

Концепции современного урока

Гасангусейн Ибрагимович Ибрагимов, заведующий кафедрой психологии, педагогики и социальной инноватики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, декан социально-экономического факультета, доктор педагогических наук

Имеющиеся в современной дидактике концепции урока в зависимости от уровня и типа школы можно разделить на три большие группы.

К первой группе, наиболее многочисленной, относятся концепции урока, разработанные для общеобразовательной школы. В неё мы включаем подходы М.И. Махмутова, Г.Д. Кирилловой, В.А. Онищука, Ю.Б. Зотова и др.

Во вторую группу входят концепции урока для профессионально-технических училищ (начальной профессиональной школы). Здесь можно выделить подходы М.И. Махмутова, Н.М. Таланчука, И.А. Халиуллина, В.С. Безруковой и др.

Третья группа концепций касается средних специальных учебных заведений и включает работы Г.И. Ибрагимова, Л.Г. Семушиной, Н.Г. Ярошенко, П.И. Самойленко и др.

Остановимся подробнее на содержании и сущности урока в рамках выделенных групп концепций. В начале 80-х годов прошлого века в теории урока сложилась ситуация, которую М.И. Махмутов оценил как возникновение «устойчивой тенденции отхода от традиционной структуры урока и построения новой, основанной на учёте внешних и внутренних факторов процесса обучения¹.

Анализируя противоречия, с которыми столкнулись исследователи структуры урока в 70-е годы, М.И. Махмутов отмечал, что «эмпирически сложившаяся шаблонная структура урока ограничивала творческую деятельность учителя по совершенствованию учебного процесса, а свободная, стихийно сложившаяся в ходе

урока его структура, не выполняя регулятивных функций, не могла служить руководством к действию. Если структура урока представлена

только его внешними элементами, ограничивается возможность целенаправленного управления учителем учебно-познавательной деятельностью учащихся, если же только внутренними — невозможна практическая реализация идеи построения развивающего урока»². Констатируя, что перед традиционным уроком стоят большие трудности, М.И. Махмутов видел решение проблемы структуры урока в выделении его основных компонентов на основе системного подхода, исходя из принципа органического единства внешних и внутренних элементов урока, их диалектического сочетания. Рассмотрим основные этапы становления и развития предложенной М.И. Махмутовым структуры урока.

Формирование новой структуры урока представляло собой процесс, который условно можно разделить на три этапа. На первом этапе появляются новые элементы урока в недрах старой структуры, идёт их количественный рост.

Одновременно меняется отношение к построению урока в его традиционном виде: опрос — изложение — закрепление — домашнее задание. Всё больше педагогов стало отходить от этого трафарета. Так, М.А. Данилов писал в 1966 г.: «До недавнего времени считалось незыблемым положение о неизменной последовательности звеньев учебного процесса в их «классическом» порядке... Между тем в реальном процессе обучения в школах происходят новые явления. Стремясь повысить активность учащихся и достигнуть более сознательного и прочного усвоения знания, некоторые учителя стали применять упражнения и самостоятельные работы, содействующие усвоению нового до начала его объяснения учителем. В дидактике получила освещение проблема подготовки учащихся к активному восприятию нового материала путём выполнения заданий практического характера»³.

Итак, обоснование идеи о необходимости обеспечения связи звеньев учебного процес-

¹ Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1981. С. 94.

² Там же.

³ Урок в восьмилетней школе / Под ред. М.А. Данилова. М.: Просвещение, 1966. С. 27.

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

са на уроке, выразившееся в синтетическом или объединённом уроке, было результатом первого этапа развития новой структуры урока. Следующий шаг был сделан И.И. Малкиным в 1969 году и М.И. Махмутовым в 1972 году. И.И. Малкин отошёл от доминировавшего функционального подхода к уроку, когда исследователи ограничивались анализом отдельных его сторон, рассматривая каждую из них изолированно, вне связи с другими сторонами. Опираясь на исследования М.А. Данилова, он использовал системно-структурный подход, что позволило рассмотреть урок как целостную систему, характеризующуюся тремя группами взаимосвязанных и взаимодействующих структурных компонентов.

При этом существенно важным было то, что автор выделял «ядро» модели — его основные, ведущие, наиболее стабильные компоненты (первая группа — содержание урока, преподавание, учение, связанные воедино дидактической целью) и «оболочку», в качестве которой выступали вторая (побуждение к учению и эмоциональность, актуализация ранее усвоенных знаний, дидактическое и техническое оснащение, индивидуализация обучения, учёт результатов обучения, учебно-воспитательная среда) и третья (динамичность структуры и плотность, системность уроков в рамках учебной темы) группы компонентов⁴.

Эта идея получила развитие и широкое обоснование в работах М.И. Махмутова. В 1972 г. он выявил и обосновал структуру проблемного урока, основными элементами которого были этапы проблемного обучения: актуализация ранее усвоенных знаний, умений, навыков; создание проблемных ситуаций и постановка проблем; умственный поиск и решение проблемы (выдвижение и доказательство гипотезы); проверка решения проблемы и повторение (в необходимых случаях) хода её решения.

Выделение этой структуры было вторым этапом в развитии теории урока, поскольку идея формирования творческих свойств личности была материализована в структуре урока и тем самым могла быть воспроизведена в массовом опыте. Структурные элементы проблемного урока были детерминированы логикой процесса проблемного обучения и этапами творческой познавательной деятельности студентов. Эта структура рассматривалась М.И. Махмутовым как обобщённая,

в рамках которой возможны и конкретные варианты.

В 1975 г. структура урока была окончательно обоснована и оформлена. М.И. Махмутов предложил следующую дидактическую структуру урока: актуализация опорных знаний и способов действия — применение, формирование новых умений и навыков. В этой структуре была осуществлена интеграция дидактических задач. Три этапа урока являлись звеньями одной цепи, ориентированной на формирование у учащихся относительно целостной системы знаний и умений, развитие мышления, мотивационно-потребностной сферы. Такая структура обеспечивала существенно новое свойство урока — его ориентированность на развитие мышления учащихся, что явилось содержанием третьего этапа развития структуры современного урока М.И. Махмутова.

Целостность урока обеспечивалась тем, что наряду с дидактической структурой выделялись три подструктуры: внешняя (методическая) и две внутренние подструктуры (общая и продуктивного усвоения). Именно это сочетание дидактической, инвариантной, и внутренних, вариативных структур отличало в структурной части концепцию урока М.И. Махмутова от других концепций урока (Г.Д. Кирилловой, В.А. Онищука и др.). Окончательно структура целостного урока была оформлена в монографии «Современный урок»⁵.

Г.Д. Кириллова на рубеже 80-х годов предложила свою концепцию целостности урока. В основе выделяемой ею структуры урока лежало понимание компонентов урока и его «генетической клеточки». По её мнению, компонентами урока являются компоненты процесса обучения, к которым она относит содержание учебного материала, методы обучения и способы его организации. Эти компоненты вбирают в себя все остальные (ТСО, личность учителя, студентов) и выступают как дидактические средства, обеспечивающие достижение цели урока: «В живой ткани урока они слиты воедино, составляя содержательную, методическую и организационную стороны деятельности учителя и студентов и образуя две подсистемы: подсистему преподавания и подсистему учения», отмечала автор⁶.

⁴ Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. С. 4

⁵ Там же. С. 5.

⁶ Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М: Просвещение, 1980. С. 24–25.

Элементарная единица, сохраняющая существенные компоненты и связи урока как системы, — микроэтап, решающий очередную познавательную задачу урока. Исходя из этих оснований Г.Д. Кириллова выделяет микро- и макроструктуру урока. Микроструктура урока — это взаимосвязь микроэтапов. Поскольку микроэтапы представляют собой незавершённые циклы познания и обнаруживают путь продвижения учащихся, то микроструктура урока выявляет логику процесса учения и свойственные ей в каждом конкретном случае особенности.

Незавершённые этапы познания в своём логическом развитии образуют относительно завершённые: первичное изучение нового учебного материала, закрепление, контроль и самоконтроль. Эти этапы образуют макроструктуру урока.

В зависимости от типа урока, конкретной его цели, места в системе уроков, уровня подготовленности учащихся эти структурные элементы приобретают разные сочетания. Поскольку же макроструктура основывается на микроструктуре, постольку она отражает свойственные ей особенности.

Активную разработку проблемы урока в 70-е — начале 80-х годов проводил В.А. Онищук. Рассматривая урок в качестве сложной дидактической системы, он выделял в его структуре макроэтапы и внутренние микроэтапы⁷. Макроэлементы структуры определялись задачами урока определённого типа, решение которых приводит к достижению дидактических целей. Основными элементами макроструктуры являлись этапы усвоения нового знания: восприятие и осознание, осмысление, обобщение и систематизация.

Микроструктурами автор считал методы, приёмы и средства решения дидактических задач на каждом этапе урока. Микроструктуры составляли мобильную, динамичную сторону в построении урока.

Значение подхода В.А. Онищука к структуре урока состояло в выделении и обосновании инвариантной и вариативной частей в ней, а также в акценте внимания на внутренней стороне процесса обучения на уроке.

⁷ Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев: Высшая школа, 1976. С. 52.

⁸ Таланчук Н.М. Урок: теория и практика // Советская педагогика. 1987. № 4. С. 59.

К середине 80-х годов наметилась общая тенденция, состоявшая в том, что большинство педа-

гогов признало необходимость гибкого подхода к структуре урока. Тезис о неправомерности жёсткой структуры перешёл в стадию, когда исследователи стали разрабатывать альтернативные подходы, обеспечивающие гибкость и динамичность структуры урока.

В 1980-е годы формируется вторая группа исследований урока, отражающая специфику профессионально-технического образования. Основные работы в этом направлении были выполнены в НИИ профтехпедагогики АПН СССР (ныне ИПП ПО РАО). С начала 80-х годов до середины 90-х годов в педагогике начального профессионального образования сформировалась концепция бинарного урока, предложенная Н.М. Таланчуком⁸. Её становление обусловлено выявленным автором существенным недостатком в подготовке выпускников профессионально-технических училищ. Он состоял в том, что выпускники, уходя на производство, не могли подтвердить тех разрядов, которые им были присвоены, ибо не владели необходимыми знаниями, умениями и навыками. Одна из причин состояла в разрыве между теоретическим и производственным обучением, отсутствием между ними органической взаимосвязи.

Поиск путей снятия этого противоречия, обеспечения эффективного формирования практических умений и навыков, основанных на профессиональных знаниях, привёл к идее организации совмещённого обучения, т.е. интеграции теоретического и производственного обучения, обеспечивающей одновременное овладение теоретическими знаниями и практическими умениями. Н.М. Таланчук выделил основные признаки совмещённого обучения: организационное объединение уроков теоретического и производственного обучения в единое занятие; наличие бинарной (двойной) цели профессиональной подготовки — усвоение знаний и практического применения этих знаний, бинарное содержание теоретической и практической подготовки; слияние процесса усвоения знаний и процесса формирования первичных умений и навыков; материально-техническая и методическая обеспеченность одновременного усвоения новых знаний и формирование на их базе практических умений и навыков. По существу, он предложил новый вид обучения, требующий для своего непосредственного выполнения соответствующей формы обучения, которой стал предложенный им совмещённый (или бинарный) урок.

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

Основные свойства бинарного урока состояли в следующем. Это шаговый характер усвоения новых знаний и формирования практических умений и навыков. Знания даются небольшими дозами, что обеспечивает прочность усвоения. Но главное в том, что за каждым шагом теоретического обучения следует практический шаг, когда формируются умения и навыки учащихся. В совокупности названные шаги образуют учебную фазу урока. Система взаимосвязанных учебных фаз составляет структуру бинарного урока.

Другое важное свойство бинарного урока в том, что его проводят два педагога — преподаватель и мастер производственного обучения. Это придаёт особое значение чёткой сформулированности, взаимодополняемости и взаимообусловленности их действий. Бинарный урок, проводимый двумя педагогами, предполагает совместную разработку плана урока, единство критериев оценки качества знаний, умений и навыков учащихся, качества личности и методов их развития в процессе обучения.

Третье принципиально важное свойство бинарного урока состоит в том, что его структура и организация обеспечивают периодическую смену видов деятельности учащихся и педагогов, применение последними различных методов, приёмов и средств обучения, частоту общения всех участников. В силу этого снимаются проблемы утомляемости, уменьшаются стрессовые ситуации, повышается и поддерживается мотивация учебной деятельности, а также вероятность достижения успеха слабоуспевающими учащимися и т.д.

В 90-е годы оформилась и другая концепция интегративного урока производственного обучения, разработанная И.А. Халиуллиным⁹. Автор даёт следующее определение данному уроку: «Интегративный урок производственного обучения — динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия различного состава мастеров, преподавателей, наставников и учащихся для решения комплексных задач образования, развития и воспитания обучающихся в учебно-производственной деятельности»¹⁰.

Как видим, выделяется основное содержание рассматриваемого типа урока — целостность взаимодействия различных участников образовательного процесса — мастера, преподавателя, наставника, учащихся. Обязательная интеграция деятельности различных специ-

алистов и студентов — наиболее существенный признак, отличающий интегративный урок, предложенный И.А. Халиуллиным, от других подходов к этому типу урока.

Кроме этого внешнего признака, автор выделяет и внутренние признаки — синтез целей образования, воспитания и развития: выравнивание уровней функционирования организационных, технических, технологических, экономических и других знаний в учебно-производственном процессе; целостность и системность формируемых профессиональных знаний, умений и навыков, уплотнение содержания учебного материала различных предметов; укрупнение дидактических единиц; качественное изменение содержания и структуры процесса производственного обучения.

В третью группу входят работы по уроку, отражающие специфику среднего профессионального образования. В средних специальных учебных заведениях урок также рассматривается как одна из основных организационных форм обучения. Что касается теории урока, то специально она практически не разрабатывалась. Тем не менее, можно выделить подход, представленный в работе Л.Г. Семушиной и Н.Г. Ярошенко, посвящённой содержанию и технологиям обучения в средних специальных учебных заведениях¹¹.

Авторы подчёркивают специфику организации обучения в средних специальных учебных заведениях, которая заключается в сочетании организационных форм обучения, применяемых как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко раскрывают содержание урока как дидактического явления по таким направлениям, как основные характеристики урока; требования к нему; классификация. Раскроем кратко их представления об уроке.

Среди основных характеристик урока авторы выделяют пять признаков: постоянство времени (как правило, два часа); постоянство состава студентов; проведение преимущественно в учебном кабинете; расписание; руководство преподавателя. Как видим, признаки в основном внешние и отличие от школьного урока — в большей временной продолжительности (два академических

⁹ Халиуллин И.А. Интегративный урок производственного обучения. Казань: РИЦ «Школа», 1998. С. 58.

¹⁰ Там же. С. 10.

¹¹ Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебное пособие. М.: Мастерство, 2001.

часа). Кроме отмеченных признаков выделяют ещё ряд особенностей урока, в том числе: широкий комплекс дидактических целей; гибкость и подвижность; экономичность; доступность для студентов; сложность для преподавателей.

Поскольку урок отличается многоплановостью и многогранностью, постольку авторы выделяют пять групп требований к нему: дидактические, воспитательные; психологические, организационные, гигиенические.

Раскрывая классификацию уроков в средних специальных учебных заведениях, авторы отмечают, что она несколько отличается от школьной в связи с тем, что в средних специальных учебных заведениях используются такие самостоятельные формы организации учебного процесса, как лекция, семинар, лабораторные и практические занятия. С учётом этого они предлагают следующие типы уроков в средних специальных учебных заведениях: урок изучения нового учебного материала; комбинированный; учебно-обобщающий; контрольный урок. Обратим внимание, что в этой типологии нет уроков формирования и совершенствования умений и навыков (как это имеет место в классификациях уроков в общеобразовательной и начальной профессиональной школе), поскольку в средних специальных учебных заведениях кроме урока применяются семинары, практические занятия как самостоятельные формы организации обучения, в рамках которых решаются задачи, обозначенные выше. Таким образом, Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко полагают (на наш взгляд, справедливо), что урок в средних специальных учебных заведениях имеет более ограниченные цели, нежели в школе и профессиональных училищах.

Анализ представленного подхода к уроку в среднем специальном учебном заведении показывает, что авторы сделали попытку учёта особенностей данного уровня образования. Вместе с тем, в подходе авторов недостаточно отражён тот богатый инновационный опыт совершенствования урока, который накоплен в средних специальных учебных заведениях в последние годы. Диверсификация среднего профессионального образования существенно повлияла на содержание, структуру, анализ урока в среднем специальном учебном заведении. И результаты этого изменения требуют обобщения и описания.

Дальнейшее развитие теоретических представлений об уроке в средней профессио-

нальной школе связано с разрешением противоречия между изменением требований к подготовке специалистов среднего звена в диверсифицированной системе среднего профессионального образования (освоение ГОС СПО, владение надпрофессиональными или базисными квалификациями и др.) в сторону усиления внимания к деятельностным и личностным компонентам будущего специалиста, с одной стороны, и ограниченностью возможностей урока в этом плане, продолжающейся ориентацией исследователей проблемы урока на совершенствование одной функции урока (формирование знаний) — с другой. □