

ДВИЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ 1980-Х ГОДОВ: К 30-ЛЕТИЮ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

В.Б. Помелов¹

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36, учебный корпус № 1
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Показаны предпосылки возникновения движения педагогов-новаторов во второй половине 1860-х гг. в СССР на волне «перестройки» и реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Названы лидеры новаторского движения педагогики сотрудничества. Отмечены основные этапы в развитии этого прогрессивного общественно-педагогического движения, ставшего подлинным катализатором творческого подъема большого числа отечественных педагогов, прежде всего школьных учителей. Дается характеристика основных идей педагогики сотрудничества, таких как идеи содержания личности, развития творческих и исполнительских способностей, личностного подхода, опоры, трудной цели, крупных блоков, опережения, свободного выбора, самоанализа, интеллектуального фона класса, коллективного творческого воспитания и др. Приводится авторская трактовка понятий «передовой педагогический опыт» и «педагогическое новаторство».

Ключевые слова: педагоги-новаторы, «Учительская газета», «Переделкинский манифест», педагогика сотрудничества, В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, Л.А. и Б.П. Никитины, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин, А.Ф. Иванов, реформа общеобразовательной и профессиональной школы, передовой педагогический опыт, новаторство в педагогике.

В октябре 1986 г. в педагогической жизни страны произошло событие, которому суждено было надолго стать катализатором объявленной двумя года ранее реформы общеобразовательной и профессиональной школы. По инициативе В.Ф. Матвеева, главного редактора «Учительской газеты» – издания, активно выступавшего с новаторских позиций за действительную перестройку и демократизацию отечественного образования, в подмосковном поселке Переделкино была организована двухдневная творческая встреча группы известных педагогов-практиков. Назовем их поименно: это учитель

¹ Владимир Борисович Помелов, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики.

начальных классов школы № 587 г. Москвы Софья Николаевна Лысенкова; учитель математики и физики школы № 5 г. Донецка Виктор Федорович Шаталов; учитель труда и рисования школы № 2 г. Реутово Московской области, кандидат педагогических наук Игорь Павлович Волков; старший научный сотрудник НИИ общих проблем воспитания АПН СССР Михаил Петрович Щетинин; учитель русского языка и литературы школы № 307 Евгений Николаевич Ильин; профессор, доктор психологических наук, директор научно-производственного педагогического объединения в г. Тбилиси Шалва Александрович Амонашвили; директор школы № 825 г. Москвы Владимир Абрамович Караковский, а также известные всей стране по документальным фильмам и своим книгам многодетные родители, мастера семейного воспитания супруги Лена Алексеевна и Борис Павлович Никитины.

Итогом встречи стала подготовленная учителями-экспериментаторами статья под названием «Педагогика сотрудничества», опубликованная в «Учительской газете» 18.10.1986. Эту дату и принято считать хронологической точкой отсчета движения педагогов-новаторов, а сама статья стала именоваться в прессе не иначе как «Перedelкинский манифест». В последующие два года состоялись еще три подобные встречи, на которых были приняты и опубликованы в «Учительской газете» отчеты под многозначительными названиями: «Демократизация личности» (17.10.1987), «Методика обновления» (19.03.1988), «Войдем в новую школу» (18.10.1988). В некоторых встречах принимали участие видные представители психолого-педагогической науки (Э.Д. Днепров, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов), публицист С.Л. Соловейчик, художник-педагог Б.М. Неменский и др. В эту группу принято включать и ленинградского профессора Игоря Петровича Иванова, разработавшего в теории и проводившего в жизнь на протяжении почти сорока лет идеи коммунарской педагогики, которую принято считать предшественницей педагогики сотрудничества.

Педагогическое творчество каждого из названных выше и целого ряда других педагогов включало значительное количество публикаций, в том числе монографий и методических пособий. Назовем лишь некоторые из них:

- Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986. 176 с.;
- Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. М., 1982. 116 с.;
- Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М., 1982. 62 с.;
- Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986. 180 с.;
- Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. Петрозаводск, 1990. 160 с.;

– Педагогический поиск: сост. И.Н. Баженова. М., 1987. 542 с.;

– Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979. 116 с.

Отметим также, что идеи названных учителей в полной мере разделяли и развивали другие известные всей стране педагоги-практики (Т.И. Гончарова, Н.П. Гузик, А.Ф. Иванов и др.); они также излагали свои взгляды в публикациях, ставших в 1980-е гг. своего рода педагогическими бестселлерами [1–4]. В работе над данной статьей автором использовались как публикации вышеуказанных педагогов, так и впечатления от непосредственного общения с ними (А.Ф. Иванов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Б.П. Никитин и др.).

Теперь, по прошествии тридцати лет, когда в силу естественных причин «отцы-основатели» педагогики сотрудничества закончили активную педагогическую деятельность, а многих, увы, уже нет в живых (И.П. Волков, А.Ф. Иванов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Матвеев, Б.П. Никитин, С.Л. Соловейчик), представляется важным и полезным обратиться к их научно-педагогическому и практическому наследию, попытаться выделить предлагавшиеся ими те конкретные новаторские идеи, которые и составляют суть педагогики сотрудничества.

Прежде всего следует отметить, что к середине 1980-х гг. в отношениях учителя и ученика произошли глубокие изменения. Важной причиной этого стало постановление ЦК КПСС и правительства СССР (1977), провозгласившее среди прочего срочный переход ко всеобщему среднему образованию, а позднее и документы реформы школы (1984). Прежде ученик, не желавший учиться, нередко становился второгодником, а то и выбывал из школы. С введением всеобщего среднего образования и фактического запрета на отчисление из школы все эти ученики продолжали оставаться в классе. А как учить тех, кто не хочет учиться? Поколение учителей эпохи перестройки стало первым в истории образования в нашей стране, кому выпало учить детей без выбора и отсева. Приемы и навыки такого обучения «в наследство» они не получили и должны были вырабатывать их сами. То, о чем веками мечтали выдающиеся педагоги-гуманисты (обязательное среднее образование для всех детей), для педагогов 1970–1980-х гг. стало обыденной реальностью. Но все ли педагоги были готовы к работе в условиях всеобщего среднего образования? Очевидно, нет, ибо не каждый оказался в состоянии отыскать в своем педагогическом арсенале новые стимулы для детского учения.

Итак, внешних побудителей к учебе почти не осталось, способов к принуждению вообще нет, на всеобщий интерес к учебному предмету рассчитывать не приходится... Что же остается? Перед нами есть лишь один путь, – рассуждали передовые педагоги эпохи перестройки, – мы должны во-

влекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития; иначе детей не выучишь. Результат учения равен произведению способностей на старательность. Если старательность равна нулю, то и все произведение обращается в нуль. Нужна *новая педагогика*, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать *педагогикой сотрудничества*.

Именно в сотрудничестве глубинно совпадают цели и средства, обучение и воспитание. Центральная точка педагогики сотрудничества – исключение принуждения к учению. Педагог должен обходиться без него как по соображением гуманности, так и в силу того, что средств принуждения в его распоряжении просто не осталось. Педагогика сотрудничества направлена на придание ребенку уверенности в том, что он непременно добьется успеха, если научить его трудиться и не допускать отставания. А для этого необходимо развивать даже самые малые способности детей и вызывать у них общественные чувства; это и есть, по мнению педагогов-новаторов, два условия, необходимых для осуществления на практике педагогики сотрудничества.

Рассмотрим последовательно ключевые идеи названных выше педагогов, иными словами – идеи педагогики сотрудничества.

Идея содержания личности. Педагоги-новаторы справедливо полагали, что для учителя-практика представляет неподъемную трудность выявление тех позитивных (или негативных) изменений, которые происходят в развитии личности ребенка. «Развитие никак не измерить, поскольку саморазвитие, т. е. переход из одного состояния в другое, сложно уловить». Вместо этого ими предлагалось понятие «содержание личности», включающее такие наглядные и зримые компоненты, как нравственность, культура, мировоззрение, идейность, кругозор, физическое совершенство, готовность к выбору профессии и др. Тем самым ими был сделан важный шаг, на который десятилетиями по понятным причинам никто не решался: от демагогического и расплывчатого «всестороннего развития личности» к значительно более реальному «разностороннему развитию личности». Такое уточнение цели образовательной работы значительно конкретизировало сам объект приложения педагогических усилий.

Идея личностного подхода. Педагоги-новаторы были убеждены в необходимости именно *личностного*, а не *индивидуального* подхода. В школу приходят не только ученики – существа, занятые учением. Нет, перед нами личности! Каждый ребенок приносит в школу свой мир чувств и переживаний, принципиально не отличающийся от внутреннего мира учи-

теля. В этом смысле педагог и ребенок равны; они оба знают радость, страдание, стыд, страх, удовлетворение, чувство поражения и победы.

Сколько бы ни говорили о необходимости индивидуального подхода, учитель, перегруженный делами, реально не может осуществить его в полной мере. Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приемы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему. Это проявляется в том, что каждый ученик на уроке получает оценку своего труда; каждый выбирает задачи по своему вкусу; внешкольное творчество каждого ребенка получает признание и оценку; каждый на самом деле, а не на словах, уважаем и уверен в том, что никто не оскорбит его подозрением в неспособности; все защищены в классе (в школе). Школьников, которые вырастают в атмосфере сотрудничества, можно охарактеризовать так: все они умеют и любят думать; процедура мышления есть ценность для них. Все дети проявляют дидактические способности, и каждый в состоянии объяснить непонятный материал своему товарищу.

Идея развития творческих и исполнительских способностей. Нередко встречаемая в школе ориентация лишь на исполнительские способности глушит в человеке главное – его способность к творчеству, самостоятельность мысли. Нередко самые способные в творческом отношении ученики оказываются в числе худших, поскольку они «не в ту сторону закруглили палочку» (на уроке чистописания).

Идея трудной цели. Для поддержания духа сотрудничества нужно ставить перед детьми как можно более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать при этом уверенность, что цель будет непременно достигнута, тема будет хорошо изучена. Учеников в этом случае объединяет не просто цель, которая сама по себе может быть и не такой уж интересной, а именно вера в возможность преодоления трудности. Без общего воодушевления сотрудничества с детьми добиться трудно.

Идея опоры. Педагоги-новаторы отвергают деление детей по способностям и их дифференциацию даже на уровне помощи или предъявления заданий («тебе – задача полегче, а тебе – потруднее»), поскольку они в принципе против дополнительных занятий, особенно с маленькими детьми; против всего того, что может вызвать у ребенка сомнение – не считают ли его «учеником второго сорта». Однако в каждом классе обучаются дети с очень разными способностями. Как быть? Не сговариваясь друг с другом, педагоги-новаторы пришли к идее опоры; это опорный сигнал В.Ф. Шаталова, схемы С.Н. Лысенковой, зримая модель поведения в методике творческого поведения И.П. Иванова, опорная деталь Е.Н. Ильина, певческий алгоритм в мето-

дике Д.Е. Огороднева... Формы опор – самые разные, но общий принцип един: они позволяют даже слабому ученику отвечать у доски достаточно свободно, не задерживая класс и не сбивая темп урока. Перед учеником должна быть опора. Это не наглядное пособие в виде таблиц, а путеводная нить рассказа, зримые правила или способы решения задачи. Слабые ученики пользуются опорой дольше, чем сильные, но это различие в классе незаметно; все в итоге отвечают уверенно и заслуженно получают хорошие отметки [5–7]. Особенно подробно идея опоры в форме набора ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе, разработана в методике В.Ф. Шаталова [8]. Сигнал позволяет ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и сама эта операция свертывания и развертывания, доступная каждому ученику, сильно облегчает понимание и запоминание материала и полностью исключает необходимость зубрежки. Ученики не только следят за мыслью учителя во время его рассказа, но они теперь могут и сами проходить «путями учительской мысли», как по лабиринту.

Идея оценки работ. Конспекты В.Ф. Шаталова привлекли всеобщее внимание педагогов. Они были опубликованы в ряде его книг; ими пользовались, разумеется, с соответствующими поправками, учителя и преподаватели многих предметов. Секрет успеха состоял еще и в том, что опорные сигналы позволяют решать сложнейшую педагогическую проблему массового обучения, – они дают возможность проверить домашнюю работу ученика в свернутом виде; при этом одного взгляда учителя на опорный сигнал достаточно, чтобы справедливо оценить работу каждого ученика на каждом уроке. Это побуждает ученика работать систематически. В итоге он быстрее развивается и больше не числится в отстающих. Это так его воодушевляет, что дальнейшая работа в атмосфере успеха ему в радость. Успех детей зависит и от повторения. Многократное повторение с включением зрительной, слуховой и моторной памяти приводит к тому, что хочет ученик или не хочет, он все равно будет знать и уметь все, что требуется. Шаталов в шутку называл свою методику обучения «системой соленого огурца»: у огурца ведь не спрашивают, хочет он пойти на засолку или нет; его просто бросают в банку, и он доходит до готовности «независимо от своего желания». Так и ученика не спрашивают, есть у него желание или нет осваивать учебный материал: если ученик присутствует на занятии, он непременно будет успевать.

В итоге ребенку можно ставить отметку, а можно и не ставить. Ш.А. Амонашвили вообще не ставил маленьким детям отметки [9].

В.Ф. Шаталов в случае невыполнения работы оставлял пустую клетку в ведомости ежедневного учета знаний.

Идея свободного выбора. Для того чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо где только можно предоставлять им свободный выбор. Амонашвили оставлял на выбор детей, какую задачу им предстоит решать. Шаталов задавал ученику избыточное количество задач и оставлял за ним право самому выбирать, какие решать. У Лысенковой дети выбирали, какие трудные слова учитель должен написать на доске при работе над изложением. Волков давал детям тему («делаем самолеты»), но как делать, из чего – предоставлял на выбор ребенка. Свобода выбора – самый естественный шаг к развитию творческой мысли.

Идея перевоплощения. Дети быстро развиваются, когда играют роль учителя. У С.Н. Лысенковой все ученики по очереди «вели класс», то есть вслух комментировали выполняемую письменную работу. Как настоящие педагоги, учили второклассников старшие ребята И.П. Волкова [10]. Старшеклассники В.Ф. Шаталова проверяли тетради младшего класса. Ученики должны помогать друг другу, но нельзя, чтобы они ставили отметки.

Идея опережения. Опережение программы доставляет ученикам удовольствие, вызывает чувство гордости. Обычно учитель оперирует понятием «вчера (или сегодня) на уроке мы с вами...». С.Н. Лысенкова сделала попытку ввести на уроке «завтра». Исполдволь, заранее подбираясь к будущей сложной теме, она давала детям время «для созревания мысли».

Идея крупных блоков. Опыт показывает, что когда материал сводится в крупные блоки, то появляется возможность значительно увеличить объем изучаемого при резком снижении нагрузки на ученика. По десять-двадцать уроков объединял в один блок В.Ф. Шаталов. На одном уроке раскрывал красоту и смысл большого произведения Е.Н. Ильин. Сводил воедино навыки, необходимые для разных видов труда, И.П. Волков. Подробно разрабатывал способы преподавания крупными блоками педагог из Элисты Пюрвя Мучкаевич Эрдниева. По пять-шесть творческих дел в день проводили на коммунарских сборах, организованных в соответствии с методикой И.П. Иванова. Экспериментировал с идеей «погружения» М.П. Щетинин [11].

Педагоги-новаторы считали, что в крупном блоке легче установить логические связи, проще выделить ведущую мысль и показать ее ученикам. Изучение материала блоками освобождает ребенка от страха перед трудностями: блок пройден, основная мысль схвачена, и ученик не боится, что он не поймет ее и отстанет от других детей. Он спокойно работает дальше, постепенно уясняя детали и подробности.

Идея соответствующей формы. Урок должен по форме отвечать изучаемому предмету. На уроках математики Шаталов, доказывая теорему, стремился к тому, чтобы не допускать ни одного лишнего слова – рассказ учителя должен быть абсолютно точным. На уроках творчества Волкова дети шумели, теребили учителя, обращались к нему с тысячей вопросов. Ильин, анализируя художественное произведение, добивался, чтобы и анализ имел художественную форму; для этого он использовал те же приемы, с помощью которых писатель создает свое произведение; в итоге получается художественный анализ художественного произведения.

Идея самоанализа. Результаты учения ученик обычно не может оценить самостоятельно, он нуждается в оценке учителя. Между тем самостоятельность человека заключается, в частности, и в способности вынести себе точную оценку. Педагоги-новаторы, хотя и по-разному, учат детей индивидуальному и коллективному самоанализу. Е.Н. Ильин подводил своих учеников к размышлению о собственной жизни: «А как поступил бы я? А что я собой представляю?» [12]. Сильно развит коллективный анализ ответа учеников у доски в методике В.Ф. Шаталова, потому что отметка за работу в этом случае не ставится, ученики не боятся делать замечания отвечающему и свободно обсуждают его работу. Ш.А. Амонашвили специально учил маленьких детей оценочным действиям и суждениям. Его ученики проверяли и оценивали работу товарищей, не выставляя отметок, рецензировали письменные работы друг друга. При этом они пользовались эталонами, с тем чтобы их суждения были содержательными.

Важнейшим элементом воспитания выступает коллективный анализ общей работы в методике И.П. Иванова, творчески использовавшейся В.А. Караковским и М.П. Щетининым. По этой методике каждое общее дело, будь то производительный труд, поход или вечер отдыха, обязательно должно быть проанализировано его участниками, иначе работа считается незаконченной. Обучение ребят коллективному самоанализу – дело, требующее от педагога большого мастерства и настойчивости. Но именно так возникает и укрепляется атмосфера сотрудничества детей и взрослых, ученики приучаются болеть за общее дело, быстрее развиваются их общественные навыки. Невозможно переоценить дисциплинирующее значение такой работы. Когда ученики знают, что их труд будет оценен не только учителем, но и всем коллективом, они ведут себя достойно, работают гораздо старательнее.

Интеллектуальный фон класса. На достижение целей учения и формирование позитивных ценностей сильное влияние оказывает интеллектуальный фон класса (выражение В.А. Сухомлинского). Чтобы создать обстановку со-

трудничества, учитель старается усилить стремление детей к знаниям из разных областей жизни. В.Ф. Шаталов проводил много экскурсий, в его классе всегда был набор папок с газетными вырезками из самых важных статей, которые должен прочесть каждый. С.Н. Лысенкова стремилась давать немного письменных заданий на дом, но подчеркивала, что высвобожденное время должно использоваться для чтения. И.П. Волков вводил «творческие книжки», в которые записывались все работы, выполненные учащимся, будь то техническая модель, доклад или урок, проведенный шестиклассником во втором классе. В этом же направлении работали школьные «кафедры» М.П. Щетинина, которые помогали детям достичь наивысших результатов.

Коллективное творческое воспитание. И.П. Иванов разработал идею коллективного творческого воспитания, которая впервые была воплощена на практике в работе «Фрунзенской коммуны» школы № 308 г. Ленинграда, в пионерском лагере «Орленок», во множестве других школ, и в том числе в школах, возглавляемых В.А. Караковским и М.П. Щетининым. Смысл методики состоит в том, что ребят – с первого класса по выпускной – учат коллективному общественному творчеству. Основное правило – «Все творчески, иначе зачем?». В коллективных творческих делах на пользу людям, школе или своему классу участвует весь коллектив; деление на выступающих и слушающих, на актив и пассив исключается.

Творческий производительный труд занимает важное место в педагогике сотрудничества. В 1959 г. объединение ленинградских школьников «Фрунзенская коммуна» выехало на работу в подшефный колхоз Ефимовского района; так начал работу первый в стране лагерь труда и отдыха. С организации производительного труда на молокозаводе начала свою работу коммунарская школа № 308. На творческих основаниях был организован труд в экспериментальных школах М.П. Щетинина. Особенность труда в коммунарских коллективах состояла в том, что ребята постоянно изобретали, как улучшить работу, как ее украсить, как сделать труд более радостным и эффективным. Сплоченные в коллектив, привыкшие к сотрудничеству с взрослыми, принимающие положительные ценности старших поколений, школьники старались работать лучше, оказывать помощь друг другу.

Творческое самоуправление. На тех же принципах строится и школьное самоуправление. Весь школьный актив меняется несколько раз в год, потому что детям и подросткам нельзя слишком долго ходить в «записных активистах». Самоуправление рассматривается не как управление без взрослых; наоборот, дух сотрудничества заставляет детей искать помощи у старших друзей.

Идея детской половины дня. Развитие невозможно без учета интересов и склонностей ученика. Необходимо учить так, чтобы не зависеть от того, выполнил он домашнюю работу или нет. Все проблемы надо решать на уроке, вторая же половина дня – детская; она должна включать их занятия по интересам. В школе В.А. Сухомлинского после уроков все сразу уходило домой, а к пяти часам вечера школа снова открывалась для самых разнообразных занятий. Свободная личность может развиваться лишь в свободно избранных ею занятиях.

Идея самоуважения. Предметом педагогического внимания должно стать отношение ребенка к самому себе. Именно в неуважении к себе, в обесценивании собственной личности кроется одна из причин алкоголизма, наркомании, преступности. Молодой человек как бы мстит обществу и самому себе за свою несложившуюся судьбу. Его не пугают наказания и угрозы, не трогают никакие доводы, ибо он сам смотрит на себя как на конченого человека, не уважает себя. И точно так же не уважает себя учитель, когда игнорирует творческий потенциал своей личности, довольствуется малыми и приблизительными успехами, позволяет кричать на себя на педсоветах, не отстаивает свои права, когда терпит разоренную школу... Идея уважения к ребенку внедряется не словами, а лишь реальными поступками, в частности разумной организацией учебно-образовательного процесса, направленного на развитие личности.

Идея саморегуляции. Основа достоинства и ответственности – саморегуляция личности. Обучение с принуждением, воспитание одного лишь послушания опасно тем, что отучает ребенка от саморегуляции. Педагоги-новаторы предлагают идти от работы к поведению, а не наоборот. Интересная, правильно организованная работа неизменно приводит к хорошей дисциплине, то есть к саморегуляции.

Идея уникальности. Каждая личность неповторима, уникальна. На уроке уникальное в ребенке поддерживается тем, что мы даем ему возможность вести класс, предоставляем роль ведущего (С.Н. Лысенкова). Маленькая удача ученика, неожиданный ответ, искра творческой уникальности – если учитель вовремя заметит и поддержит, то это может перевернуть всю жизнь ребенка.

Идея диалога с учеником. Учителю приходится сталкиваться с тем, что дети приносят в школу все, что они слышали дома или на улице: слухи, заведомо неправильные утверждения, анекдоты. По идее, учитель должен всему этому «давать отпор». Учитель даже боится обвинений в свой адрес в том, что он оставил без внимания разного рода сомнительные утверждения. Однако «отпор» означает конец диалога учителя с учеником. Поэтому ученик ухо-

дит из школы со своими, порой ложными мнениями. Его не переубеждают, а заставляют молчать. Он уходит из-под влияния учителя и окончательно подпадает под антиобщественное влияние. В школе, где постоянно «дают отпор» вместо того, чтобы вести диалог, ученики ведут двойную жизнь: на глазах учителей они отличники и активисты, а в душе – циники. Многие учителям может не нравиться в современной молодежи: одежда и косметика, идейные и музыкальные пристрастия... «Дать отпор» – на это достаточно одной минуты, а диалог порой длится годами.

Сотрудничество с родителями. Педагогика сотрудничества предполагает, что дети открыто, доверчиво относятся к взрослым в школе и семье. Для этого нужны не «единые требования», а дружелюбные, товарищеские отношения с детьми в семье. Педагоги-новаторы отказались от критических замечаний о детях на родительских собраниях; нельзя ссорить детей с родителями. Учитель не должен жаловаться родителям на детей в дневниках, разжигать соревнование между родителями, вывешивать ведомости успеваемости по месту работы родителей. Если ученик требует внимания и помощи, то надо оказывать ее до тех пор, пока он прочно не станет на ноги.

Сотрудничество учителей. Любой учитель может осуществить на практике принципы педагогики сотрудничества. Для нее не нужно никаких особых условий. Это заключается не в перестройке программ и учебных планов, а в перестройке педагогического мышления. Каждый может начать перестройку в собственном классе, не дожидаясь каких-то особенных указаний сверху. Более того, педагоги-новаторы выступали против ее «узаконенного» внедрения; они были не согласны с таким положением, когда кого-то хвалят или ругают, ставят в пример за применение каких-то особых приемов и методов. Нельзя противопоставлять детей в классе, нельзя и учителей противопоставлять друг другу. Учителя работают с детьми, оттого они и сами отчасти дети – в этом их профессиональная сила. Только сохраняя в себе некоторую детскость, детское самолюбие, ранимость, способность к воодушевлению, яркому восприятию жизни, учитель способен передавать свои лучшие качества своим ученикам.

Таковы в кратком изложении основные идеи педагогики сотрудничества.

Ведущие положения педагогики сотрудничества вызвали в стране большую полемику в учительской среде. Незамедлительно возникли вопросы такого рода: что такое передовой опыт; что считать новаторством; кто может считаться передовым учителем, а кто – новатором; почему именно этот опыт надо внедрять, а не какой-то иной....

Позволим себе высказать собственное мнение по данному вопросу. Нам представляется, что при анализе передового педагогического опыта самое главное заключается в том, чтобы показать, к каким конкретным результатам пришел учитель, чего реально он достиг, пользуясь порой самыми простыми средствами. Было бы правильно, если бы этот результат показывался не только в количественных показателях, например в количестве отличников и уровне успеваемости, но и в качественных (атмосфера урока, увлеченность детей делом, отсутствие дисциплинарных замечаний со стороны учителя), которые невозможно измерить цифрами. Работа учителей, которым удается стабильно добиваться высоких результатов, – и есть передовой опыт.

Описанию такой опыт поддается с большим трудом: в пересказе неизбежно теряется атмосфера урока, неповторимость обаяния конкретного учителя, его движения и мимика, тон его голоса и многое другое. Все это надо видеть «в натуре». Нередко педагоги стремятся использовать в своей практике какой-то прием передового учителя, и бывают разочарованы, когда перенятый ими прием не дает ожидаемого результата. Но дело ведь заключается не в новизне приемов – хотя в ряде случаев применение какого-то нового приема способно в чем-то помочь учителю, а прежде всего в выдающемся качестве реализации всей совокупности приемов и методов, используемых передовым учителем.

Наметившееся в 1980-е гг. в педагогической практике противоречие между социально осознанной необходимостью учить всех без исключения и стандартными методами, рассчитанными на возможность отсева, обусловило появление целой группы педагогов-новаторов, учителей, добивающихся значительных позитивных результатов не только за счет личных качеств (исключительная добросовестность, огромный опыт, эрудиция, способность любить и понимать детей, мастерство и артистизм), но и за счет применения новых, ранее неизвестных или малораспространенных методов, которые в чем-то противоречат принятым и привычным методическим средствам.

Чем же передовой педагогический опыт отличается от новаторского? Передовой педагогический опыт представляет собой достаточно распространенную успешную педагогическую практику, доступную значительному количеству учителей и характеризующуюся применением всего комплекса положительно зарекомендовавших себя методов и средств обучения и воспитания. Передовой учитель стремится использовать весь арсенал доступных ему методических средств; он полностью реализует свои творческие, интеллектуальные и физические возможности в интересах дела образования. Сказать что-то более конкретное об этом опыте, дать его подробное описание – дело

крайне затруднительное. Дело в том, что передовой учитель действует в рамках устоявшейся, сложившейся методической системы, в узаконенных свыше содержательных парадигмах.

Для *педагога-новатора* уровень передового педагогического опыта, то есть то, к чему многие только еще стремятся, стало обыденностью; он уже стремится к большему. Отличить новаторский опыт от передового нетрудно, например, по возможности его описания. Выше мы уже указывали, что дать описание передового опыта крайне сложно. Напротив, новаторский опыт характеризуется в нескольких предложениях. Так, В.Ф. Шаталов открыл новый способ творческого мышления с помощью сигнальных опор; он научился на каждом уроке ставить отметку каждому ученику по всему объему заданного материала при минимальных затратах учительского времени.

Для передового опыта важна массовость, а для новаторства важна ценность идей. Передовой опыт распространяется через личные контакты, новаторский – через публикации и последователей. На пути продвижения новаторского опыта, как это нередко бывает, встают барьеры психологического и административного свойства.

Первый барьер проявляет себя уже на местном и школьном управленческом уровне. Он выражается обычно такими бюрократическими словосочетаниями, как «опыт недостаточно проверен», «это дискуссионно» и т. п. Но новаторский опыт потому и является новаторским, что он никогда не будет проверен в достаточной степени; он проверяется только внедрением. Надо доверять учителю: он не станет подхватывать опыт, противоречащий здравому смыслу. Новаторский опыт для того и нужен, чтобы внести в школьную среду атмосферу дискуссии, обеспечить возможность выбора.

Второй барьер выражается в снисходительном отношении представителей педагогической науки к практикам. «Нет научного обоснования» – это нередко звучит как приговор и зачастую ставит точку в творческих поисках учителей. Однако новаторский опыт и не может появляться научно обоснованным. Он появляется как явление, позитивно влияющее на весь ход педагогической практики, дающее неоспоримые позитивные результаты. И если это явление не укладывается в какие-то теории – что ж, тем хуже для теории. «Суха теория, мой друг, а древо жизни вечно зеленеет», – замечал Й.В. Гёте. Реальная практика побеждает любые теории. Педагоги-новаторы ставили вопрос и о том, что каждый учитель должен обладать реальным правом на творчество. Это важно уже потому, что творчество всегда сопровождается учительским энтузиазмом, и этот энтузиазм педагога сам по себе для него очень полезен. Кроме того, он должен учить детей творческому подходу.

Опасения, что каждый учитель захочет экспериментировать и что это может привести к прожектерству, педагоги-новаторы считали безосновательными: педагогический труд – не такое легкое дело, чтобы каждый мог придумать что-то новое.

Публикация воззрений учителей-новаторов в «Учительской газете» породила интерес к педагогическим проблемам в ряде других периодических изданий, в том числе в тех, которые никогда ранее не предоставляли свои страницы для материалов на эту тематику. Большую помощь в пропаганде идей педагогики сотрудничества оказывало центральное телевидение, организовавшее в течение ряда лет встречи с педагогами в Останкино, которые имели огромный успех у самой широкой телеаудитории.

С целью аккумуляции всего самого ценного, что рождалось в педагогической практике тех лет, и координации усилий по пропаганде и внедрению педагогики сотрудничества и других прогрессивных, соответствовавших духу времени и идеям перестройки педагогических воззрений, в 1988 г. был создан Всесоюзный совет по народному образованию во главе с В.А. Караковским, а в каждом регионе страны – соответствующий областной (республиканский) совет. Эти советы регулярно проводили свои съезды, пропагандировали опыт передовых учителей, издавали методические пособия. Правда, они не обладали какими-либо административными правами и со временем самоликвидировались. Атмосфера духовной свободы и стремления к эксперименту конца 1980-х – начала 1990-х гг. дала толчок к созданию в стране специализированных школ (гуманитарные гимназии, физико-математические и экономико-правовые лицеи, лицеи естественных наук и т. п.), в деятельности которых в полной мере проявились характерные черты педагогики сотрудничества и другие позитивные тенденции тех лет.

Прошедшие три десятилетия подтвердили значимость основополагающих идей педагогики сотрудничества. Эти идеи и сегодня остаются в числе наиболее востребованных в современной педагогической науке и практике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гончарова Т.И.* Уроки истории – уроки жизни. – М., 1986. – 162 с.
2. *Гузик Н.П.* Учить учиться. – М., 1981. – 96 с.
3. *Иванов А.Ф.* Сельская школа. – М., 1987. – 116 с.
4. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989. – 86 с.
5. *Ильин Е.Н.* Путь к ученику. – М., 1988. – 222 с.
6. *Лысенкова С.Н.* Когда легко учиться. – М., 1990. – 160 с.
7. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. – М., 1987. – 164 с.

8. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М., 1980. – 94 с.
9. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1988. – 176 с.
10. Волков И.П. Учим творчеству. – М., 1982. – 86 с.
11. Щетинин М.П. Объять необъятное. – М., 1986. – 180 с.
12. Ильин Е.Н., Мертенс С.В. Давайте соберемся... Новые возможности урока общения. – М., 1994. – 128 с.

Поступила в редакцию 15.11.16;
в окончательном варианте 6.12.16

UDC 37.013.75

THE MOVEMENT OF INNOVATORS-EDUCATORS OF THE 1980s: THE THIRTY-YEARS ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGY OF COOPERATION

*V.B. Pomelov*¹

Vyatka State University

Academic building No. 1, 36, Moscovskaya Str., Kirov, 610000

E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

The article shows the background of the emergence of the movement of innovative teachers in the second half of 1980-ies. in the USSR, on the wave of perestroika and the reform of secondary and vocational schools. The leaders of innovative pedagogy movement have been named. The main stages in the development of this progressive socio-pedagogical movement which became the true catalyst of creative recovery of a large number of native teachers, especially school teachers, have been shown. The basic ideas of pedagogy of cooperation, such as the idea of personality, the development of creative content and performing abilities, personal approach, reliance, a difficult goal, large blocks of material, outstripping, free choice, self-analysis, intellectual background, class collective creative education, etc, are characterized. The author provides his own interpretation of the concepts of «advanced pedagogical experience» and «pedagogical innovation».

Keyword: *teachers-innovators, «Uchitelskaya Gazeta», «Peredelkinskij manifesto», pedagogy of cooperation, V.F Vatveev, S.L. Soloveichik, V.F Shatalov, S.N. Lysenkova, I.P. Volkov, I.P. Ivanov, Sh..A. Amonashvili, V.A. Karakovskij, L.A. and B.P. Nikitin, M.P. Shchetinin, E.N. Ilyin, A.F. Ivanov, the reform of secondary and vocational school, an advanced pedagogical experience and innovations in education.*

¹ Vladimir B. Pomelov, Dr. Ped. Sci., Professor of Pedagogy Department.

REFERENCES

1. *Goncharova T.I.* Uroki istorii – uroki zhizni [Lessons of history are life lessons]. Moscow, 1986. 162 p.
2. *Guzik N.P.* Uchit' uchit'sya [To teach to learn]. Moscow, 1981. 96 s.
3. *Ivanov A.F.* Sel'skaya shkola [Rural school]. Moscow, 1987. 116 p.
4. *Ivanov I.P.* Entsiklopediya kollektivnyh tvorcheskikh del [Encyclopedia of collective creative affairs]. Moscow, 1989. 86 p.
5. *Ilyin E.N.* Put' k ucheniku [The path to the student]. Moscow, 1988. 222 p.
6. *Lysenkova S.N.* Kogda legko uchit'sya [When it is easy to learn]. Moscow, 1990. 160 p.
7. *Shatalov V.F.* Tochka opory [The point of support]. Moscow, 1987. 164 p.
8. *Shatalov V.F.* Pedagogicheskaya proza [Pedagogical prose]. Moscow, 1980. 94 p.
9. *Amonashvili Sh.A.* Zdravstvujte, deti! [Hello, kids!] Moscow, 1988. 176 p.
10. *Volkov I.P.* Uchim tvorchestvu [To teach creativity]. Moscow, 1982. 86 p.
11. *Shchetinin M.P.* Obyat' neobyatnoe [To hold immensity]. Moscow, 1986. 180 p.
12. *Ilyin E.N., Mertens S.V.* Davajte soberem'sya...noveye vozmozhnosti uroka obscheniya [Let's get together... New features of lesson]. Moscow, 1994. 128 p.

Original submitted 15.11.16;
revision submitted 6.12.16