

ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ



С. Поляков

Деятельностное воспитание:
проект и практическое
экспериментирование
77 - 82

И. Шустова

Обучение технологии
деятельностного воспитания
83 - 93

Т. Ванько

Может ли школа научить детей
«хорошему общению?»
94 - 97

Т. Чекаева

Сюжетно-ролевая игра
«Фильм о моем классе»
98 - 102

Г. Белова

Творческое коллективное
дело «Памятник букве Е»
103 - 106

С. Солодовникова

Ролевая игра «Школа будущего»
107 - 109

Л. Истакова

Сюжетно-ролевая игра
«Издание газеты»
110 - 112

А. Нуруллова

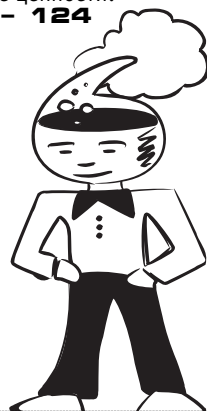
Держи правила!
113 - 118

Е. Тишина

Общение в коллективном
деле — это бесценный опыт
119 - 121

П. Аверьянов

А как же ценности?
122 - 124



ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОЕКТ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.¹

С. ПОЛЯКОВ

В этой рубрике представлено десять материалов, связанных друг с другом единым желанием авторов: придумать полезную для практики теорию воспитания и доказать практически, что она «работает» и помогает педагогам-воспитателям быть успешными в их нелёгком деле.

Статьи мы решили выстроить в таком порядке: от изложения теоретического проекта к описанию — как же мы готовились с учителями к эксперименту и далее к рассказу педагогов о своих пробах на дороге деятельностного воспитания.

Из статей практиков прокомментируем тексты А. Нурулловой и Е. Тишиной. Это нечастый случай описания двух видений совместной работы с одними и теми же классами: педагогического взгляда учителя и психологического взгляда педагога-психолога.

Заканчивается раздел статьёй, которая, опираясь на уже состоявшийся практический опыт, ставит перед деятельностным воспитанием новые важные вопросы.

¹ При поддержке гранта РГНФ (проект № 06-06-00264а).



ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Как мы создавали деятельностное воспитание

1. Успешные педагоги

Говорят, что существует четыре вида успешных воспитателей:

- Сердечные педагоги: хорошие, добрые люди, чувствительные к переживаниям и мыслям детей. Их успешность не столько от профессиональных умений, сколько от личных, человеческих качеств.
- Душевные профессионалы, чувствующие значимость отношений со школьниками и между школьниками, верящие своему педагогическому опыту и своей интуиции.
- Педагоги — умельцы, умеющие продумать свои действия, направленные на благополучие и развитие воспитанников, и способные объяснить эти действия себе и коллегам.
- «Научные» воспитатели, способные в своих действиях опираться на законы психологии и педагоги, стремящиеся работать «по научному».

Объединяет всех этих педагогов одно — они «на стороне ребёнка», интересы, состояния, развитие детей для них важнее специальных педагогических целей и установлений.

Роль науки, в успешности этих воспитателей, очевидно разная.

Кто-то из педагогов больше доверяет не учёным словам, а хорошей школьной традиции, кто-то своему богатому опыту, кто-то готов экспериментировать со своей деятельностью, а кто-то готов действовать по правилам научного исследования.

В истории научной педагогики и психологии есть немало примеров, когда научные истины открывались именно в исследовательской практике учителей.

Вспоминается замечательный пример: знаменитая книга под редакцией Л.В. Занкова «Обучение и развитие», «библия» для педагогов — зан-

ковцев», заканчивается перечислением более сотни учителей-экспериментаторов, работавших с занковской лабораторией.

Мы, наша исследовательская группа, пошли похожим путём: собрали группу интересных классных руководителей и предложили им поэкспериментировать по определённым правилам, так сказать на рабочем месте.

2. Точки отсчёта

Но любое научное экспериментирование должно опираться на определённые научные положения, идеи.

Была и у нас своя теоретическая основа.

Её источник — не в науке о воспитании, а в известной психологам и педагогам теории **развивающего обучения**, авторами которой являются замечательные психологи второй половины двадцатого века Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов.

По Эльконину и Давыдову, развивающееся обучение — это обучение, создающее и **развивающее** учебную **деятельность** школьников (в отличие от традиционного обучения, где цель — предметные знания и умения).

Вроде бы в этой формулировке ничего особенного нет. При любой педагогической работе школьник учится каким-нибудь действиям.

Но обратите внимание: учится **действиям, а не деятельности**.

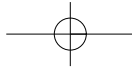
Конечно, деятельность состоит из действий. Но отдельные действия соединяются в деятельность, по Давыдову, если школьнику интересны **способы** учения.

Педагогическая система развивающего обучения Эльконина — Давыдова собственно о том, как создать и развивать такое учение школьников, чтобы в учебных предметах, разумеется с использованием специальных учебников и учительских методичек, формировалась именно учебная **деятельность**.

[63 — 76]

Технологии и
инструментари

78



Наша же идея, гипотеза была такова: а нельзя нечто **подобное системе развивающего обучения** развернуть в другой педагогической сфере, в воспитательной, в деятельности не учителя-предметника, а **в работе классного руководителя?**

Но чтобы рассуждать о такой деятельности классного руководителя, надо, вероятно, поподробней пояснить, что же в обучении по Эльконину — Давыдову подразумевается под учебной деятельностью и её формированием.

По Давыдову, учебная деятельность устроена следующим образом.

Во главу угла в ней, как уже говорилось, — интерес ученика к способам учебной работы (то, что в психологии называют **учебно-познавательным мотивом**).

Второй её компонент — учебная **задача**.

Это не любое школьное задание, а только такое, в котором создаётся **проблемная ситуация**.

Следующая часть учебной деятельности — учебные **действия**, направленные на **решение учебной задачи**.

Их несколько.

Первое — выделение основных для данного учебного предмета понятий и связей между ними.

Второе учебное действие — фиксация связей, отношений между этими понятиями в виде графических моделей (схем, «картинок»).

Следующее действие — выработка правил, алгоритмов применения теоретической модели к учебным и жизненным примерам. И, наконец, применение этих правил.

Ещё одна особенная составляющая учебной деятельности — действия **самооценивания** и действия **рефлексии**.

Напомним, что речь идёт о действиях ученика, то есть это он оценивает свою учебную работу (**самооценка**)

и он думает о том, как она складывалась (**рефлексия**).

Но как же возникает, создаётся, формируется такая учебная деятельность?

Ответ на этот вопрос прячется, может быть, в одной из самых важных идей отечественной психологии: индивидуальная, **личная деятельность человека рождается во взаимодействии людей**.

Эту идею доказывал выдающийся психолог двадцатого века Лев Семёнович Выготский.

Учебная деятельность школьников соответственно рождается, формируется **в совместной деятельности школьника и учителя**: в **совместном** анализе проблемной ситуации, в **совместном** создании графической модели изучаемого явления, в совместной выработке правил её применения и анализа свершившихся учебных действий.

Подробности всего этого — в книгах по развивающему обучению.

Развивающее обучение, формирование учебной деятельности — это хорошо, но при чём тут воспитание и классное руководство?

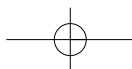
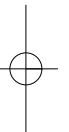
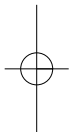
Вот тут-то мы и переходим к главному вопросу, главному предположению нашего экспериментирования с классными руководителями.

А нельзя и в воспитании придумать и реализовать аналогичную эльконинско-давыдовской «деятельностную конструкцию»?

Впервые эту идею в форме вопроса в одной из научных дискуссий 1997 года высказал известный психолог, ученик В.В. Давыдова Виктор Иванович Слободчиков.

Но для того чтобы ответить на такой вопрос, нужно назвать ту деятельность, которая и должна формироваться у школьников в этом **экспериментальном воспитании**.

Педагог Нина Николаевна Михайловна предложила в качестве таковой





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

рассматривать деятельность, в которой выражается **умение строить взаимодействие, общение между людьми.**

Действительно, если обучение с деятельностной точки зрения обращено прежде всего на познание **мира**, то воспитание, как бы мы его ни уточняли (нравственное, трудовое, гражданское, духовное...), обращено в той или иной мере к общению, взаимодействию, отношениям людей.

Так что идея Н.Н. Михайловой вполне логична. Осталось назвать как-то эту деятельность. И вот тут-то возникает трудность. Михайлова назвала её *социальной деятельностью* (имея в виду социальность в узком смысле слова: не как обращённость к обществу, социуму, а как направленность на взаимодействие с конкретными людьми).

Конкурирующие названия — деятельность общения и коммуникативная деятельность.

Мы остановимся всё-таки (вслед за Михайловой) на термине **«социальная» деятельность**, но слово «социальная» будем брать в кавычки.

3. Наши идеи

Получается, **воспитание с деятельностной точки зрения** — создание условий для формирования, развития вот такой «социальной» деятельности.

В такой деятельности человек становится **автором** взаимодействия, способным понять, осознать, улучшить свою общенческую ситуацию (на психологическом языке — становится субъектом взаимодействия).

По аналогии с конструкцией, устройством учебной деятельности структура, строение «социальной деятельности» выглядит так.

В её основе — специальные мотивы. К ним относятся:

- интерес к **взаимодействию**, общению с другими людьми,

- интерес к **способам построения конструктивного взаимодействия, общения с людьми** (вот он, особенный мотив «социальной» деятельности, аналог учебно-познавательного мотива в обучении). Назовём его «социально-операциональным».

- интерес к **развитию** себя как человека способного строить своё общение, взаимодействие.

Мотивы «социальной» деятельности запускают все её действия:

- целеполагания (постановки задач построения взаимодействия, общения);

- ориентировочные действия (действия выявления или «сочинения», признаков успешности взаимодействия);

- связанные с ориентировочными действиями, действия моделирования (выявления наиболее важных признаков позитивного взаимодействия фиксация этих признаков и их связей друг с другом в графических образах, схемах, «картинках»);

- действия применения этой модели к конкретным жизненным ситуациям, примерам;

- рефлексивные и самооценочные действия (насколько успешно оказалось взаимодействие, что в нём оказалось для школьника значимым, важным).

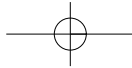
Как же возникает у школьников такая деятельность? Вспомним Выготского: индивидуальная деятельность возникает как присвоение человеком элементов совместной деятельности.

Это означает, что организация воспитания с деятельностной точки зрения сводится к построению воспитателем совместной «социальной» деятельности, то есть совместной деятельности, в которой школьникам интересно понимать законы конструктивного общения — взаимодействия, в котором они открывают, осмысливают эти законы и учатся их использовать.

[63 — 76]

Технологии и
инструментари

80



А если подробнее — задача организации воспитания сводится к построению **совместного целеполагания** педагога и школьников, **совместного ориентировочного действия, совместного моделирования**, действий конкретизации-**реализации созданной модели** взаимодействия, **рефлексии-оценивания**.

Что же педагог делает для этого?

- Воспитатель выступает в роли побудителя постановки и решения «социально-деятельностной задачи».
- Он создаёт проблемную ситуацию во взаимодействии со школьниками.
- В диалоге с ними выясняет причины возникновения проблемы.
- «Рисует» (составляет) с участием школьников образ успешного взаимодействия.
- Переводит это образ, «картинку», опять-таки с участием учеников, в правила, «цепочки» успешного общения.
- Создаёт ситуации, требующие использования этих правил.
- Ставит вопросы на осознание, осмысление школьниками «пройденного пути», побуждает школьников к рефлексии и самооцениванию.

Но что же является результатом такого воспитания?

Становление школьника как человека, способного к конструктивному, осмысленному, полезному для себя и других общению.

Говоря философско-психологическим языком, школьник становится **субъектом «социальной» деятельности**.

Но эта деятельностная субъектность может «состояться» в разной степени.

Мы выделили четыре ступени, точнее четыре уровня проявленности в школьнике «социальной» деятельности:

- Школьник относился к **нулевому уровню** проявления «социаль-

ной» деятельности, если он не видел, не замечал в проведённом коллективном деле ситуаций обучения общению.

- Школьник относился к **первому уровню** проявления «социальной» деятельности, если он замечал, отмечал существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, но свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как низкую.

- Школьник относился ко **второму уровню** проявления «социальной» деятельности, если он отмечал факты обучения общению, взаимодействию одноклассников в процессе коллективного дела, и свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как достаточно высокую.

- Школьник относился к **третьему уровню** проявления «социальной» деятельности, если он отмечал как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как достаточно высокую и выделял, как значимые понравившиеся, именно эти составляющие дела (обсуждение законов общения и применение законов в процессе дела).

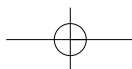
Выделенные уровни отражают **нарастание субъектных характеристик** школьника во взаимодействии с одноклассниками при проведении коллективного дела.

4. От теории к практике

Как же эти теоретические соображения воплотились в экспериментальной практике наших классных руководителей?

По полной программе отработали 11 педагогов.

Классные руководители, принявшие участие в нашем эксперименте (ставшие участниками эксперименталь-





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ной группы), провели в своих классах по два коллективных дела самой различной (на выбор учителей) тематики.

Технологии проведения первого и второго дел были принципиально различными.

Единственным требованием при реализации первого дела было наличие при его проведении взаимодействия школьников друг с другом. К действиям педагога никаких требований не предъявлялось, напротив, если бы педагог перед проведением первого дела был знаком с нашей теорией, мы попросили бы его НЕ использовать её.

При проведении же второго (экспериментального) дела задавалась жёсткая последовательность действий классного руководителя.

Она включала следующие шаги:

- создание в первоначальном взаимодействии школьников трудности, ситуации неуспешности в деловом общении;

- совместный со школьниками анализ этого неуспеха во взаимодействии;

- совместное с учителем и школьниками создание графических образов и правил «хорошего», успешного взаимодействия;

- создание ситуаций, требующих применения этих правил;

- побуждение школьников к осмыслению, рефлексии школьниками своего опыта взаимодействия в свершившемся деле.

Проведение и первого, и второго дела сопровождалось диагностикой (у нас всё-таки было **научное экспериментирование**), в котором главным стало определение уровня проявления «деятельностной» субъектности школьников.

Между первым и вторым коллективным делом педагоги прошли специальную обучающую программу, о которой рассказывается в одной из последующих статей.

Но что же всё-таки получилось у наших педагогов? Подтвердились ли наши предположения о возможности формирования в коллективных делах «социальной» деятельности?

Да!

В 10 экспериментальных классах из 11 количество ребят с третьим уровнем «деятельностной» субъективности выросло, то есть **стало больше** число **школьников**, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но также **интерес к обсуждению законов общения — взаимодействия и применения** этих законов в процессе дела.

Так что можно сделать вывод: построение воспитания на деятельностной основе по аналогии с развивающимся обучением по Эдьконину — Давыдову возможно.

Собственно, это всё. Подробности и примеры — в последующих статьях.

Но стоит уточнить один момент, важный, может быть, для читателя — психолога.

Само **содержание** проводимых нашими классными руководителями дел было самое **разное** (краеведческое, спортивное, культурно-историческое, литературное и пр.) за одним исключением.

Ни в одном из проведённых дел не было (и это было условием экспериментирования) напрямую общенческого материала: психологических заданий и упражнений в стиле тренингов общения.

Нам надо было доказать не возможность формирования «социальной» деятельности в специальной психологической работе, а возможность складывания в работе классных руководителей с **традиционным для** практической **педагогике содержанием**.

Собственно, вот об этом дальнейшие статьи.

[63 — 76]

Технологии и
инструментари

82