи? Ведь устная речь есть моногенная речь, она превалирует в жизни почти что каждого человека, жизнь людей без постоянно устноречевого общения, без устного и ситуативного обмена информацией практически немыслима. И если превалирующее развитие умений письменной речи в плане устной окажет отрицательное влияние на устную речь, ущемит ее дальнейшее становление, то, естественно, такая методика развития письменной речи не может считаться эффективной. Вопрос можно поставить и так:



усиленная, целенаправленная работа над развитием собственно устной речи мало отражается на таком же качественном развитии письменной речи; какая же будет взаимосвязь между этими видами речи, если ведется усиленная и целенаправленная работа над развитием письменной речи?

Специальное исследование открыло передо мной вроде бы парадоксальный факт: устная речь детей, обучающихся по экспериментальной системе с преимущественным развитием письменной речи, оказалась более продвинутой, богатой, стройной и в целом осознанной, чем устная речь детей, обучающихся по традиционной методике, в которой во главу угла ставится развитие устной речи (я уже не говорю о том, что у этих детей письменная речь осталась в зачаточном состоянии).

Чем вызван этот факт? Я склонен объяснить данное явление следующим образом. Устная речь и письменная речь, как и внутренняя, разумеется, имеют между собой определенную взаимозависимость; они при необходимости могут снабдить друг друга некоторыми своими средствами функционирования. Вместе с тем известно, что письменная речь есть более высокая форма речи («алгебра» речи), чем устная речь («арифметика» речи); и хотя они взаимосвязаны друг с другом, однако не так, чтобы усиленное развитие устной речи повлекло за собой такое же усиленное развитие письменной речи. Это было аналогично утверждению, что преувеличено развитие конкретного мышления у ребенка будет способствовать возникновению у него качественно абстрактного мышления. Однако жизнь показывает, что такое утверждение неверно. А если дело обстоит наоборот? Если упор делается на развитие более высокой формы мышления, более высокой формы речи? Что может тогда произойти с конкретным мышлением, с устной речью? Насчет конкретного мышления мне трудно сказать что-либо, однако, исходя из экспериментального исследования В.В. Давыдова по формированию у младших школьников абстрактного типа мышления, нетрудно сделать вывод, что конкретное мышление детей, обучающихся по экспериментальной программе, не страдает. Что же касается устной речи, то могу сказать определенно: при целенаправленном и усиленном развитии письменной речи у младших школьников, когда устная речь подчиняется задачам письменной речи, эта последняя начинает сама

тоже интенсивно обогащаться более высокими качественными свойствами, в частности становится более содержательной и осознанной, полной и отшлифованной; ребенок приобретает более качественное умение быть понятым собеседником и как можно полно и адекватно понять собеседника. Таким образом, устная речь, оказавшись в русле усиленного развития высшей — письменной — формы речи, начинает сама тоже развиваться более интенсивно, чем могла бы она развиваться в русле своих же низших (по сравнению с письменной) формах функционирования. Развитие «алгебры» речи ведет за собой и развитие «арифметики» речи.

Возвращаюсь к вопросам выращивания и развития письменной речи. Выше, говоря о познавательном чтении, я приводил некоторые примеры о том, как может возникнуть квазичтение и познавательное чтение. В них я прибегал к приемам, способствующим наряду с возникновением квазичтения возникновению квазиписьма тоже. Чтобы объяснить далее суть процесса выращивания и развития письменной речи, мне придется уже в другом контексте и на другом материале повторить описание тех же самых приемов. Дело в том, что я следую ставшим классическим принципу слитного, параллельного обучения чтению и письму. Однако в чтении и письме здесь подразумевается навык чтения и навык письма. В отличие же от классического понимания в обучение чтению и письму я вкладываю суть познавательного чтения и письменной речи. Моя приверженность к слитному обучению чтению и письму, разумеется, не опровергает принцип раздельного их обучения: сперва — чтение, а затем — письмо, тоже ставший классическим, но менее распространенным. Первоначально целостным и элементарным актом письменной речи я считаю запись слов и предложений с применением условных графических знаков. Это будет квазиписьмо, потому что в нем не фигурируют действительные знаки письма — буквы. Наряду с тем, как дети приучаются к медленному проговариванию слов и вычленению в них последовательности звукового состава, им предлагается «записать» любые слова, применив для обозначения звуков кружочки. Происходит это так: ребенок проговаривает про себя, медленно и интонировано любое выбранное им слово, выделяет в нем первый звук и, озвучивая его, пишет в тетради кружочек; тут же из интонированно звучащего слова выделяет

второй звук и записывает кружочек рядом с первым и т.д. Таким способом ребенок может «писать» в тетради слова, которые предложит учитель или которые захочет сам. В дальнейшем, по мере изучения букв, графическое оформление слова меняет облик: кружочки постепенно вытесняются написанием букв. Обычно часть детей опережает события, дети сами изучают написание букв, и в их письме начинают полностью исчезать кружочки. И это происходит задолго до завершения букварного периода.

Наряду с овладением способа написания слов с помощью кружочков детям предлагается способ «записи» предложений: проговорив предложение, следует выделить первое слово и «записать» его, проводя в тетради короткую горизонтальную линию. Так записываются и последующие слова предложения. В конце же предложения дети могут поставить точку, вопросительный или восклицательный знак, в зависимости от того, какое содержание вкладывает каждый из них в свое предложение (сообщает, спрашивает, восклицает). Овладеть этим простым смысловым способом применения знаков препинания эмоционально-экспрессивной группы для детей не представляет особой трудности.

На базе квазиписьма детям предлагается «писать» в своих тетрадях слова и предложения, рассказывать что-нибудь о себе, о своих близких. Увлеченные тем, что «могут» писать, дети заполняют тетради словами, предложениями, маленькими рассказами о себе. Читать свои записи может только сам ребенок. Здесь подтверждается то же самое, что было обнаружено Л.С. Выготским в отношении объяснения («чтения») детьми своих рисунков. Об этом я уже говорил выше. Рисунок ребенка тоже вроде факта письменной речи и тоже с условными знаками, известными только ему одному. И ребенок в своем якобы ни на что не похожем для взрослого рисунке всегда узнает одно и то же. В нашем случае квазиписьма ребенок практически безошибочно может «прочесть» слова и предложения, «написанные» им с помощью кружочков и линий. Учителю же следует проявить живой интерес к тому, о чем пишет ребенок.

Учитель: Прочти, пожалуйста, что ты тут написала?

Ребенок (читает): «Моя бабушка очень добрая. Она вязет мне красивые варежки».

Учитель: Ой, как хорошо! Ты тоже, вижу, добрая девочка, что ценишь заботы бабушки.

Ребенок: Я ее люблю.

Учитель: Ну, конечно, я тоже любил бы такую бабушку. Напиши о ней что-нибудь еще...

Ребенок: Теперь о дедушке напишу...

Учитель: Отлично! А потом прочтешь мне, да?

Ребенок: Прочту...

Учитель: Хорошо, продолжай работу...

При таком отношении учителя к письменным работам в детях усиливается желание писать о себе, о своих родных, о своих впечатлениях и т.д. Это желание становится, с одной стороны, источником возникновения в дальнейшем более конкретных мотивов письменноречевой деятельности, с другой же — облегчает детям трудность освоения целостного механизма письменной речи, так как поощряется их стремление к самовыражению и самоутверждению. Следует также подчеркнуть, что при таком содержательном общении ребенок начинает открывать в себе источник для своих будущих письменных работ. Проблема «что написать, о чем написать» есть один из барьеров в развитии письменноречевой активности младших школьников. Они с трудом догадываются, что содержание их письменных работ может составить именно их жизнь, их впечатления и оценки, их отношения и переживания, действительность, увиденная их глазами. Сказать, что детей к такой догадке можно подвести посредством хороших объяснений, хороших примеров, было бы неправильно. Дети подходят к такому открытию постепенно, по мере накопления жизненного опыта и по мере того, какой проявляют интерес к их письменным работам товарищи, родители, близкие, в первую очередь учителя.

13. ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В КУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Я чувствую, что сначала мне необходимо более конкретно ответить на следующие три вопроса: 1) как же устная речь под-

чиняется задачам развития письменной речи, на каком содержательном материале это делается; 2) как навык письма сначала формируется в письменноречевых актах, на каком содержательном материале это происходит; 3) как выращивается письменная речь, в каких содержательных формах она развивается. Ответы на эти вопросы сделают более ясной суть экспериментального педагогического процесса.

Итак, **первый** вопрос: развитие письменной речи в плане устной. Как может помочь устная речь развитию письменной? Письменная речь, как уже было сказано выше, подразумевает наличие специфических умений, которые в ребенке, поступающем в школу, еще не созрели, они находятся, так сказать, в глубинных пластах возможностей ребенка. Их надо разбудить, активизировать, вызвать «досрочно».

О каких умениях идет речь?

Это есть умение абстрагироваться от собеседника и изложить речевое содержание с позиции читателя (а не слушателя, собеседника), чтобы тот, читатель, адекватно понял пишущего; это есть умение полного, развернутого, логического изложения содержания текста; это есть умение подбора слов и конструирования предложений; наконец, это есть умение держать в голове те еще не совсем оформленные мысли, которым предстоит графическое изложение, до тех пор, пока не наступит их очередь быть написанными.

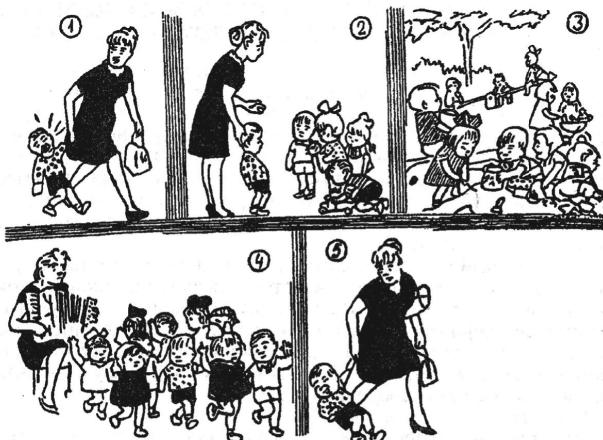
Из целостной письменноречевой деятельности я выделил здесь те ее составные, над развитием которых можно работать в условиях устной речи, то есть давать детям такие устноречевые объяснения, такие целенаправленные речевые задания, осмысление и выполнение которых моделируют акты письменной речи.

Для развития этих (и не только этих) умений совместно с учителями экспериментальных классов мы разработали систему упражнений для всех начальных классов в отдельности (общее количество упражнений более 350). Ниже я приведу образцы некоторых групп упражнений с короткими комментариями.

1. «Написание» рассказа по картинке.

Ребенку предлагается картинка с сюжетным содержанием (или серия картинок, в которой сюжет развивается в двух-трех

или даже четырех-восьми кадрах). Надо ее рассмотреть внимательно и по ее содержанию придумать, составить рассказ. Такая форма работы над картинками не является чуждой для сложившейся практики, и она успешно служит развитию речи и разных полезных умений.



Образец картинки (рисунок Херлуфа Бидструпа) для написания рассказа. Задание: «Напишите рассказ по картинке. Придумайте название. Прочтите свой рассказ другим».

Однако в данном случае ставятся следующие методические акценты, на которые я бы хотел обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель.

Ребенку предлагается:

- «написать в голове» соответствующий содержанию картинки логически завершенный рассказ (придумать к нему заглавие);
- «перечитать» для себя «написанный» им рассказ, исправить его;
- «прочесть» свой рассказ товарищам вслух, а это последнее значит:
- держать в руках картинку как раскрытую тетрадь с «написанным» рассказом,

- смотреть в нее и
- медленно «читать» свой рассказ,
- «читать» без излишних повторов, ошибок и стараться
- создать у слушателей, которые не видели эту картинку, достаточно полное впечатление о ее содержании, вызвать в них эмоциональное отношение к его рассказу;
- внимательно выслушать, что скажут товарищи о его рассказе, какие у них возникнут пожелания и замечания;
- «внести» нужные поправки в свой рассказ.

Таким образом, по содержанию предложенной картинки ребенок «пишет» устно рассказ, предварительно имея в виду, что потом будет «читать» его другим; «перечитывает» (то есть проговаривает для себя) и совершенствует, исправляет его; далее «читает» свой рассказ товарищам (если, конечно, он сам этого хочет, если считает, что у него на этот раз получился интересный рассказ, если хочет услышать, что посоветуют другие, как они его воспримут), «читает» его медленно; при «чтении» имитирует чтение из раскрытой тетради или книги, избегает допущения ошибок и повторов.

Обычно в классе детям раздаются разные картинки, то есть каждый получает отличную от других картинку, или же раздаются картинки с несколькими вариантами, и таким образом может оказаться, что одну и ту же картинку в классе имеют пять-шесть ребятишек.

2. «Написание» рассказа по данному заглавию, началу и концовке.

Название будущего рассказа, начало и концовка дают ребенку ориентир: в каком направлении ему следует раскрыть логику, проявить творчество. Это и такого рода задания с разными вариантами выполняются по тем же методическим акцентам, о которых только что шла речь. Варианты этого задания могут быть следующие: «написание» рассказа —

- по данному началу и концовке (без заглавия),
- по данному заглавию и началу,
- по данному заглавию и концовке,

- по данному заглавию, началу, концовке и с использованием данной группы слов,
- по данному заглавию, началу, концовке и с использованием данной поговорки (пословицы).

При разработке таких заданий мы особое внимание обращали на то, чтобы способствовать, с одной стороны, развитию детской фантазии, творчества, с другой — обогащению речи ребенка, развитию выразительности его речи.

Образец упражнения данной группы:

<p>Напиши рассказ Поступок</p> <p>Завтра об этом случае заговорит весь город, а сегодня о нем знают лишь И зачем только он решился на такой отчаянный поступок?</p>	<p>Воспользуйся выражениями:</p> <p>Сердце не выдержало. Что будет, то будет</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

3. «Написание» рассказа по данному заглавию и группе слов и синтагм.

Название будущего рассказа, состав слов и синтагм ориентируют ребенка лишь на общую идею, которая может быть развита в его рассказе. Слова и синтагмы могут быть использованы в любом порядке, но они должны быть органически включены в целостное содержание. Детям предлагается при «написании» рассказа воспользоваться как своей фантазией, так и личным опытом.

Образец упражнения:

Напиши рассказ, воспользуйся данными словами и выражениями.

Осторожно!

Мартовский день

Целебные капли

Сосульки

Простуженная земля

Гололедица

Прохожие

Упражнение выполняется по тем же методическим акцентам.

4. «Написание» сочинения на данную тему.

Ребенку предлагается тема, обычно название сочинения. В некоторых случаях можно вместе с темой дать еще какую-нибудь пословицу (поговорку, высказывание), применение которой в сочинении было бы желательно. Ребенку предлагается обдумать возможное содержание сочинения и изложить его устно так, как будто оно у него уже написано (как и в случаях предыдущих упражнений). Темы для сочинений должны задевать личный жизненный опыт ребенка, его впечатления, переживания, отношения, случаи из его жизни. Главная задача тем для сочинений — помочь ребенку открыть в себе один из источников его речевой активности, развить умение оценки и обобщения собственного опыта. В экспериментальном педагогическом процессе детям предлагаются примерно следующего рода темы для сочинений: «Что меня радует, что огорчает», «Самая смешная история из моей жизни», «Я и родители», «Я и товарищи», «Кому и зачем я нужен?», «Осень (зима, весна) на моей улице», «Когда я смотрю на себя в зеркало», «Мой авторитет в семье», «Однажды», «Каким я вижу себя глазами учителя» и т.д. Но есть еще и так называемая открытая тема, когда детям предлагается самим выбирать себе конкретную тему, написать о том, о чем каждому из них хочется.

5. Пересказ содержания просмотренного неозвученного мультфильма.

Группе детей (пять–шесть ребятишек), а порой и одному ребенку тоже предлагается просмотреть коротенький, трех–пятиминутный мультфильм, а затем рассказать его содержание товарищам, которым мультфильм незнаком. Смысл задания заключается в том, чтобы дети научились излагать свои впечатления с позиции других, то есть так, чтобы другим тоже все было понятно. В эту группу входит упражнение — пересказ содержания прочитанной книги.

6. Подбор слов для текста.

В тексте из 5–15 предложений вместо некоторых пропущенных слов стоят черточки. Детям предлагается восстановить пропущенные слова. В качестве догадки могут послужить контекст,

логика содержания, стиль, грамматические нормы. В нашей практике применяется и следующий вариант данного упражнения: текст разбит от 5 до 20 строк, в каждой из которых пропущено по одному слову. Вдоль каждой строки написано по три слова, из которых следует выбрать одно, наиболее подходящее для текста. Каждое из этих слов по смыслу или по форме может соответствовать содержанию текста, однако с точки зрения об разности, стилистики, логики этого полностью заслуживает только одно из них. Задача данного рода упражнений в том, чтобы ребенок обосновывал свой выбор слова.

Образец упражнения:

Подбери слова для текста	
Есть люди, созданные для...	полета, сидения, ограничения
на месте. Их девиз: в ... правды	мире, жизни, ногах
нет. И есть непоседы. Они ...	крутятся, ерзают, сидят
на стуле, с трудом ... до конца	досиживают, остаются, находятся
урока и, стоя в очереди, ...	переживают, испытывают, чувствуют
ни с чем не сравнимые	трудности, сложности, муки
Из таких людей вырастают ... и строители, разведчики и почтальоны.	путешественники, музыканты, писатели
У них ... в ногах, в движении,	сила, правда, успех,
в смене.... .	впечатлений, местонахождений, удовольствий

Придумай название!

7. Текст для правки.

В тексте допущено несколько стилистических, орфографических, механических ошибок (или же ошибки только того или иного рода). Детям предлагается править текст: находить допущенные ошибки и с помощью некоторых корректурных и других способов исправлять их. Порой дети могут выступать в роли корректора, редактора, стилиста и можно ограничить время для выполнения задания: «Время пять (десять) минут, иначе выпуск газеты задержится!» Задача таких заданий в том, чтобы дети научились замечать ошибки, умели их исправлять, чтобы в них развился вкус к правильному стилю речи. Дети должны обосновать свою правку.

Образец упражнения:

В тексте допущено 15 ошибок.

Найди и исправь их. Время — 10 минут.

Глупый мальчик! Я забыла тебе сказать самое главное. Недостаточно быть храбрый, умный и сильный. Это слишком мала. Надо еще иметь знания. Надо уметь грести, уметь плавать, ездить верхом на лошади, летать на самолете. Надо многое знать. Надо знать арифметики и алгебры, химии и геометрию. Кто учится, тот бывает умным. А кто умный, тот должен быть храбрый. А храбрый и умный все любят, потому что они побеждают врагов, тушит пожары, спасают людей и летают на самолетах. (М. Зощенко)

Придумай название!

8. Текст для образного изложения.

В нескольких предложениях излагается какая-нибудь идея или дается сухое описание какого-либо явления (скажем, картины природы). Детям предлагается развить, развернуть идею до содержательного рассказа, сделать описание явления литературно-образным. Выполняется задание в форме коллективного обсуждения, а также индивидуально. Цель таких заданий — приучить детей к раскрытию идеи, образному видению действительности.

Образец упражнения:

Опиши литературно-образно это содержание:

Март. Утро. Взошло солнце. Стало тепло. Зеленеют деревья, цветут цветы. Поют птички. Девочка любуется красотой природы. — Настоящая весна настала! — шепчет она с радостью.

Придумай заглавие!

Второй вопрос: формирование навыка письма. Процесс формирования навыка письма в письменноречевых актах тоже требует специальной системы упражнений и заданий. Проблема здесь, как уже говорилось выше, заключается в том, чтобы навык письма изначально рождался в ребенке как составной элемент целостного письменноречевого акта. Вместе с тем нельзя обойти тот факт, что процесс выработки навыка имеет свои специфические трудности: здесь и правильные, и плавные графические движения руки, соблюдение пропорций букв, в некоторых случаях предупреждение или отучивание отдельных детей от так называемого зеркального письма (когда ребенок пишет буквы наоборот, а слова — предложения — справа налево) и др. Таким образом, полное отвлечение внимания от написания букв, от графического оформления слова и предложения и направление его только на письменноречевое содержание может вызвать искаженный навык письма, когда результат письменноречевого акта с трудом прочтет не только «читатель», но и сам пишущий. С одной стороны, я за то, чтобы процесс выработки навыка письма не вытеснял выращивание целостного письменноречевого механизма, а вырабатывался как функциональная часть этого механизма, с другой, считаю, что письменноречевые процессы должны совершаться на базе нормального, по возможности каллиграфического письма, которое в дальнейшем может перерасти в свободно разборчивый, даже приятный для зрения индивидуальный почерк. Исходя из этих двух противоречивых тенденций, я попытался создать систему упражнений по письму. Поиск этот не завершен, и надеюсь, что в учительской практике система приобретет более совершенное содержание.

Упражнения и задания я развернул в нескольких рабочих тетрадях на печатной основе для детей первого и второго классов. Какова структура этих тетрадей?

Во-первых, рабочие тетради имеют новую разлиновку, размер букв в которых приближается к размерам букв в тетради в одну линию. Этим значительно сокращается путь к письму в одну линию.

Во-вторых, я восстановил старинный способ помощи ребенку освоить написание той или иной буквы: это есть способ стигмографии. После предъявления учителем «новой» буквы ребенок приступает к упражнению в ее написании: в тетради наряду с ее каллиграфическим образцом на линии, чуть в отдалении друг от друга, дается несколько стигмографических образцов. При написании буквы ребенок может поправить отклонения в вырабатываемом навыке, обводя ручкой стигмографические образцы.

В-третьих, на страницах рабочих тетрадей детям предлагаются упражнения и задания, которые содержат в себе элементы письменноречевых действий и вместе с тем держат под контролем каллиграфическое письмо.

Третий вопрос: о выращивании письменной речи. Назову с некоторыми комментариями упражнения и задания, которые направлены на выращивание и развитие письменной речи в процессе смыслового письма. Часть этих упражнений и заданий внесена в рабочие тетради для письма. Другая же часть предлагается детям в разнообразных формах. Я здесь не буду указывать, какие из этих упражнений и заданий внесены в рабочие тетради и какие даются другими путями, а также в каком классе применяется то или иное задание. Думаю, уважаемый Учитель, это Вы сами сможете определить.

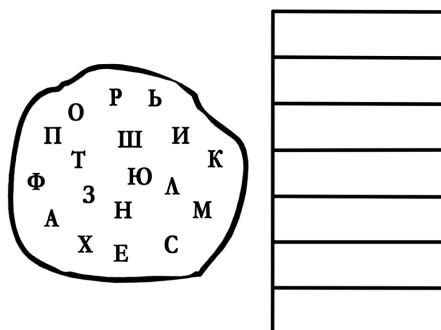
— Какие слова можно записать в рамочках? Запиши их!

1. Написание слов, предложений, рассказа по картинке.

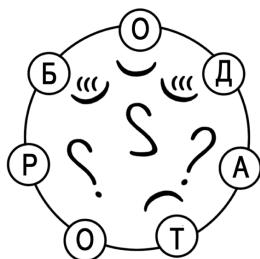
Первые картинки имеют элементарное содержание. Это могут быть, скажем, рисунки животных, птиц, предметов. Далее могут быть картинки все более усложняющегося содержания, сюжетные, картинки-рассказы. По ним детям предлагается написать слова, предложения, сочинять рассказы. Для написания рассказов наряду с другими могут использоваться картинки, по которым несколькими днями раньше дети уже «писали» рассказы устно, «читали» их друг другу.

2. Решение загадок и написание ответа. Детям предлагаются следующего рода загадки:

— Название каких цветов можно записать из этих букв? Запиши их.



— Какое слово засекречено?



3. Решение кроссвордов и написание ответов. Приведу образец кроссворда.

СОВЕ	(С)	ТЬ
ЗВ	(Е)	ЗДА
ВЕ	(Р)	А
	(Д)	УША
СОЛН	(Ц)	Е
Н	(Е)	БО

4. Составь предложения по данному слову (или предложения из данных слов) и напиши их.

Можно дать, скажем, слово *сердце*; ребенку предлагается придумать и написать несколько предложений, в каждом из которых будет использовано это слово в любом падеже. Или же предлагается детям 5–8 слов для составления разных предложений.

Вместе с этими заданиями предлагается, теперь уже в письменной форме, выполнить те же самые и подобные им задания, которые они некоторое время назад выполняли устно. Говорить о них я уже не буду, так как они описаны выше. Нетрудно заметить, что всеми письменноречевыми актами дети, с одной стороны, расширяют и углубляют свою познавательную активность, с другой же — все более экспансивно овладевают письменной речью. С момента появления первых письменноречевых фактов жизнь детей начинает бурно обогащаться, письменная речь действительно создаст качественно иное условие для многогранного и интенсивного культурного развития ребенка. В классе, где дети умеют письменно выражать свои мысли, складываются более содер жательные, мотивированные взаимоотношения, возникают дела продвинутой взрослой жизни. Разумеется, следует иметь в виду то обстоятельство, что жизнь детей стимулируется и другими личностными приобретениями: познавательным чтением, осознанной устной речью, аналитическим мышлением, некоторыми возможностями изобразительной и творческой деятельности. Хотя эти умения пока очень далеки от совершенства, однако

достигнутый уровень их развития все же способствует наполнению жизни детей новыми мотивами, увлечениями, содержанием.

О каком содержании идет речь?

- Дети начинают писать о своих впечатлениях, о своих взаимоотношениях со средой, с людьми, пишут о своей жизни; написанное они читают и дают для ознакомления друг другу, учителю, ведут обсуждение и разговоры по поводу его содержания.
- Детей все больше и больше занимает написание сочинений на разные темы (темы предлагает учитель или придумывают сами дети). В них дети размышляют о разных жизненных для них вопросах, «философствуют», описывают и оценивают явления действительности.
- Дети приучаются писать дневники, в которых оценивают свои отношения к окружающим, свои поступки, мечтают о чем-то, например, о будущем, определяют для себя нравственные нормы, доверяют бумаге свои сомнения, свои радости, огорчения, мучительные переживания.
- Дети начинают «издавать» газеты, все имеют на это право, и так как в классе каждый день выпускается 5–8 газет, то «почтальон» собирает их и разносит по этажам школы в разные классы, и сам тоже получает газеты из других классов; желающие читают их, передают друг другу.
- Дети увлекаются выпуском своих книг; каждый создает себе «издательство», называет его образным именем («Радуга», «Солнце», «Свет», «Слово» и т.д.) и приступает к выпуску книжек со своими работами — сочинение, стихотворение, рассказ, сборник... Книжку оформляют красочно, с обложкой. Отобранные специальным жюри книжечки пополняют библиотеку класса, часть книжек дарится гостям, учителям, дети дарят их друг другу.
- Готовятся коллективные сборники собственных стихов, рассказов, загадок; выпускаются сборники народного творчества, любимых стихотворений, пословиц, поговорок и т.д.
- Дети пишут доклады и отчеты о своих наблюдениях за животными, за явлениями природы, по тому или иному вопросу и читают их на классном симпозиуме, обсуждают, спорят.

- Пишут письма друг другу, учителю во время каникул, большому товарищу, который вынужден пропускать занятия, переписываются с детьми из других городов.
- По просьбе учителя готовят ему разные упражнения, задачи, кроссворды; учитель отбирает наиболее удачные и, указывая авторство, предлагает остальным выполнить их.
- Дети приглашаются стать методическими «соавторами» и художниками-оформителями книжек — это есть напечатанные на форматной бумаге рассказ (рассказы), стихотворения. Дети складывают их в книжку, оформляют обложку, внутри на свободных страницах рисуют картинки по содержанию, дают объяснения словам в сноске, в конце пишут вопросы к содержанию произведения и т.д. Такие книжки порой обсуждаются на уроке, проводятся конкурсы по их оформлению. Работа над такими книжками детей очень увлекает.

Жизнь детей заполняется конкурсами и выставками собственных книжек, симпозиумами по тому или иному вопросу, утренниками с чтением образцов собственного творчества, составлением разных альбомов, написанием пьес, инсценировок, монтажей. Во всех этих содержательных видах активности, которые обеспечиваются умениями и мотивами познавательного чтения и письменной речи, каждый ребенок удовлетворяет и развивает в себе такие высокие потребности, какими являются самоанализ и самопознание, творчество, общественная активность, познание, общение.

Завершаю свои размышления о втором уровне жизни детей на уроках родного языка. Чего же я хотел достичь на этой встрече в общении с Вами,уважаемый Учитель? Сделаю краткие выводы по этому поводу.

Во-первых, хотелось обсудить с Вами одно из возможных направлений по обновлению обучения чтению и письму в качестве процесса выращивания и развития познавательного чтения и письменной речи.

Во-вторых, я попытался развить мысль о том, как познавательное чтение и письменная речь могут стать одним из важных источников «всего культурного развития» младшего школьника.

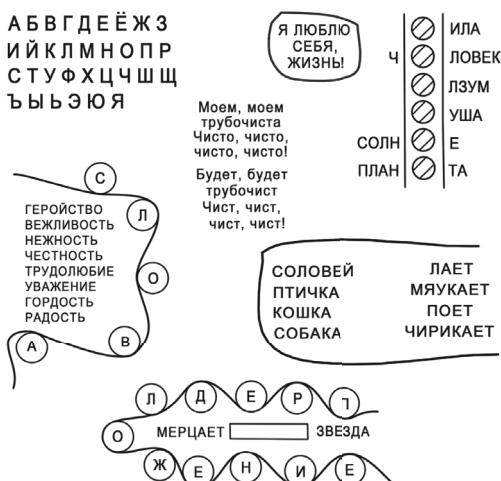
В-третьих, я стремился убедить Вас в реальности выращивания и развития познавательного чтения и письменной речи в ребенке с ранних же периодов его школьной жизни; с этой целью на Ваше обсуждение я представил свою гипотетическую структуру.

ДЕЛОВАЯ ИГРА

Предлагаю Вашему вниманию, уважаемый Учитель, два урока: урок грамоты (т.е. буквенный период) в первом классе для шестилетних детей и урок письма в третьем классе. Они делятся по 35 минут каждый. Уроки эти отражают опыт экспериментальной работы.

УРОК ГРАМОТЫ В КЛАССЕ ДЛЯ 6-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Задания и приемы, которыми я здесь буду пользоваться, в основном уже описаны в этой и предыдущих встречах. Для данного урока я допускаю следующие условности: детям будет представлена буква Т, до нее они уже изучили около 12 букв, а 4-5 букв вовлечены в чтение по принципу упреждения. Посмотрите, пожалуйста, какие задания я подготовил детям на доске:



— Здравствуйте, дети!

— Здравствуйте!

— Садитесь... Какое у вас настроение?

— Хорошее... Веселое...

— Отлично. В нашу жизнь сегодня войдет новая буква...

— А мы знаем ее... Это *t*...

— Вы уже знаете? Можете узнать? Тогда... (беру указку и показываю буквы из записанного на доске алфавита)... Может быть, это буква — *T*?

— Нет... Это *Ж*...

— Это?

— Нет... Это *P*...

— ...

— Ч...

— ...

— Щ...

— ...

— Ф...

— Может быть, это?

— Да... *T*!

Красным мелом обвожу кружочком букву *T*.

— Повторите, что это за буква?

— *T*.

Беру карточку, на которой напечатана буква *T*, и вешаю ее на доску.

— Пожалуйста, примите *T*, это ваш очередной золотой ключик.

Дети аплодируют.

— Здравствуй, буква *T*...

— Помоги нам читать и разгадывать...

— Прочтите, пожалуйста, это предложение. Как вы думаете, может ли помочь нам здесь буква *T*?

Показываю на предложение: «Я люблю себя, жизнь!»

Короткая пауза.

Вдруг в классе вспыхивает шум.

— Вместо С там должно быть *T*...

— Не «себя», а «тебя»...

— *T* совсем меняет содержание предложения...

— Должно быть: «Я люблю тебя, жизнь!», а не себя...
— Почему вы так думаете? Разве нельзя любить себя?
— Любить себя можно...
— Как же человек будет любить себя, если не любит жизнь...
— Человек обращается к жизни и говорит ей: «Я люблю тебя, жизнь!»

— Таким образом, вы советуете вместо *C* написать *T*?
— Да...

Стираю букву *C* в слове «себя» и пишу букву *P*.

— Это *P*... Напишите *T*...

— Ой, простите...

Исправляю «ошибку».

— Сейчас вам нравится это предложение?
— Да... Хорошее предложение.
— Скажите, какое из этих заданий хотите сперва решить?
— Кроссворд...

— Хорошо. Разгадайте кроссворд и шепните мне на ухо...

Пауза. Прохожу между рядами, чуть наклонившись вперед. Останавливаюсь то около одного, то около другого, говорю шепотом:

— Разгадал?
— Еще нет...
— Помочь?
— Нет, спасибо...
— Как у тебя дела?
— Я не могу понять, какое должно быть третье слово...
— А какая там проблема?
— Слово не получается...

Смотрю в сторону доски. Задумываюсь.

— Похоже, ты прав... Наверное, опять ошибка...
— Я думаю, там вместо *L* должна быть буква *A*...
— Верно, верно... спасибо тебе... Иди, исправь, пожалуйста...

Говорю всем:

— Дети, оказывается, там есть ошибка, простите, пожалуйста...

Мальчик исправляет «ошибку». Подхожу к третьему. Шепчу ему:

— Ну что, открыл тайну?

- Первое слово «сила»?
- Да...
- Тогда там написано слово «сердце»...
- Правильно... Молодец...

Теперь уже многие подымают руки, подзывают меня к себе. Я передвигаюсь быстро. Наклоняюсь к ребенку. Тот обхватывает меня обеими руками, прикладывает губы к моему уху и шепчет: «Сердце»...

- Правильно...

Другой ладонями делает трубочку, которую прикладывает к моему уху:

- «Сердце»...
- Молодец...

Так шепчут и другие: «Сердце... Сердце»... Нетерпение нарастает, остальные еле сдерживаются, чтобы не выкрикнуть. Я выпрямляюсь.

- Скажите вместе...

И взмахиваю рукой, будто хочу поймать слово, которое вот-вот будет произнесено. Дети хором:

- «Сердце»...
- Спасибо... Хочу, чтобы у каждого из вас было доброе сердце. И сразу перехожу к следующему заданию.

— У нас на доске есть задание, называется «слова»...

— Вот там столбиком слова записаны...

— В петле «слова» записано...

— Да... Верно. Сколько в столбике слов?

— Восемь...

— Прочтите их про себя...

Пауза.

— Из этого столбика каждому из вас я хочу подарить по три слова. Выбирайте, пожалуйста, кому какие слова нравятся...

Маленькая пауза.

— Я выбираю «вежливость», «уважение», «радость»...

— «Честность», «трудолюбие», «радость»...

— «Геройство», «честность», «гордость»...

— «Честность», «трудолюбие», «уважение»...

— «Нежность», «уважение», «радость»...

— «Вежливость», «трудолюбие», «уважение»... И так далее.

— А вы сами не хотите выбрать для себя слова?
— Хочу... Смотрю на слова внимательно.
— Я выбираю для себя слова: «честность», «трудолюбие», «уважение»...

— Давайте сейчас займемся предложением...
— Нет, стихотворением...
— Ну, раз уж было сказано, сделаем задание с предложением. В предложении пропущено слово. Подумайте, пожалуйста, какое это может быть слово?

Пауза.

— «Мерцает... красивая звезда...», «Красивая»...
— «Загадочная»...
— «Далекая»...
— «Маленькая»...
— «Светлая»...
— «Любимая»...
— «Тусклая»...

Я успеваю записывать все слова на свободное место доски.

— А теперь давайте выберем из этих слов самые подходящие для нашего предложения.

— Мне только два слова нравятся: «загадочная» и «далекая»... Звезды именно такие — загадочные, далекие, сказочные...

— Я тоже так думаю...

— А «тусклая» не годится?

— Нет...

— А «красивая»? Чем это слово вас не удовлетворяет?

— Как может быть звезда красивой, если она мерцает?

— Почему...

— «Загадочная» и «далекая» лучше...

— Все так думают?

— Да...

— Хорошо... Тогда оставим эти слова...

Стираю с доски все слова, кроме этих двух.

— Теперь, может быть, это задание?

— Нет, стихотворение...

— Тогда давайте так. Даю вам две минуты. За это время попытайтесь прочесть и запомнить его... Такое соревнование... Согласны?

— Да... Ставлю песочные часы.

— Начали...

Пауза. Каждый читает стихотворение про себя.

— Время истекло! Я закрываю доску занавеской.

— Кто хочет нам прочесть стихотворение наизусть? В награду получит наши аплодисменты... Только надо прочесть выразительно. Читает один, ошибается... Другой — тоже ошибается... Третий — без ошибок. Дети аплодируют... и т.д.

— А теперь раскройте учебники. Знаете, на какой странице?

— На Т...

— Там маленький рассказ. Прочтите его про себя. Дети читают следующий рассказ:



Тенго хочет поиграть.

— *Давай играть вместе!* — говорит он Нателе.

— *Нет, не могу!* — говорит Натела.

— *Почему?*

— *Потому что мне грустно.*

— *Почему?*

— *Потому что бабушка заболела!*

— *Жалко бабушку!* Тогда давай грустить вместе.

— Ну как, успели прочесть?

— Да...

— Давайте прочтем рассказ вслух. Назовите, чье чтение хочется вам услышать?

Пусть Магда читает...

— Хорошо. Читай, Магда...

Девочка читает рассказ.

— Хотите, чтобы кто-нибудь еще прочел?

— Сандрик... Пусть Сандрик...

Мальчик читает выразительно.

— Давайте поговорим о рассказе. Что вы о нем можете сказать?

— Мне нравится, как Тенго поступил. Он посочувствовал Нателе...

- Наверное, Нателе тоже хочется поиграть с Тенго, но нельзя же одновременно и радоваться, и печалиться.
- Натела любит свою бабушку, потому она и грустная...
- Если Тенго и Натела будут сочувствовать друг другу, они станут хорошими друзьями...
- Может, и поженятся...
- Какое для Нателы имеет значение, скучает Тенго вместе с ней или нет? Я бы посоветовал Тенго сказать пару добрых слов Нателе, а потом найти другого и поиграть с ним. Ему же хочется играть?
- Если Тенго так поступит, я его назову плохим мальчиком...
- Нельзя оставлять товарища в беде. Если Тенго для Нателы близкий человек, то он обязан сочувствовать...
- Для Нателы сочувствие много значит; когда тебе сочувствуют, тогда твое горе облегчается...
- Но и Тенго тоже жалко, он ведь очень хочет играть...
- Чего тут жалеть? Потом поиграет... Натела успокоится, и они вместе поиграют...
- Давайте вообразим себе картину, как они грустят вместе.
- Мне так это представляется: сидят они вдвоем на скамейке во дворе, молча сидят, у обоих печальные лица...
- Я бы такую картину нарисовал: большой двор, играют дети, а Натела и Тенго смотрят на них и грустят... Натела сидит на ступеньке лестницы перед своим домом, Тенго стоит и гладит ее рукой по голове...
- Можно и так...
- И так далее.
- Видите, рассказ не имеет заглавия...
- «Грустят»...
- «Грустят вместе»...
- «Сочувствие»...
- «Друзья»...
- «Тенго и Натела»...
- А какое из названных заглавий вам больше нравится?
- «Грустят» и «Сочувствие»...
- До звонка осталась минута. Видите, на странице учебника есть два диалога... Думаю, вам захочется дома их почитать, не правда ли?

- Прочитаем...
- А теперь давайте подытожим, чем мы были заняты на уроке, чему мы научились...
- Мы крепко подружились с буквой Т...
- Вы нам подарили хорошие слова...
- Мы исправили ошибку в предложении, помогла буква Т...
- Решили кроссворд. Там тоже было хорошее слово — «сердце»...
- Упражнялись в запоминании... И веселый стишок выучили...
- Но мы не успели вот это задание сделать...
- Соединить слова? Ничего, это на перемене можно сделать...
- Мы читали и обсуждали рассказ о Тенго и Нателе.
- Вы довольны уроком?
- Да. Хороший был урок...
- Я тоже доволен вами. Спасибо вам...
- Вам тоже спасибо...
- Вот и звонок. Можете отдохнуть...

УРОК ПИСЬМА В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Уроки письма в экспериментальной педагогической практике имеют примерно следующую структуру: предложение темы (или тем для выбора); создание творческого настроя; обдумывание каждым для себя содержания темы в общих чертах; письмо; исправление возможных ошибок в тексте; разговор о результатах письма (чтение сочинений, самоанализ и самооценка и т.д.); подытоживание работы на уроке.

Сложились также следующие правила, которые соблюдаются на уроке письма: в классе при обдумывании и письме должна царить полная тишина; учитель лишает себя права свободно расхаживать между рядами, стоять над головой погруженного в письмо ребенка, громко делать кому-либо замечания; при необходимости учитель должен подойти к ребенку бесшумно, говорить с ним шепотом. Учителю рекомендуется сесть за свой рабочий стол или лучше за парту рядом с каким-нибудь учеником и тоже писать сочинение на ту же тему. Урок письма не требует такого же пространного описания, как дру-

гого рода уроки, на которых учитель ведет с детьми почти не-прерывный диалог.

— Ребята, как мы уже договорились вчера, у нас сейчас будет письмо. Приготовьтесь, пожалуйста.

— А что мы будем писать?

— Вот какую я вам задаю тему. Если она вам не по душе, то скажите, и мы вместе подумаем, чем эту тему заменить.

На доске написано название темы: «Мой авторитет в семье».

— Тема хорошая...

— Вы знаете, что пишете именно о себе, поэтому следует как можно полно и правдиво осмыслить, как и какой авторитет складывается у вас в семье...

— Это нелегко...

— Ну, конечно, нелегко, потому и надо осмыслить свой авторитет с точки зрения тех людей, которые в семье окружают вас...

— Какой у меня будет авторитет у братишки, ему только год...

— Почему? Этот авторитет уже зарождается, смотря как ты с ним общаешься...

— Если я правильно понимаю, каждый из нас должен заглянуть в зеркало души.

— Да, примерно так. Только нужно заглянуть в него хорошо, увидеть себя со всех сторон, быть правдивым.

— Авторитет — значит, доверяют мне или не доверяют, уважают или не уважают, прислушиваются или не прислушиваются к моим советам...

— И почему это так происходит, чем ты заслуживаешь то или иное отношение к себе окружающих...

— Ну как, будем писать на эту тему?

— Да... Вы тоже будете писать?

— Тоже напишу, как в семье ко мне относятся жена, дети, внуки, теща... Есть у вас какие-либо вопросы, как начать писать?

— А если у меня тема не получится?

— Что делать? Напишешь в следующий раз... Кстати, давайте выясним, кто будет писать на эту тему... Значит, все... Если у кого не получится, пусть займется чем-нибудь другим, чтобы не мешать остальным, договорились?.. Тамрико, можно мне сесть рядом с тобой? Я тебе мешать не буду...

— Конечно, садитесь...

— Ну, ребята, приступим к работе... Не забудьте о минутах обдумывания. Полная тишина...

Все мы погружаемся в работу. Тот, кто уже обдумал, приступает к письму. Некоторые делают черновые записи на листах бумаги. Я тоже обдумываю и пишу сочинение. Если дети попросят, прочту им, что написал.

Процесс письма длится 20–25 минут.

— Ребята, не пора ли заканчивать?

Кто уже просматривает написанное, ищет ошибки, исправляет их. Кто еще в разгаре работы.

— Давайте сделаем так: кто не успел дописать, пусть сделает это дома или на следующем уроке письма. Согласны? А теперь кто хочет, может прочесть нам свою работу и оценить ее...

— Я написал, но мне мое сочинение не нравится. Можно, я не сдам вам его, напишу заново.

— А почему не нравится?

— Не совсем правдиво получилось... Надо еще обдумать.

Некоторые читают свои работы. Дети задают им вопросы, советуют.

— А вы не хотите тоже прочесть свое сочинение?

— Сейчас будет звонок, не успеем.

— Может быть, продолжить эту работу на следующем уроке?

— Нет, лучше почитаем свои сочинения послезавтра на уроке чтения и поговорим, как нам завоевывать свой авторитет в среде близких нам людей. Устроим дискуссию. Согласны?

— Да... Сделаем так.

— Тогда на этом наш урок письма закончим.

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ

Расскажите, пожалуйста, о приеме «Опустите головы!», который Вы нам демонстрировали.

Точного названия этому приему мы не смогли придумать. Прием очень интересный, он родился у нас, как и некоторые другие, в процессе работы с шестилетними детьми. А потом оказалось, что и во II классе дети охотно принимают задания, опустив

головы на парты и закрыв глаза. В III-IV классах детям можно предложить только закрыть глаза (сидя прямо) и так решать задачи. Это называется у нас «задания в темноте». В трудах классика немецкой педагогики А. Дистервега я познакомился с приемом, с которого, может быть, и берут начало наши вариации. А. Дистервег, будучи учителем, на уроке закрывал ставни, затемнял комнату, а потом начинал давать своим ученикам математические задачи и примеры. Он делал это с той целью, чтобы развить у учеников мышление без опоры на наглядность, развить у них умение совершать сложные математические преобразования в своем воображении, в уме; беседа с учителем, таким образом, велась в темноте, без доски и мела.

В классе для шестилетних прием «Опустите головы!» возник у нас сперва как способ предупреждения утомляемости детей и организации минутного отдыха путем расслабления. Как только мы замечали, что дети начинают уставать, предлагали им опускать головы на парты, закрывать глаза и в таком положении отдыхать несколько минут. Включали и музыку, давали слушать сказки, записанные на грампластинки, или мы сами их рассказывали.

Так и возник наш дидактический прием. Учителя экспериментальных классов, которые разработали его, утверждают, что в таком положении — опустив головы и закрыв глаза — дети с успехом решают учебные задачи и что за несколько минут им можно задать в полтора раза больше примеров и задач, чем в обычных условиях. Одновременно стало ясно, что пользоваться этим приемом можно не всегда и не на каждом уроке. А учебный материал требует уже другой организации, притом только в устных формах. Каждый творческий учитель, по всей вероятности, сможет найти свою исполнительскую манеру этого приема, сможет также определить, на каких уроках, в связи с каким материалом воспользоваться им. А я попытаюсь изложить некоторые предписания, которые выявились в нашем экспериментальном опыте.

- В нужный момент урока скажите детям неожиданно и таинственно: «А теперь... Опустите головы!.. Закройте глаза!.. Слушайте внимательно!»
- Сразу, как только дети примут заданное положение, понизив голос, почти шепотом, медленно, интригующе дайте детям

первое задание, вроде: «Я задумал число... Прибавил девять... Получил 12... Какое я задумал число? Покажите пальчики!» Дети производят вычисление и, не поднимая головы и не открывая глаз, пальчиками показывают ответ;

- быстро пройдите между рядами, обеими руками — справа, слева — дотрагивайтесь до пальчиков детей и, если ответ правильный, каждому шепните одно словечко: «Молодец... Правильно... Так... Ага...», если же ответ неправильный, то, коснувшись пальчиков ребенка, одновременно шепните ему: «Будь внимателен... Нет... Подумай еще...». Дотронувшись до пальчиков всех или большинства детей, сразу задайте им вторую, третью и т.д. задачу вполголоса, с хитрецой, и опять быстро, бесшумно пройдите между рядами, прикасаясь к пальчикам детей;
- заканчивайте такую работу резким и громким (но не грубым) распоряжением: «Поднимите головы, откройте глаза!.. Спасибо, мы хорошо поработали! Займемся теперь...» — и переходите уже к другому виду работы.

Вы, наверное, заметили, что, так как дети свои ответы должны показывать пальчиками, результат заданных нами примеров и задач не должен превышать 10. Или же вместе с детьми вы должны продумать систему условных знаков, с помощью которой пальчиками можно будет показывать разные числа.

В III–IV классах дотрагиваться до пальчиков детей нет необходимости, ибо учитель может назвать имя ученика, который, не открывая глаз, сообщит ему результат своих вычислений.

На своих уроках приемом «Опустите головы! Закройте глаза!» я пользуюсь еще и для других целей. Если это середина урока и мне нужно дать возможность детям отдохнуть, то предлагаю им в таком положении слушать мой рассказ, мое объяснение. Я понижу голос и внушу им некоторые правила (математические, грамматические, нравственного поведения), даю сведения, которые готовят их для будущих объяснений, читаю стихотворение, рассказ, которые будем потом обсуждать, и т.д.

Если это происходит в конце урока, то в последнюю минуту вместо задания нашептываю детям: «Наш урок подходит к концу.

Подумайте, чему вы научились на этом уроке. (Делаю паузу, чтобы дать детям возможность подумать. После паузы спрашиваю.) Ну как, понравился вам урок? (Дети тоже отзываются шепотом: «Да!») Спасибо вам, что сотрудничали со мной! Сейчас прозвенит звонок. Хочу спросить у мальчиков: вы не забыли, что вы мужчины, и как вам следует вести себя? (Мальчики отвечают тоже вполголоса: «Нет!») Поднимите головы! Встаньте! Можете отдохнуть!» (Говорю громко, бодро.)

Прием «Опустите головы! Закройте глаза!» нравится детям. Его процессуальность необычна, в ней опять-таки (как и в приеме нашептывания) возникает непосредственная связь учителя и ребенка: надо только представить, какое стимулирующее переживание возникает у ребенка, когда учитель дотрагивается до его пальцев и выражает свое оптимистическое отношение к нему сжиманием пальцев и нашептыванием добрых слов. Ребенок в этот момент ярче переживает поддержку взрослого, и из рук учителя его пальцы воспринимают, осмелиюсь сказать, какую-то энергию, необходимую для усиленной работы мысли и углубления взаимопонимания. Это прикосновение руки учителя к пальчикам ребенка должно быть чутким, обнадеживающим (и, конечно, никоим образом — грубым). Сообщение детям задания вполголоса тоже имеет свое определенное значение: изменяется психологическая ситуация восприятия, она как бы усложняется, но зато возрастает острота слухового восприятия детей. Разговор вполголоса настраивает детей также на соблюдение полной тишины. И так как в условиях заостренного внимания и полной тишины сообщаемое вполголоса задание воспринимается детьми почти полностью, то их мышление, работающее в «темноте», достигает успеха. Кроме того, учитель имеет возможность, как и при нашептывании на ухо, не снимать задачу после первого же ответа; он может прикоснуться к пальчикам почти всех детей и тем самым удовлетворить их стремление к общению со своим учителем.

Расскажите и о приеме нашептывания, который тоже был продемонстрирован.

Прием этот условно называется нами «Нашептывание ответов на ухо». Выполняется он примерно в такой последовательности:

- учитель ставит перед детьми определенную познавательную задачу (желательно предлагать детям задачи, требующие от них догадки, сообразительности, собственной оценки, сложных мыслительных операций) и предупреждает их, что свой ответ каждый будет нашептывать ему на ухо;
- дает одну-две минуты на обдумывание;
- те, которые считают, что догадались, решили, открыли, поднимают руки и приглашают к себе учителя;
- учитель быстро идет к тому, кто его приглашает, и тот нашептывает ему свой ответ, свой вариант решения;
- в случае если ребенок нашел интересное, оригинальное решение, учитель своей молчаливой экспрессией (мимикой, жестами) выражает радость, восхищение, может пожать руку в знак поздравления с успехом, тоже шепнуть пару поощряющих слов;
- если ребенок ошибся (не понял задачу, сформулировал свой ответ неточно, сделал неверное обобщение и т.д.), учитель, тоже шепотом, помогает ему разобраться в ошибке, направляет его мыслительные процессы, поощряет желание подумать еще («Сейчас я к тебе вернусь...»);
- учитель старается подойти ко многим;
- если видно, что задачу решили большинство ребят, то можно обсудить решение уже гласно, с участием всех.

Вся эта процедура в связи с одной задачей не должна занимать более четырех-пяти минут. Прием нельзя превращать в самоцель, им нужно пользоваться только в том случае, если познавательная задача требует от детей серьезного обдумывания, если результатом решения может стать догадка, открытие.

Прием этот имеет множество вариантов, каждый учитель может сам открыть их в своей практике. Однако хочу подчеркнуть, что данное формальное описание приема следует осмыслять в духе гуманного подхода к ребенку.

Прием нашептывания на уроке помогает тем, что задание, предложенное детям для решения, сохраняется до тех пор, пока его не решит большинство, и если кто-то опережает других и решает первым, то путем нашептывания задание для других все

же не снимается, как это могло произойти в том случае, если тот же ребенок встал бы и на весь класс огласил свое решение.

Есть еще такая особенность у этого приема: за несколько минут учитель может поговорить со многими, притом в непосредственной, интимной, доверительной форме, один на один. Ожидание пообщаться с учителем в такой форме имеет большую силу положительного эмоционального стимулирования как познавательной деятельности, так и волевых усилий.

Прием нашептывания можно с пользой применять и для улаживания взаимоотношений между детьми, между ребенком и взрослым в семье. «Знаешь что, — можно шепнуть ребенку, когда тот ответит, — задание ты решил правильно. Молодец! Я рад за тебя! Но ведь ты обидел Лию! Пожалуйста, будь мужчинаً, извинись перед ней на перемене, скажи, что такое больше не повторится! Договорились?» А через минуту нужно шепнуть Лии: «Если к тебе подойдет Важа и извинится, ты, пожалуйста, прости его, скажи, что больше не будешь на него в обиде, хорошо? Ты же у нас добрая и дружелюбная девочка!» После таких нашептываний, обращенных к совести ребенка, поведение детей в школе, в семье меняется. Порой такие, скажем условно, нравственно-этические нашептывания помогают больше в коррекции личности ребенка, чем строгие нотации или страстные призывы учителя и возмущение детей поведением товарища. Однако следует подчеркнуть: нравственно-этические нашептывания приобретают силу влияния только в том случае, если ребенок любит и уважает учителя и если дружелюбное и оптимистическое отношение учителя к нему доступно и понятно ему.

Как экологическая педагогика укрепляет здоровье детей?

Надеюсь, Вы заметили, что понятие «экологическая педагогика» я применяю в качестве одной из важных характеристик личностногуманной педагогики. Речь идет не о том, что существует самостоятельный экологический педагогический процесс, отличный от личностно-гуманного педагогического процесса, а о том, что этот последний является экологически чистым в отношении ребенка; речь идет об экологическом подходе к ребенку, который наиболее полно осуществим в личностногуманном педагогическом процессе, нежели в авторитарном.

Как я уже сказал, после рождения ребенка Природа продолжает свое дальнейшее в нем становление. Движение Природы в ребенке имеет свои тенденции.

Суть же экологического подхода заключается в том, чтобы разгадать их движение и в соответствии с ним создавать педагогический процесс со своим содержанием, методами и т.д. Когда может нарушаться экологическое равновесие? Оно может нарушаться особенно в двух случаях: если педагогический процесс противостоит движению Природы в ребенке, стремится подчинить своей воле силы Природы в ребенке, изменить их направление, заглушить одни, требовать усиленной деятельности других; или же если педагогический процесс предъявляет ребенку содержание и формы работы, далеко отстающие или опережающие его нынешние возможности.

И в том и в другом случае возникают ситуации, когда ребенок лишается мотивов, когда его личность опровергается и когда учителя стараются заставить его учиться. Педагогическим процессом завладевает нервозная атмосфера, грубость, страх, недоверие и т.д. и т.п. Это есть экологически загрязненная педагогическая среда, которая, как известно, вызывает нарушения в нервной системе ребенка, детей.

В личностно-гуманном педагогическом процессе дело обстоит по-другому. Во-первых, в этом процессе природные тенденции ребенка находят благоприятную возможность для своего максимального проявления и развития, и это происходит на основе самых жизненных для ребенка форм движения в нем Природы — развитие, взросление, свобода; во-вторых, целенаправленное движение задатков, проходящее на грани трудностей, происходит по принципу приглашения их к активности, путем создания, так сказать, приглашающих условий; в-третьих же, гуманное, доверительное, доброжелательное общение, строящееся на уважении личности ребенка, возводится в ранг основы основ. Таким образом, личностно-гуманный педагогический процесс оказывается психологически более чистым, он не противостоит природному движению ребенка, скорее стимулирует это движение. Мерилом того, насколько экологичен педагогический процесс, я лично считаю качество тех мотиваций, которые придают жизненный смысл пребыванию ребенка в школе. В такой

обстановке здоровье детей, их нервное напряжение находятся, так сказать, в норме, и отклонения в здоровье того или иного ребенка редко можно считать синдромами школы. Вот примерно что я имел в виду, говоря об экологической педагогике, об экологическом подходе к ребенку в педагогическом процессе.

Как добиться единства воспитательных воздействий на ребенка в семье?

Давайте сперва выясним, о каком единстве идет речь. Ребенок в чем-то провинился, и мама решает наказать его, лишить его чего-либо хорошего. Ребенок идет жаловаться к отцу. Как отец должен поступить? Ему предписано стать на сторону матери, считать ее решения правильными. А если в семье есть еще и бабушка, и дедушка? Они тоже должны придерживаться уже принятого мамой решения. Ребенок не должен находить оправдания, сочувствия у других. И оказывается, что ребенок всегда не прав перед взрослыми, взрослый всегда поступает правильно в отношении ребенка. Каков смысл единства требований взрослых, их единого фронта, коалиции против ребенка? Смысл может быть только один: чтобы ребенок научился вести себя так, как велят взрослые.

Мне непонятно такое единство требований взрослых, меня возмущает, когда взрослые создают вокруг ребенка сильное кольцо окружения, которое ему не прорвать и которому он вынужден подчиниться. Кстати, не так уж редки случаи, когда в семье между родителями происходит ссора из-за того, что один из них уступил ребенку, другой наказал его, а третий отменил наказание, один поощрил ребенка, а другой был против и т.д. Не берусь разбираться в причинах таких явлений, однако убежден, что родители не всегда руководствуются высшими мотивами воспитания: они либо разные по своему характеру и иначе не могут действовать (один может быть жестоким, другой — добрым), либо «извергают» свои конфликтные взаимоотношения на ребенка.

Нужно ли вообще единство требований родителей в воспитании ребенка? Конечно, нужно. Но оно должно заключаться не в том, чтобы один из взрослых оправдывал и поддерживал требования и санкции другого независимо от того, справедливы

они или нет, а в том, чтобы оно утверждало в ребенке личность, раздвигало границы его прав и свободы, вызывало в нем ответные чувства.

Ребенок провинился, мама наказывает, тот идет к отцу жаловаться. Отец выслушивает не саму жалобу, а старается вместе с ребенком разобраться в случившемся с точки зрения матери, считает возможным смягчение меры наказания, но и помогает ребенку понять чувства матери. Они идут вдвоем к маме. Отец просит ее простить ребенка. Ребенок сожалеет о своем поступке. Мама смягчается, улыбается, может быть, даже извиняется, если дело доходило до... (не хочу вообразить себе что-нибудь крайне антипедагогическое). Делается все это искренне, со стремлением взрослых понять ребенка, уважать друг друга...

Что здесь, в этой общей схеме воспитательного момента берется за основу согласованного, единого подхода родителей к ребенку? Такую основу, по моему убеждению, составляют следующие требования, которых должны придерживаться родители: понимание ребенка, уважение его личности, справедливость, умение объяснять ребенку, исповедоваться перед ним.

Таким образом, не подчинение ребенка своей власти, а приобщение его к заботам родителей — вот в чем я вижу значение единства воспитательных воздействий родителей на ребенка. Нельзя, чтобы в этом единстве ребенок наталкивался на бездушие взрослых. В нем всегда должна гореть надежда, что кто-то среди взрослых, окружающих его, обязательно поймет его, почувствует и поможет ему найти успокоение.

А что Вы скажете о единстве школы и семьи в воспитании детей?

Это есть вечная проблема: как сделать, чтобы школа и семья в своих воспитательных стараниях были едины. Школа часто нападает на семью за то, что она все больше отходит от своего долга в воспитании детей. Со своей стороны, семья считает, что именно школа должна взять на себя всю ответственность за воспитание детей. Вот какие мне заданы еще вопросы: «Как Вы смотрите на то, что на школу падает полная ответственность за воспитание ребенка? Где же родители?», «В школе работают профессионалы-учителя и воспитатели. Зачем она переклады-

вает на семью ответственность в воспитании детей? Что сделают родители, если они не знают, и не обязаны знать, по каким законам нужно воспитывать детей?». Авторитарно настроенная школа требует от родителей, чтобы они больше внимания уделяли своим детям, и вместе с тем исходит из своих проблем воспитания и обучения, старается сделать семью дополнительной силой для решения своих задач (плохо учится, невнимателен, не слушается, нарушает дисциплину, дерется, говорит неправду, ругается, грубит и т.д.). В самом деле, что могут сделать родители, выслушивая от учителей своих детей такие упреки? Как им объединить свои силы со школой, в чем проявлять единство со школой в семейном воспитании? И получается, что упреки и наставления учителей на деле превращаются в семье в источник грубости, взаимных обвинений, ведут к усложнению взаимоотношений. Я не вижу возможности достижения благоприятно влияющего на воспитание ребенка единства между авторитарной школой и семьей. Подчеркиваю: семья может стать покорной школе и исполнять ее требования, но это вовсе не будет их объединять в самом главном — как сотрудничать, чтобы жизнь детей от этого обогащалась еще больше, успехов в учении они достигли тоже больше. Другое дело, если педагогический процесс в школе опирается на начала гуманного и личностного подхода к ребенку. В таком случае между школой и семьей, между учителями и родителями открываются другие перспективы для духовной общности. Главную обязанность учителей мы должны видеть не в упреках в адрес родителей и наставлениx, как им повлиять на ребенка, а в стремлении гуманизировать взаимоотношения родителей с детьми. Гуманская школа должна быть открытой для родителей, она должна стать и школой для постижения родителями сути гуманной педагогики. Пусть родители приходят на уроки в любое для них свободное время, группами или в одиночку, пусть они включаются в жизнь детей в школе — пусть руководят кружками, организуют походы и соревнования, встречи, утренники и т.д. и т.п., пусть заботятся, по мере своих возможностей, о благоустройстве классной комнаты своих детей, и пусть еще родительские собрания превратятся в открытый разговор об опыте семейного воспитания... Об этом мне еще придется говорить, когда коснусь вопросов оценки.

Таким образом, единство школы и семьи в реализации воспитательных намерений я вижу в соблюдении обеими сторонами тех же условий, о которых я только что говорил, отвечая на предыдущий вопрос.

Возможна ли помочь родных ребенку в создании газет, книг и выполнении других заданий? Каковы границы этой помощи?

Не только возможно, но и нужно, желательно, чтобы родители помогали детям в их познавательной, творческой, учебной деятельности. Однако все дело в том, как это происходит. Ребенок приходит домой с заданием, скажем, выпустить газету. Это задание он сам задал себе. Обращается за помощью к отцу, матери или другим взрослым в семье. И надо, чтобы кто-нибудь из них обязательно нашел время и вместе с ребенком поработал над выпуском интересной, красивой газеты. Отец (мать...) не должен навязывать ребенку, какой материал поместить в газету, как его оформлять. Он только вместе с ребенком увлеченно обсуждает каждую информацию, советует ему, тоже пишет и рисует и т.д. Газета выпущена, и нужно, чтобы на ней было указано, вместе с кем ребенок работал над ней. В классе учителя и дети так и принимают газету как результат сотрудничества ребенка с отцом. Это никак не снижает значения творческой активности ребенка... В классе детям предложено отобрать какое-нибудь хорошее стихотворение о весне, переписать его на страничке. Ребенок приходит домой, просит маму: «Давай поищем стихотворение о весне». Они вдвоем роятся в домашней библиотеке, читают то одно, то другое стихотворение, выбирают, спорят. Ребенок готовит красивую страничку для завтрашнего сборника стихов, который составят дети из подготовленных ими страничек... Учитель предложил детям самим выбрать самые сложные задачи и решить их. «Пап, давай вместе решать задачу!» Они обсуждают условия задачи, решают, ошибаются, ищут ошибки, находят... «А я вместе с папой решал задачу!» — говорит ребенок на другой день учителю и товарищам. «Отлично, очень хорошо, что работал вместе с папой!» Учитель рад тому, что ребенок сотрудничал с отцом... В общем, к чему я клоню? К тому, что если в семье возникает такая совместная работа ребенка и отца (мате-

ри, дедушки...), которую организует сам ребенок, проявляет инициативу, чтобы отец (мать...) помогал ему, сотрудничал с ним, — это я считаю нужным, полезным делом для ребенка и для самих родителей. Для учителя это не должно быть неизвестным фактом, и ребенок тоже не должен скрывать участия родителей при выполнении им взятого на себя задания.

Нужны ли воспитательные планы?

Мне трудно ответить на этот вопрос. Знаю, что уже много лет, как в школах практикуется формализм в составлении разных планов, в том числе воспитательных. Дирекция школы ревностно и строго следит, чтобы все классные руководители имели воспитательный план на четверть, на полугодие. Эти планы утверждаются завучем или даже директором. Я не считаю такое увлечение формализованным планированием воспитательного процесса, тем более с заранее методически заштампованной структурой, серьезным и полезным делом. Какой это план, если он составляется вслепую, когда не знаешь, какие могут возникнуть реальные ситуации? Но не могу также категорически утверждать, что учитель не нуждается в воспитательных планах. Может быть, было бы лучше доверить самому учителю: если он чувствует необходимость, пусть составит для себя воспитательный план и с таким содержанием, которое наиболее адекватно отражает проблемы, возникающие перед ним. Только никто не должен иметь право проверять и утверждать этот план, контролировать его выполнение. Если же учитель и без плана справляется с содержанием воспитательного процесса, то он должен иметь право не утруждать себя составлением плана. Я не думаю, что это вызовет нарушение воспитательного процесса, что учителя, не имеющие планов, могут сбиться с пути, что воспитательный процесс у них будет менее целенаправлен и менее эффективен. Не думаю так потому, что, какие бы ни составлялись в школе воспитательные планы, учителя все же в конечном счете обходятся без них, ибо планы они составляют не для своей действительной работы, а для удовлетворения требований дирекции школы. Какая же практика сложилась у учителей экспериментальных классов? Они освобождены от контролируемого планирования, им дается свобода выбора. Одни учите-

ля перешли на содержательное планирование воспитательного процесса: они составляют планы для себя, то есть обдумывают и записывают для себя (чтобы не забыть, не упустить из виду, подготовиться заранее и т.д.) те основные задачи, осуществление которых считают нужным в своем классе. Другие не делают этого. Видимо, молодым учителям практика планирования воспитательного процесса и стремление следовать намеченным целям помогли бы более целенаправленно овладеть педагогическим мастерством. Однако повторяю, пусть сам учитель решает для себя, нужен ли ему воспитательный план, как он будет его составлять, каким содержанием его заполнит.

Что Вы можете сказать о «трудных» детях?

Расскажите о работе с шестилетними детьми.

Проблема шестилетних детей мною рассматривается в целостной системе начальных классов. Я уверен, что шестилетние дети должны быть приобщены к школьной жизни. Одновременно я высказываю опасение: в силу того, что учителя незнакомы с этой возрастной группой детей, в класс для шестилеток они могут механически переносить опыт работы в классе для семилетних детей. Можете спросить: а какая здесь проблема, какая такая разница между шести- и семилетними детьми? Да, разница есть, притом большая, и если особенности этих детей не будут учтены, то дети на год раньше могут потерять охоту учиться. Самую специфическую психологическую особенность шестилетних детей я вижу в их следующих свойствах (в отличие, конечно, от семилетних детей): эти дети еще не освободились от сильного влияния своих актуальных, сиюминутных потребностей, а это значит — то, что хочется, должно быть удовлетворено немедленно, ребенку трудно отложить свои сиюминутные потребности на потом или вовсе отказаться от них; игра для них остается ведущей формой деятельности, то есть в процессе игры они находят более благоприятные условия для своего развития; у них на 365 дней меньше социального опыта, чем у семилетних детей, то есть у них недостает социального опыта, измеряемого одним годом, а это в данном возрасте составляет целую эпоху: им трудно понять, что значит «нельзя», взрослые еще не успели

обогатить их опытом общения, впечатлениями, проявлением волевых усилий и т.д. Именно недостаток социального опыта дает ребенку волю для свободного проявления импульсов, актуальных потребностей, что осложняет адаптационный к школе период. Таким образом, будет ошибкой думать, что механическое перенесение методического опыта работы в I классе для семилетних детей в I класс для шестилеток не вызовет осложнений в жизни последних. Во всех при мерах, которые я привожу в моих размышлениях и деловых играх из жизни I класса, имею в виду шестилетних детей, исходя из опыта экспериментальной работы с этими детьми в подготовительном классе (раньше они назывались так, а потом их назвали I классом).

Почему дети говорят медленно? Это задерживает темп урока!

Хочу защитить детей от обвинения, якобы они не умеют говорить быстро. Это неправда, что шестилетние дети, тем более дети следующих классов, говорят медленно, а учителю в это время не терпится вести их дальше более быстрыми темпами. Шестилетние дети, поступая в школу, уже владеют живой речью в такой степени, что могут общаться с людьми, которые их окружают, они с большой охотой рассказывают им, друг другу о своих впечатлениях, беспрепятственно излагают свои мысли и т.д.

С возрастом речь детей становится более богатой, быстрой, динамичной. Понаблюдайте, пожалуйста, как экспрессивно, живо обсуждают они свои проблемы между собой, в каком темпе и с каким жаром спорят они о разных и интересующих их вопросах. Но все это вне урока: дома, во дворе, даже в школьном коридоре. Зазвенит звонок, дети входят на урок, и «обнаруживается» что они говорят очень медленно. Почему так происходит? Происходит так потому, что на уроке учитель авторитарно-императивного направления формализует жизнь детей и на их живую речь накладывает разные санкции. И речь детей действительно становится неестественной, нескладной и, как мне думается, немотивированной. Дети будут говорить на уроке живо и с экспрессией, образно и складно, если этот урок аккумулирует в себе их действительную жизнь, обогащая ее. Если же урок превращается в отвлеченную форму процесса усвоения детьми зна-

ний для их будущей жизни, то на таких уроках они превращаются в отвечалок, опрос переходит в допрос, спрашивать означает «а ну-ка!», и дети теряют охоту общаться с учителем, теряют дар быстрой, экспрессивной, образной речи.

Как поговорить с каждым учеником на уроке?

Поговорить с каждым ребенком на уроке — не самоцель. Главное не в том, чтобы поговорить с каждым или возможно большим количеством детей, а в том, чтобы помочь каждому во взрослении, в утверждении, познании, обретении уверенности, развитии умения сомневаться. Нельзя ставить самоцелью также задавать каждому на уроке хоть один вопрос, одно задание, хоть раз вызвать к доске. Учитель, стремящийся к этой цели, искусственно дробит учебные задачи на множество мелких вопросов и заданий и старается распределить их на всех (или большинство) детей.

Мне часто доводилось видеть, как иной учитель, после того как поставил очередной легкий вопрос и в классе потянулись руки, оглядывает детей, ища кого-то, и говорит вполголоса: «Кого вызывать?.. Кто еще не отвечал?.. Кто еще не выходил к доске?.. Нет, тебя я уже спрашивал!.. Да, вот ты, отвечай, пожалуйста!» Что это за метод активизации детей на уроке? Здесь больше виден формализм в обучении, чем действительное вовлечение детей в учебно-познавательный процесс.

Бывает и так, когда при разборе открытого урока коллеги упрекают учителя в том, что он задавал вопросы одной и той же группе детей, а не всем, и считают это большим минусом. Тут однозначно, конечно, нельзя сказать, всегда ли прав учитель, привязываясь к одним и тем же детям на уроке. Но предположим и такое: учитель добился того, что на уроке каждому ребенку достался один или два-три вопроса. Можно ли сказать, что это очень хорошо? Нет, это вовсе не главный критерий, потому что «задать вопрос каждому» вовсе не означает, что тем самым была оказана помощь каждому в понимании сути учебного материала. Ребенок отвечает на один или два вопроса, заданные учителем, и как будто вносит свою долю знаний в общую познавательную копилку, но нет гарантий, досталась ли эта копилка со всем своим содержимым ему, тому, другому и, вообще, каждому. А что

остается у учителя? Тоже почти ничего. С его помощью в классе была решена учебная задача, но может ли каждый ребенок в целостности решить ту же самую и подобные ей учебные задачи — об этом учитель не знает ровным счетом ничего. У него создается искаженное представление об усвоении детьми этого учебного материала, вот и все. И на этом неверном представлении он строит дальнейшее продвижение класса.

Почему учитель стремится задавать вопросы или задания если не всем, то хотя бы большему количеству детей?

Если он исходит из психологических особенностей детей, то, конечно, он поступает правильно. Младшему школьнику хочется стать соучастником коллективного общения с учителем, хочется тоже выделяться среди других, хочется взрослеть. Особенно ярко эта тенденция наблюдается у шестилеток-первоклассников: обычно они проявляют страстное нетерпение ответить учителю еще до того, как он поставит вопрос — учитель только рот открыл, а те уже руки поднимают и просят вызвать. Но во II-III, тем более IV классах эта страсть может угаснуть, и причиной тому будет не возрастная особенность детей, а авторитарно-императивная направленность педагогического процесса. «Спросить каждого», по моему убеждению, исходит не столько из стремления учителя удовлетворить потребность детей ответить учителю, а скорее наоборот: оно исходит из императивного нетерпения проверить каждого, напомнить каждому, что он под контролем, что он должен быть внимательным на уроке, то есть учитель стремится к тому, чтобы заставить детей учиться.

Чтобы на уроке появилась возможность действительно поговорить с каждым, надо, во-первых, установить в педагогическом процессе дух сотрудничества, а во-вторых, найти методические приемы, которые помогут учителю прикоснуться одновременно к уму и сердцу каждого ребенка. Если в жизни детей в школе воцарится дух сотрудничества, то на уроках все дети вместе и каждый в отдельности будут постоянно следовать за движением коллективной и своей мысли, будут развивать и обогащать эту мысль, и это будет происходить так, будто перед каждым стоит собственная копилка знаний, будто все вместе

и каждый для себя проектируют и тут же строят великолепные здания знаний. На таких уроках все становятся соучастниками целостного познавательного процесса, творцами той идеи, которая возводится ими же в этом процессе, — все, и те, которым учитель успел задать вопросы, и те, которых он не успел выслушать непосредственно. Участвуют все, ибо сотрудничество поощряет их думать вместе, думать в отдельности. Здесь учителю не надо смотреть вправо и влево, чтобы вспомнить, кого он еще не вызывал, дети сами помогут ему, сами будут регулировать свой «вызов» на ответ, в крайнем случае будут выкрикивать с места. Вот и состоится разговор со всеми.

Запрещаете ли Вы Вашим ребяташкам выкрикивать на уроке с места без Вашего разрешения?

Давно я обнаружил, что, когда на уроке разгораются познавательные страсти, без этих познавательных выкриков никак не обойтись. Раньше, много лет тому назад, я сам проводил уроки, на которых дети сидели смирно, я задавал им вопросы и задания, а они поднимали правую руку (так, чтобы локоть руки касался парты) и спокойно ждали, кого вызову. Приучал детей с первых же дней, что нельзя проявлять нетерпение, призывать меня; приучал не только словами, но и строгими требованиями, наказаниями. И в конце концов достигал своей цели. Хорошо ли это было? Нет, это было, как я убедился потом, очень даже плохо: дети сдерживались не потому, что становились воспитанными, умными, а потому, что не о чем было выкрикивать.

Как вы думаете, уважаемые коллеги, когда и зачем ребенок выкрикивает на уроке и почему ему не хочется поднять руку и так ответить учителю?

Ребенок выкрикивает не всегда, а только тогда, когда воспламеняется на уроке коллективное творчество, коллективное познание, когда ребенка что-то озаряет, он о чем-то догадывается, что-то открывает. В общем, ребенок выкрикивает на уроке без разрешения у такого учителя, который, может быть, чуточку и сердится на то, что был нарушен порядок, но больше радуется блеску и смелости детского ума. Это открытие, это прояснение, эта «эврика», даже решение этого простого (с нашей точки зрения!), но сложного (для ребенка) примера не может состоять

ся в ребенке без внешнего извержения. Возникающая в голове новая мысль, открытие, даже слово одновременно наделяются побудительной силой высказаться, и эта сила имеет такую мощь, что способна прорвать предупредительность,держанность, ускользнуть от волевых усилий, чтобы быть услышанной и оцененной людьми. Этой силе часто нипочем установленные правила сдерживания. Но если учитель со своей императивной властью все же добьется того, что внушит детям подчиняться установленным им правилам «педагогической игры» на уроке, добьется того, что они своим нравственным сознанием, образовавшимся в результате горького опыта, смогут заключать в себе, до того как учитель вызовет, свои «эврики» и еще сидеть спокойно, держа локоть поднятой руки на парте, то тем самым учитель этот добьется и другого, не предусмотренного им, но психологически закономерного результата: такое «нравственное сознание», как холодная вода, упорно будет гасить познавательный огонек, и детям постепенно станет скучно на уроке.

Так смотрю я на эти нетерпеливые познавательные выкрики с места на уроке. Я не считаю их нарушением дисциплины, хотя они порой мешают мне в том, что меняют обычную логику ведения урока. Но можно ли утверждать, что если логика творческой мысли детей задерживает логику моей методики, то дети тем самым нарушают дисциплину, и их следовало бы немедленно призвать к порядку? Нет, у меня другое мнение.

Но бывают случаи, когда я предлагаю детям задания творческого характера, задания на сообразительность, догадку, обнаруживание. Задания не из легких. Вместе ищем их решения. Но вот кто-то опередил всех нас — догадался, сообразил, обнаружил и выкрикивает. Эта «эврика» имеет значение для всех нас. Вслед за ним, быть может, с его помощью мы тоже догадываемся, обнаруживаем, выясняем. Мне нравятся такие познавательные возгласы. В таких случаях я даже приостанавливаю ход познавательных событий и демонстративно направляюсь к ребенку, который выплеснул из себя свое решение: пусть видят, как я восхищен умом этого мальчугана, этой девчушки, радуйтесь вы тоже, дети, вашему товарищу, это же проблеск ума! Иду к нему, чтобы пожать руку и поблагодарить: «Молодец, спасибо!» А в душе думаю: «Может быть, так же выкрикивал Архимед, когда открывал

свои законы механики? Может быть, каждое открытие прошлого и настоящего и есть выкрик ученого, только не на уроке, а на весь мир, и не в детстве, а уже в зрелости?» Более чем 2500 лет тому назад Архимед выкрикнул свою величайшую «Эврика!», и с тех пор на нашей планете то здесь, то там раздается полная нетерпения, радостная, самодовольная, стремящаяся удивить всех «Эврика! Я нашел! Я знаю! Я догадался! Я могу спасти!». Трудился ум человеческий долго-долго, трудились руки, сердце, было тяжело, мучительно, утомительно, но пришел к «эврике» — и все позади! Теперь нужно, чтобы общество достойно оценило восхождение человека к неуспокоенности и с благодарностью приняло плоды его мучения. И так как я знаю, что в обществе порой может произойти совсем наоборот, то спешу внушить моим ребятишкам, которые составляют часть будущего общества, что человек с «эврикой» достоин похвалы, уважения, благодарности. Таким образом, пусть выкрикивает ребенок у меня на уроке, а я буду способствовать тому, чтобы у него развился свободный и пытливый ум и чтобы он научился, как надо относиться к человеку с «эврикой»...

Вторая встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОЦЕНОЧНОЙ ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ПЛАН

Ваше мнение

Обращение к Учителю

1. Во власти отметок
2. Старая педагогическая картина для сравнения с новой
3. Еще раз о трудности в учении
4. Учебная деятельность и оценка
5. Содержательная оценка и эталон
6. Оценочная деятельность учителя
7. Единство внутренних и внешних стимулов учения
8. Приглашение на опыты. Судите сами

Деловая игра

Пакеты для родителей

Родительское собрание у авторитарного учителя

Родительское собрание у гуманного учителя

Ответы и вопросы

Ваше мнение

«Оценка успеваемости — одно из очень важных и могучих средств воспитания у детей чувства ответственности за выполнение своих обязанностей: она — фактор, действующий непрерывно в этой области, где не всегда и не все занимательно, где от учащихся требуются ежедневные большие усилия. Оценка — очень важное средство воспитания у детей способности к самооценке, без преувеличения своих заслуг и достоинств, без зависти и недоброжелательности к более сильным товарищам, способности к нравственно достойному признанию своих недостатков без каких-либо душевных надломов».

«Педагогика» (учебник под редакцией Б.П. Есипова)

«Я всегда с большой тревогой думал о психозе погони за отличными отметками — этот психоз рождается в семье и захватывает, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их.

У ребенка нет в данное время таких способностей, чтобы учиться на отлично, а родители требуют от него только пятерок, в крайнем случае, мирятся с четверками, и несчастный школьник, получая тройку, чувствует себя чуть ли не преступником!»

В.А. Сухомлинский

«В экспериментальной системе, где отсутствует давление на школьника с помощью отметок и других подобных способов, реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению. Обогащение все новыми и новыми знаниями, раздумья, стремление самому доискаться истины выполнение сложных заданий — все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение. Конечно, и здесь нередко присутствует усилие, однако, вплетаясь в содержательную деятельность, глубоко укорененную в стремлении и познании, усилие лишено того тягостного характера, которое связано с давлением извне».

Л.В. Занков

«Смерть баллам грозит неизбежная; не нынче, завтра, но дни их сочтены».

С.И. Миропольский (*Сказано более чем 100 лет тому назад*)

О чём говорят Вам эти карикатуры с отметками?



— Теперь тебе понятно, чем двойка отличается от пятерки?..

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

На этой нашей встрече я буду размышлять об одной из важных проблем педагогической теории и практики — об отметках, оценках, об их роли в учении и жизни детей, об учебной деятельности. Только хочу попросить Вас понять меня, когда при обсуждении того или иного аспекта проблемы оценки Вы поймаете меня на повторении некоторых мыслей и положений, уже высказанных мною на предыдущих встречах. В одних случаях буду делать это вовсе не нарочно, так как проблему оценки невозможно анализировать и выяснить в отрыве от направленности педагогического процесса, ибо оценочный компонент есть сердцевина этого процесса. В других же случаях я прибегну к повторению специально, чтобы тем самым создать у Вас полное представление о той педагогической картине, которую я имею в своем воображении и которую стремлюсь материализовать в экспериментальном педагогическом процессе. Тем самым, как мне кажется, у нас возникает большее взаимопонимание, ибо и Вам и мне будет понятно, о чем идет речь.

А теперь попытаюсь ввести Вас в содерхание проблемы.

В конце 50-х годов, находясь в поиске решения научных проблем, я попросил одну добрую учительницу первого класса дать мне возможность присутствовать у нее на уроках и время от времени вместо нее самому проводить уроки. Вот тогда я и стал чувствовать необходимость отказа от выставления отметок учащимся. Мне тогда показалось, что все беды школьной жизни детей связаны с отметками. Учителя и родители забывали о том, что дети есть дети, и мерили их не мерками психологии детской жизни, а отметками, как достоверными аргументами того, что они выполняют свой священный долг — они учатся. «Учиться, учиться, учиться!» — этот лозунг был выставлен в каждом уголке школы, в каждой классной комнате, слова эта десятки раз были записаны в учебниках детей. А дети, со своей стороны, находясь в этой накаленной атмосфере, когда взрослые только и были заняты выяснением того, кто как учится, кто какие отметки получает, еще до поступления в школу, а потом с первого же дня начала учения и в течение всего десятилетнего образова-

тельного периода, включались в «борьбу» за овладение знаниями в виде получения хороших отметок, не углубляясь в то, ради чего надо учиться.

Тогда, в конце 50-х годов, мне казалось, что ставить отметки детям, которые только начинают читать первые слова, выводить в тетради первые буквы, складывать и вычитать в пределах десяти, несправедливо и нецелесообразно. Я договорился с учительницей, которая после долгих сомнений и не без боязни перед «инстанциями» согласилась в течение первого учебного полугодия не прибегать к отметкам. Затем мы этот опыт продлили до конца учебного года, но дальше стало опасно продолжать эту практику, ибо над нами нависли темные административные тучи готовые разразиться уничтожающим громом.

Я был вынужден уйти из школы, но проблема вошла в меня как моя судьба.

Нашел учителей уже в сельском — Телавском районе, откуда я сам родом. В первую очередь договорился с заведующим РОНО, мудрым, принципиальным, ищущим педагогом Александром Лукичом Надашвили. Он поверил в меня, в идею и разрешил, на свой страх и риск, семи учителям включиться в опытную работу. Имя этого человека для меня свято: его энтузиазм, стремление к новым педагогическим движениям передались и учителям района, и в течение 12–14 лет все учителя начальных классов с охотой включались в экспериментальное обучение, возглавляемое уже лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики имени Якова Семеновича Гогебашвили. Тогда лабораторией руководил известный психолог, соратник и ученик Д.Н. Узнадзе, блестящий экспериментатор Барнаб Иосифович Хачапуридзе. Разумеется, содержание эксперимента углубилось, в нем проблема «обучения без отметок» стала одной из ведущих, но не единственной главной проблемой. В творческом содружестве с учителями и научными сотрудниками лаборатории я открыл для себя факт, ставший в дальнейшем основой углубленных исследований: оказалось, что если соответствующим образом изменить характер, направленность процесса обучения, тем более всего педагогического процесса, то надобность в отметках вообще может отпасть сама собою, отметки могут стать в какой-то степени даже помехой в успешности педагогического процесса.

Процесс этот должен быть гуманным, он должен быть направлен на развитие, воспитание личности ребенка и личности в ребенке.

Я подчеркнул слова «для себя». Этим я хочу сказать, что мировая педагогическая мысль и практика, как я потом узнал, углубившись в проблему, тоже искали и в настоящее время продолжают поиски возможностей гуманизации педагогического процесса, экспериментируют, находят и опровергают. Идея и опыт «обучения без отметок» для мировой педагогики не являются чуждыми. Они не являются чуждыми и для грузинской научной педагогики, один из основателей которой, Дмитрий Николаевич Узнадзе, в первых десятилетиях XX века даже создал целую концепцию и организовал практику гуманного педагогического процесса, в которых отметки не применялись. Об этом опыте Д.Н. Узнадзе я уже рассказал Вам в третьей встрече.

Шли годы. Эксперимент по «обучению без отметок» стал нашумевшим не только в Грузии, но и во многих странах мира. И по мере того как эксперимент расширялся и углублялся, как я и мои коллеги пытались его обосновать теоретически и практически, у одной части «специалистов» мы встретили злобное идеологическое противостояние. Тогда, в 60—70-е годы, да и в 80-е годы тоже, мы узнали, как, оказывается, могло быть уничтожено «инакомыслие» в науке в 30-х годах. Мне и моим коллегам очень часто приходилось «отчитываться» перед партийными и административными органами по поводу доносов, в которых утверждалось, что мы развиваем буржуазные педагогические теории, теорию свободного воспитания, «антиленинскую теорию отмирания школы», что «обучение без отметок» есть осужденная постановлениями ЦК партии 30-х годов лженаучная практика и т.д. и т.п. Выделялись комиссии, которым поручалось разгромить лабораторию и проводимый ею эксперимент. Выносились постановления о закрытии лаборатории.

Нет,уважаемый Учитель, я не жалуюсь на то, что было, и все не намерен вызвать в Вас сочувствие, покрасоваться в Ваших глазах. Мне просто нужно сказать Вам, что надо беречь идеи гуманной педагогики, надо умножать опыт экспериментальных и творческих поисков в этом направлении, и на идею и опыт обучения на содержательных оценках тоже надо смотреть с точки

зрения гуманизации педагогического процесса в целом. Гуманная педагогика хрупка, потому что она не имеет прочной процессуальной основы, не закреплена опытом миллионов учителей, не является обычной практикой; но она же и сильна, потому что составляет сокровищницу общечеловеческих ценностей, стержень классического педагогического мышления. Нам надо убедить ее совместными усилиями, реализуя ее принципы в нашей повседневной практике.

Наша длительная опытно-экспериментальная работа показала, что характер отношения детей к обучению, школьной жизни в целом зависит от характера самого педагогического процесса, от отношений, складывающихся между педагогом и детьми, внутри которых своеобразно выступают и содержание, и методы, и оценочный компонент.

К сожалению, в начале эксперимента была допущена оплошность: эксперимент был назван «обучением без отметок». Это название не отражало сути самого экспериментального обучения. Создавалось впечатление, что идет речь об обучении традиционного типа, из которого изъяты отметки, а все остальное в нем сохраняется как было. «Как же без отметок?» — недоумевали учителя, методисты, родители. Им трудно было представить себе, как может существовать обучение, в котором нет места отметкам. «Что же тогда вместо них, что-то ведь должно быть?» И редко кто допускал, что речь может идти о качественно ином педагогическом процессе, с другим оценочным компонентом. Этот компонент в дальнейшем был назван содержательной оценкой. И помог нам в этом академик А.В. Петровский, а сам эксперимент определился в качестве личностно-гуманного подхода к ребенку, в качестве личностно-гуманной педагогики (педагогического процесса).

Надеюсь, уважаемый Учитель, после этого объяснения у нас с Вами не возникнут разногласия, и мы поймем друг друга без труда.

1. ВО ВЛАСТИ ОТМЕТОК

На одном научном собрании, где обсуждались проблемы обучения, Д.Б. Эльконин произнес меткую фразу, которая распространилась как психологический афоризм. Он сказал: «Отметка есть нацеленная в лоб ребенка винтовка». И я вспомнил тогда такую примечательную историю. Это было в конце 60-х годов, когда наш эксперимент еще набирал силу и называли его «обучение без отметок». Вышестоящие органы, где завелись толстые папки с «обличительными» докладными иных методистов о том, что у нас творится нечто противоречащее партийно-государственным установкам в области образования, нечто опровергающее марксистско-ленинскую концепцию о школе, что-то подобное буржуазной идеологии, что-то... и т.д. и т.п., выделили очередную комиссию для разгрома лаборатории и ее эксперимента. В комиссии оказалась одна учительница, имя которой хочу назвать с благодарностью, — Этери Гиоргобiani. Она не поддалась давлению других членов комиссии и захотела разобраться во всем сама. Ей очень понравились многие наши находки, а самое главное, она восхитилась свободой мысли, красотой речи детей экспериментальных классов, удивилась тому, как дети сотрудничают на уроках со своими учителями, с какой увлеченностью берутся за сложные задачи и задания. Она воочию убедилась, насколько дети экспериментальных классов опережают своих сверстников из обычных классов. Она пытлась разгадать секрет успеха и на подытоживающем заседании комиссии с жаром сказала: «Здесь дети не боятся урока, не боятся своего учителя. У них другие взаимоотношения — дружелюбные. Детям на уроках не мерещатся отметки. Когда я на урокезываю ребенка рассказать стихотворение, у него дрожит подбородок, он боится. Я же буду ставить ему отметку! И хотя я как будто не страшилище для своих учеников, все равно не могу внушить им спокойствие. Как они могут развиваться, когда я вынуждена растить их мысль в тисках отметок?..» Учительница эта в дальнейшем сама включилась в осуществление экспериментального педагогического процесса и внесла немалый вклад в его закрепление. Всю эту историю я вспомнил для того, что-

бы сопоставить два высказывания: одно — известного ученого: «Отметка есть нацеленная в лоб ребенка винтовка», другое — честной учительницы: «Когда я на урокезываю ребенка рассказать стихотворение, у него дрожит подбородок».

Но ведь бытует в традиционной теории обучения и в сложившейся традиционной школьной практике уверенность в том, что отметки создают мотив учения. «Дети сами хотят отметок!» — доказывал мне один учитель. Да, верно, дети хотят отметок, но это после того, как мы сами их пристрастили к отметкам, как мы сами доказали им, что их нормальное общение с нами зависит от получаемых ими отметок. Наркоман тоже хочет наркотика, не мыслит своей жизни без отправляющих и вместе с тем услаждающих его наркотиков. Но после того, как его силой и обманом кто-то пристрастил к ним. Было бы справедливо говорить не о том, что дети хотят отметок, а о том, что у них другого выхода нет, у них нет выбора: они вовлечены в один-единственный педагогический процесс, в котором все дышит отметками. Они и понятия не имеют, что могут существовать и другие педагогические процессы, в которых отметкам нет места. И спроси у них (как мы спрашивали у третьеклассников): «Учился бы ты в школе, где нет отметок?», — как они ответят однозначно: «Нет, зачем тогда учиться... Будет неинтересно учиться!» или же: «Тогда как я узнаю, выучила я урок или нет?» Вот из каких, созданных нами же, представлений идет это «хотение», это «стремление» к отметкам. Но давайте уточним еще, каких они хотят отметок. Неужели их радуют двойки или даже тройки? Да и четверки не могут принести им чувства удовлетворения, если от них родители требуют только пятерок.

Встречался ли Вам,уважаемый Учитель, какой-нибудь учебник по дидактике и педагогике или какая-нибудь научно-методическая статья, где описывались бы средства, с помощью которых порой дети стремятся заполучить нужные им отметки? Сказать, что такого в нашей практике не бывает, значит обманывать самих себя. Всякие хитроумные шпаргалки, всякие замаскированные формы списывания, всякие изощренные приемы подсказки — что все это, неужели тоже так называемые «пережитки буржуазной школы»? Они есть кровное достояние авторитарно-императивного педагогического процесса. Зачем же нам, умным

методистам, понадобилось создавать для учителей целые системы разновариантных заданий для проведения контрольных работ? Нет, вовсе не с целью индивидуального подхода к ребенку, а с той целью, чтобы предотвратить списывание. Думаю, не нужно мне напоминать Вам, уважаемый Учитель, многовариантные ситуации, может быть, из Вашей же собственной школьной жизни, когда разгневанный учитель отбирает у своего ученика тетрадь для контрольных работ из-за того, что уличил его в списывании. К каким, по Вашему мнению, воспитывающим или обучающим средствам можно отнести такое проявление «заботы» учителя о будущем своего ученика? Скажет иной авторитарно мыслящий дидакт: «Это антипедагогично, учитель не должен так поступать!» Но такие заклинания, а их очень много для разных случаев, не отводят учителя от грубости, от силового воздействия: ведь нужно ему свершить самое святое — с точностью аптекаря оценить знания ребенка отметкой!

В отметках сосредоточена вся власть учителя, да и самой школы тоже. Авторитарно-императивный процесс обучения держится, так сказать, на вооруженной силе. Иначе как ему обеспечить спокойствие и повинование в своей империи, как заставить, принудить школьников учиться усердно, вести себя сдержанно, не шалить, не хулиганить, не мешать учителям проводить уроки? Вооружаются учителя пусть вовсе не современными видами оружия, но зато надежными способами, испытанными иезуитской школой средневековья, усовершенствованными трудом и потом многих поколений учителей, чтобы держать детскую, ученическую массу в руках, точнее — в страхе. Для производства этого оружия не нужны никакие фабрики и заводы, как в этом нуждается производство наглядно-дидактических средств. Учителю не нужно упрашивать кого-то, чтобы ему со склада выдали столько-то пятерок, четверок, троек, двоек. Они у него всегда есть в неограниченном количестве, легионы отметок всегда сопровождают его на уроках и охраняют управляемый им процесс обучения. Охраняют от кого? От учеников, конечно, которые каждую минуту готовы помешать процессу обучения, уклониться от учения, от знаний.

«Но отметки и стимулируют учеников! Отметки — мощные средства поощрения учеников к учению, предотвращения

нарушения дисциплины! Отметки — зеркало работы школы и учителя! Отметками измеряется академическая успеваемость! Отметки способствуют обеспечению усиления контроля общественности, родителей над выполнением учениками своего долга! Отметки...». Это бьет себя в грудь кулаками традиционная дидактика, влюбленный в свою власть учитель.

Именно о власти идет речь.

Почему в отметках сосредоточилась власть?

Первая причина. Потому что они так и были задуманы — они сменили множество изощренных форм физического и нравственного наказания учащихся в школах средневековья, сменили не с той целью, чтобы изгнать из школы наказание вообще, а с той, чтобы переложить часть этого дела и на родителей. Пусть родители, увидев плохие отметки в табеле своего ребенка, сами решат, какие им дальше принимать меры.

Вторая причина. Потому что приобретение знаний во всех обществах ценилось как будущее благосостояние детей, тем более в обществах XIX–XX веков. Как контролировать процесс обучения собственных детей? Отметки взяли на себя эту роль.

Третья причина. Потому что все больше закреплялось в педагогической практике недоверие к детям в том, что они будут учиться без подстегивания, без педагогического кнута и пряника.

Четвертая причина. Потому что усердие в учении, результаты учения постепенно стали олицетворять всю личность ребенка — его нравственность, его интеллект, его направленность: до настоящего времени хороший ученик тот, который учится на хорошие отметки, плохой же тот, который получает плохие отметки.

Пятая причина. Потому что право выставления ученику отметок имеет только учитель, только ему знать, за какие знания и умения кому какая отметка полагается. От ученика эта сфера деятельности учителя засекречена.

Шестая причина. Потому что из целостной учебной деятельности ученика изъят самый важный компонент, имеющий для него такое же значение, как компас для капитана, ведущего корабль в открытом море с целью открытия новых островов и материков.

На этой последней причине хочу остановиться более подробно.

Сперва о различии оценки и отметки. Их часто смешивают друг с другом, и даже в учебниках дидактики не так уж редко оценка отождествляется с отметкой.

Что же следует понимать под педагогической оценкой?

Во-первых, оценка есть процесс соотнесения результата учебной деятельности или хода самой учебной деятельности с заранее заданными эталонами.

Во-вторых, она есть процесс установления степени расхождения или совпадения результата учебной деятельности, ее хода с заданными эталонами или даже уровня превосходства первого над вторым (над эталонами).

В-третьих, оценка есть процесс определения того, как быть дальше: приостановить учебную деятельность, выявить ошибки, причины их возникновения, внести корректиды в учебную деятельность или же считать ее завершенной и довольствоваться достигнутым результатом.

С точки зрения сказанного я склонен рассматривать оценку, оценочную деятельность как специфический процесс познания, способ познания.

Что же такое отметка?

Она не имеет права приписывать себе суть оценки, она есть не что иное, как материализованное (цифровое, условное, словесное или другого рода) выражение результата оценочной деятельности учителя. Отметка не говорит о том, какое она несет в себе содержание. Ведь всякая отметка является сугубо конкретным и субъективным фактом: та или иная отметка ставится тому или иному ученику за те или иные конкретные знания к моменту проверки. Тройка, полученная, скажем, Лелой в пятницу на уроке математики, имеет свое определенное содержание, тем более если она получена вслед за пятеркой, которую поставил ей учитель в понедельник. Однако внешне цифра «3», написанная в дневнике, сама не может объяснить ни девочке, ни ее родителям, какое она несет в себе содержание. Она может только «говорить» о другом: о том, что, видите ли, родители, ваша дочка перестала быть прилежной, она невнимательна, увлечена чем-то другим, примите меры... И родители могут принять

«меры» вовсе не педагогические, то есть такие, которые помогут девочке восполнить пробелы в своих знаниях, более заинтересоваться математикой и т.д. Им легче будет ограничить девочке свободу и удовольствия, усилить требовательность и контроль над ее усидчивостью, ухудшить отношения — в общем, усложнить ее внешкольную жизнь. Если бы девочка несла из школы не отметку, а самооценку, по всей вероятности, это принесло бы ей больше пользы.

Вот о какой разнице между оценкой и отметкой я хотел бы сказать.

Нужен ли педагогическому процессу оценочный компонент? Конечно, нужен. Без оценочного компонента, без оценочных суждений, без оценочной познавательной деятельности учение стало бы блужданием в потемках. Ученику необходимо знать, каково качество его знаний, что ему удается и как, какие пробелы в своих знаниях и умениях следовало бы ему восполнить и как. Но от кого и как идет эта оценочная информация к нему, во что эта информация материализуется, о чем расскажет не поддающаяся адекватной расшифровке цифра окружающим его людям, с которыми он находится в зависимом положении, и, наконец, какие они предпримут меры по отношению к нему — вся эта ненадежная цепь причинно-следственных связей от оценки с отметкой учителя до последствий от ворвавшейся в его жизнь ябеды-отметки практически уничтожает дидактическое и воспитательное значение оценки. Отметка поглощает оценку, а затем вредит ребенку, искажая оценочную информацию о нем, вместо того чтобы, как это должно быть по идее, помогать ему, заботиться о его будущих успехах в учении.

Задам самому себе вопрос, который, как мне представляется, возник у Вас, уважаемый Учитель. «Что же это такое, — скажете Вы, — ведь отметки бывают хорошие и плохие, не могут же хорошие отметки вредить ученикам, пугать их, ябедничать?» Пусть не удивит Вас, уважаемый Учитель, моя мысль на этот счет: нет, хороших отметок не бывает. Все отметки плохи, потому что одни из них — высшие (а их две — «5» и «4») — подменяют детям истинный предмет познания, делают детей корыстными, другие же — низшие (их тоже две — «2» и «1») — нагоняют на детей

страх и тревожность, и они тоже подменяют мотивы познания, толкают их к подмене нравственных правил; остается одна отметка — «3», которая, как анестезирующее средство, притупляет в детях познавательное стремление. Не могу сказать ни одного похвального слова в связи с какой-либо отметкой в жизни школьника. Посмотрите, как метко охарактеризовал их А.В. Петровский: «торжествующая пятерка», «обнадеживающая четверка», «равнодушная тройка», «угнетающая двойка». От себя добавлю — «уничтожающая единица».

Во что превращает оценку авторитарный педагогический процесс?

Он свертывает оценочную деятельность, выхолащивает, вытесняет и отдает предпочтение отметке.

И вообразите себе такую, может быть, хорошо известную Вам картину. Стоит перед учителем ученик. Он только что пересказал содержание параграфа, ответил на вопросы учителя, показал ему домашнее задание и, наконец, передал ему дневник, чтобы тот записал в нем отметку. Но какую он запишет отметку? Учителю следует произвести в голове оценочную операцию (об оценочной деятельности здесь не может идти речь): соотнести выявленные им у ребенка знания и умения с эталонами, которые известны ему; и способы соотнесения, взвешивания знаний ученика тоже известны ему. Учитель не учит своих учеников этой тайне. Не учит потому, что в ней его сила, сила отметки, сила единоличия учительского оценивания. А у ученика не возникает потребность самому разгадать, как учитель ведет оценивание, какие у него эталоны. Если даже и разгадал бы, все равно нет смысла: не будет же он сам себе ставить отметки. Они как фальшивые деньги — никто принимать не будет, а если уличат «фальшивоотметчика», обязательно накажут. Стоит ученик так — полный тревожными переживаниями, что будет. «Ставлю тебе три, не хватает старания, много ошибок допускаешь!» Возвращает дневник. Но ученику хотелось бы не три, а пять, этого ждут от него родители. Что теперь будет? Что им сказать? И его тревожность теперь уже из-за возможных недоразумений в семье заполняется еще и недовольством по отношению к учителю, чувством несправедливости к нему. Отметка эта уже начинает входить в его жизнь, будет ябедничать на ребенка в семье, а ре-

бенок будет вынужден оправдываться и начнет винить учителя в несправедливости.

Из класса в класс, из года в год растет недовольство детей из-за полученных ими отметок. Им нужны отметки вовсе не как действительные измерители их знаний и умений, а как валютные купюры, на которые можно приобрести чуть больше свободы, более доброе и доверительное расположение к себе близких, товарищей, какие-то льготы и т.д. и т.п. Ребенок хочет получить высокую отметку независимо от того, заслуживает он ее или нет. И если отметка, которую ставит ему учитель, не входит в его ближайшие планы, если она может нарушить их, то он, явно или скрыто, восстает против нее, против учителя. Начиная уже с пятого — седьмого класса — а к детям в переходном возрасте родители становятся еще более требовательными, усиливают за ними контроль — учащаются конфликты между учениками и учителями, между детьми и родителями, между учителями и родителями их учеников. Отметки делают глухими конфликтующие стороны.

А теперь проследим за ребенком, которого я только что обрисовал и который получил тройку.

Возвращается он из школы. Встречает мама. Как Вы думаете, уважаемый Учитель, какой она задает первый вопрос своему сынишке?

Мама: Тебя вызывали? Какую отметку получил?

Что делать этому сынишке, если он знает, что маму не порадует его тройка по математике? А если сказать ей еще, что и двойку схватил по грамматике, то мама с отцом устроят ему такой нагоняй, что вся жизнь на ближайшие недели будет отравлена. Что ему делать?

Быть откровенным опасно. Может быть, лучше поступить вот так:

Ребенок: Никто меня сегодня не вызывал!

Или же:

Ребенок: По математике пятерку получил!

И показать дневник, где «3» переправлено на «5» так искусно, что мама действительно ничего не заметит. Не узнает «2» по грамматике, ибо она поглощена жирной «3».

Ребенок: Ты не волнуйся, мам, тройку я скоро исправлю.

Поколения учеников выработали весьма слаженную систему самозащиты от агрессивной по отношению к ним авторитарной педагогики. А авторитарная педагогика, со своей стороны, прибегает к экстренным мерам, когда ребенок уличен во лжи. И мне представляется, что возникает парадоксальная ситуация, когда учитель как будто делает все возможное, чтобы воспитать в детях честность и правдивость, но тут же с помощью своих любимых отметок создает такие жесткие условия, которые нарушают жизненное равновесие детей и вынуждают их перейти к самозащите, то есть хитрить, ускользать, лгать — в общем, поступать нечестно. Как назвать теперь вторичную педагогику, которая разразится над ребенком после того, как он будет уличен во лжи и нечестности? Да ведь известно, что поведение самих взрослых в этой вторичной педагогике очень часто управляет гневом, возмущением, злобой, жестокостью.

Какупорно закрываем мы глаза,уважаемый Учитель,на антипедагогическую, антигуманную сущность отметок, олицетворяющих силовую оценочную основу авторитарно-императивного обучения. Эти отметки вредят детям, и они будут вредить им до тех пор, пока они не лишатся своей социальной значимости, своей претензии представлять, характеризовать личность ребенка, сортировать детей на хороших и плохих, успевающих и отстающих, устанавливать социальную погоду вокруг ребенка. Отметки будут вредить до тех пор, пока общество, и особенно родители, не откажется видеть детей через мутное окошечко отметок, пока общество, и особенно учителя, не поймет, что в учебном труде усилия и старания ребенка достойны большего внимания, чем сам их результат, пока общество, то есть все мы без исключения, нашим общением, нашими убеждениями не будет утверждать в каждом ребенке личность.

Сможем ли мы с Вами,уважаемый Учитель, превратить отметки в обычные дидактические инструменты,вроде, скажем, принципа наглядности,вроде метода беседы? Сделать их просто измерителями достижений в учебном процессе, результаты которых никому не нужны, кроме самого ребенка? А что, если взять и весь оценочный компонент передать детям? Пусть каждый из них будет пользоваться им как компасом, чтобы регулировать свою учебно-познавательную деятельность, а мы

научим их, как это делать, как измерять собственные достижения, как исправлять отклонения от цели. Там они сами решат, нужны ли им отметки или воспользуются другими мерками.

А до тех пор сказать похвальное слово о добром влиянии отметок на процесс становления личности ребенка, на его жизнь было бы грешно. Попытаюсь еще сильнее сгустить краски, так как уверен, что отметки этого заслуживают.

Что такое отметки?

Отметки есть тромбы в учебно-познавательной деятельности ребенка.

Отметки есть ложные мотивы учения школьников.

Отметки есть чертики в праведной жизни ребенка.

Отметки есть костили хромой педагогики.

Такими мне представляются отметки в силовой оценочной системе, ибо смотрю на них через призму личностно-гуманного подхода к детям в педагогическом процессе.

2. СТАРАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА ДЛЯ СРАВНЕНИЯ С НОВОЙ

Я вовсе не первым заговорил об отрицательной роли отметок в жизни школьников и, конечно, буду не последним. Из тех многих исследований, в которых авторы разных стран пытаются показать истинное лицо отметок, хочу выделить одну работу грузинского философа и педагога С.И. Данелия (1888–1963) — «К вопросу об оценке знаний учащихся». Опубликовал он ее в 1917 году в городе Поти. Чем эта работа примечательна? Во-первых, тем, что хотя автор и обсуждает вопрос о пагубном влиянии отметок на учение детей в старой школе, однако все сказанное им приложимо к нынешней авторитарной школе. Во-вторых, он попытался предугадать судьбу отметок в будущей, то есть, надо полагать, в нашей школе.

Какие у него возникают доводы против отметок? Форма оценки знаний, считает С.И. Данелия, непосредственно связана с задачами, которые ставило перед школой правительство. А правительство требовало от школы воспитания идеальных чинов-

ников, для которых основными качествами должны были быть послушание, умеренность, аккуратность, исполнительность и прочие молчалинские свойства. От ребенка школа не требовала предприимчивости, смелости, находчивости, сознательного отношения к своим правам и правам других. Для достижения своей цели школа руководствовалась определенной программой науки, обучая детей, придерживалась этой программы с необычайной строгостью. Но ведь люди, в огромном своем большинстве слушаев, говорит С.И. Данелия, не рождаются с задатками, приспособленными к выполнению искусственно намеченной программы? Вследствие этого неизбежно должен был возникнуть конфликт между природой обучения и той программой, которой школа обязана была держаться неуклонно.

Как можно было разрешить этот конфликт? Родители не хотели отдавать в школу детей, Природа которых явно протестовала против навязываемых школой начал. Но проблема осложнялась еще и тем, что школы были однотипные, а не дифференцированные, программы и цели всех школ совпадали друг с другом. В таких условиях перед школой вставал трагический вопрос: как заставить детей учиться определенным программой наукам, когда Природа этих самых детей противится наукам?

Душа человека организована так, говорит автор, что он работает с большим напряжением энергии только в той области, которая его интересует. Однако школа не могла достичь такого состояния и потому делала преступный шаг: она вводила искусственные, косвенные мотивы учения вместо естественных, прямых. Школа старалась заставить детей учиться под давлением страха. Школьный труд приобретал принудительный характер. Это вызвало целую систему наказаний и наград, которые должны были пробуждать огромное большинство обучающихся в школе детей к учению, к усвоению программы.

Видное место в этой системе занимали баллы, отметки за успех и поведение. Каким образом, ставит вопрос автор, отметка, выставленная в классном журнале, могла устрашать детей? Вначале отметка была официальной оценкой стоимости ученика с точки зрения государственной, и ставилась она именно для начальства. С помощью отметки школа регистрировала, во-первых, поведение ученика, общее его отношение к делу, а во-

вторых, конкретно характеризовала познания учеников в той или иной области школьного курса наук.

Сообразно с этим совокупность отметок заключала в себе два рода оценки ученика: формальную (отметка за поведение, внимание, прилежание) и материальную (отметка за успехи по отдельным предметам).

С течением времени, говорит автор, отметка мало-помалу стала средством общения между школой и семьей. Школа считывала на помощь семью. Она признавала свое бессилие бороться с известными явлениями детской души и призывала семью помочь ей в деле обучения детей. При этом школа не давала ей никаких полезных советов относительно того, в чем должна выражаться эта помощь. В лучшем случае она советовала родителям нанять репетитора, который проделал бы с учеником второй раз уже проделанную и не приведшую ни к какому результату работу. Или же, говорит далее философ, возьмем такой пример. Если ученик нарушал установленную дисциплину, школа оповещала об этом родителей посредством снижения балла по поведению, но не давала никаких указаний, как найти скрытые причины нарушения учеником школьных требований. Она просто рекомендовала семье употребить те же меры воздействия, которыми пользовалась сама. Нетрудно догадаться, какое отношение к отметке могло сложиться у детей. Плохая отметка была для них предвестницей неприятностей в семье. С отметкой ненависть и страх переносились на преподавателя, выставлявшего эти отметки. Вместо любви и взаимного понимания, пишет С.И. Данелия, в школе воцарялись злоба и взаимное отчуждение. Конечно, оба — и ученик, и учитель — были жертвой господствующей системы воспитания, предначертанной государственной властью.

Кроме страха, весьма немаловажным косвенным мотивом труда является соревнование. Школа, говорит философ, прекрасно учла это обстоятельство и постаралась приневолить детей к труду, вызвав в них соревнование. С этой целью она ввела известную градацию отметок, начиная с единицы и кончая пятеркой. Во многих учебных заведениях была введена двенадцатибалльная система оценок, так как пятибалльная система считалась недостаточной. Некоторые же педагоги, говорит далее

автор, нашли и эту лестницу отметок недостаточно высокой и увеличили ее путем прибавления особых значков — плюс, минус. Однако такое дробление оценок делало границу между двумя соседними отметками недостаточно определенной. Различие между ними, предполагает философ, передает скорее колебания настроения учителя, чем объективную разницу между ответами учеников. Такая же неопределенность границ между отметками открывала широкое поле случайностям, которые очень глубоко западали в детскую душу, вызывая в ней чувство обиды и уверенности в несправедливости учителя. Внося в школу принцип соревнования, которому служили отметки, школа тем самым содействовала распылению учащихся. Получивший «3» побуждался к соревнованию с получившим «3», последний же должен был соревноваться с получившим «3+» и т.д.

Соревнование, считает философ, конечно, полезное чувство, которое следует поощрять. Но отметка, стремясь вызывать в детях соревнование, в действительности вызывала преимущественно зависть. Зависть же, как антиобщественное чувство, расстраивала товарищескую среду учащихся и служила лишним фактором, затруднявшим нормальный ход воспитания и обучения. Учащиеся, приходя в школу, заботились главным образом об отметках и старались любой ценой получить хорошую отметку. Это стремление детей в сложившихся условиях, когда сам предмет преподавания не привлекал их, заслуживает оправдания. Но нельзя столь же легко оправдать то обстоятельство, что сами преподаватели центр своего внимания переносили на отметки. Находились также учителя, которые считали своей обязанностью лишь выставление отметок, предоставляя обучение либо собственным силам детей, либо репетиторам. Таким образом, репетиторство становилось злом школьной системы. Настоящим учителем детей являлся не школьный преподаватель, а репетитор.

Были учителя и иного рода, говорит автор. Но и самые лучшие преподаватели были принуждены хотя бы четверть имеющегося времени употреблять на опрос учеников в целях контроля их знаний. Между тем, считает он, в идеальной системе обучения контроль должен совершаться мимоходом, сам по себе, не требуя от преподавателя особого времени. Все свое

время преподаватель должен отдавать обучению, разъяснению нового.

На этом этапе своего суждения С.И. Данелия заключает: система отметок, во-первых, вызывала в детях чувство страха; во-вторых, служила причиной разлада между учащимися и учащими; в-третьих, вносила зависть и раздор в товарищескую среду учащихся; в-четвертых, содействовала возникновению и упрочению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и учащих.

Далее философ размышляет о возможной судьбе отметок. Он считает, что нельзя изменить форму оценки знаний учащихся без предварительного изменения самой сущности школьной жизни. Зло, причиняемое школьному делу системой отметок, трудно было не заметить. Это зло видело и правительство, но оно было бессильно бороться с ним, ибо для его уничтожения необходима была радикальная реформа школы, чего правительство не могло желать. Поэтому оно бесконечными циркулярами стремилось смягчить вред отметок.

Как можно преодолеть вред отметок? Здесь философ видит следующий выход. В старой школе дети не работали потому, говорит он, что работа, предлагаемая школой, не имела ничего общего с детской психикой. Но если работа эта будет соответствовать детской душе, предполагает автор, то ребенок будет работать с охотой. Учение превратится в процесс, доставляющий сам по себе удовольствие.

В таком случае не нужны будут косвенные мотивы учения, не будет места и страху. Следовательно, отметка как устрашающее средство будет совершенно излишней.

Я не знаю, почему философ, после всего того, что им было сказано об отметках, поторопился заверить нас: это не значит, говорит он, что отметок не будет вовсе; отметки сохранятся, но они утратят современный свой характер. В будущей школе, продолжает он, преподаватель не будет ставить этих отметок ни для государства, ни для родителей. Если отметки останутся, то только для преподавателей, уверяет он, они будут служить им ориентирами, напоминать, чего ученик не знает, а что знает очень хорошо. В связи с этим, заключает философ убежденно, отметка претерпит следующие изменения. Во-первых, преподаватель

будет дифференцировать ответы учащихся, ставить отметки отдельно за содержание работы и отдельно за форму, отдельно за степень знания материала и отдельно за умение пользоваться этим материалом и т.д.; во-вторых, для придания отметкам большей определенности преподаватель не будет вводить излишних знаков. Для него важно будет только одно: усвоил ученик данный раздел или нет; за усвоенное он будет ставить один знак, за неусвоенное — другой, и, таким образом, система отметок будет включать всего два балла. Что же касается различных оттенков в ответах учащихся, то их можно зафиксировать посредством небольшого количества знаков.

Так было,уважаемый Учитель, в старое время, так говорили тогда об отметках, о необходимости радикального изменения школьного дела, так заключал и наш автор: «Чтобы уничтожить совершенно принудительный характер школьного труда, необходима коренная реорганизация школы. Нужно обновить сами устои школы, начав с уничтожения лишенных всякой гибкости школьных программ». И я пересказал содержание книги С.И. Даниеля с той целью, чтобы задать Вам вопрос: «Насколько далеко мы продвинулись от того, что было много десятилетий тому назад?»

3. ЕЩЕ РАЗ О ТРУДНОСТИ УЧЕНИЯ

А теперь допустим такое: отметки со своими силовыми оценками сожжены на костре, их уже не существует, и учитель, таким образом, лишен жезла власти. Что из этого может получиться? Где гарантии, что дети будут учиться добровольно? Ведь мы прекрасно знаем, что учение — дело не из легких, это не игра и не развлечение. В нем ребенок, как известно, часто оказывается перед учебно-познавательными трудностями, и ему приходится напрягать свои интеллектуальные силы. Не вызовет ли столкновение с трудностями отрицательного отношения у детей к учению, и не окажется ли учитель перед необходимостью все же в той или иной форме принуждать их к учению?

Говорю это потому, что имею горький опыт. Были у нас такие случаи. Вот включилась в экспериментальную работу учитель-

ница. Мы ей объяснили, как работать, на каких принципах вести свой поиск, показали урок в экспериментальных классах. «Зачем мне отметки? — бодро заявляет она. — Дети и без них будут меня слушаться!» Проходит месяц-другой, и родители в недоумении: дети им сообщают, что получают от своей учительницы похвалы. «Я сегодня в школе два «молодец» получил», — гордится один ученик этой учительницы. «У меня на обложке тетради сегодня пятая звездочка поставлена», — восторгается другой. Некоторые же жалуются, что учительница их не вызывала и «молодец» тоже не получали. А учительница довольна: она обучает детей «без отметок, экспериментально!» «Что же это такое? — спрашиваю я у нее. — Мы же вам объяснили: надо научить детей самих — да еще содержательно! — оценивать свое продвижение, без всяких ваших «оценочных» звездочек на обложках тетрадей и без словесных и письменных «молодец»! Откуда они взялись, откуда это «ты еще не молодец» или флагшки на партах «победителя»?» Но разговор у нас получается, как у двух глухих: ей трудно понять, как можно передать детям оценочную власть, они же перестанут учиться! И она с жаром рассказывает, с каким нетерпением ее ученики ждут этих «молодцов», этих звездочек на обложках тетрадей, этих флагжков за хороший ответ. В общем, учительница эта одну форму силовых оценок с отметками сменила другой их формой, которую я бы назвал силовой оценкой с погремушками. Процесс обучения у нее, каким был, таким и остался — авторитарным.

Этот случай, который, к сожалению, был не единичным в нашей практике, заставляет меня,уважаемый Учитель, быть предупредительным и на всякий случай с извинением заметить следующее: содержательные оценки, о которых пойдет речь дальше, есть органическая часть личностно-гуманного педагогического процесса — они возникли для того, чтобы развить и сформировать оценочную деятельность у детей и сделать педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка, они порождены именно этим процессом для его же нужд. С помощью содержательных оценок гуманизация педагогического процесса происходит таким образом, что учитель лишает оценки силового ядра, а самого себя — жезла власти. Содержательные оценки становятся и условием, и результатом сотрудничества, взаимо-

отношений между учителем и детьми, закрепляют между ними взаимопонимание и взаимное доверие. А личностному подходу содержательные оценки способствуют тем, что учитель учит детей содержательно-оценочной деятельности, развивает компонент оценки в учебно-познавательной деятельности каждого и тем самым прививает им сугубо личностные качества: умение оценки и самооценки, самостоятельность в познании.

Во всех предыдущих встречах я говорил о том, как развивать в детях природное стремление к познанию и взрослению и на этой базе учить их и воспитывать или дополнить в каждом из них личность. Здесь же приходится повторить некоторые ранее высказанные положения.

Ребенок — целостная личность, и, прежде всего надо, чтобы процесс обучения захватывал его полностью, со всеми его жизненными стремлениями и потребностями. Ребенка в ходе обучения не должно покидать чувство постепенного, постоянного обогащения всей его жизни, удовлетворения его растущих и все более разветвляющихся познавательных потребностей и интересов. Учение станет смыслом жизни для школьника, если оно ведется с его же позиций, включая его внутреннюю готовность к развитию, стремление к взрослению и свободе.

Я уже говорил о том, что познавательным силам ребенка присуща тенденция к развитию, которое происходит как преодоление все более усложняющихся препятствий, все новых трудностей. Говорил также, что такое трудность в обучении, каков ее психологический смысл: трудность возникает на пределе деятельности познавательных сил при решении определенной задачи. Задачу, которая находится за этим пределом, следует считать непосильной для данного ребенка. Задачу же, которая находится внутри этого предела, следует считать доступной.

Психологический смысл преодолимости трудной для ребенка учебно-познавательной задачи связан с некоторыми условиями, из которых я выделяю следующие.

Во-первых, это знание (владение) способа деятельности или умение находить, открывать его в себе (для себя). Одна и та же задача может быть непосильной для ребенка, если он не владеет способом ее решения и не может открыть его, или же доступной, если ему известен способ решения. Уровень познавательной

деятельности становится качественно высоким, когда ребенок, владея теоретическим мышлением, открывает для себя принцип решения познавательной задачи.

Во-вторых, преодолимость трудности учебно-познавательной задачи связана с мотивом. Тот или иной мотив, побуждающий познавательную деятельность, может усилить или ослабить ее интенсивность и тем самым одну и ту же учебно-познавательную задачу сделать для ребенка непосильной, трудной или доступной, легкой. Таким образом, мотив не просто побудитель деятельности, но и регулятор ее интенсивности.

В-третьих, учебно-познавательная деятельность ребенка зависит от того, в какой форме и как будет подана учебно-познавательная задача. Если эта деятельность вместе с задачей ему навязывается, то познавательный мотив слабеет, что в конечном счете может породить отрицательное отношение к обучению в целом. Ребенок будет учиться не ради знаний и познания, а в силу внешних факторов (скажем, обещанных наград), в силу избежания санкций и т.д., вместо того чтобы находить в учении радость познания.

В-четвертых, ребенка больше всего удовлетворяет такой педагогический процесс, который стимулирует его познавательные силы, направленные на овладение знаниями, на их добывание и распознавание. Ребенок стремится сохранить экспансивность своей познавательной деятельности; он не хочет брать готовые знания и будет избегать того, кто силой «вдалбливает» их ему в голову. Но зато он охотно пойдет за своим наставником искать эти же самые знания и овладевать ими. Познавательные интересы будут помогать ему принимать и преодолевать трудности.

В-пятых, преодолимость задачи обусловлена общим духом и направленностью педагогического процесса, личностью учителя. Трудные учебно-познавательные задачи и вообще трудности учения принимаются детьми на добровольных началах, если в педагогическом процессе культивируются взаимное доверие и уважение, оптимизм, творчество, созидательная самостоятельность; если учитель руководствуется принципами сотрудничества, с сотворчества, свободного выбора. (Доверие учителя к ребенку мыслится мною как вера в его познавательные воз-

можности, в его успехи в учении; отсюда исходит и понимание уважения: это не только вежливое обращение, но и постоянное сопререживание, сочувствие учителя ученику в его успехах или неудачах в процессе учения, готовность прийти на помощь.)

В ребенке живет сильная потребность успеха в учебно-познавательной деятельности. Это вполне законная и естественная потребность после тенденции к развитию. Что такое успех в учении для ребенка? Это есть достижение им в результате напряженного труда личностно намеченной и общественно значимой цели. Успех вызывает в ребенке чувство удовлетворения и радости. В авторитарно-императивном обучении такой успех может вызвать еще и осознание превосходства над другими. В личностно-гуманном педагогическом процессе переживание успеха в учении рождает уверенность и взаимность. Что же такое неуспех, поражение в учении? Это есть противоположное состояние, вызывающее переживание неудовлетворенности и огорчения. В авторитарно-императивном обучении «неуспевающий» («отстающий», «слабый») ученик может переживать еще чувство ущемленности личностного достоинства, чувство отчужденности, состояние агрессивности или апатии, смиренния. У него, как правило, слабеет внутренняя мотивация познания. В личностно-гуманном педагогическом процессе само понятие неуспевающий теряет свой смысл. Здесь неудача в учении рассматривается как неизбежные издержки, связанные с необходимостью совершенствования знаний, умений, способов деятельности. Помощь и сочувствие, оптимизм и поддержка способствуют тому, чтобы ребенок безболезненно, без личностной ущемленности преодолевал постигающие его неудачи.

Осознание успехов и неудач в учении не бывает без оценки и самооценки. Качество же оценки и самооценки есть залог успешности в учении даже в случае неудачи.

4. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОЦЕНКА

Смысл содержательной оценки можно понять в структуре учебно-познавательной деятельности школьника. Однако вначале нужно сказать об учебно-познавательных задачах.

Что такое учебно-познавательная задача и чем она отличается от задач научного познания?

При разъяснении вопроса буду руководствоваться мыслью Д.Б. Эльконина об учебно-познавательных задачах и известными в дидактике положениями о сходстве и различии между процессом учения и процессом научного познания. Вместе с тем позволю себе изложить все это в собственной интерпретации.

Итак, что такое учебно-познавательная задача? Она характеризуется разными свойствами, из которых я выделяю две основные особенности.

Во-первых, учебно-познавательная задача есть психологически и педагогически специально организованная проблема, разрешение которой способствует присвоению детьми определенных знаний и способов деятельности. Она может иметь вид: вопросы, требующего объяснений и доказательств (например: «Как вы думаете, могу ли я из восьми равных квадратов составить один большой квадрат?», «Какие из данных слов можно вписать в текст и в какие места? Нужно доказать!»); положения, требующего развертывания и доказательств (например: «Из этих двух стихотворений мне больше нравится второе, но не могу объяснить чем. А какое нравится вам и почему?»); системы условий, на базе которых следует обнаружить ошибку, несоответствия, открыть способ разгадки (например: «Посмотрите на неравенства — $A > B$, $B < C$ — и определите соотношение между A и C »); задания, требующего систематизации знаний, развития и закрепления умений и навыков (например: «Составьте таблицу частей речи на материале этого рассказа и определите частоту употребления каждой из них»); идеи, требующей творческого раскрытия, воображения (например: «Напишите, пожалуйста, сочинение, как весна наступает на вашей улице», «Кто хочет, пусть выпустит книжку с образцами народного творчества и оформит ее красочно»); описания явления, требующего объяснения (например: «Посмотрите на эти два стакана: в каком из них больше воды?» Уровень воды в стаканах одинаков. «А теперь, где больше воды?» Из одного стакана вода переливается в широкий сосуд, из другого — в узкий сосуд... «Почему?» (Задача взята из опытов Ж. Пиаже.)

Во-вторых, учебно-познавательная задача направлена на преобразование самого ребенка, его знаний и умений; преобра-

зование ученика есть действительный педагогический результат учебно-познавательной задачи, а ее логический, формальный результат имеет значение настолько, насколько он способен информировать ребенка о качестве его знаний и умений, о его положении и в состоянии мотивировать его познавательные усилия. Говоря иначе, ту или иную задачу, скажем, из учебника математики в один и тот же день могут решать несколько тысяч учеников из разных, удаленных друг от друга городов и сел, и все они, при правильных действиях, получат один и тот же формальный результат. Результат этот ни на йоту не продвинет саму математическую науку, и он заранее был известен составителю задачи. Но процесс ее решения в большей или меньшей степени продвинет каждого ребенка в развитии и присвоении знаний. А теперь о том, чем отличается учебно-познавательная задача от задачи научного познания.

Задачи научного познания служат самой науке, ее продвижению, обогащению человеческого познания, практики человечества. Их цель — открыть неизвестные доселе объективные закономерности, действительные факты в природе, в жизни, объяснить и обосновать объективную реальность. Сам процесс решения научной задачи важен постольку он обеспечивает и гарантирует поиск конечного результата. Таким образом, учебно-познавательная задача и задача научного познания имеют разную направленность: первая направлена на преобразование личности ребенка путем познания уже познанного, вторая же — на познание объективной реальности путем научного поиска.

Традиционная теория обучения долгое время старалась резко отмежевать учение от познания, препятствовала пониманию учения как специфической формы познания. «Ребенок учится, и он ничего не познает, то есть ничего не открывает», — твердили сторонники такой формальной дидактики. Это в последние десятилетия, не без усилия психологов, в педагогику вошло понятие учебно-познавательной деятельности, познавательной деятельности школьника. Конечно, ребенок познает действительность, открывает для себя новые явления, новые сферы знаний. Если учение понять в строго определенном смысле приобретения знаний и упустить из виду сами способы приобретения, которые

то же нуждаются в специальном обучении и формировании, то личность ребенка будет страдать от скованности в творчестве, от слабых умений решать и действовать самостоятельно.

Обсудим теперь учебно-познавательную деятельность и роль оценочного компонента в ней.

Что такое учебно-познавательная деятельность? Я ее представляю в качестве конкретного автономного акта в длительном и постепенном процессе учения. Ребенок не сразу овладевает всеми основами современных научных знаний, всеми необходимыми умениями и навыками. Все это приобретается постепенно в ходе учения, когда разрешается множество учебно-познавательных задач, составляющих отдельные звенья длинной цепи основ научных знаний. Палитра учебно-познавательных задач достаточно многообразна, но структура учебно-познавательной деятельности, как мне представляется, более или менее обща для всех них. В учебно-познавательной деятельности я выделяю следующие основные компоненты:

1. Осознание и принятие школьником учебно-познавательной задачи.
2. Построение (обдумывание) плана ее разрешения.
3. Практическое решение задачи.
4. Контроль над процессом разрешения задачи.
5. Контроль и оценка результата в соответствии с эталоном.
6. Постановка цели дальнейшего освоения и совершенствования знаний, умений, навыков, способов деятельности.

Выпадание любого из этих компонентов делает учебно-познавательную деятельность неполной и неполноценной. В авторитарно-императивном процессе обучения так и происходит. В частности, из целостной структуры учебно-познавательной деятельности, как я уже говорил, выпадают контроль и оценка, они изымаются учителем, а ученик освобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает свое суждение о результатах учебно-познавательной деятельности ребенка учитель. Следствием всех этих операций является отметка как проявление воли и единоличного мнения учителя.

Постепенно у ребенка складывается учебно-познавательная деятельность, лишенная собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы. Оценка и отметка учителя не несут ребенку конкретного содержательного смысла, и это происходит потому, что ребенок не только лишен необходимости проверять и оценивать свою учебно-познавательную деятельность, но и не знает, по каким критериям, эталонам ведет учитель контроль, высказывает свои оценочные суждения и ставит отметку. А эта отметка, искусственно вводимая учителем в учебно-познавательную деятельность ребенка с целью ее стимулирования, в действительности вносит в нее страх и неуверенность и потому становится тромбом в ней. Таким образом, у ученика в течение всего школьного обучения не вырабатывается (это только может произойти стихийно, спонтанно, в силу стечения случайных благоприятных обстоятельств) мотив контролировать, оценивать свои действия в познавательном процессе, оценивать шаг за шагом достигнутый результат. Даже если он может это сделать, то нет желания, нужды в этом, ибо его самооценки никому не нужны, они не имеют никакого значения для окончательной оценки его труда учителем. Разве далеко отсюда до воспитания человека, не надеющегося на себя, неуверенного в себе, со слабой ответственностью за свой труд, не умеющего защищать себя и других, робкого и безвольного, с деформированным аналитическим суждением и т.д. и т.п.?

Как может функционировать оценочный компонент в структуре полной и полноценной учебно-познавательной деятельности?

Давайте представим ход этой деятельности в более развернутом виде и в условиях личностно-гуманного педагогического процесса.

Учащему предложена учебно-познавательная задача. В ней учтены его прошлый опыт, знания, возможности. При ее решении он приобретет более совершенный опыт, придаст своим знаниям больше гибкости и системности, присвоит новый для себя способ решения или же усовершенствует уже приобретенный способ, разовьет в себе разные умения. Учитель, предложивший ребенку задачу, предусматривает также оказание ему

своей помощи, так как трудность решения задачи, как правило, должна в какой-то степени превышать возможности ребенка. Помощь учителя есть его посредническая деятельность между возможностями ребенка и превышающей эти возможности задачей. Свою помощь учитель или заранее закладывает в саму задачу, ее форму, или же будет вплетать ее в процесс совместной работы над решением задачи.

Что может настроить ребенка принять учебно-познавательную задачу на познавательно-мотивационной основе, захотеть решать ее? Мне представляется, что в личностно-гуманном педагогическом процессе принятию ребенком (детьми в классе) учебно-познавательной задачи на познавательно-мотивационной основе способствуют следующие условия: сама внутренняя тенденция к развитию и познанию, которая поощрялась в нем в педагогическом процессе; приобретенный опыт, вселяющий в него уверенность в успехе; развивающееся умение динамично, творчески применять уже присвоенные знания; достаточность этих знаний и способов деятельности для того, чтобы на их базе открыть, разгадать новые для себя знания, приобрести новый опыт; сам процесс решения задачи (коллективный, индивидуальный), способствующий самоутверждению; внешняя форма задачи, вызывающая любопытство и интерес; осознанное стремление к саморазвитию, пробе своих сил; ожидаемый результат решения задачи в виде переживания удовлетворения и успеха и осознания общественной значимости его труда; общая атмосфера утверждения личности ребенка в педагогическом процессе, то, что ребенок находит «смысл жизни» в этом процессе.

В создании такой целостной обстановки, такого постоянного духа, когда дети с легкостью побуждаются к тому, чтобы с охотой и познавательной страстью принимали предложенные учителем учебно-познавательные задачи, исключительная роль принадлежит личности учителя, его умению общаться с детьми, удовлетворяя в них все их жизненные потребности и делая эти потребности для них еще более жизненными.

Итак, ребенок принимает учебно-познавательную задачу, то есть он хочет, он намерен решить ее, он настроен на трудности, которые могут возникнуть перед ним при ее решении. Теперь

нужно обдумать задачу — ее содержание, взаимосвязь заложенных в ней условий с вопросом, заложенным в задаче, наметить возможный способ, план решения. Возникает ли у ребенка сразу ясная процессуальная картина решения задачи? Скорее всего — нет. Если это произойдет, тогда задача станет малопригодной для развития ребенка. Он нащупает общий план решения. В этом процессе он опирается на свой прошлый опыт, на уже приобретенные знания, на умение анализировать задачу. В этом же процессе обдумывания, поиска постоянно участвуют интуиция, логическое мышление и, конечно же, оценочный компонент. В ходе обдумывания решения задачи оценочный компонент рождает множество оценочных актов, которые в данном случае не являются оторванными и самостоятельными от других актов поиска.

В поиске решения сменяют друг друга, конфликтуют друг с другом сомнение и уверенность, оценочные же акты способствуют тому, чтобы, перебирая варианты возможного способа решения, опровергать одни, отбирать другие, останавливаться на одном из них. И в зависимости от того, какие имеются у ребенка знания и опыт, насколько развито мышление и насколько активно действует в нем оценочный компонент, наконец, насколько этот оценочный компонент развит до оценочно-познавательной деятельности, — в зависимости от всего этого в своей поисковой работе ребенок меньше будет допускать ошибок и избежит неразумного множества «проб и ошибок», он будет нацелен не только на то, чтобы постичь самый верный способ решения задачи, но и на то, чтобы найти решение задачи наиболее рациональными средствами. То есть произойдет поиск способа решений под знаком совершенствования самого процесса поиска, задействованных в нем средств.

Хочу сказать несколько слов о сомнении как об одном из важных актов учебно-познавательной деятельности. К сожалению, получается так, что в развитии мыслительных операций мы практически никакого внимания не уделяем развитию умения сомневаться. Может быть, путаем его с критическим мышлением, может быть, предполагаем, что сомнение или вообще вредное свойство для мышления, или же если оно и хорошее, то в процессе развития критического мышления оно само собой тоже будет развиваться. Мне представляется, что к развитию

умения подвергать сомнению нам нужно подойти более ответственно, и считаю парадоксальным тот факт, что в нашей педагогической литературе, где так много говорится о развитии, о воспитании мышления — разного уровня, разной направленности, почти ничего не сказано о развитии, воспитании умения сомневаться. Я не собираюсь давать психологическую характеристику этому уникальному свойству человеческого мышления, однако хочу подчеркнуть: уверенность есть результат взаимодействия сомнения и знания, сомнения и опыта.

Что значит сомневаться?

Сомнение есть настороженное отношение человека к мыслям (идеям, фактам, явлениям), истинность которых (или причины возникновения которых) он в данном случае не в состоянии ни опровергнуть, ни обосновать. Человек сомневается — значит, он еще ищет, чтобы поверить или в истинность, подлинность, рациональность, или в ложность, недействительность, нерациональность данной идеи, факта и т.д.

Сомнение и уверенность есть разные концы одной палки. Чтобы поверить, надо пройти путь сомнения или внутри самого себя, или в общении с другими. Умение сомневаться присуще ребенку, и если спустя годы мы обнаруживаем, что мышление принимает какое-то аморфное, безличностное состояние, то мы должны отдать должное тому, как упорно мы игнорировали или даже вытесняли его в процессе развития и формирования мышления ребенка.

Сомнение в мыслительном процессе означает трезвость мыслительного процесса, гарантирующую больше успеха, нежели неудачи. Нужно ли, чтобы ребенок умел сомневаться, подвергал все сомнению, или же было бы лучше и короче, если бы он сразу поверил во все, что говорит ему учитель или кто-нибудь другой? Я убежден в том (у меня здесь нет никаких сомнений), что качество уверенности возрастает в зависимости от того, в каких сомнениях она рождена. Я склонен даже сформулировать парадоксальную закономерность, которая с пользой могла бы послужить учителю: нам следует целенаправленными методическими средствами возбуждать в детях и в каждом отдельном ребенке сомнения к каким-либо педагогически значимым явлениям, чтобы затем методически целенаправленными сред-

ствами приступить к рассеиванию в них же тех самых сомнений. Если мы хотим развить в детях уверенность, то мы должны параллельно развивать в них умение сомневаться.

Чувствуя, что необходимо сделать оговорку: я не имел в виду сомнение как обособленное свойство характера личности, которое действительно может исказить весь характер человека, сделать из него Фому Неверующего, и не имел в виду также уверенность, тоже как обособленное свойство характера, которое делает человека «упрямым ослом». А имел в виду такое качество сомнения, которое присуще поисковой мыслительной деятельности человека как ее уникальное качество и как таковое должно быть развито, сформировано и воспитано в ребенке.

Возвращаюсь к анализу хода учебно-познавательной деятельности.

В процессе обдумывания и поиска возможного способа, плана решения учебно-познавательной задачи ребенок сам или во внешних формах сотрудничества с учителем определяет для себя этот способ, этот план. Однако нельзя утверждать, что он осмыслен до конца, каждая деталь решения задачи уже известна заранее. Нельзя утверждать также, что способ выбран точно, что он в дальнейшем не потребует уточнения или даже замены. В общем, процесс обдумывания и поиска находит свое развитие уже в процессе практического разрешения задачи. Как в этих условиях действует оценочный компонент?

Надо вообразить следующее. Оценка с контролем занимают, так сказать, «наблюдательный пункт» и зорко следят оттуда за каждым логическим шагом процесса решения задачи. Теперь оценка более автономно-самостоятельна, чем в предыдущем процессе обдумывания. Она сверяет намеченные к осуществлению действия и операции с эталонами, которые находятся под ее ведением, и дает согласие на реализацию этих действий. Она же постоянно оценивает ситуацию: насколько эти действия совершаются правильно и насколько ожидаемый на этом этапе результат верен.

Но может произойти так, что некоторые действия и операции все же ускользнут от бдительного контроля и оценки, и тогда в решении задачи возникнут не замеченные ребенком ошибки. Контроль и оценка, если они наловчились постоянно и немед-

ля перепроверять уже совершенное, если им присуще сомнение, могут спохватиться и приостановить ход решения. Далее же может произойти следующее: если они — контроль и оценка — удостоверятся, что операции были совершены правильно, и их результат на этом промежутке решения задачи соответствует нормам, ожиданиям, то разрешат дальнейшее продолжение познавательной деятельности; если же обнаружится, что допущена неточность, допущена ошибка, то заставят ребенка корректировать ход познавательной деятельности и устраниТЬ ошибку и лишь после этого продолжить дальнейшее решение задачи. Однако может случиться и так, что контроль и оценка из-за своей неопытности, из-за своей неразвитости и несформированности, из-за отсутствия мотивировки, наконец, из-за нехватки нужных эталонов и искаженности иных, уже имеющихся эталонов, не заметят неточности действий, ошибочности промежуточного результата, ошибочные действия и их результаты будут приниматься как правильные. Если решение задачи следует строгой логической последовательности, то незамеченная ошибка повлечет за собой серию других, производных от предыдущей, ошибок, и ребенок запутается в решении задачи.

Контроль и оценка, таким образом, сопровождают весь ход учебно-познавательной деятельности, они то опережают выполнение действия и операции, определяют качество, то перепроверяют уже выполненные действия и операции и устанавливают их правильность. Они же проверяют и оценивают конечный результат.

Эта конечная оценка результата учебно-познавательной деятельности, которую обычно совершил лишь учитель, дает ребенку возможность самому определить качество своего продвижения и успеха. И если в ней примет участие и учитель, и если заинтересует окружающих ребенка (товарищей-одноклассников, родителей и т.д.) результатами его успеха, то тем самым будет усиlena в ребенке мотивация, исходящая из осознания социальной значимости своего труда. Однако важнее заметить то обстоятельство, что учебно-познавательная деятельность стимулируется не только и, может быть, не столько оценкой конечного результата, сколько тем, что внутри себя она постоянно питается стимулирующими импульсами контроля и оценки, и, чем

они совершеннее и развитее, тем сильнее охватывает ребенка переживание чувства удовлетворенности в самом процессе этой деятельности, от преодоления трудностей и успешного продвижения.

Какие же выводы можно сделать из этой обрисованной в общих чертах картины учебно-познавательной деятельности ученика? Лично для меня ясно следующее — и хочу, уважаемый Учитель, убедить Вас в том же: первое — чем сильнее оценочный компонент в учебно-познавательной деятельности ребенка, чем этот компонент с обостренными свойствами сомнения и контроля является динамичнее во всем процессе решения задачи и постоянно сопровождает этот процесс, тем успешнее будет учиться ребенок и приобретать способность к действительной самостоятельности в обучении; второе — сильный оценочный компонент становится внутренним стимулятором учебно-познавательной деятельности, вселяет в ребенка уверенность, оптимизм, бодрость в преодолении трудностей, придает трудным учебно-познавательным задачам притягательную силу познания; третье — получается, что ребенок начинает поощрять сам себя, ибо внутри своей учебно-познавательной деятельности он с помощью своевременно возникающих оценочных актов находит источники своего же стимулирования.

Мне остается пояснить еще одно обстоятельство. Я про странно описал ход учебно-познавательной деятельности, но это не должно создавать впечатления, что она совершается с трудом, в каком-то замедленном темпе, с максимальной осознанностью каждой ее ступеньки; в действительности она есть динамичный процесс, но, разумеется, требует от учителя особой заботы, чтобы ребенок овладел ею. И хотя, говоря об учебно-познавательной задаче, я подразумевал задачу, имеющую более или менее совершенную и развернутую форму, а процесс ее решения я представлял в форме самостоятельной работы ребенка, не надо предполагать, что учебно-познавательная деятельность в данном описании непригодна для других видов задач и заданий, задачи и задания могут даваться детям устно или письменно, они могут быть развернуты или сжаты (в виде вопроса), они могут быть выполнены самостоятельно или в сотрудничестве с учителем, но учебно-познавательная деятельность, на-

правленная на решение каждой из задач и заданий, в большей или меньшей степени задействует все свои компоненты. Я просто попытался показать как можно более полную картину хода учебно-познавательной деятельности, но вариантов ее множество.

Возвращаюсь к проблеме отметок. Могли ли они стимулировать описанную мною учебно-познавательную деятельность ребенка? Конечно, нет. Какие отметки, какие награды — эти внешние средства принуждения — могут приманить ребенка, который побуждается к учению внутренними силами? Они здесь могут быть помехой в успешности учения. И вообще, к выводу о том, что отметки могут повредить учению, приходят многие ученые-педагоги и психологи разных стран.

Приведу в моем изложении рассуждения американских психологов из книги «Развитие личности ребенка» (Массен П., Конц-жер Дж., Коган Дж., Хьюстон А. — М., 1987). Родители и другие взрослые, говорят они, часто стараются поддержать как стремление ребенка к достижениям, так и сами достижения, предлагая награду за определенные результаты.

Во многих американских школах также распространен именно такой подход к поощрению за достигнутые результаты. Хотя в некоторых случаях поощрение способствует формированию настойчивости и упорства при выполнении заданий, тем не менее, продолжают исследователи, оно может мешать проявлению активности спонтанного интереса ребенка к заданию.

Какие бывают мотивы выполнения того или иного задания? Они могут быть внешними, когда ребенка ожидает награда, и внутренними, когда ребенку интересен сам процесс выполнения задания или его результат. При определенных условиях может случиться, что внешние мотивы приведут к уменьшению внутренних, к падению интереса. Стремление получить награду, продолжают далее американские коллеги, способствует уменьшению внутреннего интереса к определенному виду деятельности. Школьные оценки (имеются в виду отметки), считают они, есть внешний мотив, награда. Практика же оценивания в американских школах уменьшает внутренний интерес к учению. Далее американские ученые сообщают о некоторых опытах, которые подтверждают это обстоятельство. Приведу один из них.

Шестиклассникам предлагали решать задачи разной степени трудности. Половине учащихся было сказано, что это — игра, другим же — что это задание, за которое они получат оценки. Оказалось, что те, которые работали за оценку, выбирали более легкие задачи, и у них был (заметьте, пожалуйста, это обстоятельство) более высокий уровень страха перед неудачей, чем у тех, для кого задания были игрой. Внутренняя мотивация, заключают ученые, может снижаться не из-за самого факта получения награды, а из-за того, что ребенок начинает выполнять задание ради награды. Внешняя же мотивация может оказаться эффективной в тех видах деятельности, которые не представляют интереса для ребенка.

Как я уже говорил выше, сильный оценочный компонент обеспечивает успех и закрепляет в ребенке уверенность в своих возможностях. Уверенность же в успехе со своей стороны рождает и усиливает интересы ребенка в учении, его страсть к познанию. Ребенок уже награжден переживанием успеха, он сам себя награждает. Но ему все же нужна одна награда, имеющая для него исключительно важное, личностное значение. Это есть заинтересованное и оптимистическое отношение учителя к нему, к его учебно-познавательным результатам.

5. СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА И ЭТАЛОНЫ

Выше я заговорил об эталонах. Нам надо знать, какое участие они принимают в оценочной деятельности. Начну с того, что эталоны составляют основу этой деятельности, они служат ее ориентиром. «Оценивая результаты собственных действий, — пишут американские психологи в названной мною выше книге, — вы, как правило, сравниваете их с определенным эталоном, в качестве которого может выступать прошлый опыт ваших собственных достижений. Когда в качестве образца для сравнения выбирается собственный прошлый опыт субъекта, то говорят об автономных эталонах. Когда же собственные результаты сравнивают с достижениями других людей, то говорят об эталонах социального сравнения». Однако суть эталонов следует понимать более широко. Во-первых, при оценке происходит

не только сравнение, но и целое суждение, догадка, намечаются новые задачи и т.д. Во-вторых, эталонами служат не только образцы собственного прошлого опыта или образцы достижений других людей, но и образцы другого рода или другого происхождения. В приведенной цитате важно заметить то обстоятельство, что без эталонов оценочная деятельность невозможна. А я добавлю, что без них оценка не может приобрести для ребенка содержательный смысл, и потому она не может стать источником внутреннего стимулирования.

Что такое эталон в этом контексте? Этalon — в первую очередь образец той материальной или идеальной действительности, которая составляет содержание обучения и подлежит усвоению школьниками. Далее, эталон есть образец тех процессов (учебно-познавательная деятельность и ее отдельные компоненты, умение, навык, мыслительная операция, способ деятельности и т.д.), с помощью которых ребенок учится, присваивает человеческую культуру. Наконец, эталон есть основа для оценочной деятельности, аналитических и оценочных суждений, для поиска других эталонов. Эталоны могут выступать в материальных (натурально), материализованных (символы, знаки, схемы, рисунки и т.д.), идеальных (вкус, точка зрения, отношение, представление, воображение, опыт и т.д.), устных и письменных формах. Они могут быть объективно реальными, то есть общественно признанными, или субъективно реальными, то есть плодами воображения и творчества, личностного идеала и представлений, личностного опыта и т.д.

Вечный вопрос о том, что хорошо и что плохо, что очень хорошо и что очень плохо, может быть разрешен только на базе эталонов и отношений человека к ним. Люди в своей трудовой деятельности, в творчестве, в научном поиске, в общении друг с другом постоянно оперируют эталонами: или выдвигают и обосновывают их, или имеют их в виду. Без наличия эталонов обмен информацией между людьми не может состояться, без них все формы человеческой деятельности распадутся, люди не смогут объясняться друг с другом. Обычный вопрос, который возникает в разговоре между людьми, в обсуждении ими каких-либо проблем — «Что вы имеете в виду?» — означает именно то, что

из-за неясности эталона понять полный смысл передаваемой информации сложно, а порой даже невозможно.

Человек должен быть богат эталонами, тогда его суждения и оценки, анализ и сравнение будут куда более глубокими и интересными, таким же глубоким будет его восприятие действительности. Человек должен быть способен еще создавать эталоны сам и уметь сообщать о них другим, а также постигать суть эталонов, которые содержатся в разных источниках информации. Без этого последнего умения ему постоянно придется заглядывать в справочники, словари, бесконечно много раз задавать вопрос другим: «Что вы имеете в виду?» Ясность, точность, полнота эталонов есть главнейшие мерила, по которым можно судить о качестве оценочной деятельности, о содержательности оценочных выводов и заключений.

Но все это из сферы жизни взрослых.

Как же быть взрослому с ребенком или ребенку со взрослым, тем более если этот взрослый является учителем, а ребенок — его учеником?

В процессе авторитарного обучения происходит следующее: учитель передает своим ученикам одну часть эталонов, составляющих суть учебных программ; учит он основам наук по принципу: смотри и слушай внимательно, делай и думай со мной вместе, делай и думай, как я. Так он показывает, скажем, образцы письма букв, образцы чтения, образцы сложения и вычитания, решения задач и примеров, указывает на примеры поведения, достойные подражания, и т.д. Иногда может показать также антиэталоны, то есть образцы искаженного письма, неправильного решения задачи. Однако, как правило, учитель будет всячески избегать таких образцов, будет стараться отводить детей от них.

В традиционной дидактике и школьной практике прочно бытует мнение о том, что младшим школьникам нельзя показывать ошибочные формы того, что подлежит усвоению, ибо в силу якобы сильной впечатлительности и обостренной памяти ребенка показанная ему ошибочная форма может засесть в нем как правильная.

Я не буду говорить здесь о том, насколько эта точка зрения, вошедшая в практику, имеет действительную психологическую опору в ребенке. Хочу только сказать, что если это верно, то для

меня становится совершенно непонятным, как может учитель тогда пользоваться красными чернилами при проверке письменных работ своих учеников, отмечая в них искривленными (то есть раздраженными) красными линиями и знаками именно допущенные детьми ошибки? Ведь ясно, что ученик обязательно взглянет на красную черточку и на ошибку, а раз взглянет на ошибку, то, по логике вещей, закрепит в себе ошибочную форму, и, сколько ни упражняй его потом в исправлении ошибок, прочно вошедших в память ребенка, ошибка останется в нем на долго. И вовсе не видно, чтобы количество допущенных детьми ошибок при изложении ими (устно или письменно) своих знаний для их проверки и оценки учителем уменьшалось из-за того, что этому процессу предшествовали контроль, оценки, исправление предыдущих ошибок. Может быть, было бы лучше, если бы учитель пользовался зелеными (а не красными) чернилами, отмечая в работах детей успехи, достижения, качество движения к овладению знаниями и умениями? Посмотрит ребенок на свою работу, проверенную учителем, и порадуется своим успехам, возможностям. Зеленые черточки и знаки обратят его внимание на те формы в работе, в которых видно, что он усваивает, может, в чем продвигается. А что касается самих ошибок, то они вовсе уж не такие опасные симптомы в развитии ребенка, скорее наоборот: именно находя, замечая, анализируя ошибку, ребенок может иногда более успешно овладеть верными эталонами, чем тогда, когда его всячески отгораживают от ошибок или поправляют ему ошибки.

Однако я отвлекся, так как хотел поставить вопрос: какую группу эталонов учитель не раскрывает своим ученикам и не возбуждает мотивационное отношение к ним? Это есть группа эталонов, связанных с оценочными суждениями, с оценочной деятельностью. Возьмем пример из процесса усвоения детьми письма букв. Как это происходит? Обычная картина этого процесса такова: учитель показывает букву, пишет ее на доске, объясняет процесс ее написания, повторяет это несколько раз; вызывает двух-трех учеников к доске, чтобы те написали ту же самую букву и объяснили, как надо ее писать; далее дети пишут эту букву в своих тетрадях, подражая образцу, который учитель записал каждому. Упражняясь таким образом, дети усваивают

навык письма, а учитель все больше заботится о том, чтобы письмо детей было каллиграфическим, красивым. Ребенку становится ясным, что такое красивое письмо, он среди нескольких образцов письма своих товарищей может указать, какой из них более красивый, и о своем письме тоже может судить — красивое оно или нет. Таким образом, эталон в этой сфере у него возникает. Стало быть, чего еще нужно — так возьми и пиши красиво! Но для ребенка остается загадкой (он даже не догадывается, что есть такая загадка, разгадка которой так ему нужна) — как идти к эталону, как учитель ведет его к эталону, что учитель имеет в виду, чего он от него хочет, когда ему «одно и то же тысячу раз объясняет»: «Смотри, как я пишу... начинаю с этой линии, закругляю... пиши такие же буквы...» Ребенок, конечно, рад, когда учитель скажет ему: «Молодец, ты исправляешь свое письмо!..» Но ему неизвестно, с чем учитель сравнивает его продвижение, почему он так оценил результаты его сегодняшних стараний. И так как, с одной стороны, младший школьник доверяет учителю, принимает его авторитет, с другой же — у него самого нет мотива сомневаться в оценке учителя, то получается, что знания, умения, навыки образуются и развиваются у него через неполную, неполно ценную учебную деятельность, так сказать, под диктовку, через малоосознанные и долгие упражнения. Эту деятельность познавательной не назовешь, так как в ней мало поискового элемента, личностного подхода. Это в лучшем случае есть учение, похожее на хождение по темному лабиринту, когда единственным способом выбраться из него есть не заранее приспособленная нить Ариадны, а откуда-то издали доносящийся зов учителя: «Аууу, где ты... Иди прямо, теперь налево, теперь направо... что я тебе говорю — на-пра-во, ясно? Не слышишь, откуда я тебя зову? Иди ко мне...» Вот почему авторитарная педагогика нуждается в том, чтобы дети проявляли внимание, следовали наставлениям учителя, слушались его, не задавали лишних вопросов.

Трудно ли будет нам с Вами,уважаемый Учитель, объяснить явления, которыми насыщена школьная жизнь детей (имею в виду не только младших школьников): зубрежка, списывание, подсказка, отставание, нежелание (это со стороны учеников), бесконечное множество упражнений, контрольных работ и опро-

сов, разжевывание учебного материала, перегрузка домашними заданиями (это со стороны учителя). Я уже не удивляюсь тому, почему для авторитарной педагогики старинная латинская поговорка — «повторение — мать учения» — стала золотым правилом обучения.

Эталоны бывают разного рода, я бы сгруппировал их по восходящей, иерархической линии. В первую группу я включаю эталоны первоначальных достижений, во вторую группу — эталоны промежуточных достижений, в третью — эталоны конечных достижений. Можно обсудить варианты, в каких случаях возможно обойтись без первоначальных и промежуточных достижений и прямо нацелить учебно-познавательную деятельность ребенка на эталоны конечных результатов. Хотя таких случаев, думаю, будет немного. Но дело не в этом, а в том, что эталоны, будь они начального, промежуточного или конечного результата, должны быть заранее заложены в учебно-познавательные задачи. Говоря иначе, при создании, разработке, обдумывании учебно-познавательной задачи мы с Вами, уважаемый Учитель, обязаны позаботиться вот о чем:

- как сделать, чтобы учебно-познавательная задача, сохраняя уровни трудностей и, таким образом, опасность возможных неудач одних детей, все же вела их к успеху, от маленького успеха к большому; как сделать, чтобы возможные неудачи в решении этой задачи не гасили в детях оптимизм в связи с будущими успехами;
- какие трудности и в каких формах заложить нам в учебно-познавательную задачу, чтобы они мотивировали, поощряли движение познавательных сил ребенка, держали эти силы на пределе возможностей;
- в каких формах объяснить ребенку, что действительным продуктом, который он получает от решения учебно-познавательной задачи, является то, что остается в нем: знания, умения, развитость;
- на наличие в ребенке какого в конкретно-содержательном смысле оценочного компонента мы можем надеяться, когда предлагаем ему ту или иную учебно-познавательную задачу;

- как сделать, чтобы учебно-познавательная задача и по форме, и по содержанию была изящной, привлекательной, задевающей любознательность и интересы ребенка;
- какими должны быть наше участие, уровень нашей помощи в процессе решения ребенком предложенной нами учебно-познавательной задачи, как мы должны исполнять нашу сотрудническую функцию при решении задачи.

Не знаю, насколько ясно смог я изложить точку зрения о том, как возникает содержательная оценка и на что она направлена. На всякий случай уточню свои мысли по этому поводу в следующих положениях:

1. Учебно-познавательная деятельность ребенка направлена на преобразование самого ребенка, это значит: главным результатом решения учебно-познавательной задачи следует считать не правильное решение самой задачи, а те сдвиги в развитии, обогащении и углублении знаний, в овладении способами деятельности — в общем, те новообразования, которые остаются в ребенке как его личностное достояние, его личностное качество; формальный результат решения задачи важен постольку, поскольку по нему можно судить о качественных сдвигах в ребенке.
2. Оценочный компонент в учебно-познавательной деятельности служит ориентиром и регулятором этой деятельности; чем более он будет развит и богат эталонами, тем большего успеха будет достигать ребенок в учении.
3. Эталоны составляют основу оценочных актов, которые совершаются в процессе учебно-познавательной деятельности; посредством соотнесения хода деятельности и ее промежуточных результатов с промежуточными эталонами и выяснения того, насколько они схожи и насколько они расходятся, в чем именно это сходство или различие обнаруживается, определяется суть содержательной оценки.
4. Содержательная оценка вселяет в ребенка уверенность, освобождает его от переживания страха из-за неудач и ошибок, помогает ему корректировать ход учебно-познавательной деятельности.

5. Оценочный компонент, оценочные акты, содержательность оценок создают внутри стимулирующие источники для учебно-познавательной деятельности ребенка, они углубляют, конкретизируют и придают «жизненный смысл» мотивам учения, делают эти мотивы адекватными для учения и познания.

Уважаемый Учитель! Я явно перегнул палку в сторону теоретического анализа учебно-познавательной деятельности, оценки и эталонов, и Вам может показаться, что применение содержательных оценок в педагогическом процессе дело практически безнадежное. Может быть, учителю нужно будет, спросите Вы, оставить все дела и заняться формированием у своих учеников эталонов и оценочных суждений, оценочной деятельности в целом?

Разумеется, введение в практику содержательных оценок и отказ от обычных авторитарных форм оценивания отметками не есть легкое дело, ибо это связано не только с применением соответствующих приемов и форм в педагогическом процессе, которым надо научиться и которые надо еще самому открыть, но, что важнее всего, с самой позицией учителя. Скажем так: если учитель сам настроен гуманно и демократично и если он готов видеть в ребенке не противостоящую его намерениям силу, а соратника, сотрудника, свободолюбивую, взрослеющую и развивающуюся личность, то такому учителю будет нетрудно не только понять суть содержательных оценок и гуманности педагогического процесса, но и творчески овладеть пока еще скучным опытом в этом деле и обогатить его в своей практике. В иных случаях идея и эксперимент по применению в педагогическом процессе содержательных оценок могут оказаться разными: от «возможного» до «невозможного», от «полезного» до «вредного».

Но я надеюсь, что лично Вы есть тот Учитель, который настроен именно на лад гуманной педагогики и в своей работе накопил много интересных приемов, способов, а теперь стремится обогатить себя, свой опыт в этом деле. Вы можете быть и начинающим учителем, который, приступая к педагогической жизни, хочет вооружиться идеями и небогатой пока практикой гуманной педагогики. Тоже отлично, нам будет нетрудно понять

друг друга. Может быть, в Вашем лице я имею дело с учителем, который искренне хочет разобраться в гуманной педагогике, чтобы потом определить свое к ней отношение. И это отлично. Во всех случаях мы можем принести друг другу пользу.

Только хочу еще раз оговориться, что мы с Вами не одни в наших намерениях гуманизировать педагогический процесс. Многие учителя, многие ученые тоже заняты такими поисками, и не-безуспешно. Опыт наш поэтому не исключение, и в нем многое будетозвучно с опытом других. Кроме того, лично я, мои коллеги по лаборатории, учителя, вместе с которыми приходится мне трудиться, всегда открыты к идеям и практическим поискам других и незамедлительно вбираем в себя любую находку, которая может чем-то продвинуть и обогатить наш опыт. Говорю все это потому, что ниже собираюсь рассказать Вам о некоторых принципиальных положениях, о формах и методах, с помощью которых мы реализуем личностно-гуманный педагогический процесс с его содержательно-оценочной основой. В них, может быть, многое будет Вам знакомо, а о причине Вы уже будете знать. Хочу также сказать, что все, о чем пойдет речь ниже, есть составная часть того методического преломления личностно-гуманной педагогики, о которой я уже говорил в предыдущих встречах.

Так что не надо думать, будто здесь дело касается только опыта применения содержательных оценок. Скорее всего, я хочу показать Вам,уважаемый Учитель, как возможно пользоваться содержательными оценками, формировать в детях оценочные и самооценочные суждения, а самое главное, как возможно развивать в детях познавательные мотивы, отношение к учению, к школе путем синтезирования спонтанных познавательных тенденций с предлагаемыми извне, то есть учителем, формами учебно-познавательной активности. Может быть, здесь я буду вынужден повторить описание некоего способа, но сделаю это с целью объяснить другую ее педагогическую функцию. Только по мере возможности буду избегать описания личностных качеств учителя, ибо проблеме учителя будет посвящена заключительная встреча.

Методические приемы, которые будут описаны ниже, я делю на две группы. Первая группа приемов касается оценочной де-

ятельности учителя, вторая же содействует целостности внутренних и внешних стимулов учения. Хотя и та и другая группа приемов отвечают на одни и те же вопросы: как формируются эталоны и оценочная деятельность детей и как устанавливается в общении с детьми дух взаимопонимания и доверия.

6. ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

Как бы ребенок ни научился оценке и самооценке, все равно ему будет необходимо знать учительскую оценку, чувствовать оптимистическое и чуткое отношение к себе учителя. Такая потребность связана, с одной стороны, с социальной значимостью учения ребенка, с другой же — с его тенденцией взросления.

В начале своей школьной жизни 6–7-летний ребенок оказывается в полной зависимости от нас, так как он еще не знает, как можно учиться, то есть не владеет профессией ученика, и у него нет еще нужных эталонов для ведения оценки и самооценки, нет самого мотива для такой деятельности. Потому учителю придется не только высказывать свои оценочные суждения о работах и усилиях ребенка, но и думать о том, чтобы его оценочные суждения, способ оперирования эталонами послужили вместе с тем делу усвоения ребенком оценочных актов.

Разумеется, не надо наивно предполагать, что наши ученики в срочном порядке и без труда постигнут суть содержательных оценок, овладеют способами оценки и эталонами, необходимыми для оценки. Но наступит и такой момент, когда они так овладеют оценочной деятельностью, что нам уже совсем не надо будет этим заниматься — пусть дети сами оценивают и поощряют себя! — и будем заботиться только о том, как лучше преподнести им знания. Наша оценочная деятельность в педагогическом процессе никогда не будет и не должна быть прекращена ни на каком этапе начальных классов, она и слабеть не должна, она должна только качественно меняться.

Наша оценочная деятельность должна меняться и в смысле содержания: все больше обращая ребенка на совершенствование своей учебно-познавательной деятельности, на углубление и усиление мотивов познания, и в смысле отношения к нему как

к личности: все больше закрепляя в ребенке веру в свои силы и развивая в нем самостоятельность, все больше вовлекая его в сотруднические формы общения и развивая в нем чувство свободного выбора. В описанных ниже ситуациях я стремлюсь к тому, чтобы по мере возможностей показать Вам, уважаемый Учитель процессуальную сторону высказанных мыслей.

Ситуация 1

Показываю детям образец грузинской прописной буквы Т. Пишу образец на доске.

Я: Посмотрите, с какой линии я начинаю писать... Видите, как рука плавно описывает дугу... Затем закругляю вправо и продолжаю выводить уже другую дугу, только теперь снизу вверх, и завершаю петлей...

— Петля, как маленькая восьмерка...

Я: Да, как ты хорошо заметил! Петля, как маленькая восьмерка... Только буква Т у меня некрасивая получилась, петля наклонилась влево... Можно, напишу снова?.. А вы следите, какая на этот раз у меня получится буква Т! (Пишу и проговариваю вслух, как будто для себя.) Дуга... закругляю... и плавно вывожу вторую дугу снизу вверх... и, не отрывая руки, делаю петлю... Нет, вывожу маленькую восьмерку.

— У вас опять некрасивая буква получилась...

Я (с удивлением): Почему же? Чем она вам не нравится?

— Дуга хорошая, но петля очень большая... а там (показывает на наглядную прописную букву Т) маленькая восьмерка, правда, маленькая...

— А еще ваша буква толстая...

Я: Да, вы правы... Что со мной происходит?! Попробую еще раз, хорошо?

Пишу букву замедленным движением и шепчу про себя: «Нет, тоже не годится...» Пишу еще несколько образцов и каждый раз высказываю «самому себе» недовольство: «Длинная получилась... Петля не годится... Ой, как криво получилось... Вот эта, думаю, неплохая...»

Дети в процессе и после написания мною буквы комментируют и советуют мне:

— Нет, не так... Да-да, правильно... Ой, что вы сделали, надо было... Опять восьмерка плохая... Теперь лучше, но не совсем... и т.д.

Я: Ну вот... Написать букву более красиво не могу...

— Почему? Последняя буква красивая...

— Нет, некрасивая, одна дуга более прямая...

— А мне нравится...

— Вот смотрите, как там...

Я: Если бы я смог вот здесь описать дугу более плавно, буква эта была бы красивая... Надеюсь, вы научитесь писать букву Т красивее, чем я... Посмотрите на образец буквы в ваших тетрадях... Нравится он вам?

— Да, красивая буква...

Я: Начните писать, только не забудьте о нашем правиле...

Комментарий. Дети уже хорошо знают, какое у нас заведено правило при письме букв: надо посмотреть внимательно на образец, написать самому букву, сравнить написанное с образцом, обнаружить отклонения, опять написать букву и стараться исправить недостаток, опять сравнить, уже вторую букву, с образцом и т.д., то есть каждый раз нужно возвращаться к образцу, сравнивать с ним написанную букву и лишь после этого писать букву заново. Таким образом, я стараюсь, чтобы ребенок научился в своей учебной работе не упускать из виду эталон, уметь оперировать им, делать выводы из сравнивания с ним результата своего труда, ставить себе задачу по совершенствованию подлежащего усвоению действия.

Описанная ситуация отражает такое положение, когда учитель формирует у детей первоначальные оценочные действия путем ненавязчивой демонстрации, как бы для себя, своих оценочных суждений, и тем самым дает им возможность «спонтанно» принять участие в определении эталонов и способов деятельности. Учитель специально пишет буквы с явными или малозаметными отклонениями от образца («Что со мной происходит?!»), чтобы дать детям возможность уловить расхождения и вести оценочные суждения. При этом он показывает детям, как сам оперирует эталонами, анализирует свое достижение и свою неудачу, как ставит перед собой задачи, как остается недовольный результата-

ми своих стараний. Он подчеркнуто демонстрирует еще, как прислушивается к мнению других, то есть своих учеников.

Ситуация 2

Дети чертят в тетрадях геометрические фигуры.

Прохожу между рядами, кому советую, кому помогаю, кого-то поощряю. Делаю это бесшумно, чтобы не мешать другим.

Я (стою у парты Георгия, говорю ему вполголоса): Мне кажется, твой треугольник не соответствует данным размерам. Сторона АС превышает...

Георгий (недоуменно): Почему? АС равна 6 сантиметрам...

Я: Да?..

Георгий (берет линейку, измеряет): Вот, посмотрите, 6 см...

Я (смотрю внимательно): Правильно!.. Извини, пожалуйста, продолжай... Аккуратный у тебя чертеж...

Останавливаюсь у парты Нино. Чертит она сложные фигуры чисто и точно.

Я (улыбаюсь и киваю головой, жестом показываю, что рад за нее, шепчу ей): Я бы не смог так красиво начертить фигуры...

Нагибаюсь над партой Нико.

Я: Тебе нравится твой чертеж?

Нико: Нет...

Я: Начерти, пожалуйста, новый треугольник. Посмотрю, как ты это делаешь...

Нико отмеряет линейкой восемь сантиметров и, держа небрежно карандаш, проводит линию. Она получается неровной и чуть больше отмеренной.

Нико: Не годится...

Я: Давай вместе... Отмеряем длину — 8 см. Прикладываем кончик карандаша плотно к линейке и, не играя рукой, проводим линию осторожно, от точки до точки... Делай теперь сам...

Нико отмеряет другие стороны. Я советую. Получается нормальный треугольник.

Я: Вот видишь, как хорошо у тебя получилось... Нужна моя помощь еще?

Нико: Спасибо... Я сам...

Стую у парты Вахтанга. Смотрю на чертеж прямоугольника.

Я (хмуро, недовольно): Давай будем считать, что это не твой чертеж, он на тебя не похож. Ты думаешь, мы рисуем ради красивых прямоугольников...

Вахтанг смущен.

Я: Пожалуйста, бери другие мерки и начерти другой прямоугольник, сейчас я к тебе подойду...

Подхожу к Зурико.

Я (выражаю удивление, радость): Ты умеешь чертить такие фигуры? Ты знаешь, как они называются?

Зурико: Да, ромб... Это куб... Папа научил...

Я: Ты любишь чертить?..

Зурико: Очень... Я помогаю папе...

Я: Можно попросить тебя начертить мне какую-нибудь фигуру? Я сохраню твой чертеж...

Зурико: Я вам параллограмм начерчу.

Я (трогаю руку мальчика): Хорошая у тебя рука...

Смотрю, как работает Майя, — аккуратно, чисто, точно.

Майя подымает голову, встречает мой поощряющий жест. Задерживаюсь у парты Гоги.

Я: Что ты делаешь?

Гоги: Черчу заново... Не нравятся мне эти фигуры.

Я (выражаю удивление): Почему?! Чем они плохи?

Гоги: Вот видите, здесь у меня какая жирная линия получилась... А здесь мерки не совпадают...

Я (деловито): Ну, знаешь, тебе виднее... Но мне и эти понравились бы...

Возвращаюсь к Вахтангу. Мальчик заканчивает чертить прямоугольник.

Я: Вот это другое дело. Мне нравится. А тебе?

Вахтанг: Могу еще лучше...

Комментарий. Известный психолог Б.Г. Ананьев в своем исследовании о психологии педагогической оценки ввел понятие парциальных оценок. По его мнению, парциальные оценки есть отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия педагога на учащихся во время опроса, хотя они не представляют собой квалификацию успешности ученика вообще. Парциальными оценками заполнен педагогический процесс. Они не только

оказывают действие в процессе работы, говорит Б.Г. Ананьев, но и вызывают последствие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детского коллектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценок и т.д. К сожалению, в педагогике и школьной практике значение парциальных оценок недооценивается, а ведь в них, как в клетках организма, считает Б.Г. Ананьев, сосредоточиваются многие жизненные процессы развития личности ребенка.

Мне представляется, что парциальные оценки, которыми переполнен педагогический процесс, имеют большую силу влияния, чем единичные квалификации успешности ученика, ибо парциальные оценки по своей сути культивируют взаимоотношения определенного образа — авторитарные или гуманные. Представьте себе, каким может быть процесс обучения, в котором превалируют такие учительские парциальные оценки, как замечание, порицание, сарказм, упрек, угрозы, нотации, неопределенные суждения, и все это — постоянно. По определению Б.Г. Ананьева, именно такими парциальными оценками насыщен процесс обучения. Добавлю со своей стороны, что, хотя исследование проведено в середине 30-х годов, думаю, в этом отношении в нашей нынешней школе дело к лучшему не пошло.

На что я хотел обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель, в описанной ситуации? В первую очередь на характер парциальных оценок учителя. В каких бы формах учитель их ни выражал — репликой, мимикой, практическим содействием, словом и т.д., — самое главное для него то, чтобы ребенку от учителя передавалось его оптимистическое и доброжелательное к нему отношение и чтобы смысл оценочных действий учителя нашел понимание у ребенка.

Ситуация 3

Несколько ребят принесли книжки с собственными рассказами и сочинениями. Показывают их мне на перемене. Я прошу детей положить книжки на мой стол. На следующей большой перемене уединяюсь в классной комнате у окна и читаю книжки про себя. Не могу скрыть свои эмоции при их чтении.

Некоторые подходят ко мне, с любопытством рассматривают книжки.

— Они интересные?

Я: Очень...

— Можно почитать?

Я: Думаю, можно... Но дай мне сперва почитать их все... Подходят и авторы книг.

— Вы мою книгу уже прочли?

Я: Нет еще. Но вот книжка Марики... Какая она грустная, пла-кать хочется...

— А что там?

Я: Сам почитай... А это... чья это книжка? Да-да, Вовина. Умно пишет...

Вокруг меня собралось 12–15 ребяташек. Хотят почитать книжки товарищей.

Начинается урок.

Дети решают математическую задачу письменно.

Я опять уединяюсь и рассматриваю книжки.

Тем временем дети завершают решение задачи.

Я (обращаюсь к тем ребяташкам, которые передали мне свои книжки): Можно мне взять ваши книжки с собой? Завтра их верну.

Хочу показать своим коллегам в учительской. Дети разрешают мне взять их книжки. На другой день на первом же уроке я говорю всем:

— Ребята, вы даже представить не можете, как учителей заинтересовали книжки ваших товарищней. Вано, знаешь, что о твоем рассказе говорили? Восхищались твоим языком, а смешная история развеселила всех. Возвращаю тебе твою книжку...

Кто-то просит Вано одолжить ему книгу.

Я: Книгу Марики читали вслух. Какой правдивый рассказ, Марика... Спасибо, ты мне доставила большое удовольствие.

Марике и другим возвращаю книжки.

Я: Только вот я хочу извиниться перед Вовой. Не знаю, как это случилось, — твою книгу кто-то забрал с собой... А может быть, я сам в учительской забыл... В общем, книгу я потерял. Что делать, не знаю...

Вова (успокаивает меня): Ничего, я другую напишу...

Я: Другую-то напишешь, но этот чудесный рассказ ведь потерялся! Я так переживаю...

Вова: Не беспокойтесь...

Кто-то из ребят: Наверное, кому-то понравилась Вовина книга...

Я: Конечно, всем понравилась... И так красиво была оформлена... с картинками... Вова, ты очень огорчен, да?

Вова: Я напишу другую...

Проходит три-четыре дня. Перед началом урока зову к себе Вову. Нас окружают и другие ребяташки. Я держу в руках Вовину книжку.

Я: Вова, как я рад, твоя книжка нашлась. Оказывается, ее взял завуч, хотел почитать спокойно в своем кабинете. А потом я ушел, и книга осталась у него. Сегодня утром он мне вернул ее, говоря, что твой рассказ удивил его... Возвращаю тебе твою книгу...

Передаю книжку Вове.

Я: Знаешь, что мне завуч сказал? Хотел бы оставить твою книгу себе...

Вова: Я могу подарить.

Протягивает мне книжку обратно.

Я: Нет, лучше, если ты сам отнесешь ей книжку в кабинет...

Комментарий. Осознание общественной значимости результата своего труда усиливает и обогащает в ребенке мотивационное отношение к своей учебно-познавательной и творческой деятельности. Я описал здесь один из вариантов оценочной активности учителя и хотел обратить Ваше внимание на то, насколько она должна быть ориентирована на личность ребенка. Вы,уважаемый Учитель, наверное, заметили, как подчеркнуто я демонстрирую перед детьми (не только перед авторами) свою заинтересованность книжками, как подчеркнуто сообщаю всем мнение моих коллег о книжках, как подчеркнуто извиняюсь перед Вовой за то, что его книга «потерялась», и т.д. Все это вместе с другими формами работы усиливает в детях познавательное стремление, рождает мотивы, творчество, утверждает в них взросłość.

Ситуация 4

Задача на уроке — развить в себе умение выразительного чтения литературного произведения.

Я: Кто сегодня желает поупражняться в выразительном чтении?

Желание высказывают многие.

Я: Значит, многие? Тогда давайте так сделаем: назовите, кого вызвать...

Дети называют несколько товарищей.

Я: Хорошо, начнем с Тенго. А потом кто? Русико?..

Выходит Тенго.

Я: Объясни сперва, что ты будешь выражать в чтении этого стихотворения.

Тенго: Я думаю, в стихотворении передается грустное настроение: зима, ветер, холод. Сидит старик у камина, где играют языки пламени, они уносят его в воспоминания о прошлом, потерянных близких и дорогих ему людях. В чтении я буду выражать настроение старика и свое сочувствие к нему...

Я (обращаюсь классу): Вы хотите что-нибудь сказать Тенго?

— По-моему, старик не нуждается в сочувствии...

Я не согласен. Тенго правильно сказал: старика жалко, он остался один, близких людей потерял...

— Ну и что? Зато он мужественный. И без нашего сочувствия он может выстоять.

— Так нельзя говорить. Старик-то мужественный, но это не значит, что человеческое сочувствие для него будет лишним.

— Дело не только в одиноком старике, но и в нас самих. Разве можно не сочувствовать человеку, который прожил свою жизнь в заботе о других и в старости остался один? Какими же мы будем, если в нас не будет чувства сострадания к таким людям?..

Я: Тенго, тебе слово.

Тенго: Я остаюсь при своем мнении.

Я: Давайте послушаем, как Тенго прочтет нам стихотворение.

Тенго читает стихотворение, но вдруг останавливается.

Тенго: Если можно, прочту снова.

Читает стихотворение снова. Детям нравится чтение, они аплодируют.

— Тенго отлично прочел...

— С чувством...

— Мне тоже стало грустно...

Я: У меня даже портрет старика возник в воображении...

— Тенго правильно объяснил, как нужно читать стихотворение...

Я: Спасибо, Тенго. Садись, пожалуйста... А теперь Русико...

Русико: Я не думала об этом стихотворении так, как Тенго. У меня другое мнение. Я хочу прочесть стихотворение так, как будто рассказываю вам о том, что я видела сама, чтобы вы сами подумали, как вам быть. Если я буду читать, как Тенго, то буду навязывать свое отношение к старику, а я хочу, чтобы вы сами подумали. Можно начать?

— У меня вопрос. Тебе не понравилось, как читал Тенго?

Русико: Нет, понравилось.

— Тогда почему...

— Мне нравится мысль Русико. Пусть читает...

Я: Я тоже так думаю.

Русико читает стихотворение.

— Русико не сдержала обещание... Она не просто рассказывала нам о старице, но в ее голосе звучало и сочувствие...

— Мне тоже так показалось. Особенно, когда читала концовку.

Я: Русико, может, прочтешь еще раз, чтобы мы более ясно уловили твою точку зрения?

Русико: Да... Вот, слушайте...

Русико читает стихотворение повторно.

Комментарий. В данном случае важно обратить внимание на следующую особенность: дети вырабатывают в себе собственные эталоны в виде точки зрения, позиции, вкуса. Этот процесс происходит в форме выдвижения собственной точки зрения и результата учебно-познавательной деятельности для общественной оценки. Я в этой ситуации не навязываю детям свое мнение, не решаю возникшие разногласия. Только включаясь в обсуждение наравне с другими.

Ситуация 5

Обсуждаются сочинения, которые дети писали дома.

Я: Сегодня хотят обсудить с вами свои сочинения Анна и Никита. До звонка осталось 15 минут. Может быть, успеем обсудить оба? Давайте начнем!

Анна: Я написала сочинение на тему «Бабушка».

— Ты пишешь о своей бабушке?

Анна: Да...

— Ты ей уже давала читать свое сочинение?

Анна: Нет...

Я: Давайте послушаем и обсудим.

Анна читает сочинение.

Я: Ну, что скажете?

— Сочинение написано как рассказ. Я с интересом слушал.

— Моя бабушка тоже такая, как Анина.

— Мне понравилось, как Анна пишет о бабушке: с любовью и уважением.

— Я не заметила ни одной стилистической ошибки.

— Почему? Была такая ошибка. В конце в одном предложении два раза повторяется одно и то же слово. Прочитай, пожалуйста, это предложение.

Анна читает.

— Вот видите?

— Ну и что, это легко исправимо.

— Я о другом хочу сказать. Сочинение написано хорошо, но Анна в нем все говорит о том, как бабушка ее балует, как о ней заботится, как она любит свою внучку, какие ей читает молитвы. Но будет хорошо, если Анна добавит такую часть, в которой попытается понять, чем ее бабушка озабочена, что у нее на душе...

— Как я понимаю, бабушка одна, без дедушки. Значит, у нее должна быть какая-то постоянная боль в сердце. Как Анна чувствует ей...

— Я советую, чтобы ты это сочинение оформила книжкой и подарила бабушке...

Я: Анна, я тоже советую тебе осмыслить радости и боли бабушки... Тебе нужно заглянуть в сердце любимого человека.

Анна: Спасибо за советы. Я их принимаю. Сочинение напишу снова книжкой и покажу вам, а потом подарю бабушке.

— А может быть, показывать нам уже не надо — сделай красивую книжку, как ты обычно умеешь, и сразу подари бабушке. Так будет лучше.

Я: Ника, твоя очередь...

Комментарий. В этой ситуации следует обратить внимание на следующее: дети сами изъявляют желание вынести свою работу — сочинение, книжку, рисунок, сборник, коллекцию и т.д. — на обсуждение товарищей с целью ее совершенствования и улучшения. Учитель выбирает для этого время (на уроке, после уроков, на большой перемене) и организует обсуждение. Однако сам является одним из участников обсуждения и не берет на себя ответственность вынести окончательную оценку. Такое решение в результате высказанных оценок и пожеланий должен сделать для себя сам автор обсуждаемой работы. Важно, чтобы обсуждение проходило в обстановке взаимопонимания, с опорой на положительное, чтобы были высказаны не критические замечания, а добрые пожелания. В такой оценочной деятельности выигрывают обе стороны — и автор, и все остальные.

Ситуация 6

Конец четверти. Дети рассматривают классные тетради по грузинскому языку с работами за эту четверть. В каждой из них выполнены разные задания: сочинения на свободные темы, рассказы по картинкам, пересказ содержания просмотренного фильма, прочитанной книги, речевые и грамматические упражнения. Им теперь предлагается выбрать какую-нибудь из ранее выполненных работ, сделать в ней правку и на вложенной в тетрадь странице переписать ее заново. Дети обычно отдают предпочтение правке сочинений и рассказов. Правку делают прямо в тексте, на полях страниц, на листках для черновых работ. Работа сугубо индивидуальная, ибо из ранее выполненных заданий каждый для правки выбирает то, которое ему хочется, которое сам для себя считает нужным.

В классе спокойно, все заняты делом, порой шушукаются, советуются друг с другом.

Я (говорю вполголоса): Ребята, если кому нужно со мной посоветоваться, что-то спросить, подходите к столу.

Пока дети работают, я тоже занят: редактирую приготовленные ими же по моей просьбе разные задачи, примеры, читаю их книжки, думаю над следующим уроком. Каждый, кто ко мне подойдет, чтобы посоветоваться, застанет меня погруженным в эту работу.

Гия (показывает мне свою правку сочинения месячной давности, говорит вполголоса): Можно попросить вас быть моим читателем?

Я (быстро просматриваю сочинение с правкой): Правка твоя вносит в текст больше ясности. Это хорошо. Но я на твоем месте поискать бы более образные формы вместо вот этих... И вот здесь эту мысль, может быть, высказать тоже образно? Подумай, возможно, я не прав...

Гия: Спасибо...

Я продолжаю работать.

Нана (тоже говорит со мной тихо): Извините, пожалуйста. Мне не нравится мой рассказ. Может быть, написать заново?

Я (просматриваю рассказ): Почему же, в нем ты ясно передаешь содержание картинок...

Нана: Нет, не совсем...

Я: Мне нравятся в нем вот эти образные формы...

Нана: Их я сохраню, но хочу все же снова написать... Можно попросить вас дать рисунки, по которым я писала этот рассказ?

Я: Конечно, бери сама, рисунки лежат в этом ящике...

...Уроки подходят к концу. Дети, не успевшие завершить работу, просят взять задание на дом. Кто-то хочет отредактированный рассказ выпустить книжкой.

Я: Конечно, можете завершить работу дома. Хватит вам двух дней?

Дети: Хватит, успеем...

Комментарий. Редактирование и правка ранее написанного сочинения помогают ребенку взглянуть на свою работу с позиции читателя: давность написания сочинения делает его в какой-то степени «чужим», и ребенок легко находит в нем недочеты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными.

При выполнении подобного рода заданий оценочный компонент становится более целенаправленным, полным. Оценочная активность в данном случае выступает уже в качестве самостоятельной оценочно-познавательной деятельности. Я лично считаю, что возвращение времени от времени к ранее (один-два месяца назад) выполненным сочинениям с целью их редактирования и правки более полезное дело, чем давать детям только все новые и новые темы для сочинений. Дети научатся сами анализировать результат своего труда, сами ставить задачи его совершенствования. По правде говоря, это есть не повторное письмо сочинения на ту же тему с целью исправления ошибок, а поиск качественного совершенствования. Таким образом, возникает новая задача с новой мотивацией.

Ситуация 7

На уроке математики разбираем способ решения новой, усложненной задачи.

Я: Давайте станем учениками шестого класса. Хотите?

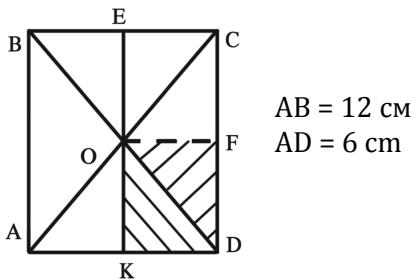
Дети согласны.

Я: Тогда отведем этому 15 минут времени. Если задача будет сложна, то оставим ее и вернемся к ней в следующий раз. Начертите себе на листке прямоугольник, стороны которого 6 и 12 см.

Я тоже черчу прямоугольник на доске.

Я: Соединим точки противоположных углов... А потом от точки пересечения опустим перпендикулярную линию... Расставим буквы... Проверьте, пожалуйста, чертеж...

У нас получается такая зарисовка (пунктирные линии проводятся потом, позже штрихуются и треугольники):



Я: А теперь слушайте вопрос: можем ли вычислить площадь треугольника KOD?

Детям известен способ вычисления площади прямоугольника, квадрата. Здесь же нужно трансформировать этот способ для решения другой задачи, нужно строить логическую нить связей.

— Думаю, что можем...

— Я тоже так думаю...

Я: Значит, без знания того, как вычисляется площадь треугольника, мы сможем решить эту задачу?

— Почему? Решим... Только надо подумать...

Я: Вот я тоже думал, но выход не нашел...

— А если по частям вычислить?

— Как по частям? По каким частям?

Я: Тоже пробовал.

— Скажите, как вы пробовали?

Я: Хотел сперва вычислить площадь вот этой половины прямоугольника (черчу перпендикулярную линию OE, показываю и читаю прямоугольник) — KECD. Чему равна длина CD, я знаю, верно? А длину KD вычислить нетрудно — нужно AD : 2. Тоже верно? Значит, я могу узнать площадь KECD прямоугольника (показываю на чертеже). Но как дальше узнать площадь моего треугольника? От площади KECD прямоугольника надо отнять площадь вот чего — DOEC четырехугольника... Вот где я запутался...

— А вы усложнили себе задачу...

Я: Почему?

— Не лучше ли будет вычислить площадь... Вот, посмотрите...

Сандрик выходит к доске и в моем чертеже проводит линию OF...

— Эта перпендикулярная... Теперь надо вычислить площадь прямоугольника KOFD...

Я: Да какая разница...

— Как какая...

Я: Ну хорошо, я буду знать площадь... какого прямоугольника?

— KOFD...

Я: KOFD... А дальше? Мне же надо знать тогда площадь вот этого треугольника — DOF... Как это вычислить... И опять пута-

ница... Ребята, давайте оставим эту задачу, видите, она не решается, мне не надо было вам ее приносить...

- Попробуем еще...
- Ее можно решить...
- Вы зря тут путаетесь.

Я: Это почему зря?

- Потому что эти треугольники равны...
- Какие треугольники?
- Вот эти, которые в прямоугольнике KOFD...

Я: Они не могут быть равны... Каждый из них составляет половинки разных треугольников. Треугольник KOD есть половина треугольника вот какого высокого AOD (показываю на рисунке). А треугольник DOF есть половинка вот какого длинного треугольника DOC... Это же разные треугольники, и потому их половинки тоже будут разными. Ясно? Вот о чем я говорю... Так что эту задачу решить трудно...

- А вы неправильно объясняете.

Я: Почему неправильно? Разве эти треугольники не разные?

- Они-то разные, но...

Я: Вот видишь...

- Давайте по-другому...
- Я тоже нашел другой путь...

Я: Какой путь?

— KOFD — прямоугольник. Площадь этого прямоугольника мы можем высчитать...

Я: Ну и что?

- OD этот прямоугольник делит на равные части...

Я: Как равные?

- Да-да, равные... Мы это уже знаем...

- Правильно, равные...

Я: Но ведь эти маленькие треугольники есть половинки разных треугольников...

- Оставьте их...

— Допустим, мы имеем дело только с прямоугольником KOFD. В нем OD линия делит прямоугольник на две равные части... Верно?

- Да... Правильно...

Я (задумываюсь и «вдруг» до меня «доходит» мысль ребят):
Ааа... да-да-да... конечно... Понял, все понял...

- А вы говорили, что задача не решается...
- Вы хотели бросить задачу...

Я: Простите, пожалуйста, мне показалось, что задачу эту выбрал зря, ибо сам в ней запутался... Ну, конечно, сейчас ничего не стоит высчитать объем нашего треугольника. Пусть каждый для себя решит, посмотрим, что у нас получится. (Пишу для себя на доске, одновременно «размышляю» полушепотом):

$$KO = 6 \text{ см}$$

$$KD = 3 \text{ см}$$

$$\text{Площадь } KOFD = 6 \times 3 = 24 \text{ кв. см}$$

$$\text{Площадь } KOD = 24 \text{ кв. см} : 2 = \dots$$

- Вы допускаете ошибку...

Я: Какую?

- Там должно быть 18 кв. см, а не 24...

Я: Спасибо... Конечно, 18...

Исправляю ошибку. Вместо 24 пишу 18 кв. см и продолжаю вычислять. $18 \text{ кв. см} : 2 = 9 \text{ кв. см}$ Площадь KOD = 9 кв. см.

Я (обращаюсь к детям): Правильно?

- Да, правильно...

- У нас тоже 9 кв. см...

Я: Ребята, поздравляю вас... И спасибо вам. Я с вами вместе провел сейчас очень интересные минуты в шестом классе...

- Вам тоже спасибо... Хорошая была задача...

Комментарий. Уважаемый Учитель! Думаю, что Вас не удивит сложность задачи, которую я предложил детям экспериментального четвертого класса. Однако дело здесь не в самой задаче, а в том, как учитель предлагает детям задачу и какую сам играет посредническую роль между возможностями детей и уровнем задачи. Во-первых, я предлагаю детям действительно сложную задачу, рассчитанную на учеников более старших классов, и сообщаю им, что они могут попробовать свои возможности, если хотят. Тем самым я усиливаю в них познавательный интерес, задевающий тенденции взросления и развития. Во-вторых, я, с

одной стороны, подсказываю детям возможности решения задачи, сообщая им, как сам пытался решать ее, с другой же — объясняю им, в чем я «запутался» и потому не могу решить задачу, и тут же рекомендую им оставить задачу и вернуться к нашим делам. А я «запутался» именно в том узле логики решения задачи, распутывание которого связано с развитием возможностей детей. В-третьих, я даю детям возможность, даже провоцирую их, чтобы они спорили со мной, выдвигали и утверждали свои позиции, точки зрения. Тем самым я содействую тому, чтобы дети сами вырабатывали в себе эталоны, аналитическую мысль, умение контроля и, разумеется, умение оценки. Оценка в таких условиях приобретает для детей глубоко содержательный смысл. В-четвертых, тем, что я признаюсь перед детьми в своей «ошибке», и тем, что они поправляют ход моих мыслей и контролируют результаты моих действий, я создаю им, так сказать, «учебно-познавательный комфорт», который рождает и развивает наши сотруднические взаимоотношения. Важно только, чтобы учитель искусно исполнял такие педагогические процессы.

Думаю, далее можно не увлекаться описанием подобного рода педагогических ситуаций, так как разные их варианты можно обнаружить и в предложенных мною деловых играх.

7. ЕДИНСТВО ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ СТИМУЛОВ УЧЕНИЯ

Методические приемы, имеющиеся в этой группе, направлены на создание и развитие духа взаимопонимания и доверия, на установление сотруднических взаимоотношений между учителем и детьми. Хочу еще раз подчеркнуть, что не надо думать, будто я предлагаю Вашему вниманию неизвестные до сих пор педагогической практике приемы. Дело не в их новизне, а в их системности, в том, что именно такие приемы работы с детьми должны составлять суть личностно-гуманного педагогического процесса. Могу также сказать, что авторитарно настроенный учитель не воспользуется такими приемами, в его творческой практике они не смогут возникнуть. С Вашего позволения,уважаемый Учитель, я только опишу приемы, ибо, думаю, в данном случае мои к ним комментарии будут излишними.

1. Перед началом каждого урока, как правило:

- сообщаю детям, какие нам предстоят важные дела, то есть какие я им предлагаю учебно-познавательные задачи;
- план (ход) урока, если это нужно, пишу на доске;
- стараюсь, чтобы записи познавательных задач на доске по своим формам вызывали у детей заинтересованность;
- стараюсь также, чтобы устно предложенные мною задачи тоже вызывали в них любознательность;
- согласовываю с детьми план урока, узнаю, согласны ли они с предложенным планом, нравятся ли им задачи и задания; могу исключить из плана тот пункт, который не задевает их;
- иногда предлагаю выбирать, с чего, с какого задания начинать урок.

2. В тех случаях, когда сам хочу освоить или проверить новый для себя прием (способ, метод, форму):

- заранее сообщаю детям об этом;
- прошу помочь мне и посодействовать, чтобы я овладел новым приемом работы, и высказать свое мнение, посоветовать мне насколько этот прием оказался полезным, воспользоваться им в будущем или нет.

3. Когда урок проходит особенно напряженно, в познавательной борьбе, и я чувствую внутреннее удовлетворение, то в конце урока:

- я выражаю детям благодарность;
- объясняю им, чему я сам, учитель, научился на уроке, чему они меня научили;
- случается, что дети благодарят меня за интересный урок; воспринимаю это с явной радостью.

4. Время от времени прошу детей оценить урок:

- как он проходил и насколько он их увлек;
- какие задания им больше всего понравились, а какие нет, почему;
- что они хотят посоветовать мне, чего они ждут от меня;
- какое «домашнее задание» хотят они мне задать, то есть какой урок, с какими заданиями приготовить мне для них в будущем.

5. В конце урока, как правило, предлагаю детям подытожить проведенную работу:

- к чему каждый стремился на уроке; доволен ли своим участием в решении задач;
- насколько успешно выполнили мы намеченный план;
- кто чему научился, чем овладел, чем доволен или недоволен;
- у кого какие возникли проблемы, интересы, какие ставили перед собой задачи.

6. Если урок прошел неудачно и я чувствую в этом свою вину, то в конце урока:

- признаюсь перед детьми, что наш урок не был таким содер- жательным, увлекательным, сложным, красивым;
- при возможности объясняю причину (не успел хорошо под- готовиться, не до конца продумал содержание урока, нездо- ровилось и т.д.);
- доверительно сообщаю, какие у меня возникают замечания к самому себе, выслушиваю их мнение;
- сообщаю также, какие у меня возникают пожелания к ним, к их активности на уроке.

7. По возможности часто предлагаю детям на уроках альтер-нативные учебные материалы, задачи и задания:

- выбирать из данных двух-трех стихотворений одно для изучения на уроке (также выбирать один из рассказов, одну из задач и т. д.);
- самим предлагать, какому произведению, какому автору по- свящать урок или
- каким задачам и заданиям отдавать предпочтение;
- выбирать пакет с трудными или легкими задачами (примерами, заданиями);
- самим задавать себе домашние задания и т.д.

8. Часто обращаюсь к детям с просьбой помочь мне:

- подготовить задания (задачи, примеры, кроссворды, упражнения и т.д.), которые я предложу остальным для выполнения на уроках;

- отыскать мне рассказ (стихотворение) на такую-то тему, такого-то автора для наших будущих уроков;
- поискать в своих домашних библиотеках нет ли такой-то книги такого-то автора, она мне очень нужна для подготовки урока (или же сам интересуюсь ею, хочу прочитать);
- составить сборники с образцами народного творчества, сборники пословиц и поговорок, крылатых слов, любимых стихотворений и т.д., они нам понадобятся на уроках.

9. Каждый день регистрирую один из уроков:

- пишу на доске дату и номер урока (начиная с первого школьного дня);
- время от времени обращаю внимание детей, кто, как и в чем продвинулся на наших уроках;
- поощряю, поддерживаю мысль детей отпраздновать круглое число наших прошедших уроков, справить юбилей урока (пятисотый урок, тысячный урок и т.д.);
- время от времени прошу написать свое мнение о том или другом уроке, поразмыслить о своей жизни на уроке, о значении уроков в жизни ученика, о его отношении к уроку.

10. Иногда при написании сочинений на уроке я:

- сажусь у своего стола или же за свободную парту и тоже пишу сочинение;
- в конце урока прошу детей дать мне возможность прочитать им свое сочинение;
- внимательно слушаю, как они оценивают его, какие у них возникают замечания;
- стараюсь защитить свою точку зрения, с благодарностью принимаю ценные для меня замечания;
- так же поступаю при письменном решении детьми математических задач и примеров.

11. На уроках самостоятельного письменного выполнения детьми заданий (написание сочинения, решения задач и примеров и т.д.) проявляю подчеркнутое уважение к их мыслительной работе:

- не расхаживаю между рядами без особой надобности;

- а если есть такая необходимость, то направляюсь к ребенку бесшумно, осторожно;
- разговариваю с ним шепотом;
- не стою над головой ребенка, заглядывая в его тетрадь и следя за его работой;
- если все же нужно прервать работу, чтобы сказать всем о чем-то важном, то сперва обязательно извиняюсь перед детьми;
- считаю нормальным, если кто-то шепчется с товарищем, спрашивает о чем-то;
- считаю нормальным также, если кто-то раскрывает учебник, чтобы вспомнить нужное правило, идет к полке со справочно-информационными книгами и словарями;
- делаю все возможное, чтобы каждый ребенок почувствовал, осознал важность своей работы, работы других, почувствовал уважение к себе, видя, как обергают его спокойствие в процессе познавательной деятельности, постиг вкус к этой деятельности.

12. При оценке работы ребенка особое значение придаю:

- стараниям, упорству, труду, которые были потрачены при выполнении задания, независимо от того, справился он с ним или нет;
- достигнутому успеху;
- его отношению к действительности, знаниям, учению;
- его личной позиции, точки зрения, оценкам, вкусам;
- его мотивам, побуждениям, стремлениям;
- его возможностям достичь большего успеха.

13. Поощряю в каждом ребенке:

- смелость ума, умение сомневаться, разумный риск;
- стремление к самостоятельности, готовность защитить собственную точку зрения;
- обдумывание, постановку сложных вопросов;
- творческие подходы;
- пытливость, любознательность;
- самоконтроль и способность оценить свою собственную работу;
- стремление находить и исправлять свои ошибки.

14. Стараюсь придать общественную значимость познавательным успехам ребенка:

- говорю об этом детям как о радостном для всех событии;
- при всех поздравляю самого ребенка с успехом, жму ему руку в знак признания;
- пишу письмо родителям — как и в чем ребенок порадовал нас всех, какую трудность он преодолел, какой добрый и честный поступок он совершил.

Мог бы описать, уважаемый Учитель, множество других вариантов подобных приемов, однако полагаю, что в Вашей творческой практике Вы сможете открыть не менее интересные, чем я предлагаю.

Уверен, Вам не дает покоя вопрос: хорошо, отметки детям не ставятся, но как же отчитываться перед родителями об успехах детей, они же хотят знать, как учатся их дети, в чем ребенку нужно помочь? Вопрос весьма серьезный, и, если Вы не возражаете, ответ на него Вы получите при описании деловой игры в конце данной встречи. Здесь же я бы предпочел дать ответ тоже на очень важный вопрос, который, надеюсь, у Вас уже созрел: каковы научные результаты такого личностно-гуманного педагогического процесса, как живут в нем дети, чего они достигают, с чем они переходят во вторую ступень школы? Давайте займемся этим делом.

8. ПРИГЛАШЕНИЕ НА ОПЫТЫ. СУДИТЕ САМИ

Хочу пригласить Вас, уважаемый Учитель, стать «участником» некоторых опытов и тем самым призвать Вас поразмышлять. Эти опыты были проведены моими коллегами и мною, а также заинтересованными психологами с целью выявления результатов экспериментального процесса. Я намерен предложить Вашему вниманию ту часть опытов, которая говорит больше всего о мотивационной сфере детей, об их отношении к учению, об их развитости и личностных качествах. Я воздерживаюсь приводить материалы, говорящие о том, каково качество знаний у учащихся экспериментальных классов. Думаю, описанные мною

уроки в какой-то степени дают характеристику того, насколько углубленно содержание программ по некоторым учебным предметам. Итак, опыты.

Опыт 1. Уровень учебно-познавательной активности

Этот опыт должен был выявить сравнительную картину зависимости и качества учебно-познавательной деятельности детей от типа обучения (разумеется, имеется в виду личностно-гуманный педагогический процесс и авторитарно-императивное обучение). Методика опыта была разработана научными сотрудниками лаборатории экспериментальной дидактики. Я опишу эту методику в такой форме, чтобы при желании Вы, уважаемый Учитель, вместе с Вашими коллегами смогли повторить подобный опыт и, вообще, пользоваться им для оценки эффективности и качества открытых или другого рода уроков с педагогической точки зрения.

Опыт проводится по следующей методике. В классе в конце каждого ряда парт (обычно в классе два или три ряда) занимает место наблюдатель, который в течение урока с предельным вниманием фиксирует все виды активности каждого из учеников, сидящих за партами этого ряда. У наблюдателей есть схемы своих рядов парт с сидящими за ними детьми. В них они незамедлительно фиксируют с помощью условных знаков вид активности, проявленный тем или иным учеником. В состав наблюдателей входит еще один участник. Ему поручено записывать все проявления активности учителя: его вопросы, объяснения, задания, оценки, поощрения, санкции и т.д.

В качестве единиц проявления внешней активности учеников мы выделили следующие виды их реакций на обучающую деятельность учителя (условные знаки, применяемые при этом, способствовали незамедлительной фиксации вида активности того или другого ученика в соответствующей граfe схемы):

1. Двусторонняя активность.

Ребенок сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу, выполнить задание, и это стремление выражает поднятием руки, просьбой, а учитель удовлетворяет его стремление, то есть «вызывает». При этом активность ученика может завершиться правильным или неправильным

ответом. Такие виды активности обозначались: A_1 — двусторонняя активность с правильным исходом; A_2 — двусторонняя активность с неправильным исходом.

2. Односторонняя активность.

Ребенок сам не проявляет инициативу, не поднимает руку, но его вызывает учитель и требует от него разрешения учебной задачи. И такая активность ученика может завершиться правильным или неправильным ответом. Эта активность обозначалась: B_1 — односторонняя активность с правильным исходом; B_2 — односторонняя активность с неправильным исходом.

3. Отклонения от процесса обучения.

Сюда относятся отвлечения от урока другими занятиями, разговором с товарищем, сонливость на уроке и т.д. Такие проявления фиксировались символом С.

В процессе опыта невозможно было регистрировать абсолютно все проявления активности, как, например, готовность ученика ответить (поднял руку) или же нежелание проявить инициативу (не поднял руку). Трудно было также вести учет всякого рода отклонений детей от процесса обучения из-за сложности определения этого состояния. Тем не менее, добытый материал дает более или менее полную картину активности каждого школьника и всего класса на уроке.

Протокольно записывая ход активности учителя на уроке, мы имели возможность определить общую направленность процесса обучения. С этой целью при анализе протокола определялось количество заданий, способствующих общему развитию и самостоятельному поиску учащихся, контролю, закреплению знаний, а также количество мер при организации выполнения учебных задач, то есть распоряжений, поручений, оценок, как положительных, так и отрицательных.

В экспериментальном и контрольном третьих классах такая запись велась на всех уроках в течение недели (кроме субботы в экспериментальном классе, так как здесь была введена пятидневная учебная неделя).

Результаты опыта представлены в двух сводных таблицах: одна характеризует направленность обучения в экспериментальном и контрольном классах (см. табл. 1), другая — уровень активности учащихся этих классов на уроках (см. табл. 2).

Как видно из таблицы 1, основной чертой экспериментального обучения является его развивающая направленность (30,18% развивающих задач в экспериментальном классе и 13,45% — в контрольном). Для экспериментальных классов характерен также высокий уровень учебной активности школьников и успешность разрешения ими учебных задач. Познавательные силы школьника в таких условиях приобретают, так сказать, *центростремительную* тенденцию. Если ученик экспериментального класса стремится быть в контакте с педагогом, активно участвовать во всем, что происходит в классе, не боится высказывать свои соображения даже тогда, когда они оказываются неверными, то школьник контрольного класса предпочитает «не высказываться», а включаться в учебный процесс в основном тогда, когда его к этому приуждает учитель; он поступает так даже тогда, когда может правильно ответить на вопросы. Можно сказать еще, что в экспериментальном классе учебная активность школьников носит экспансивный характер. В контрольном классе, наоборот, школьники предпочитают занимать выжидательную и даже центробежную позицию.

Те же самые данные опыта можно представить и с помощью схемы, которая более ярко показывает зависимость уровня учебно-познавательной активности и ее результативности от направленности педагогического процесса. Схему эту я уже не буду комментировать

Опыт 2. Уровень тревожности школьников

Опыт ведут профессора психологии А. Алхазишвили и Н. Имададзе.

Испытуемым (учащимся экспериментальных и контрольных вторых классов) в индивидуальном порядке показывают 12 картинок, на которых изображены ситуации из школьной жизни (подготовка домашних заданий, вызов на уроке, беседа с учителем, возвращение из школы домой). В этих ситуациях существует ребенок примерно того же возраста, что и испытуемый. Голова ребенка, действующего в изображенной ситуации обозначена контурно, а к картинке прилагаются два рисунка: на одном — лицо с грустным выражением, на другом — с веселым.

Испытуемому предлагается выбрать и наложить на контуры то выражение лица, которое он считает более подходящим для данной ситуации. После этого ученик должен объяснить свой выбор. Экспериментатор фиксирует выбор испытуемого и записывает его объяснения.

Количество выбранных ребенком грустных лиц и тем самым эмоционально отрицательно оцененных ситуаций в соотношении с общим числом картинок мы считаем показателем уровня тревожности ребенка. Так, если ребенок во всех 12 случаях выбрал грустное выражение лица, его уровень тревожности будет равняться 1. Это высокий уровень тревожности. Если он отобрал грустные лица для шести рисунков, то его уровень тревожности можно расценивать как средний — 0,5. Таким же образом устанавливается уровень тревожности всего класса (как отношение общего количества выбранных грустных лиц к общему количеству рисунков, предъявляемых всем испытуемым). Можно вывести и процентное отношение всех отрицательных оценок к общему числу оценок в классе или же отрицательных в той или иной ситуации. Все это будет характеризовать уровень тревожности.

О чём могут говорить цифры и таблицы, полученные в результате опыта? Проследим за рассуждениями А. Алхазишвили и Н. Имададзе.

Предмет обучения, как известно, не выбирается самим школьником, а предлагается ему извне. Если направленность обучения и его содержание совпадают с направленностью интеллектуальных потребностей школьника, то мотивационной основой учения становится познавательный (учебный) интерес. Когда же нет такого совпадения, то в качестве мотива учения начинает выступать специфическое состояние школьника — тревожность, которая переживается им как отрицательная эмоция. Состояние тревожности — ожидание неудачи в удовлетворении потребности. Высокий уровень тревожности снижает эффективность деятельности. И наоборот, чем ниже уровень тревожности, тем выше эффективность деятельности субъекта. Исходя из этого, организаторы опыта выдвинули гипотезу о том, что в процессе обучения, в зависимости от его условий, в качестве мотивов учения может преобладать или интерес, или тревожность. Так как в

Таблица 1

Класс	Общее к-во учебных задач и меры по их организации в течение недели	Учебные задачи, %			Меры по организации учебных задач		
		Развивающего характера	Связанные с контролем и закреплением знаний	Передача информации учителем	Организационные распоряжения и поручения	Одобрения	Порицания
Экспериментальный	878	30,18	21,86	16,28	12,22	15,93	3,53
Контрольный	1724	13,45	49,07	24,56	8,81	2,43	1,68

Таблица 2

Класс	Общее к-во единиц активности	Из них, %					Двусторонняя активность, %	Односторонняя активность, %
		A1	A2	B1	B2	C		
Экспериментальный	976	50,84	5,63	21,41	7,17	14,95	56,47	28,58
Контрольный	2560	16,07	0,85	32,38	3,75	46,95	16,92	36,13

данном опыте предполагается, что испытуемый будет отождествлять себя с изображенным на рисунке ребенком, он тем самым раскроет характер своего отношения к учебным ситуациям.

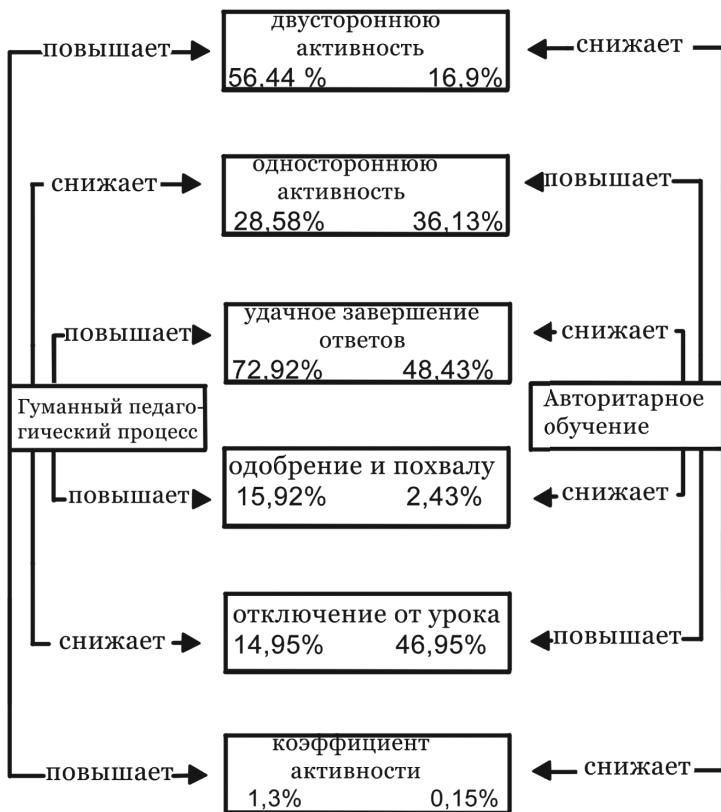
Из результатов опыта я выделяю оценки двух основных ситуаций: «Вызов на уроке» и «Занятия дома».

Отрицательная оценка ситуаций, %

Вызов на уроке Занятия дома

Экспериментальный класс	20	13
Контрольный класс	46	30

Как видим, у детей экспериментального класса учебные ситуации вызывают гораздо меньше отрицательных эмоций. Об



в этом свидетельствуют также высказывания детей, зафиксированные исследователями: «Мальчик пишет, ему нравится писать домашнее задание»; «Рада, что пишет, хорошо пишет, если бы плохо писала, лицо было бы грустным»; «Довольна, что вызвали, хорошо знает урок»; «Радуется, что учительница спрашивает его. Я люблю, когда меня спрашивают». Такие высказывания типичны для экспериментального класса и сравнительно редки в контрольном.

Опыт 3. Мотив самостоятельной учебной активности

Ежедневно на каждом уроке школьникам даются домашние задания, выполнение которых строго контролируется, резуль-

таты учитываются и оцениваются. Учителя экспериментальных классов тоже дают задания своим ученикам. Но на этот раз учительница экспериментального третьего класса Н. Кипиани в конце уроков между прочим сказала своим ученикам: «Обязательного домашнего задания я вам не даю. Если хотите, сами приготовьте его по любому предмету, напишите на отдельных листках. А если не будет времени, можете не выполнять никаких заданий. Все равно проверять не буду».

То же самое в тот же день говорит своим ученикам учительница контрольного третьего класса в другой школе. Только последнюю фразу она заменяет словами: «Все равно отметки ставить не буду». По той же инструкции учителя дают задания своим ученикам на другой и на третий день.

Вот результаты выполнения домашних заданий только в один из трех дней опыта:

Таблица 3

	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Количество учащихся	46	39
Общее количество выполненных заданий	155	51
В среднем на одного ученика	3,4	1,3
В том числе творческие задания, %	65,2	15,7

Как видим, в экспериментальном классе учащиеся по собственной инициативе выполнили в 3 раза больше заданий, чем в контрольном. Дети задают себе такие задания, выполнение которых требует от них проявления творческих возможностей, сложных мыслительных операций. Это: самостоятельное составление достаточно сложных задач и примеров и их решение, сочинение стихотворений и рассказов и оформление их в виде книжек, написание сочинений на свободные темы, выполнение грамматических задач по родному языку, оформление стенных газет, составление ребусов, лабиринтов и т.д. Из учебников математики, родного и русского языков они подбирают сложные

примеры, задачи, упражнения и выполняют их, стараясь иногда опередить педагога — выполнить задание из еще не пройденного в классе учебного материала.

Нельзя дать такую же характеристику заданиям учащихся контрольного класса. Зато большинство детей стремится выполнить любое задание из пройденного материала, притом наиболее легкое, простое; чаще всего дети обращаются к списыванию из книги.

Интересны ответы, которые дают учащиеся обоих классов на вопрос экспериментатора: «Почему ты выполнил (не выполнил) домашнее задание?» Смысл 85% ответов учащихся контрольного класса выражен в формулировке: «А зачем? Ведь это было необязательно!» Смысл 93% ответов учащихся экспериментального класса тоже нашел свою ясную формулировку: «Это интересно!»

Опыт 4. Мотивационное значение цифр

Учащимся предлагается выбрать одну из цифр от 1 до 9, красочно написанных на картонках. После этого им задают вопрос: «Почему ты выбрал эту цифру?»

Когда опыт провели в экспериментальном и контрольном третьих классах, то получили следующие данные. В контрольном классе цифры 1, 2, 3, 6, 7 никто не выбрал, 82% учащихся выбрали цифру 5, остальные выбрали 4, 8, 9. В экспериментальном классе были выбраны все цифры, причем цифры 1, 2, 3, 4 выбрали 19,7% учащихся; 6, 7, 8, 9 — 29,2%; цифру 5 выбрали 51,1% учащихся.

В контрольном классе учащиеся связывают выбор цифр в основном с отметками. Цифры 1, 2, 3 для них — «нежелательные отметки», цифра 5 — «высшая отметка». «Хочу получать только пятерки»; «Сегодня я получил пятерку», — говорят дети. Выбор цифр 8 и 9 некоторые из них связывают опять-таки с отметками: «Сегодня получил две четверки, потому выбрал 8»; «Вчера и сегодня набрал 9, получил 5 и 4».

В экспериментальном классе выбор цифр мотивируется по-разному: «5 февраля день моего (папиного, маминого) рождения»; «5 мая папа вернулся из командировки»; «Мне жалко единицу — она всегда одна»; «9 мая — День Победы». В этом классе

лишь трое учащихся ссылаются на то, что цифра 5 обозначает высшую отметку, которую они хотят получить в музыкальной школе.

Опыт 5. Личностная позиция

Учащимся экспериментального и контрольного четвертых классов даются размноженные на ротапринте три незнакомых текста, в каждом из которых специально допущено по десять ошибок, явных и скрытых. Ошибки носят стилистический, орфографический, пунктуационный характер и разбросаны по всему тексту — в каждой строчке по одной-две ошибки. Учащимся последовательно, с интервалом в два-три дня даются инструкции:

1. В тексте допущены ошибки, найдите их и подчеркните.
2. В тексте допущено пять ошибок, найдите их и подчеркните.
3. В тексте допущено двадцать ошибок, найдите их и подчеркните.

Предполагается, что умение контролировать, в зависимости от уровня сформированности, обнаружится в нарушении и переоценке инструкций.

Результаты даны в таблице 4. О чём они говорят?

Выявляется прежде всего крайне слабое влияние инструкции на построение учебно-познавательной деятельности детей экспериментального класса. Можно сказать, что не инструкция ориентирует ребенка, а он сам, со своим умением контролировать, ориентируется в инструкции.

Таблица 4

Класс	I инструкция		II инструкция		III инструкция	
	Подчеркнули правильно, %	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика, %)	Подчеркнули правильно, %	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика, %)	Подчеркнули правильно, %	Приняли правильную форму за ошибку (в среднем на 1 ученика, %)
Экспериментальный	81	1	81	1,4	93	5
Контрольный	60	2,2	51,4	2,2	73	6,7

Иначе говоря, он принимает задачу без оценки или сразу же переоценивает ее, как только обнаруживает ее несогласие с действительным положением вещей.

Во всех трех вариантах работы по инструкции учащиеся экспериментальных классов, в отличие от своих сверстников из контрольных классов, проявили достаточно высокий и стабильный уровень контроля и оценки. Сильная регулирующая способность оценочного компонента направляет учебно-познавательную деятельность ученика экспериментального класса, делая ее подлинно самостоятельной.

Кроме того, по полученным данным можно судить до некоторой степени и о влиянии педагогического процесса в целом и его оценочной основы в частности на формирование личности школьника. Ученик экспериментального класса склонен переосмысливать ситуацию, критически отнестись к ней; он не поддается авторитарному влиянию, ставит перед собой задачу и доводит ее решение до конца.

Все это нельзя в полной мере отнести к учащимся контрольного класса. Они находятся под сильным влиянием инструкции и, как только сочтут, что ее требование удовлетворено (см. результаты работы по второй инструкции), тут же прекращают деятельность, не дочитав текст до конца.

* * *

На этом, уважаемый Учитель, я завершаю свои размышления об оценочной основе педагогического процесса. Попытаюсь суммировать основные идеи, на обсуждение которых я Вас приглашал.

1. Развитый оценочный компонент, функционирующий в учебно-познавательной деятельности, является постоянным источником внутреннего стимулирования ребенка к учению, одним из важных условий, вселяющих уверенность, свободу, самостоятельность, способствующих достижению успехов.

2. Изъятие из целостной структуры учебно-познавательной деятельности оценочного компонента делает ребенка постоянно зависимым от оценки учителя, и в силу большой социальной значимости учения в него вселяются тревожность, страх перед

оценкой, которую учитель осуществляет с помощью заформализованных цифрами отметок.

3. Отметки рождают в детях неадекватные мотивы учебно-познавательной деятельности, разрушают эту деятельность и опять-таки в силу социальной значимости учения искусственно сортируют детей: хорошие ученики (отличники), средние ученики (троечники), слабые ученики (двоечники), хорошие и плохие дети и т.д.

4. Оценка с отметками составляют учительскую власть над учениками на уроке в условиях авторитарного обучения; для такого обучения отметки — это неотъемлемая и главная часть методической системы поддержания дисциплины.

5. Гуманный педагогический процесс, основанный на взаимопонимании и взаимодоверии, на внутримотивационных силах, не может обойтись без формирования в детях полноценной и полной учебно-познавательной деятельности, внутри которой оценочный компонент становится ее регулятором.

6. Оценочные процессы могут происходить лишь на базе эталонов; от полноты, ясности, точности эталонов, от умения оперировать эталонами зависит качество оценки, качество ее содержательности и потому качество самой учебно-познавательной деятельности; формирование эталонов есть одна из важных задач гуманного педагогического процесса.

Перехожу,уважаемый Учитель, к описанию деловой игры.

ДЕЛОВАЯ ИГРА

Здесь я демонстрирую практику, которая сложилась в нашем экспериментальном педагогическом процессе в связи с подготовкой пакетов родителям. Это есть своеобразная форма отчета детей и учителя перед родителями и педагогическим советом школы о достигнутых в течение учебного полугодия (первого или второго) результатах. Здесь же я попытаюсь нарисовать сравнительную картину родительского собрания, посвященного сообщению о том, как завершилось в классе учебное полугодие. Что такое пакеты и зачем они нужны, что учитель выдает ребенку и его родителям вместо обычного табеля успеваемости,

Вы узнаете в описании самой игры и через сопровождающий ее комментарий.

Пакеты для родителей

Третий класс. Декабрь. До конца первой половины учебного полугодия остается пять-семь дней. Демонстрирую происходящее одного из этих дней.

Я: Утро. Класс постепенно заполняется детьми.

— Здравствуйте!

— Здравствуй, Георгий!

Георгий: Знаете, что я решил? Придумаю сложное уравнение. Папа же у меня математик!

Я: Отлично. Он, наверное, очень обрадуется...

Георгий: Главное — удивится. Он не знает, что мы уравнения решаем.

Я: Почему? Ты что, скрывал это от него?

Георгий: Да нет, он же полгода как за границей...

Я: Да-да, знаю... Если тебе нужна будет моя помощь, скажи мне...

Лали: Я всю ночь думала о своей книжке, она мне не нравится, буду другую делать.

Я: Тебе оформление не нравится или содержание?

Лали: И то, и другое понемножку.

Я: Как знаешь... Только у нас мало времени остается, успеешь? Покажи, что у тебя получится, ладно?

.....
Я: Уже звонок?.. Давайте приступим к делу. У каждого из вас много работы. Русико, запри дверь на ключ...

Комментарий. В классе эти пять-семь дней ведется «секретная работа». Мы готовим пакеты родителям, это наш сюрприз для них. И не хотим, чтобы в школе кто-либо знал, чем мы заняты. Договорились, что об этом пока никому ни слова не скажем. Так же «засекречено» готовим спектакль (концерт, инсценировку). Двери классной комнаты тоже закрываем на ключ, чтобы никто не заглянул в класс и не узнал, чем мы заняты.

Дети приготовились для работы.

В классе спокойный шум. Дети переговариваются, советуются, могут подойти друг к другу и показать свои работы.

Я (обращаюсь ко всем): Пишу характеристику Магды!

Сажусь у своего стола и приступаю к делу. Время от времени поглядываю на Магду. Иногда наши глаза встречаются. Я улыбаюсь ей.

Дато (подходит ко мне, говорит вполголоса): Посмотрите, пожалуйста, вам нравится этот чертеж?

Я внимательно рассматриваю рисунок с разными фигурами. Здесь ряды постепенно уменьшающихся треугольников, прямоугольников, квадратов, кубов, пирамид. Фигуры обозначены буквенной символикой. Под одним прямоугольником даны расчеты периметра и площади. Чертеж выполнен чисто, аккуратно.

Дато (показывает прошлую работу): Вот, сравните.

Я: А как ты сам думаешь?

Дато: Этот больше нравится...

Я: Конечно, это уже другое дело. А размеры точные?

Дато: Я проверил с помощью циркуля.

Я: Тогда положи чертеж в пакет и займись другим делом.

Продолжаю писать характеристику.

Я: Ребята, минуточку, пожалуйста. Послушайте, какую я написал характеристику на Магду.

Дети приостанавливают работу.

Читаю характеристику:

— «Магда добрая, вежливая девочка. Товарищи любят ее за чуткость и отзывчивость. Она порадовала нас своим подарком — электронной игрушкой, по которой ребята проверяют свою ловкость. Магда умеет дружить.

Магда любит растения. Она ухаживает за нашими цветами.

Нам нравится, как рисует Магда. Ее картину “Мама и я” жюри признало одной из лучших на нашей выставке. Магда оформила наш третий том грузинской народной поэзии.

Пишет интересные рассказы и сочинения. Выпустила восемь книжек со своими рассказами. Три из них она подарила гостям, которые побывали на наших уроках.

Читает Магда много. Ее устная речь богата, она умеет говорить ясно, увлекательно.

Научилась решать сложные математические задачи, вычисляет периметр и площадь разных геометрических фигур. Знает, как решать уравнения.

Без Магды наш театр кукол скучал бы — она любит свои куклы, которые с ее помощью становятся как живые.

У Магды есть увлечение: она собирает открытки с видами природы Грузии. Мы часто рассматриваем ее коллекцию.

Есть у нас добрые пожелания к Магде.

Ей нужно более серьезно отнестись к использованию знаков препинания при письме. Надо быть более внимательной при арифметических вычислениях, чтобы не допускать досадных ошибок. Будет хорошо, если она усилит свою работу над выразительным чтением. Наконец, нам не нравится, что Магда может так легко обижаться на товарищей.

Магда, поздравляем тебя и твоих родных с Новым годом, желаем много радостей и успехов».

Комментарий. Характеристику пишу на каждого ребенка. Она опирается на мои наблюдения и изучение ребенка. Сведения записываю в течение полугодия в специальной тетради. В характеристике в первую очередь указываю на положительные личностные качества ребенка, на его взаимоотношения с окружающими. Далее пишу об успехах в учении — указываю на самые важные для этого ребенка достижения в тех или иных сферах знаний и деятельности. Заканчивается характеристика пожеланиями и поздравлением в связи с наступающим Новым годом или окончанием учебного года и переходом в следующий класс. Характеристику зачитываю перед детьми и прошу высказать свои пожелания. Они мне помогают дополнить или поправить характеристику. Бывают случаи, когда я преднамеренно пишу в характеристике такое пожелание, которое, знаю, дети опровергнут. Этим я достигаю того, чтобы дети научились быть объективными, научились защищать, ручаться, прощать. Вместе с тем тот, о ком пишется характеристика, слыша все это, тоже научается уважать мнение товарищей, осознавать некоторые стороны своего поведения.

Я (обращаясь к детям): Ну что вы скажете? Есть у вас поправка или дополнения?

— Надо добавить, что Магде ничего не жалко для товарища...
— Магда умеет защищать свою точку зрения. Тоже впишите.
— Мне лично нравится, как Магда играет в шахматы...
— Вы там пишете, что Магда легко обижается... Что вы имеете в виду?

Я: Помните, недавно с ней Илико пошутил, а она заплакала...

— Илико же обидел ее... Был виноват...

Илико: Я не хотел, я просто пошутил...

— Надо знать, как пошутить с девочкой... Ты нагрубил, а не пошутил...

Илико: Но после этого я извинился, мы с Магдой помирились...

— Выкиньте это из характеристики. Магда не умеет обижаться, если не нагрубишь...

— Не надо это писать...

Я: Хорошо, я согласен (беру ручку и вычеркиваю из характеристики эту часть)... Характеристику я дополню с учетом ваших пожеланий... Спасибо!.. Теперь напишу характеристику Котэ...

Дети продолжают работать.

Я тоже приступаю к делу.

Русико (несет ко мне свой пакет): Посмотрите, пожалуйста, какие у меня работы в пакете...

Я достаю из пакета содержимое: две книжечки с сочинениями, образец каллиграфического письма, три красочно оформленные страницы с афоризмами из «Витязя в тигровой шкуре», страничка с чертежами, решение математических задач и примеров, четыре аппликации, две красочные закладки для книг.

Я: Послушай, Русико, все это хорошо, но ведь у тебя есть и другие достижения. У тебя был очень сложный кроссворд с музыкальными терминами да еще ребусы по этой же теме. Где они? А этот чертеж, будь я на твоем месте, не вложил бы в пакет. Тебе он нравится?

Русико: Мне тоже не нравится...

Я: Ну и вот... Время еще есть... А пакет — это твоя история. Нужен от меня еще другой совет?

Русико: Я сделаю...

Комментарий. Пакет каждый смастерили для себя сам. Он сделан из плотной бумаги. Размер чуть больше формата для ри-

сования. Лицевую сторону каждый оформил красочно, по своему вкусу, и сделал надпись вроде: «Моим дорогим родителям. Русико». За 5–7 «засекреченных» дней дети на уроках готовят образцы, отражающие их достижения в разных сферах учебно-познавательной и творческой деятельности. Дети советуются друг с другом, со мной, порой второй, третий раз возвращаются к улучшению содержания той или иной страницы. Это дело самого ребенка, сколько и какие работы он вложит в пакет. Может получиться, что у одного пакет будет потолще, у другого — потоньше, в зависимости от возможностей, стараний, достижений детей.

Гига (несет свой пакет): Я уже закончил готовить пакет. В нем 18 разных работ. Хотите посмотреть?

Я внимательно рассматриваю каждую работу. Гига постарался: все они отражают его высшие достижения за это полугодие.

Я: Да, пакет у тебя богатый... Ты что, собираешься его склеить?

Гига: Да, только нужна моя характеристика.

Я: Твоя характеристика у меня уже отпечатана и подписана (достаю отпечатанную на листке бумаги характеристику, она подписана завучем и мною). Вот, положи в пакет. Только не советую склеивать сегодня же... осталось еще два дня, может быть, захочешь еще что-то добавить, что-то заменить...

Гига: Хорошо...

Я: Может быть, сегодня займешься приглашениями? Кого ты приглашаешь на родительское собрание?

Гига: Маму, папу, бабушку, еще одного старшеклассника, моего друга, можно?

Я: Можно, конечно, но если в классе не будет места?

Гига: Ничего...

Я: В общем, готовь пока пригласительные... Завтра сосчитаем, сколько у нас гостей может набраться, потом решим...

Комментарий. Каждый ребенок приглашает на родительское собрание (на спектакли, концерты, выставки и т.д.) своих родных и близких людей, друзей. Дети готовят им пригласительные билеты.

Я: Ребята, послушайте, пожалуйста, что я написал о Котэ (читаю характеристику):

— «Котэ добрый и честный мальчик. Защищает правду и спрашивливость, бережно относится к девочкам. Любит читать книги и рассказывать товарищам о прочитанном. Умеет рассказывать живо, образно, увлекательно. Котэ вместе с отцом написал музыку для нашего спектакля “Похождения доброго мальчика”. Хорошо разбирается в грамматических правилах грузинского языка.

Выпустил четыре книжки с собственными рассказами и песнями.

Умеет решать задачи на уравнения, решил некоторые задачи и примеры из учебников математики IV и V классов.

Имеет свою точку зрения о происхождении жизни на Земле и защищает ее.

Любит рисовать, танцевать.

Котэ для всех нас хороший товарищ, с ним интересно дружить, работать, играть.

Хотим пожелать Котэ следующее.

Не надо быть вспыльчивым с товарищами при обсуждении спорных вопросов.

Надо научиться терпеть противоположное мнение, внимательно относиться к тому, кто с ним не соглашается.

Нам бы хотелось, чтобы Котэ стал более вежливым в отношении окружающих его людей (он знает, о чем идет речь). Может быть, Котэ задумается еще о том, насколько он бывает “предупредительным” при письме сочинений и решении математических примеров, ибо допускает досадные ошибки.

Поздравляем, Котэ, тебя и твоих родных с Новым годом! Мы уверены, что еще много раз порадуешь нас своими успехами и творчеством».

Я (обращаюсь к детям): Какие у вас пожелания?

— Все правильно написано...

— Надо добавить, что он любит играть в футбол...

— Нужно ли о вспыльчивости писать?

— Нужно. Это правда. Это хороший совет.

— А что он драчун?

— Он никакой не драчун. Он защищал Марику и потому поддался. Разве это плохая черта?

— Наоборот, нужно записать в характеристике, что Котэ смелый, когда дело касается защиты слабых...

— Я тоже так думаю...

— А почему ничего не написано, как он любит стихи, как хорошо он их читает?

— Еще о том, какие у него интересные вопросы возникают...

Я: Есть еще пожелания?.. Хорошо, я обдумаю, что вы сказали, и включу в характеристику Котэ. Спасибо...

.....

Два урока мы посвятили подготовке пакетов.

Я: Ребята, давайте на этом сегодня закончим нашу работу над пакетами. Мы и завтра можем дополнить их, и послезавтра проведем родительское собрание... Сейчас спрячьте ваши пакеты и прогуляемся по парку, поиграем, отдохнем, ладно? Потом вернемся и займемся нашим спектаклем...

Несколько ребятишек решают не пойти в парк вместе с нами, они хотят остаться в классе и продолжить работу над пакетами. Иначе мы не успеваем, говорят они.

Я: Хорошо. Заприте комнату и работайте...

Родительское собрание у авторитарного учителя

Давайте сперва представим себе, как обычно проводит родительское собрание авторитарно настроенный учитель.

Семь часов вечера. Учитель сидит в классной комнате у своего рабочего стола и ждет прихода родителей. У него на столе кипа тетрадей для контрольных работ по языку и математике, классный журнал, табель успеваемости на каждого ребенка.

Родители собираются не спеша, с опозданием. Кто входит в класс весело, гордо, кто — робко, нехотя. В основном приходят мамы, бабушки, пришли несколько пап тоже.

Учительница (нервничает, сердится): Долго ли еще будем ждать? На что это похоже, собрание у нас было назначено в семь, а теперь уже двадцать минут восьмого...

— Давайте начнем...

— Те, которые обычно приходят на собрание, уже пришли. А другие и раньше не появлялись здесь, видите ли, не считают нужным, и сейчас не надо их ждать. Это бесполезно...

— Вы, Мария Васильевна, должны на них на работу начальству написать... Пусть поймут, что значит воспитание своих детей, что значит родительская обязанность.

Входит опоздавшая мама:

— Извините, пожалуйста, не с кем было дома детей оставить...

Учительница: А мы из-за вас время теряем... До каких пор может так продолжаться?.. В классе такое тревожное положение, падает дисциплина, успеваемость. А родителей это нисколько не волнует.

Учительница оглядывает родителей, считает — сколько их.

Учительница: Девятнадцать из тридцати шести. Чуть больше половины... На что это похоже...

— Да вы не ждите других... Если кто придет, присоединится...

— Я обещала вернуться домой к восьми...

— Дети у меня дома почти без присмотра. Только бабушка, а ее они не слушаются.

— С теми, кто не пришел, вы можете отдельно поговорить...

Учительница: Ну что же... Начнем... Вот посмотрите тетради для контрольных ваших детей.

Раздает всем тетради.

Родители мрачно их листают. Некоторые начинают злиться на своих детей.

— Скажите, пожалуйста, Мария Васильевна, мой сын, правда, такой безнадежный? Здесь только двойки и тройки...

Учительница: Сейчас я вам скажу, какие у них успехи. Абуладзе... Нет никого, да? (Откладывает табель успеваемости.) Андриадзе...

— Здесь...

Учительница: Что мне о вашем мальчике сказать? Вы же видели тетрадь для контрольных! Небрежный, невнимательный... Допускает много ошибок. На уроках сидит с каким-то безучастным взглядом. Домашние задания часто не выполняет, уроки редко готовит... Что я могу с ним поделать? У вас ребенок как бы без присмотра. Надо контролировать его дома — как занимается, надо проверять, все ли выполнил. Я заставляю детей записывать в дневниках домашние задания. Можно по дневнику проверить...

— Мария Васильевна, дело в том, что мальчик дома один, мы с мужем работаем, возвращаемся поздно...

Учительница: Тогда пеняйте на себя... Что я одна могу поделать с ним?.. Он может остаться в третьем классе. С такими знаниями по математике, по орфографии я не могу работать с ним дальше... (Передает табель успеваемости мальчика.)

Мама смотрит табель, мрачнеет, плачет.

Учительница: Нужно не плакать, а быть более внимательной к сыну... Мгладзе... Вот видите, пришел отец девочки. У вас очень хороший ребенок. Мне так легко с ней работать. У нее всегда все в порядке, домашние задания готовит усердно, на уроках слушает внимательно, готова всегда отвечать. Девочка сдержанная, воспитанная. Сказывается влияние семьи... Спасибо родителям... (Передает табель отметок.)

Учительница (продолжает): Гиашвили... Тоже нет родителей... Дондуа... Тоже нет... Не пришли именно те родители, с которыми мне так необходимо поговорить... Самчуашвили... Нет... Чкуасели пришла мама, а нужно было послать отца. Ваш мальчик начинает хулиганить. На днях в классе затеял драку... На уроках ничего не хочет делать. Пишет скверно. Задачи решает с трудом. Нужно, чтобы за него взялась крепкая рука... (Передает табель отметок.)

— Скажите, пожалуйста, мальчик на днях говорил мне, что получил четыре по математике. А в табеле у него двойка...

Учительница (прерывает): Четыре? Четверку он у меня никогда не получал. Значит, он обманул... Видите, уже и врать начинает. Я не знаю, что будет с ним в будущем...

— Мария Васильевна, не отпустите ли вы меня? Детей без присмотра оставила...

Учительница: Ну что же, можете идти... Церцвадзе, пожалуйста, табель отметок вашей девочки. Девочка у вас неплохая, особых у меня претензий к ней нет, если вы усилите внимание и помошь, может быть, это повысит ее успеваемость. Вообще, девочка со способностями...

Уходят и другие родители, которые получили табели отметок.

Входит опоздавшая мама.

Учительница (сердито): Собрание мы уже закончили. Мне сейчас уже некогда. Приходите завтра. Мне нужно с вами поговорить о ребенке...

Комментарий. Вы можете сказать, уважаемый Учитель, что не все родительские собрания такие, что на родительских собраниях иных учителей весьма заинтересовано обсуждаются вопросы воспитания детей. Не каждый учитель бывает таким строгим и грубоватым. Я с Вами согласен. Однако, каким бы ни был вариант родительского собрания, все равно учитель — грубо или вежливо, или с чувством сопереживания — не сможет уйти от разговоров о том, какие у детей отметки, как они ведут себя на уроках, как выполняют домашние задания, кто проявляет способности, а кто нет, как повысить контроль за детьми и как в этом деле вести единую линию учителю и родителям и т.д. Учитель не может не требовать от родителей, чтобы они больше помогали детям в приготовлении домашних заданий, знали всегда где, когда и с кем они находятся. Учитель среди родителей своих учеников чувствует в себе особое положение наставника и действует так же авторитарно, как и с их детьми в классе. После таких собраний большинство родителей возвращаются домой озлобленные на своих детей. Больше того, я убежден в этом, дети боятся своих родителей, когда они возвращаются домой с родительского собрания. Ребенок в тревоге, потому что не знает, что наговорит на него учительница маме или папе, какие его тайны всплынут наружу, какие конечные отметки вывела учительница в табеле. И нередки случаи, когда дети не сообщают родителям о том, что их учительница созывает родительское собрание. В таких случаях у детей есть оправдание, к которому трудно придраться, — «забыл».

Что же все-таки родители узнают о своих детях на таких собраниях? Узнают в первую очередь, какие у ребенка отметки, узнают о том, как ребенок ведет себя в школе, насколько учителя довольны или недовольны им. Помогут ли родителям эти сведения в том, чтобы улучшить дело воспитания ребенка в семье? Мизерна цена этим сведениям. Действуя по ним, родители обычно усложняют жизнь ребенка, отделяют его от себя, ибо главное, чем вооружает их учитель на родительском собрании, — это не психологово-педагогические знания о их ребенке, а совсем непедагогическая нацеленность — раздраженность, озлобленность. Проявлять больше строгости, больше требовательности, больше контроля в отношении ребенка, меньше ему свободы, меньше развлечений, меньше встреч с друзьями и т.д. В общем, мно-

гие родители после родительского собрания в школе становятся намного агрессивнее и опаснее для своего ребенка.

Родительское собрание у гуманного учителя

Начну с пояснения. Дети уже передали своим родителям, родным красочные пригласительные билеты. Уговорили их обязательно быть на родительском собрании, не опаздывать. А уговорить родителей нетрудно: их ждет сюрприз, они это знают, хотя ребенок не раскрывает свой секрет, что это за сюрприз. В классе на парте у каждого ребенка лежит приготовленный им для своих родителей пакет — красочный, адресованный мамам и папам. Пакеты заклеены. Это и есть секрет и сюрприз, над которым каждый в течение недели трудился вдохновенно, увлеченно, напряженно, с чувством ответственности.

Дети сами «приводят» родителей в назначенное время, редко кто придет только с мамой или папой. Каждый «ведет» на собрание и маму, и папу, а может быть, бабушку и дедушку тоже. В классной комнате ставим дополнительные стулья, многим придется постоять вдоль стены. Будет тесно, но все же предпочитаем провести собрание в классной комнате. Дети останутся в коридоре, они знают, чем занять себя. За парты своих детей сядут родители (мама, или папа, или же кто-нибудь из родных). Остальные сядут на дополнительные стулья или займут места вдоль стен. Я приветливо встречу каждого из них, выражу удовлетворенность, что нашли время и всей семьей пришли на родительское собрание.

Я: Уважаемые родители, здравствуйте! Рад, что мы еще раз встретились в нашей классной комнате. Нам с вашими детьми, моими учениками, хочется отчитаться перед вами. За первое учебное полугодие мы много потрудились, у нас есть свои успехи в обучении, каждый продвинулся в знаниях и развитии. Я тоже старался совершенствовать свое педагогическое мастерство. Знаю, вам не терпится скорее распечатать пакеты, которые дети подготовили для вас. Раскройте их и ознакомьтесь с содержимым. Потом, если у вас будут вопросы, я отвечу на них...

Комментарий. Родители с огромным интересом и надеждой открывают пакеты, открывают их осторожно, чтобы не ис-

портить пакет. Каждый вместе с работами ребенка достает из пакета и характеристику. Минут десять уходит на рассматривание работ детей, на ознакомление с характеристиками. Показывают содержимое пакетов друг другу. В каждом пакете лежат образцы разных работ ребенка, они отражают его высшие достижения в разных сферах. Образцов в каждом пакете — от 15 до 30. Среди них могут быть: образцы каллиграфического письма, сочинения, книжечки с собственными рассказами и стихами, придуманные ребенком кроссворды и загадки, сборники любимых стихов, пословиц и поговорок, решение сложных математических задач, составленные самими примеры и задачи, чертежи плоских, а то и объемных геометрических фигур, проведенные вычисления периметров и площадей плоских фигур, рисунки, аппликации, страницы с самоотчетом ребенка — «Чему я научился, что я могу», «Как я оцениваю свои знания», «Доволен ли я своими успехами, почему» и т.д. В пакете может быть и письмо ребенка к родителям с разными откровениями.

Я: Какие у вас возникают вопросы, уважаемые родители?

— Как мой мальчик достиг этих успехов? Здесь задача из учебника пятого класса... Здесь такие рассказы...

Я: Ваш Гога способный мальчик, а я попытался создать ему, как и другим детям, условия для проявления своих задатков...

— Да, я знаю о ваших принципах — развитие, взросление, свободный выбор, но как вы их осуществляете?

— А вы приходите на уроки...

— Можно к вам на уроки ходить?

Я: Конечно...

Комментарий. Авторитарная школа не может быть открытой. Учителя не терпят присутствия на уроках представителей общественности. На уроки допускаются только проверяющие инспектора и методисты, члены дирекции школы. Время от времени проводится так называемый открытый урок, на котором могут присутствовать методисты, учителя, коллеги. Цель таких уроков — оценка работы учителя или демонстрация результатов его творческого поиска.

Можно ли допускать на уроки родителей? Можно ли разрешать родителям, чтобы они в любое свободное для себя время

приходили на уроки? У авторитарного учителя эти вопросы не возникают, он не допустит такое. Авторитарный учитель, как мне представляется, с одной стороны, желает оставаться единоличным в обсуждении среди родителей вопросов воспитания и обучения детей, с другой же — боится сделать свои уроки открытыми для них.

В нашей же практике установилось правило: если родители желают послушать уроки учителей своих детей, они имеют на это право. Для этого не нужно проводить показательные открытые уроки для родителей. Привела мама ребенка в школу, может остаться и на уроке, посмотреть, как учитель работает с детьми, с каким мастерством он общается с ними, как дети, в том числе ее ребенок, сотрудничают с учителем, как они овладевают знаниями. Родители с исключительным радушием пользуются этим правилом.

Зачем мы это сделали? Затем, чтобы содействовать: во-первых, возникновению, так сказать, содержательного (в отличие от формального) авторитета учителя; во-вторых, углублению ответственности учителя перед родителями за качество своего педагогического процесса, за надежность воспитания и обучения ребенка; в-третьих же, педагогизации родителей, установлению согласованности в воспитании ребенка в семье и школе.

— Скажите, пожалуйста, в каком объеме вы даете детям домашние задания?

Я: У вас есть претензия, что ваш ребенок перегружен заданиями?

— Нет... Мне никогда не приходится заставлять его выполнить домашние задания, и проверять не нужно. Только вижу, с каким увлечением он работает: то книжку, говорит, выпускаю, то газету, то задачи придумывает, заставляет нас приносить какие-то книги...

Я: Детям даю возможность самим задавать себе домашние задания, знаю, что каждый будет стараться по мере своих возможностей. Я и раньше вам говорил, у нас нет обязательных домашних заданий...

— Вы не нуждаетесь в нашей помощи?

Я: А как же? Только не в том смысле, чтобы вы заставляли ваших детей готовить уроки, контролировали их и т.д. Вашу по-

мощь я вижу в первую очередь в том, чтобы вы интересовались и узнавали от своего ребенка, как идет наша школьная жизнь, что у нас нового, сотрудничали и помогали ему в том случае, если сам ребенок попросит вас об этом, часто проводили с ним время, разговаривали обо всем, что его волнует, философствовали, фантазировали, по мере возможности давали правильные ответы на его вопросы, играли и шутили бы вместе с ним и т.д. В общем, подарите себя вашему сыну, вашей дочке. Кроме того, крайне желательно, чтобы ваше общение с ребенком в семье по своей сути не расходилось с нашим общением в школе. А наше общение, как вы знаете, строится на принципах гуманной педагогики, личностного подхода к ребенку...

Комментарий. Родители уже знают, в чем суть личностно-гуманной педагогики. С первого же года школьной жизни их детей я организую семинарские занятия для родителей, рассказываю и объясняю им, каких педагогических принципов я придерживаюсь, советую им, как в семье вести воспитательный процесс. С самого начала же я заручаюсь их поддержкой, со временем мы становимся единомышленниками. За прошедшие два с половиной года нам удалось установить полное взаимопонимание. Родители часто приходили ко мне советоваться, присутствовали на уроках. Они уже четыре раза получали такие пакеты — в первом и втором классах по два раза в каждом (в конце декабря и мая). Это уже пятый по счету пакет. Они мне не раз говорили, что пакеты дают им больше информации об учении ребенка, чем могли бы дать табели успеваемости с отметками. Плюс к этому — присутствие на уроках, участие в разных делах детей. На многие вопросы, которые могли их волновать, они уже получили ответы. Потому на этом собрании родители предпочитают пообщаться друг с другом, рассказать друг другу о своих детях, познакомиться с содержанием пакетов других ребят.

— Расскажите, пожалуйста, что на этот раз делать с пакетами в семье...

Я: Хорошо. Давайте лучше напомню вам несколько пунктов... Вы хотите записать? Буду тогда говорить медленно.

Первое. Детям хотелось преподнести вам сюрприз. Каждый из них старался на пределе своих возможностей. В материалах

пакета каждый отразил свои высшие достижения. Таким образом, вы должны отдать должное стараниям детей, их чувству ответственности перед вами, их способностям. Скажите вашему ребенку спасибо за сюрприз, радуйтесь сюрпризу, удивляйтесь его работам.

Второе. В каждый пакет вложена характеристика ребенка. Опираясь на положительные личностные качества ребенка и на его достижения в познании и взрослении, я высказываю в конце некоторые пожелания. Следует сесть всей семьей за стол, прощать вслух характеристику и в спокойной, доброжелательной, доверительной обстановке поговорить, как помочь ребенку, чтобы тот достиг еще большего успеха, чтобы пожелания учителей и товарищей были выполнены. Можно на этом совете высказать и свои родительские пожелания, однако не предъявляйте ребенку такие требования, выполнить которые на этот раз он будет не в состоянии.

Третье. Ребенку хочется чувствовать, что его учение есть социально значимое дело, что результаты его познавательных стараний вызывают поощрительные отклики у других людей. Пришла к вам соседка, пришли гости — доставайте этот и другие ранее полученные пакеты, показывайте их, гордитесь ими («Смотрите, какой сюрприз преподнес нам наш ребенок!»). Пусть ребенок слышит, что скажут гости, или расскажите ему, как они отзывались о его пакетах, о нем самом. Будет хорошо, если отец заберет пакет на работу показать начальству, друзьям. Пусть ребенок слышит, как отец гордится им.

Четвертое. Ребенок растет и воспитывается в общении с людьми, которые его понимают и уважают, тем более любят и дружат с ним. Так что, уважаемые родители, найдите больше времени, чтобы дружить с ребенком, общаться с ним как с взрослевшим сыном (дочкой). Проявляйте постоянный интерес к его делам, делитесь своими заботами, успехами и неудачами, сделайте его полноправным соучастником семейной жизни, семейных дел. Этот пакет следует рассматривать как вклад ребенка в жизнь семьи, его заботу о родных и близких ему людях.

Наконец, хочу напомнить, уважаемые родители, о том, что надо беречь эти пакеты. Это уже пятый пакет, который преподнес вам ваш ребенок. Вы еще получите три пакета. Все эти во-

семь пакетов составляют часть школьной жизни вашего ребенка, часть его биографии.

Вот и все. А теперь дети приглашают посмотреть спектакль, который они подготовили для вас. При работе над спектаклем нам помогали отец Дито, мама Котэ, мама Лии. Давайте поблагодарим их за заботу о наших детях...

На этом, если вы не возражаете, мы можем закончить наше родительское собрание. Спасибо вам за заботу о ваших детях.

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ

Верите ли Вы в то, что в будущем в школе не будет отметок?

Дело не в самих отметках, а в той социальной значимости, что заложил в них прошлый опыт. Если отметка будет от нее освобождена, то она станет, может быть, даже полезным инструментом, вроде, скажем, термометра, которым люди измеряют состояние температуры своего организма. Отметки не мешают В.Ф. Шаталову вооружать своих учеников глубокими знаниями. Он просто девальвировал значение отметок, превратил их в измеритель успехов, в чем заинтересованы сами ученики. Он разрешает им самим ставить себе отметки, ставить их столько, сколько задач они решат, писать их карандашом, если собираются в ближайшем будущем исправить их на более высокие, и т.д. Если отметки станут дидактическими инструментами, которыми могут согласованно пользоваться и учитель, и ученики, то они, может быть, пригодятся иным учителям. Я же говорил об отметках, которые несут детям стрессы, тревожность, страх, говорил об отметках как инструментах давления на школьников, я говорил об отметках авторитарно-императивного педагогического процесса. Верить нужно не в то, что в будущем в школе не будет отметок, а в то, что уже сегодня, тем более в будущем, в наши школы мы с вами внесем дух гуманности, будем культивировать в школе действительно гуманный педагогический процесс, верить надо в то, что учителя, в конце концов, поймут важность личностного подхода к ребенку в педагогическом процессе. Вот в этом процессе, я уверен, отметки станут помехой, и

если они все же останутся в том или ином виде, то суть их будет совершенно другой, они станут, если можно так выразиться, «успехометрами» в познании, развитии, нравственном становлении, и ими будут свободно пользоваться, мерить свои успехи сами дети. Я верю, что личностно-гуманный педагогический процесс в отличие от авторитарно-императивного обучения и воспитания есть то педагогическое направление, которое может принести больше пользы ребенку, поколению детей. Школа должна подняться на эту ступень, чтобы затем открыть себе другие перспективы. Но вера в то, насколько это будущее реально, насколько оно наступает и станет образцом нашей обычной педагогической жизни в будущем, зависит от самих учителей, от каждого из вас в частности. И потому, с вашего позволения, разрешите мне самому задать вам вопрос: будете ли вы, каждый из вас развивать свою творческую практику по направлению гуманизации педагогического процесса, общения с детьми или предпочитаете остаться во власти авторитаризма и отметок? В вашем ответе и делах содержится и мой ответ на ваш вопрос: будут ли в школе в будущем отметки.

Что Вы можете сказать о внедрении Вашего опыта «обучения без отметок» повсеместно?

Это было бы неразумно. Я не сторонник того, чтобы учителей заставляли внедрять в своей практике тот или иной метод, способ, принцип. И у меня тоже нет никаких намерений внедрить что-то в учительскую практику. Мне не нравятся слова «внедрить», «внедрять», несут они в себе суть силового изменения уже сложившегося. Когда говорят, что в работу учителей внедряют новую методику, я воображаю себе картину, как бурчат учителя, недовольные тем, что их заставляют менять свой привычный опыт. Думаю, мы должны отойти от такого положения вещей, когда какой-нибудь педагогический опыт, научно обоснованный метод силой, путем приказов и постановлений вводится в педагогическую деятельность учителей. Таким образом, я против и того, чтобы повсеместно внедрять опыт «обучения без отметок» (нужно было сказать — опыт обучения на содержательных оценках). Кроме того, что насилиственно нельзя менять привычную для учителя практику, ибо, по моему убеждению, это было бы

посягательством на личность учителя, на его самобытность, на его профессиональную культуру, у меня есть и другой аргумент против такого «обновления». Он заключается в том, что внедряемые без глубокого осознания учителем методы, способы, тем более системы, какими бы они ни были новыми и передовыми, могут принести больше вреда и исказить педагогический процесс этого учителя, чем его обычная, требующая совершенства старая практика. Нельзя навязывать учителям обучать своих учеников «без отметок», если они сами этого не хотят, если они сами не тянутся к новой практике. Допустим, кто-то издал приказ, постановление, инструкцию, что с такого-то дня следует учить детей без отметок. Что же может произойти? Я уверен: за этим последует возмущение одних, растерянность других, и лишь малая часть учителей может порадоваться тому, что наконец дали ей возможность работать так. В общем, такой приказ постигнет примерно та же самая судьба, что и постановление за подписью А.В. Луначарского (май, 1918). Это постановление, как известно, гласило: «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса и выдача свидетельства производятся на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы». А спустя годы было принято уже другое постановление, которое упразднило это и также «внедрило» в практику обучение с отметками. А теперь иной историк педагогики может твердить: ведь был этот опыт «обучения без отметок», и он не оправдался. Зачем же опять возвращаться к тому, что не годится?! Таким образом, повсеместное внедрение опыта «обучения без отметок» означало бы дискредитировать этот опыт. Будущую нашу педагогическую жизнь я представляю не как деятельность, совершающую под градом инструкций, постановлений и приказов, когда против нашей воли, совести, ума в наш опыт врываются осколки чужого опыта, а как цветущее поле, на котором соблазнительно красуются разные научно-методические цветки, разные клумбы целых педагогических систем. Ты можешь собрать себе букет «ароматной» педагогики, развести у себя любую такую же радующую душу и сердце педагогическую систему. Но какой собрать букет, какую выбрать систему — это нелегкая задача, ибо

надо будет уметь выбирать. Лично я свою задачу вижу не в том, чтобы добиться повсеместного внедрения в практику учителей опыта применения содержательных оценок, а совсем в другом. Я хочу посодействовать прекращению внедрения всякого рода административных страстей в личностную практику учителя, в педагогический процесс в целом и дать учителю право на творчество, на самообновление, самосовершенствование — в общем, я хочу, чтобы на цветущее педагогическое поле не сыпался град внедренческих инструкций и приказов. Еще я хочу собрать самые красивые цветы с красочного педагогического поля, развести их в своей практике, вывести из них новые для себя сорта, вырастить из них, если получится, тоже красивую педагогическую клумбу и пересадить ее на то же самое цветущее поле, куда приходят учителя не только для того, чтобы любоваться красотой идей, поиска и опыта, но приходят они с глубоко развитым педагогическим вкусом и умением выбирать; и конечно, желаю, чтобы им понравилась моя клумба тоже и взяли бы они саженцы, чтобы взрастить их в своей творческой практике и вывести новые сорта педагогических приемов, способов, принципов, систем.

Списывают ли Ваши ученики на уроках? Если нет, как Вы этого достигаете?

Давайте сперва поищем ответ на вопрос: на каких уроках дети списывают у соседа или пользуются шпаргалками? Это есть уроки для контрольных и самостоятельных работ, уроки опросов. Во всех этих случаях дети будут получать отметки. И раз они списывают, раз они вынуждены пользоваться подсказками товарищей, значит, их к этому что-то понуждает. Для ясности ситуации следует добавить, что всякого рода списывания и подсказки имеют смысл тогда, когда эти акты детей остаются незамеченными для учителя. Иначе если учитель «накроет» ребенка во время списывания, то может отобрать шпаргалку, пересадить его на другое место, уличить, накричать, нагрубить, а то и во все отобрать тетрадь, в которой тот выполнял задание. Почему дети идут на такой риск, что их к этому вынуждает? Я не думаю, что дети подглядывают — тайком от учителя, может быть, от самого соседа тоже — в тетрадь рядом сидящего товарища по

той только причине, что они не знают, как решать задачу, и хотят скрыть свое незнание от учительского контроля, хотят, несмотря на незнание, получить отметку, соответствующую знаниям. Дело обстоит не так просто. Суть списывания в том, что является для ребенка конечным результатом его учебной деятельности. В условиях авторитарного обучения конечным результатом для него является не само решение задачи и не тот продукт, который остался в нем самом, когда решал задачи, даже не отметка, которую он может получить от учителя за выполнение задания, а те более или менее отдаленные ожидания, которые могут сбыться или не сбыться в зависимости от полученной отметки. К одним ожиданиям он стремится, от других хочет избавиться. Эти ожидания, имеющие корни в прошлом опыте, рождаются и оживляются сразу же, как только перед ребенком возникнет опасность, что он не справится с задачей. Нельзя сказать, что ожидания в этот момент рисуются в его воображении в виде возможных ситуаций. Они могут быть неосознанными, но именно они рождают в ребенке состояние тревожности, неуверенности, страха, беспомощности и направляют его к самозащите — надо спасти себя. Время ограничено, все происходит на уроке под бдительным оком учителя. Может быть, будь спокойная обстановка, ребенок и смог бы решить задачу без какого-либо списывания, но в такой обстановке, когда ограничено время и его не хватит ни на какое обдумывание, когда учитель следит за движением каждого и надо ухитриться, чтобы тот не заметил, как он будет списывать, когда не дается шанс для повторной попытки при первой неудаче и, наконец, когда крайне актуально переживаются им возможные последствия этой неудачи, ребенок идет на ухищрения: подглядывает в тетрадь соседа, притом старается сделать это ловко — как будто обдумывает что-то, как будто случайно повернул голову, и списывает у него ход решения задачи. Вариантов может быть множество: сосед может сам посодействовать, чтобы списывание было для него более удобным, или прикрыть свою тетрадь ладонью, промокашкой, чтобы тот не смог списать; тогда ему придется прибегнуть к более рискованным способам подглядывания в тетради впереди или сзади сидящих товарищей и т.д. Хорошо списывать или плохо? Авторитарного учителя удивит этот вопрос: конечно, плохо, это же

обман, надувательство учителя, это же... и т.д. и т.д. Но это, по моему мнению (а я исхожу из позиции гуманного подхода к ребенку), не есть ни надувательство, ни обман, списывание есть один из способов самозащиты ребенка, находящегося в агрессивной атмосфере авторитарного обучения. «Значит, гуманизм в обучении заключается в том, чтобы разрешить детям списывать, обманывать?» — возмутится иной учитель. Нет, суть гуманной педагогики в том, чтобы освободить педагогический процесс от условий, побуждающих их к надувательству, плутовству, вранью и, конечно, списыванию, подсказкам, переправлению отметок и тому подобным мерам самозащиты.

Что же может произойти с ребенком в гуманном педагогическом процессе или же каким образом педагогический процесс может стать гуманным в отношении ребенка, его личности? Представим себе тот же самый урок самостоятельной работы или контрольной с тем же заданием. Однако вы сами понимаете, урок этот только по внешней форме может походить на тот, о котором шла речь выше. Здесь меняется самое существенное: на что ребенок нацелен в своей работе, что для него является конечным результатом своей учебно-познавательной деятельности? Ему отметки не ставятся, значит, в нем нет того опыта, который мучает ребенка из авторитарного обучения. В нем другой опыт: опыт содержательных оцениваний, исправление самим своих же ошибок, допущенных в письменных работах, анализ обсуждения ошибок и причин, их порождающих, оптимистическое отношение к нему учителя, считающего, что неуспех есть шаг к успеху, приданье особого значения стараниям, поискам, а не формальным результатам. Кроме того, жизнь на уроках развита в ребенке вкус к трудностям, к самому процессу познавательной деятельности. Таким образом, оказавшись перед познавательными трудностями, как это ни звучит парадоксально, у ребенка усиливается мотив познания, стремление разрешить трудности, а не уходить от них. Он может в это время, прямо на уроке, подойти к учителю посоветоваться, может взять учебник и вспомнить какое-то правило, с извинением может попросить соседа по парте напомнить, подсказать, посоветовать, объяснить, как тот решает задачу. Наконец, он может остаться один на один с самим собой, «мучая» себя в поиске способа решения задачи. И все это

воспринимается учителем, всеми остальными ребятами как нормальное явление. Я не раз замечал на уроках при письме сочинений: сидит иной ребенок и мучительно думает, какое содержание развить в своем сочинении. «В чем дело?» — спрашиваю. «Не приходит мысль!» — отвечает ребенок, и урок — контрольного сочинения! — может закончиться так, что тот сдаст тетрадь, в которой написаны только дата и тема сочинения. Тоже нормально. Не осенила сегодня, на этом уроке, мысль — не беда, осенит она на другом уроке, может быть, даже не на уроке. Вот тогда и можно будет написать это сочинение, и зачтется оно как выполненное наравне с другими, которые справились с заданием на уроке. Что может побуждать ребенка тайком подглядывать в тетрадь своего соседа и списывать у него решение задачи, обманывать, надувать учителя? Нет таких побуждающих мотивов. Нет, потому что результат своей учебно-познавательной деятельности ребенок видит в самой этой деятельности.

С какими трудностями сталкивались ученики экспериментальных классов при переходе в средние классы?

Главная трудность заключалась в том, что учителя недопонимали нашу педагогическую систему и школьники оказывались в условиях авторитаризма. Они в начальных классах были приучены к свободному высказыванию мыслей, могли поспорить с учителем, брали на себя домашние задания. Они не могли представить себе грубость учителя в отношении ученика, ущемление личностного достоинства. Они не были приучены слушать долгие объяснения учителем учебного материала. В них не присутствовал страх перед отметками и т.д. Все это рождало конфликтные ситуации в классе. Ученикам не нравились заштампованные авторитарные уроки, опросы, проверки и оценки, когда учителя не интересовались личным мнением самого ученика. И получалось так, что ученикам не нравились иные учителя, а учителя жаловались на непослушание учеников. Порой учителя были вынуждены покидать класс. Но были учителя с гуманным, демократическим складом характера. Им было легко понять детей, и они восхищались уровнем их подготовки, развитости, что давало им возможность углублять программы, вносить на уроки дополнительные материалы. Со временем преемственность

была налажена. Учителя последующих классов приходили на уроки в начальные классы, заранее знакомились со своими будущими учениками, изучали стиль работы учителей начальных классов. Лаборатория экспериментальной дидактики проводила для них семинары по проблемам гуманизации педагогического процесса на второй и третьей ступенях школы. Такая работа вызывает усиление взаимопонимания между учителями и учениками, создает основу для сотруднических взаимоотношений в педагогическом процессе.

Есть ли польза от второгодничества?

Я не вижу пользы от второгодничества в начальных классах, а вреда от него очень много. Оставление ребенка на второй год в первом, втором и т.д. классах равносильно тому, чтобы сознательно искалечить его судьбу. Я не могу поверить, что учитель идет на это ради самого ребенка, ради его успеха в будущем. Если ребенок не имеет каких-либо отклонений в развитии, из-за которых он должен был быть направлен во вспомогательную школу, то он способен овладеть содержанием начального обучения. Учитель, который оставляет ребенка на повторное обучение из-за того, что тот еще не освоил в полной мере чтения, письма, счета — а сам идет дальше, — не может гордиться своей заботливостью о детях; он скорее избавляется от ребенка, который в силу разных причин, а может быть, и в силу профессиональной непригодности учителя не смог раскрыть свои возможности и потому доставляет учителю много хлопот. Заботливый учитель не допустит, чтобы причинить ребенку глубокую душевную травму. Несколько тысяч детей прошли через экспериментальные классы. Среди них были и такие, которых авторитарные учителя с легкостью отнесли бы к группе умственно отсталых и избавились бы от них. Мы переводили этих детей из класса в класс и заодно заботились о раскрытии их возможностей. И не было ни одного случая, чтобы ребенок не оправдал наших ожиданий и стараний. И хочу подчеркнуть: гуманская педагогическая атмосфера, вселяющая в ребенка веру в свои возможности и личностное достоинство, предотвращает усугубление в нем какого-нибудь отклонения в развитии, активизирует самую малейшую возможность ребенка и делает это терпеливо.

Я работала целый год полностью без отметок. Почему дети сами просили, чтобы я ставили им отметки, хотя прекрасно знали, что отметки бывают не только хорошие? На следующий год стала ставить отметки. У кого они были хорошие, тот был доволен. У кого оказались плохие отметки, тот хотел вернуться на безоценочную систему. Как быть?

Содержательная оценочная деятельность есть составная часть гуманно-личностного образовательного процесса. Это также, как формализованная оценочная деятельность с помощью отметок есть такая же составная часть авторитарного обучения. Изъятие из авторитарного обучения отметок по своей сути должно означать саму смену отношения к детям, смену авторитаризма на сотрудничество, на гуманно-личностные взаимоотношения. Если Вы целый год работали с детьми без отметок, это не означает, что тем самым Вы ввели в Вашей практике всю гумянную систему с ее содержательно-оценочной деятельностью. Дело не в «безотметочном обучении», а в развитии в детях контроля и самоконтроля, критериев оценки и самооценки, установлении сотруднических взаимоотношений, превращении урока в аккумулятор жизни детей, достижении духовной общности и доверия с каждым ребенком; привлечении семьи для участия в образовательном процессе и т.д. и т.п. Если Вы проработали бы год в Вашем классе не «без отметок», а на началах гуманно-личностной педагогики, то подобного рода проблемы, когда дети то хотят, то не хотят получать отметки, не возникли бы. Ваш случай говорит о том, что авторитарный педагогический процесс не вылечить «безотметочным» приемом.

Как Вы относитесь к отметкам в последующих классах?

Мне представляется, что мы пока не готовы упразднить отметки в последующих классах. Не готовы потому, что нет научно обоснованного опыта и эксперимента по этой проблеме, не создана какая-либо система оценки, отвечающая в полной мере задачам гуманизации педагогического процесса. Но кроме этого возникает множество социальных факторов и учительских трудностей, способных помешать этому делу. Тем не менее я думаю, что было бы очень хорошо, если вместе с отметками уйдет из школы.

лы весь авторитаризм процесса обучения. Это высвободило бы в подростках колоссальную энергию познания и творчества. Мы накопили пока весьма скучный и не бесспорный опыт в поиске форм оценивания детей в пятом и последующих классах. Начиная с пятого класса детям предлагали выбирать один из путей: продолжать учиться «без отметок», то есть на базе содержательных оценок; вводить отметки, которые ученикам будет ставить учитель; практиковать самооценку с отметками, то есть чтобы дети сами оценивали себя и ставили себе отметки. Разумеется, в каждом из этих вариантов мыслилось участие учителя на уровне сотрудничества. Обычно пятиклассники выбирали или первую, или третью форму оценивания. Однако по мере накопления опыта или в силу социальных факторов (иные школьники в связи со сменой местожительства переходили в другие школы, и им надо было давать обычный табель с отметками или при завершении второй ступени надо было сдавать экзамены и получать свидетельства, и опять-таки часть детей уходила из школы в разные техникумы, училища и т.д.) более приемлемой стала третья форма оценки.

Объясните, пожалуйста, как на практике эта форма оценивания выглядит?

Назову несколько приемов, может быть, известных в опыте одних учителей, но менее распространенных. У нас же они стали стабильной практикой, более или менее приемлемой для преемственного продолжения опыта применения содержательных оценок. Предпочитаю показать эти приемы с помощью описания нескольких ситуаций.

Ситуация первая. Учитель по желанию самого ученика («Кто хочет оценить свои знания?») вызывает его и дает задание. От ученика требуется проявить не только знания по теме урока, но и свое отношение к ним, свои суждения, свою самостоятельную мысль. Учитель предлагает ему дискутировать с ним, с желающими в классе учениками. Далее при завершении выявления знаний учитель дает возможность ученикам высказать свое мнение о качестве ответа товарища. Ученик выслушивает их, после чего высказывает свое самооценочное суждение и обосновывает отметку, которую он сам ставит себе. Это са-

мооценочное суждение ученика является окончательным, и тот имеет право записать себе отметку в журнале. Однако если его не удовлетворяет отметка, которой он сам оценил свои знания, то может не записать ее в журнале с намерением позже достичь большего.

Ситуация вторая. Учитель предлагает вышедшему отвечать ученику заранее высказаться, на какую отметку он имеет претензию, и, если желает, записать ее в журнале до ответа. Затем ему приходится защищать эту отметку. Но здесь могут возникнуть следующие два варианта: ученики дискутируют с ним, задают вопросы и т.д., а учитель выступает на стороне ученика, помогает ему наводящими вопросами, советом; или же ученик дискутирует с учителем, а товарищи выполняют ту же роль, что и учитель в предыдущем варианте. Тот или другой вариант опроса выбирает сам ученик. Далее происходит оценивание выявленных знаний и умений, после чего ученик сам определяет, насколько соответствует уже выставленная им в журнале отметка действительным знаниям, выявленным на уроке. Отметка в журнале в любом случае остается неизменной, однако ученик обязан (в случае если он сам считает отметку завышенной) в ближайшие дни дать ответ учителю и товарищам, как он восполнил пробелы в знаниях.

Ситуация третья. Ученики выполняют на уроке письменное задание (пишут сочинение, решают задачу и т.д.). После завершения работы каждый проверяет его, ищет ошибки, исправляет их; ученики могут помочь друг другу в этом деле. Исправленная ошибка не считается ошибкой при оценке выполненного задания. Оценку ученик может вывести сам для себя, сам же написать себе отметку, которая, как он считает, ему полагается, и расписаться. Может также попросить товарища оценить его работу отметкой, тогда отметку в тетради напишет товарищ и сам же распишется. При проверке выполненных учениками работ учитель ставит в тетрадях свои отметки и расписывается. Отметка учителя может совпасть с отметкой ученика, но может и не совпасть, если школьник завысил или занизил себе отметку. При возвращении тетрадей каждый должен сам разобраться в том, почему учитель поставил ему ту или иную отметку, или может выяснить это у учителя.

Ситуация четвертая. При завершении изучения какого-нибудь программного материала (темы, раздела) учитель задает ученикам узловые вопросы и просит ответить на них для себя или же обсудить их вместе. Каждому предлагается подтвердить, следует ли учителю вести их дальше или нужно задержаться еще на несколько занятий, чтобы восполнить пробелы.

Вот примерно какие применяются приемы оценивания в V-VIII классах. Однако хочу подчеркнуть, что применяется такой опыт с учениками, которые в начальных классах осваивали способы оценочной деятельности посредством эталонов.

Когда же в школе будет обучение без отметок, хотя бы в начальных классах?

В Вашем классе эта практика может наступить тогда, когда Вы сами это решите, когда Вы сами откажетесь от отметок. Или вы хотите, чтобы кто-то Вас официально, по приказу обязал учить детей без отметок? Вы хотите, чтобы все учителя, хотят они этого или нет, перешли на систему содержательных оценок? Нет, это есть творческая работа, и нужно, чтобы учитель добровольно взялся за обновление оценочной системы в своей педагогической практике, за обновление самой практики в целом.

Но как же быть, если вся школа выставляет отметки, а ты не хочешь? Ведь заключают, если у тебя в журнале, а у детей в дневниках нет отметок?

Вы это правильно сказали — заключают. Коллективный педагогический консерватизм часто обкрадывает школу, не дает ей обогатиться новой практикой, стать инициатором нового начинания. Он же не терпит внутри себя «отшельников» — учителей, которые шагают не под тот методический марш, под который идут все остальные. Педагогический коллектив, одержимый консерватизмом, способен погубить перспективный поиск, погубить судьбу творческого педагога. Добавьте к этому консерватизм администрации. Консервативный педагогический коллектив с такой же консервативной администрацией мне напоминает старое дерево, которое уже давно засохло, но, тем не менее, держится и не дает свежим росткам взрасти из его засохшего ствола. Но ведь росток все же вырастает? Учитель, кото-

рый верит, что та или иная новая практика может обогатить и его педагогическую деятельность, может принести радость и успех его ученикам, найдет в себе силы перебороть противостояние, найдет в себе и мудрость обойтись без конфликтов и осложнений. И не надо бояться того, что вы будете один, который идет не в ногу со всеми остальными. Со временем и по мере накопления убедительного опыта может оказаться, что именно Вы один шли в ногу с будущим, а все остальные запутались в своем методическом марше.

Третья встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ УЧИТЕЛЕ

ПЛАН

Ваше мнение

Обращение к Учителю

1. Учителя в моей жизни: В. Вардиашвили, Г. Мгалоблишвили, Е.И. К-дзе
2. Не вина наша, а беда
3. От какой славы нам уйти
4. Дайте учителю возможность гордиться
5. Три вопроса Карла Роджерса с ответами
6. SUMMA SUMMARUM

Свод правил для учителя

Ответы и вопросы

Ваше мнение

«Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, — переживает вместе с ребенком много вдохновляющих минут, не раз следуя увлажненным взором за борьбой ангела с сатаною, где светлый ангел побеждает».

Януш Корчак

«Вот вопросы, которые задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться:

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я личностно, эмоционально откликнуться на этот мир?
2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения?

мооотношения с моими учениками: отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. *Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?*
4. *Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, — сохранить и поддерживать самое дорогое, чем обладает человек?*
5. *В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний — с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?*
6. *Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм обучения и активности? Смог бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?*
7. *Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства?*

Если бы я мог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился — стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей».

Карл Роджерс

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Вот я дошел до самой главной проблемы и, осмысливая содержание моих размышлений по ней, вдруг понял: ведь все основное, что хотел сказать об учителе для гуманного педагогического процесса, в той или иной форме, в разных контекстах я уже изложил в предыдущих встречах. Что же мне теперь оста-

лось добавить? И я решил предложить Вам такой ход размышлений: углубиться в выявление образа учителя авторитарного обучения и на этом фоне показать теперь уже суммарный, схематичный образ учителя гуманного педагогического процесса. Образ авторитарного учителя, по моему убеждению, поможет нам более содержательно осмыслить облик гуманного учителя, то есть желание гуманизировать свой педагогический процесс, демократизировать свою учительскую личность. Желание, а не принуждение есть самое важное, самое сильное условие для обновления практики. Желание есть личностное состояние, и его нельзя возбудить силой, оно проявляется изнутри, хотя поощряется внешней действительностью. С этим намерением я и приступаю к своим размышлениям.

1. УЧИТЕЛЯ В МОЕЙ ЖИЗНИ: В. ВАРДИАШВИЛИ, Г. МГАЛОБЛИШВИЛИ, Е.И. К-ДЗЕ

Люблю я своих школьных учителей и как ученик, прошедший одиннадцатилетний учительский авторитаризм, когда с озабоченным лицом бросал мне кто-нибудь из них спасательный круг, и как в дальнейшем их коллега, который познал их нелегкую и не очень уж веселую жизнь, познал их как обычных людей.

В жизнь ребенка учителя начинают входить со дня его поступления в школу. Входят они по очереди в эту жизнь каждый со своими задачами, решают эти свои задачи и уходят. И редко кто думает, что нужно было войти в жизнь ребенка не со своими задачами и заботами, а с тем намерением, чтобы именно в ней найти задачи и заботы самого ребенка и помочь ему справиться с ними. Иначе учитель вносит в жизнь ребенка недоумение, тревогу, а не зажигающий его огонек. Так входили в мою жизнь учителя — физики, химики, математики — и оставляли в моей душе смятение: что мне делать, как быть, кто мне поможет?

Так ворвалась в мою жизнь и высокая худая женщина с тонкими чертами лица, чуть согнутая, с тощими, как макароны, ногами, постоянно в черном платье и обязательно с портфелем.

У нее был сухой голос, он до сих пор звучит у меня в ушах: голос безжалостный, голос, не знающий теплоты любви. Она — Е.И. К-дзе — была у нас классной руководительницей и учительницей русского языка. Я не любил ее, и вряд ли кто любил ее в нашем классе. Я зубрил до отупения стихи и рассказы, но задай мне вопрос об их содержании, о грамматике слова, я сразу терял дар речи, злился и краснел до ушей, потому что она еще издевалась надо мной.

Бывало и так: придет она к нам домой, не ко мне, разумеется, чтобы посидеть рядом со мной, помочь, объяснить, подбодрить; это было не в ее привычках. Приходила она для того, чтобы достать из своего черного портфеля классный журнал и показать маме, какие у меня там стояли плохие отметки, а затем напугать ее, что дела мои плохи, что я останусь в классе на второй год, и уходила, унося свой черный портфель чуть потолще.

Что же дальше происходило в семье? И как я мог объяснить маме, что я не виноват, что я стараюсь, что этот русский язык не дается мне, что я обязательно исправлю отметки по математике, по химии, по английскому, что не надо нанимать мне репетиторов и давать им ее пенсию?

Так я пришел в одиннадцатый класс и к выпускным экзаменам. «Ты у меня отметку не получишь!» — говорила она мне. Я не был хулиганом, не грубил ей на уроках, я боялся ее и сильно ненавидел. Не видеть мою ненависть было невозможно. Может быть, потому она и мстила мне?

И отомстила бы, если бы не случай.

Накануне письменного экзамена по русскому языку мой одноклассник дал мне шпаргалку: «Эта тема обязательно будет, я знаю!» Я взял и зазубрил весь текст со всеми орфографическими и пунктуационными нюансами. Всю ночь упражнялся в написании этой темы. Е.И. К-дзе велела мне сесть за первую парту. Пришедший на экзамен инспектор важно распечатал пакет, в котором были засекречены темы для сочинений. Да, мой друг, предназначая нам задания, прекрасно угадал, о чем шушукались руководители образования; я взял ручку и начал писать — медленно, осторожно, выводя каждое слово как образец каллиграфии и орфографии. Ходят экзаменаторы по залу, зорко следят, не списывает ли кто. Останавливается над моей головой Е.И. К-дзе,

наблюдает, как я пишу, подозрительно изучает каждое мое движение. А я пишу. «Нет, не найдете у меня шпаргалку, глубокоуважаемая Е.И., видите, я пишу сам... Та шпаргалка, которую вы у меня ищете, она есть, но недосыгаема для вас... Я из головы списываю... Мне и думать не надо, стойте над моей головой сколько хотите, позовите и других экзаменаторов, пусть удостоверятся, что я пишу сам!» Она все же не стерпела: покажи, что у тебя там, говорит; пожалуйста, говорю, смотрите. Откуда ты списываешь, спрашивает хмуро; ниоткуда, отвечаю... На другой день я узнаю, что получил по сочинению «пять», она противилась членам комиссии, доказывала, что я не владею русским языком, слова без ошибки не могу написать. Но что же оставалось делать членам комиссии, ведь сочинение написано содержательно, без ошибок, чисто и аккуратно. Не проводить же повторный экзамен для меня? И мне поставили «пять». Ну как,уважаемый Учитель, может быть, надо было мне идти в комиссию и чистосердечно признаться, что списал, что ребята заранее знали, какие будут темы, может быть, нужно было просить членов комиссии поставить мне «два» и отпустить без аттестата из школы? Нет, я этого не сделал и оправдываю свое тогдашнее поведение даже сегодня, став ученым-педагогом и психологом. Я оправдываю всех выпускников всех школ, которые списывают на экзамене, ибо это не они, а их авторитарные учителя провинились перед ними, это они, погнавшись за количеством своих строгостей и требований, забыли, что растят людей, а не закладывают программы в компьютеры.

Эх, Е.И., Вас уже давно нет в живых, и, чтобы не остаться совсем уж неблагодарным по отношению к Вам, я закодировал Вас Вашими же инициалами!..

А этот пожилой человек, среднего роста, с густыми усами, с приветливым взглядом, всегда в галстуке, с прекрасными манерами, с обильным добрым юмором, этот Георгий Мгалоблишвили, историк, вошел в мою жизнь тихо, спокойно, как давнишний знакомый, как человек, которого ждут. Да, мы и вправду ждали его. О Жоре (как его звали старшеклассники) мы все были давно наслышаны, нам о нем говорили ученики предыдущих классов, они восхищались им, любили его и учили историю так, как будто все собирались стать историками Грузии, Древнего Востока,

Древнего мира, как будто все готовились стать археологами и перекопать всю Грузию в поисках останков наших предков. Мы видели Жору в коридорах, как он, окруженный старшеклассниками, разговаривал с ними, те повышали голос в знак правоты своих исторических взглядов, и он тоже тогда повышал голос, потому что тоже считал себя знающим историю. «Не может быть», «Почему, это так», «Не могло быть», «А ты почитай», «Я уже читал»... Эти произнесенные громко аргументы помню до сих пор. Не раз видел я его в разных углах коридора или стоящим у окна и о чем-то тихо беседующим с парнем. О чем тогда он секретничал с ним (или с другим, с третьим, в отдельности с каждым), знали, наверное, только они вдвоем. И я мечтал: неужели когда-нибудь тоже буду с ним вот так, наедине, тихо, мирно секретничать, как бы это было здорово, наверное, разговор будет страшно интересным. Ну и что же, если тот стоял перед ним опустив голову, глядя в другую сторону, краснея, как мак. Все равно, мне хотелось переживать вот эту роскошь общения.

Пришел он к нам в девятом классе и уже на втором уроке истории заглянул в мою душу. Слушай, говорит мне Жора, ты, оказывается, пишешь стихи? Я покраснел. Может быть, принесешь мне почитать? Я специально переписал в тетрадь стихи для него и передал Учителю. Закончился урок. И я увидел, как стоит он у окна один и читает мои стихи. Увидел меня, подозвал к себе, и моя мечта сбылась. «Слушай, давно ты начал писать? С четвертого класса. У тебя еще есть стихи? Есть. Здесь некоторые понравились мне, говорит Жора, но, понимаешь, в твоих стихах много политики. Таких стихов я не люблю. Ты принеси мне те, которые никому не показываешь, которые написаны сердцем, а не умом». И я покраснел. Я же специально отбирал для него стихи, чтобы показать ему, какой я, видите ли, понятливый, воспеваю нашу счастливую жизнь. Я был поражен. И доверил ему почитать стихи, которые никогда и никому не показал бы. Стихи о любви, о грусти, о жизни, о смерти, стихи откровения. А спустя несколько дней он возвратил мне папку, в которой были листки со стихами, и в той же уединенной обстановке начал некоторые из них читать наизусть. Хорошие стихи, говорит, сами запомнились.

Ой, Учитель ты мой, дай обнять тебя, дай поцеловать, дай смотреть на тебя со слезами на глазах! Что ты со мной делаешь?

Как ты мне, оказывается, нужен, Жора! Тебе запомнились мои стихи, и только от того, что ты их читаешь мне вот здесь, у окна в коридоре, на третьем этаже, на перемене, когда вокруг шумят ребята, с криком устанавливают порядок дежурные учителя, и все равно мы с тобой одни, — только от того, что я слышу, как тихо, вполголоса, но с чувством ты читаешь мои стихи, я становлюсь — смотри на меня, пожалуйста! — я становлюсь другим человеком!.. Да, я пишу и шуточную поэму, кто Вам сказал об этом? Ребята, конечно, знают... Почитать написанные часто на уроке истории?! Нет-нет, нельзя! Как почему? Дело в том, что... Дело в том, что там и о Вас тоже, а Вы не обидитесь?!

Я писал тогда целую поэму, подражая стихам из «Витязя в тигровой шкуре», знаете, о чем? О шатало. Известно вам это слово? До сих пор оно живет в наших школах. Шатало означает удирание с уроков. Не хочется по разным веским причинам или даже без причин сегодня быть на уроках? Бери свою школьную сумку, и пусть видит мама, как ты идешь в школу. А ты в школу не пойдешь, пойдешь на шатало, то есть весь день, пока в школе идут уроки, можешь гулять по улицам, делать круги по улицам города на трамвае, сидеть в парке, смотреть новый фильм в кинотеатре. В общем, день в твоем распоряжении, живи и радуйся, только оглядывайся зорко по сторонам, чтобы какой-нибудь знакомый не увидел тебя и не донес твоим родителям, твоей Е.И. К-дзе, что по улицам шлялся во время уроков.

И я написал поэму «Хвала шатало». Писал ее с увлечением, потому что шатало составляло часть нашей жизни, оно было проявлением нашей борьбы против учителей, против двоек. С еще большей азартностью и вдохновением я писал ее после того, как Жора, перед тем как начать урок, говорил мне: «Почитай нам новую главу твоей поэмы!..»

Из меня не вышел поэт, и я не жалею об этом. И Жора не поэта искал во мне. Утонченного вкуса Учитель знал, что он никогда не возгордится мною тем, что воспитал поэта. Он не искал повода для того, чтобы возгордиться будущим. Просто он был вот такой души человек — открытый, дружелюбный. Ему не надо было держать класс в руках, чтобы была дисциплина, не надо было заботиться, чтобы мы не пропускали его уроки, не приходили неподготовленными. Мы любили его и влюбились в историю, в эту

удивительную науку, только не с той программой, которая навязывалась школе как единая, централизованная, которая была построена на имперских и идеологических началах, а с той, с которой приходил к нам Жора и которая побудила нас потом писать доклады по истории, изучать исторические памятники, исследовать археологические находки, записывать воспоминания старейших людей об исторических событиях их времен, спорить при обсуждении грузинской архитектуры, культуры, по поводу установления точных исторических дат, имен...

Вы хотите узнать, почему я так фамильярно говорю о своем учителе, называя его только по имени — Жора? Не возмущайтесь, пожалуйста, мы же не так к нему обращались, а «Жора-масцавлебело» («Жора-учитель»). А Жорой мы называли его лишь для себя, в ученической среде. Но надо только понять, какое мы вкладывали в него, в это имя, уважение к нашему наставнику Георгию Мгалоблишвили, перед светлой памятью которого я лично буду преклоняться до конца дней своих...

Мою жизнь в школе всегда осложняли отметки. Я всегда был беден хорошими отметками и богат плохими. Положение мое особенно обострилось в шестом-седьмом-восьмом классах, когда иные учителя переводили меня в следующий класс с большими оговорками и условиями. Не скажу, что я назло учителям не хотел учиться и что я был недисциплинированным и невнимательным на уроках, из-за чего учителя мстили мне. До меня просто не доходили химические формулы, законы физики, логарифмы математики. А помочь мне подняться до их сути никто не желал. От меня только требовали, чтобы я усилил свои старания, возмущались из-за моих грубейших ошибок в контрольных работах, напоминали, что мое отставание ничем хорошим не завершится. Глубокоуважаемая Е.И. К-дзе грозила мне переводом в другой класс, чего, конечно, мне никак не хотелось; она же находила возможность информировать маму о моих бедствиях. В общем, я тонул в море требовательности и страха — что дальше будет. Понимали и помогали мне мои одноклассники-друзья: кто объяснял, кто давал списывать, кто успокаивал, кто приглашал готовить уроки вместе. Но это не спасало меня.

И вот мне впервые бросили спасательный круг. Это было в седьмом классе. Пришла тогда к нам Варо Вардиашвили, уни-

тельница грузинского языка и литературы. Было ей, наверное, под шестьдесят. Стойная, обаятельная, с сединой, невысокого роста, то в очках, когда читала, то без очков. Глаза ее смотрели на тебя с пониманием, а лоб иногда морщился в знак досады из-за неоправданных надежд, которые возлагала она на тебя. Всегда сдержанная, спокойная, одетая красиво, гармонично. Владела она тонким юмором и более утонченной насмешкой, которые могли уколоть тебя, могли наказать, но не оскорбляли, не унижали, а возвышали. Умела тайком вытираять слезы, когда кто-нибудь из нас читал свое сочинение, полное чувствами и смелостью самостоятельных суждений, и это были слезы радости, умела смеяться тихо, из глубины, когда опять кто-нибудь из нас артистически читал отрывки из произведений Ильи Чавчавадзе, в которых было много юмора и мудрости. И когда она вытирала слезы тайком от нас, у нас тоже были слезы в глазах, и когда она смеялась, смеялась сдержанно, но от души, такой же сдержанный смех мигом пролетал по нашей классной комнате.

Пришла она к нам со своей исключительной любовью к грузинскому слову — языку, речи, со своими глубокими знаниями и пониманием грузинской литературы, со своим преклонением перед гением Руставели, перед величием Ильи Чавчавадзе. И пришла с тем, чтобы привить каждому из нас те же самые чувства и отношения к родному языку, к родной культуре. Она вовсе не намеревалась добиться этого силой требовательности и властностью отметок. А делала это путем увлечения, притом страстного, самопознанием и самоутверждением, творчеством и поиском. Она всем в школе была известна как Деида Варо (Тетя Варо), и это было проявлением той глубокой любви, которую птивали к ней все без исключения ее ученики и, конечно, я тоже.

Она была первой из всех моих учителей, которая бросила мне спасательный круг и спасла. Спасла она мою душу, не дала моему сердцу ожесточиться, влила в меня веру в мои возможности к творчеству.

И что это был за спасательный круг? Я написал сочинение. Она прочла его. И когда возвращала тетради, протянув мне мою, сказала совершенно естественным, без педагогической фальши голосом: «У тебя удивительно поэтический стиль, вкус к слову. Я отметила в тетради понравившиеся мне фразы!» Я раскрыл те-

традь, на полях страниц с сочинением в нескольких местах было приписано: «Молодец!», «Отличная фраза», «Красиво»...

Боже мой, кто это пишет?! Та самая, всем известная учительница Варо Вардиашвили! У меня удивительный поэтический стиль!.. У меня вкус к слову!.. Знают ли об этом другие учителя? Почему они видят во мне неспособного к их наукам? Удивительный стиль и вкус к слову — это особый дар, и он у меня есть, его во мне открыла Варо Вардиашвили, нет, Деида Варо. Зачем мне жалость иных учителей... Я становлюсь гордым. Учитель, дай своему ученику возгордиться тем, что он у тебя такой способный, и сам гордись им, это может спасти его, если он оказался в беде некудышности и неуверенности!

Бегу домой, даю самому себе сочинение, пишу всю ночь. Стараюсь блеснуть еще своим стилем и вкусом. Что Деида Варо скажет мне на этот раз? Она подходит ко мне, когда все мы пишем грамматическое упражнение, и говорит своим бархатным, своим спокойным, ласкающим меня голосом: «Ты это для меня написал? Спасибо. Так подари мне это сочинение. Оно еще лучше, чем предыдущее. Я тебе в журнале “пять” поставила!» И отходит. Но нет, возвращается и говорит совсем тихо, чтобы было слышно только мне: «Но моя пятерка в журнале краснеет рядом с другими отметками. Ты подумай об этом, хорошо?..»

Бегу домой. Моя пятерка не должна краснеть, надо обязательно решить задачу и в химических формулах надо разобраться. Мой удивительный поэтический стиль и мой вкус к слову — это всемогущая сила, она поможет мне понять непонятное, освоить неосваиваемое. Бьюсь и бьюсь над задачами и параграфами. Ребята, а как вы решили задачу, давайте сверим... А эту формулу не так ли надо понять? И сам начинаю объяснять другим, даю некоторым списывать мое решение. Учительница математики удивлена. Хорошо, говорит, ставлю тебе «четыре». А Деида Варо спрашивает меня: «У тебя нет сегодня нового сочинения? Ну ничего! Принеси, когда напишешь!..» Я несу и несу ей сочинения, она уже не ставит мне отметок. Да и зачем мне они? У меня же кроме удивительного поэтического стиля обнаруживается способность к критическому анализу, творческому мышлению!..

Так перехожу в восьмой класс. Учителя не жалуются, никто не ставит мне натянутую тройку с условиями, речь идет о чет-

верках, а то и о пятерках. А вот «глубокоуважаемая» Е.И.К-дзе почему-то попрежнему не благоволит ко мне. Мне говорят, что Деида Варо сказала на педсовете что-то хорошее обо мне.

Перехожу в девятый класс. У меня появляется тетрадь для домашних заданий — «для стихов и математики». Учительница математики заинтересовалась ею, забрала ее и вернула спустя неделю. Хорошо, очень хорошо, говорит она, и задачи я начинаю решать на пятерки. Хороша математика, и нравится мне учительница тоже. А вот физик такой грубый. Ему ни почем все мои способности, раз нет у меня способности к физике. И как я ни стараюсь, становлюсь немым перед его грубоостью. Надо защитить себя. «Почему вы мне ставите тройку? Вы несправедливы ко мне!..»

Так я перехожу в десятый класс.

Деида Варо рекомендует меня председателем литературного кружка. Приглашает к себе домой. Дарит мне книгу по истории грузинской литературы с надписью. Спрашивает, почему в театре я был один, а не с красивой и умной девушкой. Я краснею. Она мне советует записаться в кружок выразительного чтения, которым руководит Серго Закариадзе...

И вот одиннадцатый класс, завершающий.

Литературные диспуты, встречи, разборы, представления, сочинения в полную тетрадь каждое, пишутся они за одну ночь, доклады с исследованием литературных проблем, собираю материалы месяцами в библиотеках, институтах... Мне говорят, что Деида Варо выдвигает меня в список кандидатов на медаль, Жора поддерживает ее. Физик смиряется, и учительница химии тоже, только вот «глубокоуважаемая» Е.И.К-дзе... Но там тоже обошлось, спасла шпаргалка...

Я сейчас смотрю на фотографию, на ней Деида Варо в середине, слева стою я, справа — мой друг, тоже обожающий Деида Варо и тоже спасенный ею. Снялись мы у фотографа после сдачи последнего экзамена. Всегда, когда я смотрю на эту фотографию, вглядываюсь в мудрое лицо педагога от Бога, в ее обаятельную улыбку, застывшую на снимке, меня тревожит один и тот же вопрос, полный ответ на который я не могу найти: как сложилась бы моя судьба, моя жизнь, не будь спасательных кругов Деида Варо?

Было это в конце 40-х годов. Это было время, когда вождь был в зените. Могла ли тогда Деида Варо предвидеть, что жизнь обязательно круто изменится, за этим последует свержение идеологического диктата и мифа о коммунизме? Я не могу этого утверждать. Но не могу объяснить ее рискованного противостояния пропитанной культом и идеологией программе по грузинской литературе. Она не любила говорить с нами о партийности литературы, не увлекалась обучением стихов о вожде, произведений о великих стройках. Сейчас, спустя более чем полвека, я могу расценивать ее педагогическую деятельность как подпольную, ибо объявить во всеуслышание, что отодвигаешь и отбрасываешь программную литературу и половину учебного года посвящаешь тому, чтобы твои ученики впитали в себя «Витязя в тигровой шкуре» великого Руставели или целый учебный год прожили они вместе с тобой в духовном мире Ильи Чавчавадзе, — это было равносильно тому, чтобы на собственном опыте убедиться в существовании архипелага ГУЛАГ и всего того, что там происходило. Рисковал и Жора, который героические идеалы черпал из истории Грузии и, как я потом понял, также в каких-то нелегальных формах подменял курс так называемой «Истории СССР» «Историей Грузии», давал нам обильную пищу для размышлений о своей Родине. Но оба они рисковали еще и тем, что строили с нами гуманные, дружеские, заботливые взаимоотношения. Общаюсь с каждым из них, я чувствовал себя человеком, чувствовал их уважение ко мне, их доверие, их оптимизм.

Не рисковала ничем только Е.И. К-дзе, не рисковали и другие учителя, которые всеми средствами старались держать нас в тисках, заставляли и принуждали учиться и проявлять воспитанность.

2. НЕ ВИНА НАША, А БЕДА

Учителя моей школьной жизни! Скольких я сменил вас за свое одиннадцатилетнее учение? Вас было, если не очень ошибаюсь, около сорока, всех не припомню. Не хочу быть неблагодарным по отношению к вам, не осмелюсь сказать, что вы не заботились обо мне, что вы не желали мне добра. Конечно, вы

хотели принести мне счастье, однако ваш учительский труд, потраченный на меня, почему-то не доставлял мне радости, уверенности. Одних из вас я уважал больше: в общении с ними, во всяком случае, не ущемлялось мое самолюбие; других уважал меньше; третьих же не уважал вовсе и не хотел иметь с ними ничего общего. Но разве это зависело от меня? Я всех вас боялся, я не нарушал на ваших уроках дисциплину, старался угодить вам, чтобы вы стали доброжелательнее ко мне. Однако не позволял вам ваш авторитаризм очеловечивать ваши взаимоотношения с учениками. Но я не виню вас. Это сейчас не виню.

Сейчас, когда, уже сам седой, встречаю кого-либо из вас на улице Барнова, или Джавахишвили, или Казбеги, останавливаюсь перед вами, ваш бывший ученик, и, хотя во мне мелькнет какая-то горечь прошлых переживаний, ей-Богу, смотрю на вас без обиды. Годы унесли обиды, тревоги, неприязнь, страх, мучительные переживания, и осталось во мне доброе, даже горделивое отношение к своей школе, к своим учителям. Сегодняшнее мое сознание подсказывает мне: да и при чем твои учителя, ты не имеешь права жаловаться на их авторитаризм и властность, их растили такими, у них отняли самостоятельную мысль, их лишили творчества, им давали жесткие задания, их поставили в рамки, их проверяли и контролировали, наконец, могли же они тоже верить, как верили миллионы, что строят великое будущее, ради чего нужно жертвовать даже самим человеком; они были честными и трудолюбивыми, владели своим предметом, и если уж восставать против кого-то, то надо против системы восстать, ибо она их породила.

И вот, когда я встречаюсь с кем-нибудь из вас на знакомых улицах, мы искренне улыбаемся друг другу. Оказывается, какое у вас доброе лицо, какой вы общительный и интересный, вы вдруг вспоминаете мое ученичество, какую-то историю, связанную со мной, и я начинаю влюбляться в вас, я люблю вас, я восполнюсь глубоким к вам уважением. Но какое чудо мне поможет сейчас, чтобы вернуться с этой любовью и этим уважением к вам в то ученическое прошлое, там вас любить и уважать, как я любил и уважал тогда Деида Варо и Жору. Почему, мой дорогой учитель, глазами спрашиваю я, ваш седой ученик, стоя на улице перед вами, почему вы тогда, именно тогда, когда вы были мне нуж-

ны, когда каждый добрый ваш жест мог отзываться во мне как стремление к нравственности и познанию, вы не давали себе волю стать моим старшим другом, быть для меня доступным? Вот вы вспоминаете, каким я был у вас подающим надежды учеником, а я вспоминаю, как вы накричали на меня на уроке, когда я обернулся к соседу с каким-то вопросом. Я не влюбился в вас тогда, я не любил вас, своего учителя, и потому мне было очень трудно слушать вас, понимать вас, я знал, что не смогу ничем порадовать вас, и потому не старался этого делать. Вы меня лишили тогда радости общения с вами и потому лишили успеха в обучении. Нынешняя радость встречи с вами и короткое общение уже не восполнят прошлую утрату; то, что я должен был и мог взять у вас тогда, никто и никогда не даст мне сегодня.

Я понимаю,уважаемый мой учитель, не ваша вина, что сделали из вас напуганного, исполнительного, авторитарного учителя; я позволю себе только высказать свое удивление в связи с тем, что до сих пор, находясь уже на пенсии, сохраняете преданность авторитарной педагогике и вас возмущают мои опыты по «обучению без отметок». Ваш авторитаризм не вина ваша, учитель, а беда ваша, но и я не чувствую вины за то, что не любил и не уважал вас тогда. Кто же от этого больше пострадал — вы или я?.. Вы потеряли счастье профессиональной жизни, это точно; предполагаю, что вы потеряли еще и муки, и радость творчества. Но мне кажется, самое важное, что вы потеряли, — это свой облик. А я потерял то, чего недостает сегодня мне, нет в моем характере, в моем мышлении, в моем образе жизни, в моем восприятии мира, — тех частей всего того, что следовало бы вам передать мне. Но как могли вы их передать, когда мы стояли у разных берегов реки, и вы, вместо того чтобы самоотверженно плыть в мою сторону и нести мне все эти части человеческой культуры, кидали их мне через реку, кричали мне, пытаясь заглушить шум реки, чтобы я их ловил, и злились на меня, видя, как беспомощно баражтаюсь я в воде, а река уносит их от меня.

Милые мои учителя, не обижайтесь, пожалуйста, что я вас называю напуганными, исполнительными, авторитарными учителями. Ведь речь идет не только о вас, но и о многих других. Советское учительство — самый напуганный слой общества. Ему все предписывалось: чему учить и как учить, какую идео-

логию внушить и как внушить, во что самому верить и как думать, какие проводить уроки и какими методами, как требовать и как ставить отметки, какую включать новизну и о какой новизне даже не думать. Все это было ограничено постановлениями, приказами, инструкциями, их исполнение гарантировалось проверками вышестоящих органов, принятием ими нравственных, административных, финансовых и иных, более жестких санкций. Как не бояться учителю, когда он знает, что находится под постоянным контролем? Надо все исполнять, как велят. Как важно, очень важно, чтобы в твоей характеристики (которую тебе придется брать у администрации) было записано: «Честно, аккуратно, своевременно выполняет доверенное ему дело, поручения руководства». Без этой концовки характеристика будет негодна. Кому нужен учитель, который оспаривает поручения, который доверенное ему дело выполняет по-своему, пусть даже с лучшими результатами, но по-своему? Если привыкаешь к цензуре, может статься, что и не чувствуешь ее власть. Возьмешь самого цензора, посадишь его себе в голову как маленького человека. Он там найдет свой рабочий кабинет, и ты сам станешь загонять туда свои мысли — пусть проверит он их там, отфильтрует, предостережет тебя от лишних и опасных для тебя слов и действий. И не будешь потом никого бояться. Так и вы, мои дорогие учителя, у многих из вас уже сидит в голове свой инспектор, он не Ушинский, он не Гогебашвили, а обычный надзиратель, знающий наизусть все приказы и инструкции, все разрешенные шаблоны уроков. Он проверяет ход ваших мыслей, он диктует вам воспитательные планы, планы уроков, он советует вам применять больше наглядности, вызывать на уроке двух-трех учеников и ставить им строгие отметки. Вам уже не надо бояться инспекторов и проверяющих, и можно даже утверждать, что вы никакой не напуганный. Придет к вам инспектор и обрадуется, скажет, что вы очень хороший учитель, идете по программе, уроки проходят активно, дети подымают руки, наглядность есть, — что еще нужно? Но ведь вы готовили себя для инспектора, создали себе в голове инспектора-человечка, которому добровольно подчинили себя? Настоящий инспектор, может быть, никогда и не придет к вам на урок, если школа в труднодоступных горах находится, но пусть тот не беспокоится, вы будете работать как

велено, ибо ждете его, а вдруг ему вздумается и он придет. Да, дорогие мои, вы боитесь живого инспектора, который олицетворяет власть на отведенном ему участке над выделенными в его подчинение учителями. А власть эта очень серьезная, опасная, это не улыбка сожаления, которая заденет лишь вашу совесть и добрым лучом призовет ее к обновлению, к творчеству, а сила, способная изменить вашу судьбу, — поощрить вас или наказать, осчастливить или погубить. Потому вам лучше изобрести для себя этого гномика — инспектора и, советуясь с ним, учить своих детей. А почему вам не пригласить на свои уроки Каменского или Песталоцци, Ушинского или Дистервега, Гогебашвили или Узнадзе, Гербарта или Выготского, Фребеля или Монтессори, Шацкого или Блонского? Пригласили бы кого-нибудь из них. Пусть сядет тот за заднюю парту и, слушая вас, всматривается в ваших учеников. После урока, уверяю вас, у вас состоится самый большой педагогический разговор, который возвысит вас до «Звездного неба». Пусть потом кричит инспектор на вас, пусть скажет он, что, кроме него, никакой Дьюи или кто еще там, этот Дистервег, возомнивший, что он учитель немецких учителей, не имеет права вмешиваться в его дело. Вы сами тогда прогнали бы такого инспектора, сами перешли бы в атаку и увидели бы, что, оказывается, вы куда более сильный, чем инспектор: за вами дети, у которых искрятся глаза умом, радостью, задором, смекалкой, и в вас вселится уверенность в себе. Это, милые мои, ой, какая сила! И может быть, помогли бы самому инспектору тоже, чтобы тот бросил свое карабасбарабасовское занятие и преобразился бы в умного, доброго попечителя школ, попечителя по освобождению учителя от скованности, по поощрению его творчества.

Почему я все говорю «вы, вы», как будто хочу обвинить вас в чем-то, как будто я сам не прожил эту авторитарную учительскую жизнь. Извините, пожалуйста. Сам был напуганным и долго боялся и министров, и их инспекторов. Сам был таким исполнительным, что директор школы, завучи диву давались, ни в каком методическом или другого рода нарушении я не был замечен... Потом, правда, взбунтовался, вырвался из общего круговорота и стал отщепенцем. Но даже сейчас я не могу поклясться, что освободился совсем и насовсем от тени страха и своей цензуры. Они

составляют мое бессознательное состояние, я всегда караулю их и отгоняю, чтобы не мешали мыслить, писать, действовать. Мозги свои промыть от того, что долго и упорно в них вдалбливалось, практически невозможно, все равно останутся пятна, которые нельзя будет чем-либо вывести; только надо помнить о них и отгонять их, если они будут оживляться.

Помните, дорогие учителя, нашу большую светлую учительскую? Бывший ваш ученик через год вернулся к вам в качестве коллеги. Очень мне было неудобно среди вас, я стеснялся, я еще боялся вас и потому искал в этой учительской уединенный уголок. То, что я сейчас хочу описать, конечно, было не совсем так, я чуть сгущаю многолетние впечатления в одно переживание. Но уверен, вам будет знакома эта картина. Да и не только вам. Я знаю многих учителей и многие учительские. И боюсь, что им тоже покажется она знакомой.

И вот, большая учительская и большая перемена.

— Коллеги, что тут происходит, почему вы все так взъярваны?

— А вы не слышали, что объявили? Комиссию посылают нас проверять.

Ну и что? Плевать мне хочется на комиссию.

Ты еще не знаешь, что за ней может последовать...

— Товарищи, все сдали воспитательные планы? Всем велено передать завучу планы, срочно!..

— Пожалуйста, коллеги, следите за посещаемостью на уроках ваших учеников, примите меры, чтобы никто не пропускал уроков...

— Вас директор зовет!

— Боже мой, что он от меня еще хочет?

— Предупредите всех детей, чтобы без ученической формы никто в школу приходить не смел! Повторить?

— А если родители еще не успели купить форму, что делать, не допускать на уроки?

— Я не вопрос с вами обсуждаю!..

— Наши школьники могут нас погубить, так они ведут себя на переменах, в коридорах.

— Надо предупредить их, что это может плохо для них кончиться...

- Новый анекдот не хотите?
- Надо мне подумать над уроками за эту неделю, вполне вероятно, что они заглянут ко мне.
- А ты не могла бы задержать их в своем классе на всю неделю, избавила бы нас.
- Ко мне никогда не приходили проверяющие, это опасно?
- Придут, узнаешь.
- А нельзя ли, чтобы не пришли?
- Задавай вопросы полегче...
- Хватит, в конце концов, о проверяющих, Бог с ними, обойдется как-нибудь, анекдот не хотите?
- Чего ты пристаешь со своим анекдотом, нам не до анекдотов, не видишь разве?..
- Оставь меня в покое, мне некогда, ученикам надо тетради для контрольных вернуть, а я не успел их проверить.
- Скажи лучше, какую бы ты отметку поставил этому болвану?
- Какая разница, поставь два!
- Без шуток, пожалуйста.
- Три, не больше.
- Он же скандал подымет! Мама взорвется.
- Четыре с минусом...
- Товарищи, приказ министра все читали? Сегодня же до конца дня надо сдать завучу планы, как вы будете его осуществлять.
- Опять планы!
- А как же, это ведь приказ!..
- Это правда, что ты уже всю программу в классе закончил? А директор знает об этом? Ему твои методы не понравятся, будь осторожен с проверяющими тоже, не советую...
- Уважаемый, скажите, пожалуйста, как этот кретин у вас учится, он мне все нервы потрепал.
- Почему? У меня он вроде ничего...
- Вы идете к завучу? Отнесите ему мой план тоже...
- Я только строго по программе иду, по календарному плану.
- Но можно ведь пропустить все эти темы, они пустые, и время на них тратить жалко.

- Вы хотите, чтобы я навлек на себя беду?..
- И вы не хотите анекдот послушать?
- А что тут смешного?
- Как, вы не поняли, в чем соль?
- Бросьте, мне не до смеха...
- Я сегодня им баню устроила, всем удравшим с уроков двойки по поведению поставила.
- Это вы правильно, пусть знают, что пощады не будет.
- Господи, что за поколение пошло, за что нам такое наказание?
- Это вы о себе говорите, через год у меня пенсионный возраст, ни дня больше в школе не останусь, уйду из школы с вещами!..
- Ты боишься проверяющих?
- А что, не надо их бояться?
- А я не боюсь, что они со мной могут сделать, не выгонят же из школы!
- Товарищи руководители методобъединений, вывесьте, пожалуйста, на доске для объявлений расписание ваших заседаний, укажите точную дату, время, место проведения заседания, темы докладов, фамилии докладчиков...
- Ой, совсем забыла, на той неделе мой доклад планируется, а я еще ни строчки не написала.
- А доклад будет интересный?
- Как я воспитываю эмоции.
- А как это ты делаешь?
- Какой ты зануда, сказали же тебе, что ничего у меня пока не написано!..
- Послушай, не хочешь сегодня со мной в кино пойти, приглашаю!
- Да брось ты.
- Ты больше не хочешь со мной встречаться?
- Это не здешний разговор...
- Товарищи, директор попросил всех вас после уроков не расходиться, а собраться в зале, будет совещание.
- О чём?
- Не знаю, не говорил...
- Вы не покажете мне ваш план урока?

— А что там смотреть: опрос, объяснение, закрепление — вот и все.

— Я хотела бы...

— Он такой нахальный, возмутитель порядка, дерзкий, всегда провоцирует, когда он в классе, урок проводить не могу.

— А ты его не допускай на уроки, пусть отца приведет...

— Здравствуй, как жизнь?

— Какая там жизнь...

— Послушай, тебе не интересно, как я прибрал их к рукам? Я им свои бицепсы показал, они потрогали мои мускулы, и как по маслу все пошло...

— Это правда, что к нам проверяющие приходят?

— А ты не слушала, завуч объявил!

— Беда какая, у нас же экскурсия послезавтра намечается, ребята уже подготовились!

— Надо будет, наверное, отменить, не пустят!

— Почему, разве комиссия не должна понять?

— Согласуй тогда с завучем, а лучше с директором!..

— Какую книгу вы читаете?

— Знаете, страшно интересный эксперимент описывается: семиклассников поставили в такую же исследовательскую ситуацию, которую прошел Менделеев, и каждый из них открыл менделеевскую таблицу.

— Ну и ну!

— Хочу повторить это в своем классе.

— У тебя других забот нет?..

— Тише, товарищи, тише, не шумите...

— Дай, пожалуйста, сигарету.

— Кончились.

— У вас тоже нет сигареты?

— Бросил курить.

— А за что лучшее ты взялся?..

— А у меня новый анекдот, хотите?

— Валяй.

— Учитель вызывает ученика, говорит...

— Ты что, обо мне анекдоты сочиняешь или о самом себе?..

— Вы же знаете эту девочку, черноглазую, красивую такую, из пятого класса?

- Ну и что?
- Влюблена она, ее несколько раз видели со старшеклассником. Из десятого класса.
- Ну и Бог с ними, пусть любят, что тут плохого?
- Она же перестала учиться!
- Сейчас уже все перестали учиться, хоть любить научатся...
- Какое у тебя озабоченное лицо, о чём ты думаешь?
- Урок у меня в девятом. Не люблю я этот класс.
- Хочешь, поменяемся: мне — твой класс, а тебе — мой, только с условием, пойдешь со мной в кино!..
- Товарищи, завуч вызывает к себе всех классных руководителей, сейчас же, срочно!
- Чего он не дает нам покоя?..
- Уверяю вас, он очень способный, организованный, и родители хорошие, отец начальником работает, может быть, вы проявите к нему больше внимания?
- Чего ты именно от меня хочешь?
- У него по всем предметам будут пятерки.
- Я понимаю, хочешь, чтобы я завысил ему отметку, так ведь?
- Он способный.
- Сделаю ради тебя, а так он никакой не способный и не организованный...
- У меня сегодня родительское собрание по поводу украшенного микроскопа!
- Вы скажите им, пусть соберут деньги и купят новый микроскоп, это уже вторая кража в кабинете...
- Товарищи, разве вы не слышите звонок, вы на уроки опаздываете...
- У меня «окно».
- Тогда, пожалуйста, займите десятый класс, у них учительница заболела.
- А что с ними делать?
- Придумайте что-нибудь. Товарищи, поторопитесь...
- И мы расходимся по этажам, держа под мышками классные журналы, неся кипу тетрадей для контрольных работ.
- Входите, ребята, в класс, быстро, быстро, у нас не хватит времени!
- И приступаем к уроку.

3. ОТ КАКОЙ СЛАВЫ НАМ УЙТИ

И наша напуганность перед вышестоящим начальством вдруг куда-то улетучивается, и мы превращаемся в авторитаров. Партия, правительство, вся идеология держат нас в крепких руках, иначе не было бы в стране дисциплины и порядка. Значит, мы тоже со своей стороны должны начальствовать над детьми, особенно на уроках, иначе не будет порядка в классе и дети перестанут учиться. Нас назвали главными фигурами процесса обучения, и надо оправдать это высокое звание. Мы авторитары, но проявление авторитаризма имеет множество конкретных форм, мы их сами изобретаем, создавая себе авторитет, и как можно более высокий. Авторитарными мы сами себя называть не будем. У нас ведь цели гуманные, хотим, чтобы наши ученики стали хорошими людьми, образованными, воспитанными. Что же делать, если придется быть строгими, требовательными! Это нужно их будущему. Так что, если мы и есть авторитарные учителя, значит, так и надо. Из чего же наш авторитет складывается?

Требовательность, строгость, знание предмета — будь верным этим принципам, не ошибешься, пройдет слава о твоем авторитете среди учеников, среди родителей, ну и, конечно, среди твоих коллег. Собьешься хоть с одного этого принципа, авторитет твой станет шатким, в общем, не совсем высоким.

Помню, как я вошел на урок, оглядываю класс. Вызываю «самого сильного». Начну с него, думаю про себя, дети сразу должны понять, что я строгий и требовательный. Начинай, говорю. Мальчик рассказывает уверенно, отвечает на мои вопросы, но я чего-то допытываюсь и объявляю: «Три». Дай дневник!» Дети так и ахнули. Мальчик онемел. А я нахмурился, смотрю на детей, ищу другого, чтобы утвердить свой авторитет строгого учителя на первых же уроках. Мертвая тишина в классе, слышно только, как бьются сердца детей. Ну как, учитель, нравится ли тебе, когда обхватывает тебя на уроке мертвая тишина, пропитанная предчувствием беды и надеждой спасения и нарушаемая лишь тревожными стуками сердец твоих учеников? Ублажает ли она твое учительское самосознание? Тишина, никто не посмеет нарушить ее, кроме тебя самого, и ты оглядываешь класс: кого еще?

Ой-ой, он очень строгий, говорят о тебе все — дети, родители, коллеги, он требовательный, но зато досконально знает предмет, объясняет материал с предельной ясностью, так что и дураку станет понятно, только посмей не выполнить задания, пропустить урок, развлечься на уроке чем-то — он этого не простит. Такая твоя характеристика передается из уст в уста, в школе тебя будут знать все — и те, для которых ты уже есть учитель, и те, для которых ты станешь учителем. Могут еще сказать о тебе, что ты хотя и строгий и требовательный, но все же неплохой человек.

Нет, я лично не выдержал бы такой славы. Но в учительской практике до сих пор вижу, как учителя утверждают в школе свой авторитет именно на началах требовательности, строгости и знания предмета. Хотя нередки случаи, когда учителя свое не такое уж глубокое знание предмета, не такое уж мастерское владение методикой объяснения компенсируют ужесточением своей строгости и требовательности. А на этой почве развиваются такие учительские пороки, как грубость, тенденциозность, жестокость.

Давайте, уважаемые учителя, обсудим такой факт.

Я помню, как однажды мама третьеклассницы Дали передала мне ее тетрадь для домашних заданий. Она со слезами на глазах рассказала мне, что девочка отказывается ходить в школу к Ии-учительнице, и попросила помочи. Что же в этой тетради мы обнаруживаем?

Вот что пишет девочка на первой же странице между заданиями от 3 и 9 марта.

«Ия-учительница!

Я не могу забыть, как вы меня наказали. А я не была виновата. Я не брала куртку. Вы мне не поверили и ударили. Меня еще никто не бил по лицу. Вас же я запомню. Я вам больше не верю, потому что вы плохой человек».

Вот и все содержание письма.

Допустим, что это письмо обращено к вам. Каждый из вас есть учитель маленькой Дали, которая объявляет вам недоверие. Как бы вы поступили, дорогие учителя, прочитав это письмо?

Я не о том спрашиваю, как нужно учителю в подобных случаях вести себя. Учителя редко поступают так, как рассуждают, они

редко следуют призывам Песталоцци и Гогебашвили, Корчака и Сухомлинского, хотя любят ссылаться на них в своих докладах для методических объединений. Я спрашиваю: как вы поступили бы в действительности, если ваша ученица III класса написала бы вам в тетради это письмо, как оно подействовало бы на вас? Стало бы вам стыдно перед девочкой, пришли ли бы вы к ней со слезами на глазах и попросили бы у нее прощения? Она ведь собирается запомнить на всю жизнь, какой вы плохой человек! Вас, должно быть, потрясет такое откровение девочки, вы должны поспешить очистить свою душу, свою педагогическую совесть перед девочкой. Однако если до сих пор вы ни разу не пережили душевную боль за вашу вину перед своими учениками, за допущенные перед ними ошибки, то вы и на этот раз вряд ли признались бы ей в своей бес tactности по отношению к ней и раскаялись бы за случившееся.

Нет, Ия-учительница не соизволила извиниться перед ребенком, сказать ей: «Прости, ты моя добрая, ты моя хорошая... Не буду, ей-Богу, не буду больше так себя вести... Да еще спасибо тебе, что так честно разоблачила меня, разбудила мою педагогическую совесть!..»

Как же Ия-учительница поступила?

Она возненавидела девочку. Спустя несколько дней она с по зорной каллиграфией, подчеркивающей неуважение к девочке, большими буквами записала ей в тетради: «Не выполнила домашнее задание! 11.03.88 г.» Разве нужно гадать, что этим она преподнесла самой девочке и ее родителям грозный подарок? Она не затруднила себя разобраться, почему же ученица третьего класса не выполнила отупляющее ум задание — списывание из книги. А она не выполнила потому, что объявила учительнице протест за ее непедагогическое поведение. Ия-учительница, разумеется, осознает отношение к ней девочки и объявляет ей войну: мстит, высмеивает, грозит. И как будто все это так, как будто письма-протеста девочки не существует, как будто она его и в глаза не видела. Вот и прекратила девочка ходить в школу.

Как вы думаете, дорогие учителя, надо ли было родителям ломать девочку, заставляя ее вернуться в класс и самой извиниться перед ней? Ведь обычно так завершается всякий конфликт между ребенком и учителем. Кто должен победить в

конфликте? Обязательно учитель, он всегда прав, он прав даже тогда, когда все знают, что он не прав. И такой исход конфликта принято считать воспитательной мерой, то есть мерой, которая заставляет ребенка хорошо знать и помнить, что сопротивляясь взрослым не имеет смысла, лучше быть послушным, покладистым, предупредительным. Он должен знать еще, что нельзя, неэтично нагрубить учителю в ответ на его грубоść, уличить его в незнании, в несправедливости, в предвзятости. Допустишь такое — значит, проявишь невоспитанность, а учитель, конечно, прав, он ведь ради тебя старается! Невозможно оправдать такую, с позволения сказать, воспитательную тактику. Учитель удовлетворяет свою страсть к авторитаризму, раздувает свой фальшивый авторитет «непогрешимого святого».

Мы должны преклоняться перед такими детьми, как маленькая Дали, за то, что они помогают нам, учителям, взрослым, тоже расти и очеловечивать свою природу. Нам нельзя мстить нашим ученикам, нам нужно научиться учиться у них, воспитывать в себе нужного для них воспитателя.

Убежала маленькая Дали от Ии-учительницы, перевели ее в другую школу, где она сразу обнаружила разносторонние способности. А тетрадь девочки доказывает еще, как ее учительница тренирует своих учеников-третьеклассников в отуплении ума и способностей, давая им задания на списывание текстов из книги, на письмо ответов на вопросы, на бессмысленную переделку предложений. И это тоже проявление учительского авторитаризма.

Я верю, милые мои учителя, вы не оправдываете поведение Ии-учительницы, но верю и в то, что вам пришлось бы не по душе извиняться перед своими учениками, тем более перед младшими школьниками. Как бы вы на словах ни говорили: «Ну почему же, все будет зависеть от обстоятельств!» — все равно, редко кто из вас совершил такие «героические» поступки. Иначе, что же вам мешало это сделать? Ведь поводов и причин была уйма! Что же мешает быть нравственным, честным перед своими учениками другим учителям, опытным и неопытным, допускающим каждый день педагогические оплошности? Однако авторитаризм учителя есть не что иное, как слепота его педагогической совести, глухота его сердца и немота его педагогического ума.

4. ДАЙТЕ УЧИТЕЛЮ ВОЗМОЖНОСТЬ ГОРДИТЬСЯ

Давайте лучше попытаемся оправдать, хотя бы частично, наш авторитаризм, обращаясь опять-таки к главным источникам наших бед. Мы давно осознали это, но не осмеливались говорить о нем вслух: мы, учителя, — обманутый слой общества. Когда еще были сказаны — да еще кем! — слова, ставшие референом нашей праздничной жизни: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, и не стоит, и не может стоять в буржуазном обществе». И учительство ждало терпеливо, когда же настанет это желанное время, чтобы возгордиться за свое общество, за свою партию, за правительство, которым оно служило.

Учитель должен иметь право гордиться тем, что его уважают, ценят, выделяют среди других — он же Учитель! Ордена, медали, звания тоже хороши, но тогда, когда не вы сами заставляете руководство оглянуться на вас, заметить, оценить ваш труд, а когда замечают вас еще до того, как вы сами это осознаете, приглашают и говорят вам: «Дорогой наш Учитель! Великий Вы человек! Разрешите присвоить Вам звание, наградить Вас орденом! Мы знаем, что Вы не ради этих погремушек трудитесь. Знаем еще, что мы никогда не будем в силах оценить Ваш самоотверженный труд по достоинству! Этим только хотим выразить наше глубокое к Вам почтение!» Вы ошаращены. Вы еще совсем молодой, у Вас и в мыслях не было тщеславного тяготения к подобным вещам, вы просто преданы любимому делу, а перед вами — Учителем — склоняют головы самого высочайшего ранга деятели. Не это ли должно было быть той высотой, которая замышлялась в приведенных словах? И сколькие учителя ушли из жизни, так и не дождавшись доброго взгляда государственных администраций на их творческое самозабвение?!

Но оставим ордена и почеты в стороне. Они в нашей жизни были теми же самыми отметками, которые мы ставили нашим детям, делили их на хороших и плохих. Я бы лично восстал против всяких бюрократических наград и званий, которые дают знать только об одном: ты раб идеологии и над тобой властвуют. Вспоминаю встречу с выдающимся грузинским философом А. Бочоришвили, к которому я пришел в начале 60-х годов, что-

бы проконсультироваться по проблеме «обучения без отметок». Тогда я впервые услышал от него о педагогическом опыте Д.Н. Узнадзе по обучению без отметок. Но он сказал мне и еще об одном, что поразило и удивило меня: всякие ордена, звания и награды, учреждаемые государством для поощрения людей к труду и поступкам, всякие отметки, введенные в обучение для поощрения детей к учению, несут в себе больше зла, чем добра. В дальнейшем я все больше и больше убеждался в проницательности этой мысли. Оглядываясь вокруг, присматриваясь к тому, кто и какими путями получал лимитированные награды и звания, мне стало нетрудно разгадать одно закономерное явление. Скажу об этом вовсе не потому, чтобы обидеть уважаемых мною учителей, имеющих награды, а потому, чтобы докопаться до истины: как правило, ордена и звания присваивались учителям, в большей или меньшей степени выделявшимся среди своих коллег в безупречном, даже творческом исполнении предписанных школе и учителю норм, трудились они так несколько десятилетий. Были отклонения, к счастью, конечно, вроде моей Деида Варо, которая была удостоена многих орденов, звания заслуженного учителя... Но Бог с ними, с этими наградами и почетными грамотами. В конце концов, они лишь предопределяли ту нашу «высоту», на которую, как сказал в свое время Ленин, никогда не взойдет учитель «в буржуазном обществе». Но он-то имел в виду другую «высоту» и другой фундамент под ней, когда продолжал: «К этому положению дел (речь идет о «высоте». — Ш.А.) мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его (учителя. — Ш.А.) духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию, и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения».

Что же мне тут делать? Приводить ли официальные сведения о средней зарплате учителя, о состоянии его благоустройства?.. Лучше скажу суммарно, но имея в виду множество конкретных фактов: учитель в нашем обществе в массе своей остается, независимо от смены «общественной формации», нищим, малоуважаемым, бесправным человеком.

Повторяю, обязательно нужно, чтобы учитель гордился тем, как общество заботится о нем, нужно, чтобы школа гордилась

обществом, которое ее окружает, которому она служит. Естественно, это должно вызывать взаимную гордость общества за свою школу, за своего учителя, которые трудятся творчески, воспитывают детей, способных развивать дальше и прославлять свое общество. Но редко где можно найти такую взаимную гордость и почти всюду можно услышать одно и то же: школа не довольна обществом, а общество — школой.

Взаимные упреки, взаимное недоверие — к чему это может привести? Положение учительства в нашем тоталитарном государстве привело к тому, что школа почти что феминизировалась, мужчины не идут работать учителями не потому, что профессия учителя их не привлекает, а потому, что своей учительской зарплатой они не смогут содержать семью. Талантливые молодые люди тоже избегают педагогических вузов, потому что, во-первых, авторитаризм их же учителей не внушает им романтики учительской деятельности, во-вторых, профессия для них непrestижна опять-таки с материальной точки зрения. Учителя же, которые работают в школе, переживают острый дефицит жизненных, а не высокопарных мотивов.

А педагогический процесс — это не абстракт, он — конкретная действительность, в нем участвуют конкретные люди: учитель и его ученики, и они входят в этот процесс не стерилизованные, далекие от своих личностных проблем, а именно со своими жизнями. И каким войдет в этот процесс учитель, униженный, оскорбленный, еле сводивший концы с концами от зарплаты до зарплаты, ущемленный в своем достоинстве, усталый и измученный? Входит учитель в класс раздраженный, и его раздражительность с легкостью находит выход в его же авторитарной направленности. «Гордись, учитель, своей профессией!» — признаю я и тут же добавлю: что делать, раз выбрали эту профессию, надо прожить ее с честью, ибо мы имеем дело с детьми, которые ни в чем не провинились перед нами и которым мы нужны как воздух. Да, как я ни относился к педагогическому авторитаризму, он не перекрывает во мне сознание того, что учителя, в которых вселили авторитаризм как главную форму общения с детьми, все же не потеряли любовь и преданность к детям и, может быть, многие из них утешали себя тем, что повзрослеют их ученики и поймут, что их учитель любил их и не желал им зла.

Люди, дайте вашему учителю, учителю ваших детей и внуков право гордиться вами! Ему не нужны ваши подаяния, и не ставьте его в такое положение, чтобы превратился он в униженного просителя. Никто его ни до какой высоты не поднимет, это все слова, обещания — все эти постановления, указания, приказы, заботы. Учитель сыт по горло этими словами. Только вы, люди, можете согреть вашу школу, вашего учителя. Вам нужно только отобрать школу у государства, сделать ее своей собственной частью и заботиться о ней в меру своих сил и возможностей. Школа не порадует вас до тех пор, пока учитель не возгордится вами, пока он не восполнится чувством ответственности, но не перед государством, которое так увлеклось развитием своей военной мощи, что заботы об учителе отодвинуло на задний план, а перед вами, перед каждым из вас, кто приводит своих детей к нему на воспитание. Вы должны знать, что общество, которое ставит учителя в нищенское положение, обнищает интеллектуально и нравственно обворует, загубит самое себя. Общество, учитель которого гордится им, будет процветать и развиваться.

Времена наступают сложные, и учителям придется бороться за свои права. Мы не научены такой борьбе, и нет в нас еще и смелости, чтобы потребовать от властей решения задачи, значимость которой возводится в третью степень — «главное, главное и главное». Не раз мы будем вынуждены проводить свои митинги, демонстрации, забастовки, и надо научиться культуре такой борьбы. Но мне представляется, что самый надежный путь борьбы — это есть глубокий профессионализм, постоянное обновление, творческая жила. В конкретном обществе эти качества, по моему убеждению, будут определять реальное положение учителя.

5. ТРИ ВОПРОСА КАРЛА РОДЖЕРСА С ОТВЕТАМИ

Обращаюсь снова лично к Вам,уважаемый Учитель!

Не буду больше говорить о наших бедах.

Позволю себе вернуть Вас к Карлу Роджерсу, вопросы которого я Вам уже задал в начале встречи. Полагаю, Вам интересно выяснить, насколько Ваша позиция совпадает с точкой зрения

великого психолога-гуманиста. Однако сперва несколько слов о самом Роджерсе и некоторых моих ассоциативных впечатлениях.

Карл Роджерс был выдающимся американским психологом и психотерапевтом. Умер в 1987 году в 85-летнем возрасте. Карл Роджерс создал целое направление гуманистической психологии, обосновал идею свободного учения, вел широчайшую деятельность по улаживанию разного рода конфликтов (национально-этнических, расовых, социальных, трудовых, семейных и т.д.) между людьми, между большими группами людей, враждующими друг с другом.

Я имел счастье наблюдать, как он проводил сеанс с девушкой, помогая ей разобраться в ее внутреннем мире, освободиться от не вполне ею же самой осознанных душевных ран. Во время этого сеанса я впервые практически увидел удивительно преобразующее влияние психолого-педагогически отработанного метода пауз и утвердительных реплик. Паузы, которые искусно создавал психотерапевт в общении с девушкой, реплики, которые по своей сути содержали повторение двух-трех последних слов прерывистого откровения девушки, служили поощрением углубленного самоанализа пациентки. Было это в Тбилиси в 1986 году.

Затем я имел возможность пригласить в Тбилиси учеников Карла Роджерса под руководством Вирджинии Сатир для проведения цикла бесед и сеансов. На сеанс Вирджинии Сатир приехали из села мать с сыном-подростком. У матери и сына был острый конфликт, доходящий до крайних взаимных грубостей, когда мать теряла самообладание, а сыну хотелось насовсем убежать из дома. Не стану описывать, как проходил сеанс, скажу только, что после него мать с сыном возвращались домой как любящие друг друга люди, сожалея о прошлом, каясь и душевно сочувствуя друг другу. Скажу только об одной сцене из сеанса. Мальчик был маленького роста, а Вирджиния Сатир была высокая женщина, смотрела на него сверху вниз. И вдруг она нашла возможность (спустилась со сцены на две ступеньки) уравнять свой рост с ростом мальчика, посмотрела ему прямо в глаза и спросила: «Как тебе лучше говорить со мной — так или когда я стою над тобой?» «Так лучше!» — ответил мальчик незамедлительно. И я еще раз убедился в доброте и гуманности такой позы, когда взрослый — учитель, воспитатель — нагибается, а

еще лучше, приседает на корточки, чтобы они с ребенком могли смотреть друг другу в глаза и так вести общение. Я не раз чувствовал на себе, как в таких случаях общение становится более сердечным, усиливается взаимопонимание, взаимное доверие. Сеансы Вирджинии Сатир строились на таких элементах, которые полностью соответствовали идеям Карла Роджерса о трех основных условиях межличностного общения, стимулирующих развитие каждого человека: активное слушание другого, способность стать на позицию другого, вести открытое самоутверждение.

К известному в мире психологу, классику мировой психологии Карлу Роджерсу обратились учителя с просьбой выступить на учительской конференции и рассказать о проблемах развития и обучения детей. «Я никогда не был школьным учителем, — говорит Карл Роджерс, — таким образом, я не знаю той ситуации, с которой вы сталкиваетесь каждый день лицом к лицу в школьном классе. Поэтому я выбрал следующий путь: я попытался представить, какие вопросы я бы задал себе, если бы внезапно стал учителем любимых детей, одаренных и самых обычных». И свое выступление перед учителями он так и построил: задал самому себе семь вопросов и ответил на них. Из выступления Карла Роджерса я выбрал три вопроса с ответами и предлагаю Вашему вниманию, уважаемый Учитель, их содержание. Но чтобы Вы не остались в недоумении относительно предложенных уже мною семи вопросов, скажу, что их Карл Роджерс формулирует в конце своего выступления в качестве заключения.

Итак, три вопроса с ответами.

Первый вопрос. Осмелился бы я не закрываться от своих учеников, а быть с ними таким, как я есть, — человеком, часто чего-то не знающим, колеблющимся, ошибающимся, ищущим? Сумел бы я пойти на такой риск и что бы это дало?

Размышления Карла Роджерса, связанные с этим вопросом, сводятся к следующему. Да, говорит он, риск в таком деле есть, но есть вещь, которая стоит этого риска. Он приводит следующие примеры.

В одном фильме была воспроизведена реальная ситуация, сложившаяся в одной из психотерапевтических групп. После окончания работы группы один из ее участников — старше-

классник — сказал: «Я никогда не думал, что учитель, полицейский и наркоман — это люди со своими желаниями, надеждами, целями, со своим миром! Я никогда бы раньше в это не поверил!» И действительно, говорит Роджерс, в опыте своей школьной жизни этот подросток никогда не сталкивался с такими открытыми отношениями, как в этой группе.

Другой пример. Мы проводили, рассказывает Роджерс, широкий эксперимент по гуманизации производственных отношений в одном из медицинских учреждений. И одним из наших общих открытий для каждого из нас, исследователей и их помощников, было следующее: мы обнаружили, что наше начальство, деканы, члены совета факультета — все они такие же личности, как и мы. Нам показалось тогда это невероятным. У нас был аналогичный опыт при проведении такого же эксперимента в одном из колледжей. И там мы тоже обнаружили, какие перспективы несет в себе неролевое, гуманизированное общение и для студентов, и для школьников, и для учителей. Это был совершенно новый тип общения, новый тип осознания себя и других. Это заразительно — сам опыт гуманистического общения людей друг с другом.

Второй вопрос. Достаточно ли у меня мужества и терпения для того, чтобы помочь зарождению творческих идей у моих учеников? Достаточно ли у меня терпения и человечности, что бы часто переносить раздражающие, надоедающие поступки, нередкое сопротивление, а иногда и странности тех, у кого чаще всего возникают творческие мысли? Могу ли я «дать простор» творческому человеку?

Мне кажется, говорит Карл Роджерс, отвечая на этот вопрос, что в каждом методическом пособии для учителей должна быть глава «Забота о выращивании крохотных творческих мыслей у детей». Творческие мысли в начале своего зарождения столь же малы и беспомощны, как только что зародившийся ребенок: они слабы, незащищены, легкоуязвимы. Всякая новая идея всегда проигрывает перед идеей уже устоявшейся, признанной. Дети, говорит он, полны подобных новых небольших творческих идей, но эти идеи, как правило, забивает школьная рутиной. Есть большая разница между теми, кто просто умный, и теми, кто умен и умеет творить. Творческие люди менее предсказуемы, более

беспокойны. Смогу ли я, размышляет далее Роджерс, в качестве учителя позволить им обнаруживать и проявлять свои творческие способности, не дергать их, а помочь им? А ведь большинство великих мыслей появлялось и заявляло о себе, когда все вокруг утверждали, что они тривиальны, неинтересны. Томас Эдисон считался глупым. Я бы хотел, чтобы в моем классе создавалась атмосфера, которой часто боятся воспитатели, — взаимного уважения и свободы самовыражения. Она непременно позволит творческому человеку писать стихи, рисовать картины, пробовать новые рискованные ситуации без страха, что его, такого ребенка, осудят и придавят. Я бы хотел быть учителем, который его берегает. Я уверен, говорит Карл Роджерс, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, у отстающего ребенка и, наоборот, у ребенка успевающего. И если бы я был учителем, я бы очень серьезно думал над тем, что значит учение вот для этого конкретного ребенка, что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами ребенка тот мир, в котором он сам учится, нечто усваивает. И самое меньшее, что бы я сделал, — это попытался бы превратить школу в дружелюбный дом, куда каждый мог бы естественно ввести этот свой мир учения.

Всем хорошо известно, говорит Роджерс, что по мере школьного обучения дети теряют любопытство, становятся менее любознательными. Это один из самых тревожных показателей школьного неблагополучия. Я часто думаю о том, что из-за некоторых странных обстоятельств школа как бы делает все возможное, чтобы забить в детях живое, естественное любопытство, поиск необычного в мире, в котором они живут. Считаю, что не так уж важно учить детей, как важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием.

Третий вопрос. Смог бы я обеспечить своим ученикам развитие в сфере не только познания, но и чувств?

Ответ на этот вопрос Роджерс связывает с широкомасштабными общественными событиями. Все мы прекрасно понимаем, говорит он, что одна из трагедий существующей системы обучения состоит в том, что в ней признается в качестве основного только интеллектуальное развитие. Люди, которые окружали

Кеннеди и Джонсона, говорит он далее, были все талантливы и способны, но в те годы их связывало и определяло способ их работы одно мнение: только интеллект и рациональность могут разрешить любую проблему, стоящую перед человеком. Конечно, такое убеждение могло сформироваться лишь в школе. Абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявшая тогда у власти. Компьютеры, к мнению которых они прибегали, не учитывали ни чувств, ни эмоциональной преданности своему делу людей в темных костюмах, которые жили и боролись во Вьетнаме. И недоучет этих человеческих факторов обернулся поражением. Человеческий фактор не был заложен в компьютеры, поскольку Макнамара и другие не придавали значения эмоциональной жизни этих людей. Роджерс заключает: я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но необходимо.

Уважаемый Учитель! Не буду комментировать эти вопросы с ответами удивительного психолога. Думаю, Вы сами улавливаете ту внутреннюю связь, которая существует между мыслями Карла Роджерса и сутью личностно-гуманной педагогики. Жалею только, что наше учительство так мало знает, как на Западе, в США строят педагогические процессы, какие возникают проблемы перед учителями, какие выдвигаются педагогические и психологические идеи и теории, какие проводятся у них педагогические эксперименты. Наша школа, наше учительство оказались искусственно оторванными от современной мировой педагогики и практики. И теперь мы не сможем уже успешно решать свои проблемы без вхождения в мировое учительское сообщество, в мировую культуру образования и воспитания детей.

Таким образом, я изложил выше ответы психолога гуманистической направленности на вопросы, которые он задал бы самому себе, если вдруг ему пришлось бы стать учителем в школьном классе. Мне представляется, что умение задавать самому себе глубинные вопросы, требующие выяснения наедине со своей педагогической совестью самых важных свойств собственной педагогической личности, самых важных основ своей учительской деятельности, есть первоисточник для самопознания, са-

мосовершенствования, для творчества, наконец, для обретения душевного спокойствия, что живешь этой учительской жизнью не зря.

Вопросы самому себе и поиск ответов на них в самом себе! Поиск ответов не с той целью, чтобы оправдать свою обычную практику, а с той, чтобы сделать ее лучшей. Надо уметь не только задавать самому себе вопросы, а первую очередь обнаруживать, открывать, находить их, делать их своими вопросами.

Раньше, много лет тому назад, меня ошарашивали вопросы, которые задавал Блонский учителям, и я никак не мог понять, имеют ли они вообще ответы, имеют ли они вообще почву под собой. Судите сами: «Учитель, смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы?!» Вы понимаете, о чем идет речь? О том, что учитель является препятствием обновления школы! Этого не может быть, думал я четыре десятилетия тому назад, не утруждая себя поиском вместе со своей совестью ответа на него. «Наша школа — школа жизни, но в этой школе жизни есть ли место для тебя, живой ли ты человек?» Чушь какая-то, думал я, наша школа самая передовая в мире, и учитель тоже, в том числе и я, самый живой и передовой человек. «Не отбываешь ли ты в классе зачастую опостылевшую тебе повинность за гроши ежемесячного жалованья?» Тоже такого не бывает у нас, твердил самому себе и отправлял вопрос рикошетом в книгу. А этот его призыв, ставший заглавием одной части книги, меня совсем возмутил: «Учитель, стань человеком!»

Но моя личная педагогическая жизнь очень скоро подсказала мне, что вопросы эти есть мои вопросы и я обязан искать на них ответы. А ответы нужны были мне для того, чтобы не обмануть свою судьбу и не искалечить судьбу детей. Но возникают проблемы и для коллективного осознания, ибо, как ни определяя порой свою педагогическую позицию, она может быть исказена в твоей деятельности или вовсе отброшена, если коллеги, которые трудятся вокруг тебя и с деятельностью которых связана твоя деятельность, не отнесутся по крайней мере благосклонно к твоим идеям и устремлениям. И чем проблема глобальнее, тем более необходимой становится общность мнений и устремлений.

6. SUMMA SUMMARUM

Уважаемый Учитель!

Моя педагогическая жизнь, пристальное изучение личности и опыта работы моих коллег-учителей привели меня к некоторым обобщениям, которые, по моему убеждению, составляют основу гуманной педагогической деятельности учителя. Когда я определял их для себя, в какой-то степени был разочарован: обобщения эти оказались давно и хорошо известными для классической педагогический мысли и творческой практики учителей. Но, с другой стороны, я был глубоко удовлетворен тем, что пришел к тем же идеям и мыслям об учителе, которые составляют сокровищницу классики. В постоянном общении с учителями они все больше конкретизировались у меня в формулировках, и я попытался систематизировать их, принимая одни в качестве законов для учителя, другие — в качестве принципов его деятельности, третьи — в качестве заповедей учителю и т.д. Такое разграничение педагогических установок, может быть, не покажется Вам точным, но дело не столько в том, в каком качестве их принимать, а в том, что каждая установка отражает отличительную черту гуманного педагогического процесса и они вместе составляют его качество. Я не стану разбирать и обосновывать их, думаю, они в этом не нуждаются, настолько они очевидны и истинны. Кроме того, весь пафос всех предыдущих встреч служил раскрытию их сути и обоснованию возможности их осуществления в системной педагогической деятельности учителя. Предлагаю Вашему вниманию схему этих обобщений: вот какая у меня получилась система установок после того, как я их распределил по основным категориям и довел до трех в каждой категории.

Доверяю, уважаемый Учитель, Вашему суду эту схему.

В конце данной встречи я не буду демонстрировать Вам деловую игру. Но обычно я ее провожу при встречах с учителями и предлагаю им такого рода задание: «Запишите, пожалуйста, на листке бумаги педагогические правила, которые вы вынесли для себя после прослушивания моих размышлений», и даю им 20 минут для его выполнения. Правил, которые формулируют учителя,

очень много, однако большинство из них сродни одно другому. Я отобрал наиболее часто встречающиеся правила, отредактировал их и теперь собираюсь предложить их Вашему вниманию.

СВОД ПРАВИЛ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

- Проявляйте живой интерес к жизни ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям; при необходимости содействуйте, помогайте, выражайте ему «сорадость», сочувствие.
- Общайтесь с ребенком как со взрослым, от которого ждут взаимного доверия, уважения, понимания.
- Делайте день рождения каждого ребенка праздником в классе, высказывайте ему пожелания, преподносите ему в подарок уроки, рисунки, сочинения о нем, давайте ему почувствовать, как его любят, уважают учитель и товарищи, каких успехов они от него ждут.
- Устанавливайте с каждым ребенком личные, доверительные взаимоотношения, вызывайте доверие и искренность ребенка к вам вашей доверительностью и искренностью к нему.
- Любите смеяться вместе с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними.
- Говорите с детьми спокойным, располагающим к себе голосом и экспрессией.
- Свою раздражительность поведением ребенка выражайте ноткой намека на то, что вы от него этого не ожидали, что у вас о нем более высокое представление.
- Выражайте живой интерес к увлечениям (хобби) отдельных детей (собирание марок, открыток, составление альбомов и т.д.), участвуйте в них.
- Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно.
- Поощряйте творческую деятельность детей, помогайте им писать пьесы, ставить спектакли, оформлять их художественно и музыкально, готовить художественные утренники, выступать со своей самодеятельностью перед родителями, другими учениками, детсадовцами.

*Основные установки учителя
гуманного педагогического процесса*

Законы учителя	{ Любить ребенка Понимать ребенка Преисполняться оптимизмом к ребенку
Руководящие принципы учителя	{ Принцип очеловечивания среды вокруг ребенка Принцип уважения личности ребенка Принцип терпения в становлении ребенка
Заповеди учителю	{ Верить в безграничность ребенка Верить в свои педагогические способности Верить в силу гуманного подхода к ребенку
Опоры в ребенке	{ Стремление к развитию Стремление к взрослению Стремление к свободе
Личностные качества учителя	{ Доброта Откровенность и искренность Преданность

- Научите детей выпускать книжки с собственными рассказами, сказками, сочинениями, стихами и т.д., интересуйтесь этими книжками, читайте их, берите их с разрешения автора показать своим коллегам.
- Предлагайте детям стать художниками книжек с рассказами, стихами, сказками, напечатанными на листках, которые следует сложить и сшить, оформить обложки, нарисовать в них картины по содержанию произведения, а также объяснить слова, поставить вопросы к тексту.
- Извиняйтесь перед ребенком, если по какой-либо причине не можете сразу ответить на познавательный вопрос, с которым он обращается к вам; объясните причину откровенно, скажите, что дадите ответ через несколько дней, и не забудьте выполнить обещание.
- Приобщайте родителей к школьной жизни своих детей, приглашайте их руководить кружками, дежурить в школе, устраивайте с ними встречи детей.

- Пишите письма родителям с положительной оценкой поступка ребенка, по поводу достижения успеха в учении, по любому значительному поводу, достойному одобрения.
- Предлагайте родителям присутствовать на уроках.
- Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок.
- Знакомьте детей с планом урока, с содержанием заданий, принимайте во внимание пожелания детей по содержанию урока.
- Приглашайте детей быть соучастниками ваших педагогических поисков, высказывать свое мнение по поводу того или иного метода, задания и т.д., применяемых вами с целью апробирования.
- Поощряйте детей ставить вопросы, спрашивать, спорить, выражать собственное мнение, утверждать свою позицию, относитесь к мыслям, утверждениям, оценочным суждениям, отношениям и т.д. детей серьезно, с достоинством.
- Провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не дали вам углубиться в своем заблуждении.
- Учите детей этично высказывать и доказывать свое мнение, спорить.
- Поощряйте поисковую, исследовательскую деятельность детей, отдельного ребенка, практикуйте на уроках чтение научных докладов, обсуждение отдельных вопросов.
- Учите детей думать, проявляйте свое поощрительное отношение к детям, умеющим думать, размышлять, обдумывать.
- Размышляйте вслух сами, чтобы давать детям образцы, как думать, как искать решение задачи, как обсуждать, оценивать.
- Часто предлагайте детям письменные задания с размышлениями о самом себе, о своих взаимоотношениях с окружающими его людьми, об отношении их к нему.
- Подчеркнuto уважайте права ребенка, оберегайте его спокойствие от шума и другого рода раздражений при обдумывании задачи, при выполнении письменной работы.
- Можно самому тоже писать вместе с детьми сочинение, выполнять самостоятельные задания, контрольную работу, а

затем знакомить их с результатами своих стараний, давайте возможность высказывать свои оценочные суждения.

- Призываите детей самим находить и исправлять допущенные ошибки в своих письменных работах; исправленные самими ошибки в дальнейшем не считать за ошибки.
- Предлагайте детям на уроках альтернативные материалы, задачи и задания.
- Пользуйтесь способом «допущения» ошибок, давайте детям возможность обнаруживать их и исправлять; благодарите детей за содействие.
- Не ставьте одного ребенка в пример другому ни в приложении, ни в поведении.
- Помогайте ребенку превзойти самого себя.
- Замечайте и радуйтесь, когда ребенок достигает успеха.
- Задавайте детям домашние задания в ненавязчивых формах, разрешайте самим тоже задавать себе задания.
- Предлагайте детям задания с целью определения своих предельных возможностей, давайте им возможность пробовать себя в отношении заданий последующих классов.
- Поощряйте стремление детей браться за решение сложных задач и заданий, помогайте им учиться способам их решения.
- Приобщайте детей к подбору учебного материала, предлагайте им заполнять учебники своими страницами с дополнительным материалом.
- Предлагайте желающим готовить и проводить на уроках свои «пятиминутные уроки», помогайте им в проведении таких уроков.
- Обращайтесь к детям с просьбой помочь вам составить для использования на уроках сложные задания, головоломки и ребусы и при их применении на уроках не забывайте указывать, кто их автор.
- Проявляйте интерес к тому, понравился ли детям урок, прислушивайтесь к их пожеланиям.
- Выражайте детям свою благодарность за содействие в проведении интересного урока.
- Приносите детям свои извинения, если урок не вызвал в них эмоционального и интеллектуального удовлетворения, пытайтесь вместе с детьми выяснить причины.

- Придавайте особое значение усилиям, стараниям ребенка в выполнении задания, интересуйтесь, с какими трудностями встречался ребенок и как их преодолевал.
- Проявляйте свое оптимистическое отношение к возможностям ребенка, особенно когда его постигает неудача.
- При своих оценочных суждениях по поводу работы ребенка больше опирайтесь на положительное, достигнутое, на продвижение; ошибки и неудачи рассматривайте на фоне достигнутого.
- Поощряйте самооценочную и оценочную деятельность каждого ребенка, давайте ему возможность оценивать свою работу вслух, высказывать свою оценку о работе товарища.
- Стремитесь к овладению изящным исполнением педагогических процессов.
- Следите за чистотой вашей речи, не допускайте ее загрязнения.

Хотя правила эти, уважаемый Учитель, не охватывают полной гармонии личностно-гуманного общения учителя с детьми и хотя они порой походят на описание приемов, нежели на правила в строгом смысле этого слова, тем не менее, как мне представляется, они могут оказать содействие учителю сделать первые шаги в сторону демократизации и гуманизации своего педагогического процесса. В содержании этих правил обнаруживается та же самая его связь с классической педагогикой и творческой практикой, что и в содержании предложенных мною выше основных установок учителя. Потому правила эти Вам не покажутся отдаленными от Вашего познавательного поля и практики.

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ

Часто Ваши размышления выходили за грани педагогических суждений о начальных классах и распространялись на все ступени школы. Почему?

Авторитаризмом пронизана вся школа, все ее ступени, и потому гуманская педагогика не есть проблема только начальных

классов. Именно по этой причине я давал себе волю распространять свои размышления на весь педагогический процесс. Делал это и при критической оценке сложившейся практики и научно-нормативных взглядов, и при позитивном изложении основных положений личностногуманной педагогики. Однако, так как я больше располагаю фактическим научно-экспериментальным материалом по начальным классам, естественно, особое внимание обращал на реализацию личностно-гуманной педагогики на этой ступени школы.

Вы говорили о том, что надо любить ребенка. Но ведь эта старая идея не опровергается никем?

Любить ребенка для меня является не просто идеей, а законом учителя. Но дело не в этом. Закон этот действительно очень старый, классический, и даже авторитарная педагогика, несмотря на ее бездетность, провозглашает его в качестве самой важной профессиональной черты учителя. Суть же заключается не столько в том, что надо любить ребенка, а в том, как любить ребенка, как на деле можно этот закон осуществить.

Для авторитарного учителя любить ребенка означает следующее: крепко держать ребенка в руках, заставлять его учиться и вести себя нравственно, требовать от него строго — и все это во имя его же будущих благ.

В классическом же понимании любить ребенка, по моему убеждению, заключает в себе суть понимания ребенка, уважение его личности. Я лично сформулировал бы классический стержень педагогики так: моя человеческая любовь к ребенку должна вызывать в нем его ответную человеческую любовь ко мне.

Любовь учителя должна сегодня же рождать ответную любовь ученика. Воспитывать и учить в таком педагогическом процессе, который полон не чувством любви и взаимности, а чувством ненависти и неприязни, означает то же самое, что и сеять в душах детей сорняки в надежде, что вырастет хлеб, насаждать озлобленность в надежде, что вырастет доброта. Януш Корчак посвятил самую душевную книгу тому, «как любить ребенка». Проблема педагогической любви заключается именно в этом: как любить ребенка. «Атмосфера воспитания должна основываться на доверии и любви — это есть старая истина, — писал

Д.Н. Узнадзе, — но ее осуществление встречает сложнейшие препятствия».

Вам не кажется парадоксальным, что эта старая истина не имеет более или менее приемлемого методического разрешения? Вас не возмущает то обстоятельство, что школе, учителям недостает любви к детям и искусства — как любить детей, как любить каждого отдельного ребенка? В этих сферах каждый из нас мог бы стать открывателем своей методики, своей системы.

Значит, Вы против требовательности к ребенку.

Но ведь эта идея противоречит положению

**А.С. Макаренко о максимальной требовательности
к личности воспитанника.**

К сожалению, Вы неправильно меня поняли. Речь идет не о том, чтобы исключить из педагогического процесса требовательность к ребенку, а о том, в каком контексте предъявлять ее ему. В авторитарном педагогическом процессе требовательность превращается чуть ли не в наказание ребенка, она как бы есть предупредительная мера к наказанию. Исполнительская тональность требования — приказная, принудительная, предупреждающая.

Чего учитель требует от ученика, какие ему предъявляет требования? Во-первых, требует, чтобы он учился прилежно, со всей ответственностью; во-вторых же, требует, чтобы тот вел себя сдержанно, дисциплинированно, соблюдал нормы нравственного поведения. Все остальные требования — скажем, обязательно выполнить на завтра домашнее задание, сейчас же извиниться перед товарищем, которого обидел, и т.д. — есть производные от этих глобальных требований.

Требование в авторитарном педагогическом процессе несет ребенку угрозу учителя, в контексте требования мыслится предупреждение — «а то будет худо», «иначе пеняй на себя». Мне не нравится такой педагогический инструмент, который больше решает проблемы самого учителя, нежели ребенка. И нельзя такое требование связывать с требовательностью А.С. Макаренко. Его известную формулу «как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения его личности» — нам следовало бы понять и осмыслить не в контексте

авторитарного воспитания, а в контексте его же принципиальных положений о перспективных линиях, когда во главу угла ставится завтрашний день ребенка, к которому он стремится, и педагогическое его стимулирование тем, что вселяется в него уверенность в свои возможности, вселяется доверие к нему воспитателя, а самое главное, выражаются глубокие внутренние переживания воспитателя за будущее ребенка. В таких случаях требование воспитателя меняет свое содержание, свою тональность, экспрессивность, в нем больше звучит доверие и надежда, и оно становится понятным ребенку, оно мотивирует усиление его стараний, поощряет в нем тенденции к взрослению и развитию.

Таким образом, требование, которое напоминает ученику о его долге и обязанностях и намекает на нежелательные последствия в случае их невыполнения, и требование, которое намечает ученику перспективную линию его успехов и сообщает ему надежду, сопереживание и доверие воспитателя, — разные педагогические инструменты.

Верите ли Вы, что нынешнее поколение учителей сможет овладеть гуманной педагогикой?

В возможностях учителей овладеть гуманной педагогикой я не сомневаюсь. Подавляющее большинство учителей в состоянии это сделать, то есть отойти от авторитаризма и искать формы и способы личностно-гуманного общения с детьми. Этим я не хочу сказать, что дело это легкое. Менять привычный опыт равносильно тому, чтобы менять черты характера, сильно закрепившиеся в привычках. Все будет зависеть от силы желания, от уверенности в необходимости обновить свой педагогический процесс.

Однако есть другие факторы, которые могут помешать движению учительства к обновлению. Назову несколько из этих факторов: как в дальнейшем будет гуманизироваться и демократизироваться само общество, насколько общество повысит свою ответственность за школу, за человеческое бытие учителя, как будут снабжены учителя разнообразными методическими вариантами гуманизированного педагогического процесса, по каким содержанию и системе будут готовиться будущие учите-

ля в высших учебных педагогических заведениях и переподготавливаться в институтах усовершенствования. Иначе только одна часть учителей сможет захотеть радикального изменения своей педагогической позиции и перебороть противостоящие его стремлению силы.

Мужское ли это дело — учитель начальной школы?

Вы, наверное, имеете в виду то распространенное мнение, что дошкольный и младший школьный возраст есть период материнского воспитания и потому с детьми этого возраста должны работать женщины. В практике так и сложилась полная феминизация детских садов и начальных школ, да и школы в целом.

Однако мне представляется, мужчины не тянутся к учительской профессии не по той причине, что это есть область женской деятельности, а из-за низкой зарплаты учителя, из-за невозможности содержать семью на учительский заработок. Тем не менее, за последние годы то и дело появляются мужчины в роли воспитателей детских садов, приходят мужчины в начальные классы. Я не считаю, что на воспитание младших школьников более благоприятно может повлиять женское начало, нежели мужское, и не вижу ничего предосудительного для мужчин, взявшимся за эту профессию. Скорее наоборот: мои наблюдения подтверждают, что детям очень нравятся учителя-мужчины. Я знаю одного замечательного педагога начальных классов — Александра Кахидзе, работает он в школе горного села Королистави Хевсурского района (Аджария). Пришел он в школу по внутреннему призванию, после того как исчерпал себя таксистом, бригадиром. Он стал душой своих учеников, которые достигают высших результатов по экспериментальной программе.

Каждый ли учитель способен постичь внутренний мир ребенка или все же нужны определенные способности?

Смотря кого мы называем учителями. Если всех, кто имеет диплом учителя или назначен учителем, будем считать учителями, конечно, не каждый из них сможет понять ребенка. Деятельность учителя, заключающаяся в особых мотивах и способах общения старшего с младшим, требует специфического образования, культуры и особых умений. Такой учитель сможет стать

для детей своим человеком, сможет понять их, войти в их внутренний мир. Если же со всем этим совпадут соответствующее внутреннее призвание к учительской деятельности, способности и талант, то учитель этот сможет обогатить и своих учеников, и всех нас, и практику обучения и воспитания своими творческими находками.

Как Вы относитесь к критике учителей учениками в печати, на радио и т.д.?

Ученик имеет право высказывать свое мнение о своих учителях. Он это так и делает в общении со сверстниками, с родителями. Однако авторитаризм учителей не может мириться с тем, чтобы ученики так же свободно высказывали свои критические мысли в отношении учителей открыто, тем более в печати, на радио, через телевидение. Я знаю много случаев, когда школьники были просто «репрессированы» за свои протесты против того или иного учителя, за свое единодушие в защите любимого учителя. Для гуманного педагогического процесса должно стать нормой выявление отношения школьников к своим учителям, к урокам. Учителя должны сами заботиться о том, чтобы их ученики откровенно высказывали им свои мысли по поводу их работы с ними.

Меня в школе директор хвалит, я считаюсь хорошим учителем, но в классе я властная, у меня порядок, все подчинено только мне. Разве я хороший учитель?

Не надо возлагать на меня решение таких задач. Разумеется, хорошо, когда руководство школы относится к Вашей работе с вниманием и пониманием, стремится помочь Вам, поощряет Ваши творческие начинания, ценит Ваш неординарный опыт. Но судить о том, насколько Вы нужный и полезный для ваших учеников человек, можете только Вы. Ваши самооценки, конечно, не будут иметь общественной значимости, ибо тут важнее, что скажет директор, методист, завуч, инспектор. К их мнению тоже надо прислушиваться, и, если их советы Вам покажутся полезными, надо принять их во внимание.

Однако самый важный источник для Вашего творческого развития, для развития Вашего мастерства есть самооценочная

деятельность. Если Вы считаете себя властным учителем, который все подчиняет только самому себе, и если Вы начинаете верить, что лучше быть демократичным и гуманным в общении с детьми, то Вам виднее, как поступать.

Я не люблю применять слово «плохой» при характеристике учителя, однако если все же мерить учителя с помощью этих понятий — «хороший учитель», «плохой учитель», — то для меня плохим будет тот учитель (независимо от того, авторитарный он или демократичный), который видит более успешный опыт коллег, узнает о более разумном и плодотворном педагогическом направлении и не стремится воспользоваться ими для обновления своей практики.

Вы за наказания или против?

Да, я против наказания, когда оно применяется авторитарно, то есть когда ребенок не принимает наказания, считает его несправедливым. Однако я придерживаюсь такого воздействия, когда ребенку передаются мое огорчение, оптимизм и уважение к нему. Наказание как мера воспитания сама по себе не существует, его воспитательное значение зависит от того, насколько учитель, который прибегает к мере наказания, любим и уважаем учеником.

В гуманном педагогическом процессе учитель наказывает не с той целью, чтобы свершить общественное или лично учительское возмездие над нарушителем порядка, а с той, чтобы выразить свое огорчение по поводу того, что его оптимистические ожидания в отношении ребенка терпят неудачу. Процессуальная сторона выражения огорчения при этом такова, что ребенок переживает в себе обиду из-за того, что огорчил любимого человека, и восполняется решимостью оправдать его ожидания по отношению к нему. Меру воздействия с такой психологической окраской даже трудно назвать наказанием в полном смысле этого слова.

Существует ли граница откровенности учителя с детьми?

Я не могу перечислить темы, в пределах которых учитель может проявлять откровенность с детьми. И не могу также призвать учителей быть откровенными с детьми без всякой в ней

педагогической нужды. Границу откровенности, если она существует, должна подсказать учителю его интуиция, его опыт. Откровенность нужна учителю, чтобы вызвать в детях взаимную откровенность и доверие к себе. И если учитель искусственно будет ограничивать себя в своей откровенности, то он вряд ли достигнет полной открытости ребенка к себе. Чувства вины, раскаяния, мучительные или радостные переживания, огорчения, воспоминания, впечатления, личная жизнь дают обильную пищу учителю для того, чтобы в своем общении с ребенком или с группой детей дать им возможность познать своего учителя как старшего друга, познать его характер, личностные качества.

Хотели бы Вы, чтобы по Вашей методике заработали все школы?

Это было бы неразумное желание. Я не хочу, чтобы все школы работали по однотипной методике. Во-первых, в педагогической практике и теории не могут существовать универсальные системы, пригодные для всяких конкретных условий и во все времена. Такое означало бы замороженное состояние живого педагогического процесса, обезличивание учителей и их учеников. Во-вторых, какая возникла бы скука и однообразие, если даже все учителя с энтузиазмом взялись бы осуществлять одну и ту же методику. Думаю, учителя всячески должны бороться против универсализации педагогических систем, против насилиственного внедрения очень даже эффективных методик в школьную практику.

У меня есть другое намерение: я убежден, что личностно-гуманный подход к ребенку в педагогическом процессе есть наиболее универсальный стержень, на котором может развиться множество разнообразных методик личностного педагогического стиля учителя. Многообразие здесь не будет иметь границ, и учителя своим творчеством, своим стремлением обновляться могут обогащать друг друга, совершенствовать качественно свою практику.

В этом смысле я бы, конечно, хотел, чтобы классическая идея гуманного подхода к ребенку была доступна всем учителям, чтобы все учителя отошли от авторитаризма и нашли в себе силы и способности гуманизировать свои взаимоотношения со школь-

никами. Методика, которая выработана мною и моими коллегами, предлагается вам не в качестве универсальной системы, а с целью убеждения учителей в возможности сделать личностно-гуманную педагогику своей практикой. Конечно, меня порадует, если учителям пригодятся наши находки, но буду испытывать еще большее удовлетворение от того, если учителя, опираясь на идеи гуманизации педагогического процесса, откроют в своей практике не менее эффективные способы, приемы, формы воспитания и обучения.

Труды каких ученых Вы рекомендуете читать?

Лучше я назову вам источники моих размышлений.

Это есть: Священные Писания Мировых Религий (Христианство, Буддизм, Иудаизм, Ислам), педагогическая классика (Квентилиан, Коменский, Руссо, Песталоцци, Ушинский, Макаренко, Сухомлинский, Корчак...), духовно-философские учения (Перихи, Соловьев, Бердяев, Ильин, Флоренский...), классика психологии (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Н. Узгадзе...), а так же труды выдающихся педагогов и методистов.

Источники моих размышлений отражены в «Антологии Гуманной Педагогики», которая издается мною и моим другом академиком Д.Д. Зуевым.

Вы нам предложили три закона учителя, три принципа, три заповеди и т.д. Выскажите, пожалуйста, Ваши три пожелания молодому учителю!

Хорошо. Только мои пожелания молодому учителю я буду черпать из латинской мудрости.

Первое пожелание. Чтобы о вас люди, в первую очередь родители, коллеги, могли с восхищением говорить: «ECCE HOMO!» («Экце хомо!»), что означает: «Вот человек!»

Второе пожелание. Чтобы девизом вашего творческого развития стала мысль: «DOCENDO DISCIMUS» («Доцendo дисцимус»), что означает: «Уча, мы сами учимся».

Третье пожелание. Чтобы в педагогическом процессе, в общении с детьми вас не покидало наставление древних мудрецов: «ERRARE HUMANUM EST» («Эррапэ хуманум эст»), что означает: «Человеку свойственно ошибаться».

Слушая Ваши размышления, я попытался обобщить их в виде Вашего монолога в стихах. Разрешите зачитать их (П.В.Кириченко, Киев):

**Монолог Шалвы Амонашвили
ТЕКСТ СТИХОТВОРЕНИЯ**

Ты — маленький ребенок,
Я — большой.
Вот моя, представьте,
Педагогика.
Тебе — со мной,
А мне с тобою хорошо! —
У педагогики моей
Простая логика.
Мы дети все
Своей родной Земли.
Как короток наш век
Перед седою вечностью!..
Я, маленький, тебе
Здесь, в школе, в эти дни,
Посредник
Меж тобой и человечностью.

Не потому, что я
Тебя и выше, и сильней,
Ты мне, шалун,
Обязан подчиниться,
Обязанностей нет,
Пока в душе твоей
Я не сумею
Напрочь поселиться.
Как этого достичь —
Это большой вопрос,
Главнейший есть вопрос
Для нашей всей Отчизны:
Чтоб ты, ребенок,
Человеком рос
С большой душой,
Без лжи и укоризны.

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Я заканчиваю свои размышления о гуманной педагогике. Мне было радостно общаться с Вами, а теперь переживаю грусть расставания.

За все время наших встреч я привык к Вам, Вы стали для меня близким человеком, а не абстрактным читателем. Я обращался к Вам «Вы», «уважаемый Учитель» и этим как бы хотел назвать Вас по имени. В моем представлении рисовался мне Ваш образ. То видел я Ваше умудренное опытом и озабоченное жизнью лицо, и тогда, размышляя перед Вами, я старался быть более убедительным, терпеливым, всматривался в Ваши глаза и искал в них Ваше ко мне снисхождение. То видел Вас — молодого учителя, восторженно воспринимающего развивающие мною идеи, и тогда я смущался, старался поубавить Ваш пыл, сделать Вас более критичным. Иногда Вы представлялись мне в облике убежденного авторитара, и тогда, не находя в Вас опоры, я терял нить, и у меня обрывалась цепь размышлений. Но видел Вас, и очень часто (таким и остались Вы для меня), стремящегося познать, освоить педагогический мир, войти в детскую жизнь и сделать ее духовно возвышенной, интеллектуально богатой, нравственно чистой. И тогда Ваш пытливый взгляд, Ваш проницательный ум заставляли меня, с одной стороны, восполниться чувством ответственности, с другой же — раскрыться перед Вами полностью. Ваши глаза спрашивали меня, спорили со мной, сомневались и соглашались, делились со мной увиденным и пережитым — и все это вдохновляло и обогащало меня.

Я собирался здесь подытожить все сказанное, выделить основные мысли, идеи, сделать заключения, выводы и т.д. Но теперь чувствую, что будет лучше, если предложу Вам каждому самому разобраться в том, насколько наши встречи принесли Вам пользу. Думаю, за время нашего общения мы во многом поняли друг друга, может быть, станемся не только единомышленниками, но и единоборцами.

Спасибо Вам, что нашли возможным до конца выслушать меня.

Желаю Вам счастья и полного раскрытия Ваших педагогических дарований!

Творческих успехов и всяческих благ Вам, дорогой Учитель!

До свидания!

Шалва Амонашвили

Содержание

Первая встреча	3
размышления о втором уровне жизни детей	3
Уважаемый учитель!.....	7
1. Жизнь детей на уроках родного языка	9
2. Фиалка. Это фиалка.....	13
3. О познавательном чтении	22
4. Возникновение квазичтения	28
5. Выращивание и развитие познавательного чтения	43
6. «Загадки» (нетекстовые задания)	47
7. Чтение — качество личности	55
8. «Тексты» (текстовые задания)	64
9. Правильна ли формула: «Устная речь + навык письма = письменная речь»?	75
10. Л.С. Выготский о специфике устной и письменной речи... <td>80</td>	80
11. Гуманизация процесса обучения письму.....	85
12. О гипотетической структуре выращивания и развития письменной речи	91
13. Познавательное чтение и письменная речь в культурном развитии ребенка	98
о твety на вопросы	121
Вторая встреча.....	140
размышления об оценочной основе педагогического процесса	140
Уважаемый учитель!.....	142
1. Во власти отметок	146
2. Старая педагогическая картина для сравнения с новой .	155

3. еще раз о трудности учения	160
4. Учебная деятельность и оценка.....	164
5. Содержательная оценка и эталоны	176
6. о ценочная деятельность учителя.....	185
7. единство внутренних и внешних стимулов учения	202
8. Приглашение на опыты. Судите сами.....	207
о тветы на вопросы	234

Третья встреча	247
размышления об учителе	247
1. Учителя в моей жизни: В. Вардиашвили, Г. Мгалоблишвили, Е.И. К-дзе	249
2. н е вина наша, а беда.....	258
3. о т какой славы нам уйти.....	268
4. д айте учителю возможность гордиться	272
5. Три вопроса Карла Роджерса с ответами.....	275
6. <i>Summa summarum</i>	282
о тветы на вопросы	287
Уважаемый учитель!.....	297

Другие книги автора



Основы гуманной педагогики. Кн.10. Воспитание и развитие личности Ш.А. Амонашвили

Данная книга включает в себя размышления автора, которые сопровождаются описанием уроков, отдельных методов и приемов, образными картинами жизни детей в школе. Каждая встреча-беседа заканчивается деловой педагогической игрой, наглядно демонстрирующей, как реализуются на практике новые педагогические идеи.



Педагогические притчи Ш.А. Амонашвили

Известный педагог, доктор психологических наук, почетный член Российской академии образования Ш.А. Амонашвили — учитель от Бога, педагог от сердца. В этой книге вы найдете притчи, рассказы, советы, которые проникнуты верой и любовью к детям, к людям, к жизни.



Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе Ш.А. Амонашвили

Какие бы силы не таились в ребёнке, сам он ничего не сможет в себе развить, не сможет даже встать на ноги, не говоря уже о возвышении до человека. Совершить чудо: сделать, воспитать, создать из него человека — серьёзная задача для мудрых, любящих взрослых, и в первую очередь для пап и мам.

Розничный магазин

м. Красносельская / Комсомольская,
ул. Краснопрудная, д. 22а, стр. 1,
тел.: 8 499 264 13 60

В магазине представлено
более 10 000 наименований литературы
по ценам издателей
и по тематикам нашего издаельства:

- эзотерика
- теософия
- философия
- восточные методики
- практики совершенствования
- традиционная и нетрадиционная медицина
- астрология
- мировые религии и течения
- а также аудио-, видео- и сувенирная продукция

Для членов клуба — постоянно действующие скидки,
книги по предварительному заказу,
встречи с интересными авторами.



Амонашвили Шалва Александрович

Основы гуманной педагогики

Родной язык и развитие письменной речи

Книга 11

Подписано в печать 06.06.17.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 17,67.

Тираж 1000 экз. Заказ №

Издание предназначено
для лиц старше 16 лет

ООО «Свет»

107140, Москва, ул. Краснопрудная, д. 22а, стр. 1

тел.: 8 499 707 21 20 (многоканальный)

e-mail: info@amrita-rus.ru www.amrita-rus.ru

Книга — почтой: 107140, Москва, а/я 37

тел.: 8 800 505 70 25

звонок бесплатный по всей России

Розничный магазин:

ул. Краснопрудная, д. 22а, стр. 1

Тел.: 8 499 264 13 60

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленного электронного
оригинал-макета