

Интерактивные методы обучения как способы освоения живого знания

Александр Николаевич Кимберг,

заведующий кафедрой социальной психологии и социологии управления

Кубанского государственного университета, кандидат психологических наук

- интерактивные методы обучения • место знания в жизни • деятельностное знание о мире
- мотивация • социально значимая деятельность •

Интерактивные методы обучения становятся популярным и даже модным трендом в образовании. Новое слово, как привычно для России, спустилось сверху: в стандартах третьего поколения, так называемых ФГОСах, записано требование — не менее 30% занятий в вузе проводить в интерактивной форме. Что это такое, разъяснено не было, но педагоги заподозрили разное, в том числе и какую-то связь с компьютерами. Поскольку уже не одна хорошая идея погибла, попав в руки энтузиастов образовательной моды, мы хотим помочь выжить интерактивным методам в образовании, рассказав, что же они представляют собой в действительности.

Интерактивные методы обучения (ИМО) — это дидактические методы, основанные на взаимодействии. Читателю, знающему русский язык, это покажется чушью, поскольку всё, что происходит в мире и тем более в обучении, является взаимодействием. Даже порка нерадивого ученика есть взаимодействие между ним и педагогом.

Чтобы осмысленно оперировать отдельным понятием или способом работы, необходимо понимать всю концепцию, в рамках которой это понятие, подход или метод были созданы. По отдельности же идея оказывается как минимум непонятной, а чаще — бесполезной или даже вредной. С новыми стандартами образования случилось странное: метод был объявлен показателем благонадёжности преподавателя, но никаких попыток объяснить его смысл или идеоло-

гию сделано не было. Это похоже на то, как если бы людей обязали крестить лоб, но утаили бы от них историю Христа.

Жаль, если подобное произойдёт с интерактивностью, поскольку по замыслу она вполне хороша.

Идея интерактивности появляется в *конструктивистской педагогике*, если не сменяющей, то успешно дополняющей предыдущие течения в образовании. Она отсылает нас к особой концепции знания и его роли в жизни людей. Согласно этой концепции знание возникает как продукт взаимодействия людей по поводу некоторой деятельности, а ещё точнее, знание представляет собой побочный продукт совместной деятельности людей. Центральной линией в процессе жизни общества (и человека) является именно эта деятельность, сами же знания возникают постольку, поскольку деятельность требует их от участников.

Идеология подхода

Существуют два глубинных представления о месте знания в жизни. В одном из них знание — это смысл жизни человека, и продвижение к нему само по себе является главным жизненным мотивом. Соответственно люди учатся потому, что иного нельзя себе и представить. Это их долг и перед обществом, и перед собой. Познание мира есть основная цель человека, а знание — нечто сакральное. Преобразование мира, то есть «приложение» знаний, есть

нечто производное от знания, дело важное, но второстепенное.

В другой идеологии смысл жизни состоит в самой жизни и освоении ею мира. Соответственно, знание выступает инструментом для преобразования мира. Оно важно, но инструмент сам по себе никогда не бывает целью, он всегда остаётся средством. Целью же инструмент может быть только для ограниченной группы людей, которые его производят для остальных. Преобразование мира есть главная цель человека, а знания порождаются и существуют в этом процессе как важный, но не основной продукт.

Трудно выбирать между этими взглядами. И тот, и другой обосновываются и наблюдениями, и личным опытом. Философия немецкой системы университетского образования (и соответственно традиция нашего образования) склоняется к первой модели. Англо-американская система образования, прививку которой мы сейчас получаем, поддерживает большей частью вторую модель.

Но, возможно, мы имеем дело с разными частями одного и того же процесса, и эти модели можно совместить. Примем явным образом два допущения, хорошо подтверждаемые фактами: а) люди как индивидуальности могут отличаться друг от друга по ведущим мотивам; б) на разных этапах жизни ведущие мотивы одного и того же человека могут меняться. Тогда мы можем создать более удобную для себя модель места знания в жизни человека. С одной стороны, для небольшой группы людей добытие и расширение знания могут быть самостоятельным и главным мотивом. Часть этой группы мы встретим в академическом сообществе. С другой стороны, поиск смыслов бытия и, стало быть, знания о себе и мире в жизненном цикле человека встречается в ярко выраженной форме дважды: первый раз — в юности на этапе складывания идентичности и во второй раз — где-то в зрелости на этапе осмысления мира и своего пути в нём. Остальное время жизни внимание большинства людей сосредоточено на освоении и преобразовании мира.

Это означает, что адекватны могут быть обе модели, но применительно к разным ситуациям и разным людям. Для большей

части молодых людей, приходящих в университеты, образование — это средство и инструмент для того, чтобы занять или создать своё место в мире, а получение образования — приобретение некоего продукта. Для какой-то части наших студентов знание привлекательно как самостоятельная ценность, а своё место в мире они хотели бы позиционировать в секторе производства и передачи знания. Для заявленного разговора об интерактивности нам важен в этих рассуждениях вывод о том, что такой мотив учения как обретение знания как такового оказывается значимо действующим только для части людей, да и то лишь в определённые моменты их жизни.

Каково место мотивации в обучении? На наш взгляд, решающее. На Востоке говорят: «Ишака можно подтащить к воде, но и шайтан не заставит его пить». Поговорка многих поколений студентов звучит более конформистски, но суть дела не меняет: «Сдать и забыть». Итак, в вечную проблему «Чему учить и как учить?» мотивация входит как критически важный компонент. Но не единственный.

Живое знание

Выполняя *работу понимания* нового понятия, мы заметим, что нам не только придется устанавливать его связи с другими понятиями системы, но и уточнять содержание остальных привычных нам слов: оно могло измениться в новой системе. Меняется и наше представление о знании. Собственно говоря, и раньше мы использовали несколько пониманий этого слова.

Во-первых, знаниями мы называем те теоретические модели, которые создаются и хранятся в культуре в виде моделей: текстов и образцов/схем поведения (в пространстве культуры функционируют только модели). Даже знание того, как приготовить борщ, существует в виде рецепта борща, в котором дана последовательность действий повара и состав компонентов, привлекаемых им.

Во-вторых, знаниями мы также называем эти модели, воссозданные человеком в его психике и используемые им для оперирования при решении жизненных задач. Понят-

но, что способ их существования различен: одни модели находятся в пространстве культуры (включая науку), а другие превращены в индивидуальные психические образования стоящего перед нами человека. Лучше было бы для таких разных вещей найти и два разных слова, например, для хранящихся в книгах, фресках, дисках и магнитных носителях моделей оставить слово «знание», а для того, что в голове у Петрова, подобрать другое ... «живое знание», например, или «компетенции».

Традицию этого подхода иллюстрирует следующая притча. Один молодой человек возжаждал мудрости и, покинув свой дом, отправился странствовать. Где бы он ни оказывался, он находил мудрецов, беседовал с ними и старательно записывал в книгу то, что они говорили. Через два года он возвращался домой и не успел до захода солнца въехать в городские ворота. Ему пришлось ночевать перед ними и, естественно, его ограбили разбойники. Они забрали осла и всю поклажу. Юноша побежал за ними, крича: «Возьмите всё! Отдайте мне только мои книги!» Главарь разбойников удивился: «Что же в них такого ценного?» «Там все мои знания!» — воскликнул юноша. «Глупец! Разве знания можно украсть?» — сказал разбойник и с пренебрежением бросил его записки в пыль.

Здесь, как рассказывают суфии, нашего студента и настигло просветление. Знания, которые нельзя украсть — это живые знания или модели отношений окружающего нас мира, превращённые в психологические функциональные системы человека. Будем и мы в дальнейшем называть живым знанием психические модели, созданные человеком для решения различных задач и доступные ему для активации в соответствующей ситуации.

О живом знании известно следующее. Его нельзя передать или транслировать (не пересадишь же ученику свою голову). Живое знание ученик может вырастить только сам, мы же лишь провоцируем его на это, подбирая и комбинируя различные способы организации его задач и виды помощи в их решении (В.П. Зинченко).

Сначала возникает функция, затем появляется структура. Или, в терминах экзистен-

циалистов — сначала существование, затем сущность (Ж-П.Сартр). Или, в терминах отечественного деятельностного подхода — деятельность формирует ментальные модели и личностные свойства человека. Вначале — отношения между людьми (взаимодействие), затем — их внутриспсихические аналоги: высшие психические функции (Л.С. Выготский).

Скажем то же самое ещё раз, но более развёрнуто: человек создаёт у себя структуры знания (точнее, создаёт себя со структурами знания) из-за необходимости выполнения своих задач в социальной деятельности. Необходимость эта поддерживается как требованиями процесса, предъявляемыми его предметными компонентами (положить кирпич на стену так, чтобы обеспечить её прочность и вертикальность или решить задачу расчёта её прочности), так и ожиданиями и требованиями, предъявляемыми другими участниками совместной деятельности. Предметные требования процесса чаще всего выступают для субъекта в виде требований других участников совместной работы.

Итак, процесс преобразовательной или созидательной деятельности предъявляет человеку задачи, которые тот каким-то способом и с какой-то эффективностью решает. Решение задачи одновременно создаёт то, что мы привычно называем знанием — проигранный и отображённый в ментальной модели мира субъекта способ решения определённого типа проблем. Определение компетенции — конструкта, положенного в основу внедряемой сегодня в России системы образования — звучит примерно так же.

Перед нами встаёт задача организации такой деятельности ученика (а шире — такой жизни ученика), в которой он вынужден или хочет (что, в общем, одно и то же) сформировать живое и деятельное знание о мире. Как это сделать? Взглянем на предложения конструктивистской педагогики.

Как появились идеи конструктивистской педагогики?

За последние пятьдесят лет в нашей педагогике появлялось несколько моделей образовательного процесса. Они не то что бы

сменяли одна другую, просто каждая из них на какое-то время считалась новаторской и боролась за общественное признание, а затем растворялась в повседневной практике образовательного процесса, внеся в неё некоторые прижившиеся идеи и методы. Так получилось, что сегодня в практике и теории образования мы можем найти следы и идеи всех предыдущих моделей. Кратко обозначу наиболее выразительные из них:

А. Технократическая модель. Для неё важно содержание сообщаемого знания, а о психологических механизмах формирования ментальных моделей она не знает и не думает. В центре обучения — образовательная программа и сделанный под неё учебник. Обучение — это прежде всего усвоение программы курса. Контролируемый результат освоения курса — способность ученика воспроизводить определения и уверенно пересказывать теоретические модели, в некоторых дисциплинах дополнительно к этому — решать нескольких типов задач. Обучение центрируется на учебнике (учебно-методическом комплексе), преподаватель отслеживает достаточность усвоения материала по каждому этапу. Центр внимания — конструкция и качество самого учебника; способности ученика и мастерство преподавателя — второстепенные факторы. Преподаватель главным образом надзирает за дисциплиной и контролирует усвоение материала, используя готовые оценочные средства (тесты). Основные проблемы — полнота знания и логика его организации, способ решения этих проблем — создание всё более «технологически совершенных» учебников. Ведущая мотивация учащихся — принуждение к учению — реализуется через систему контроля успеваемости и её мотивирующие последствия. Для школ это записи в дневнике и вызовы родителей, по умолчанию рассчитанные на порку чада, для вузов — отчисление или поощрение стипендией (в наши дни — переводом на бюджетное финансирование обучения).

Слабости этого подхода налицо:

— полнота учебника принципиально недостижима, важнее умение ученика находить информацию и мотивация постоянно искать новое знание;

— формальная система оценочных средств часто не пересекается с реальным потенциалом ученика, они существуют в разных пространствах;

— принуждение может быть приемлемым компонентом мотивации лишь на некоторых этапах возрастного развития и является источником негативных мотивационных эффектов личностного развития на всех без исключения.

Примитивная мотивация учения — наиболее слабое место в этой модели. Хотя критика технократической модели озвучена давно, она всё ещё процветает в различных проектах отечественного образования.

Б. Педагогика сотрудничества. Образование — средство развития личности свободного человека. В центре образования — не учебник, не учитель и не ученик, а совместная деятельность ученика и учителя, ведущая к развитию личности и формированию знания мира ученика. Обучение — это осознанное освоение учеником тех знаний, владения которыми ждёт от него общество. Суть подхода так формулировал Симон Соловейчик — один из ведущих публицистов педагогики сотрудничества: мы учимся «...потому что это ... наш долг перед страной и перед своей жизнью. <...> В каждом нашем поступке так или иначе отражены интересы собственные, интересы страны, интересы всего человечества. Так мы вписываемся в пространство и время». При этом программа учебного курса — та же, но способы контроля делаются более разнообразными, включая самоконтроль освоения материала. Делается попытка на место мотивации принуждения поставить две мотивационные системы: мотивация высокого уровня — учение как долг перед обществом — и индивидуальная мотивация самосовершенствования, для которого надо научиться делать нужное, но «не интересное» с увлечением. Добавим сюда ещё один не называемый, но мощный источник мотивации. Все энтузиасты педагогики сотрудничества были увлечёнными и привлекательными личностями, захватывающими своим влиянием учеников. Отсюда весьма действенная мотивация — оправдать ожидания и произвести впечатление на значимого другого — Учителя.

Слабости этого подхода:

— его мотивационные конструкты хорошо соответствовали обществу социализма и не особо работают сейчас;

— формируемая ориентация на одобрение значимого Другого создаёт людей, ищущих Учителя и в дальнейшей жизни (хорошо это или плохо — можно обсуждать, но я склонен считать этот социальный навык скорее минусом, ведущим к патриархатным и тоталитарным системам).

В. Конструктивистская педагогика. Согласно её идеям, знание возникает как продукт взаимодействия людей при решении различных задач, точнее — дополнительный продукт совместной деятельности людей. Центральной в процессе является эта деятельность и взаимодействие участников, сами же знания возникают постольку, поскольку они с необходимостью востребованы задачами деятельности. Интеракция — это и есть взаимодействие. Вот так у нас появляется первое определение интерактивных форм в образовании: это формы взаимного действия учащихся в решении задач (ответа на вызовы мира), в процессе которого они осваивают некоторое действительное (живое) знание.

Что решила конструктивистская педагогика в проблемах предыдущих подходов?

— более разнообразная и реалистичная мотивация: а) решить реальную проблему для общества, (других людей) прямо сейчас; б) внести вклад в решение задач группы/коллектива и получить соответствующее признание товарищей; в) поддержать/укрепить собственную субъектность и самоэффективность; г) переживать причастность к большому проекту; д) получить опыт и развить свои способности (мотив самосовершенствования повторяет один из мотивов педагогики сотрудничества);

— включённость ученика в деятельность позволяет тренировать связанные с ней компетенции, в том числе и коллективной самоорганизации;

— позиция преподавателя — рядом с учеником перед требующей решения общественно значимой проблемой, что позволяет ученику развивать и критическое мышление, и личную ответственность.

С чем не справляется конструктивистская педагогика? Поработаем — узнаем, а пока что опробуем её позитивные решения.

**Парадокс учебной деятельности:
расхождение между целью
и мотивом**

Теперь, когда мы представляем роль практической деятельности в освоении знания, становятся очевидны несколько проблем в сложившейся практике образования. Реальные знания (компетенции) субъекта органично складываются как «побочный продукт» его деятельности. Именно тогда написанное в книжках или сказанное учителем приобретает смысл (связь с задачами ученика), а сведения становятся знаниями. Но учебная деятельность заявляет своей целью формирование у её субъекта знаний (умений, навыков, компетенции и т.п.). Такая цель не имеет непосредственного смысла для ученика (смысл чего-то, напоминаем, это усмотренная человеком связь этого «чего-то» со значимыми для него целями). Не зря ведь сегодня первоклассники на рассуждения родителей о необходимости учиться всё чаще спрашивают: «Зачем?».

Знания сами по себе не имеют самостоятельного смысла для большинства людей. Только некоторая часть людей в своём развитии достигает состояния устойчивого интереса к устройству мира. Является ли этот интерес естественным состоянием человека? В детстве и юности, когда идёт набор знаний об окружающем мире, видимо, да, хотя и с серьёзными оговорками. Вообще же исследовательское поведение диктуется необходимостью освоить окружающую среду для последующего её безопасного и эффективного использования. Снимите проблемы безопасности и голода, и реакция на новизну и тяга к исследованию упадут. «Сытое брюхо к учению глухо» — говорили наши предки, предвосхищая последующие научные теории. «Оставайтесь голодными. Оставайтесь безрассудными», — сказал в своём выступлении перед студентами Стенфордского университета Стив Джобс (так случилось, что эта речь стала фактически его последним обращением к миру). Появляющийся позже само-

стоятельный интерес к культурному знанию и желание узнавать новое — сам по себе достаточно сложный культурный продукт, присущий достаточно зрелой личности. Он требует целенаправленного формирования в рамках индивидуального жизненного пути человека и не может рассматриваться как естественное (необработано-природное) его состояние.

Как же оказывается возможной учебная деятельность в этих условиях? Ответ прост: основной деятельностью учащихся становится получение одобрения значимых Других, которое институционализируется посредством системы оценок. Во всех учебных заведениях учащимися фактически реализуется одна и та же деятельность, не заявленная в их уставах: это получение оценок, подкреплённое официальным общественным одобрением. Знания, как им и положено, оказываются побочным продуктом этой деятельности. Но сама деятельность по получению оценок оказывается довольно слабым занятием. Она не создаёт реального общественно значимого продукта, а полученное вознаграждение (оценка) почти ни во что не конвертируется. Смысл этой деятельности для учеников быстро исчезает с развитием у них понимания условности учебных оценок и неприменимости их для решения каких-либо задач в жизни. Оттого отличники часто и не пользуются уважением сверстников как люди, «не врубающиеся» в реальность («ботаники»). Многие «троечники», уловив условный характер школьной учебной деятельности, продолжают следовать её требованиям лишь в рамках соблюдения минимальных приличий.

Как к этому относиться? Во-первых, без паники: это закономерно сложившееся положение вещей в системе социальных и психологических отношений общества, в рамках которого предмет наделяется для человека смыслом опосредованно — через отношение к нему значимого Другого.

Во-вторых, без восторга: это трансляция институтами образования ранних детско-родительских отношений, воспроизводящихся затем во всей системе отношений в обществе. Не напрасно же в Европе две страны, использующие сходные модели образования (а российское образование исто-

рически построено по модели немецкого образования, по крайней мере, наши университеты следуют идеям университета Гумбольдта), дали миру наиболее впечатляющие случаи культов личности вождя и тоталитарных режимов.

В-третьих, разумно: есть способы перевести мотивацию учения на более высокий, «взрослый» уровень, замкнув её на созидательную и преобразовательную деятельность. Для этого нам потребуется выделить деятельностные задачи: а) имеющие обучающий потенциал; б) хорошо включающиеся в различные «личностные проекты» учащихся.

Теперь об этом же парадоксе, но более теоретично: разрыв между целью деятельности и её мотивом, зафиксированный когда-то А.Н. Леонтьевым, обычен для общества, основанного на разделении труда. Я делаю нечто, нужное кому-то другому, и получаю за это деньги, которые позволяют мне получить то, что я хочу. При этом у меня действуют два мотива. Первый — удовлетворение своих потребностей, второй — переживание значимости моей деятельности для общества и, следовательно, причастности к нему. Сравнительную значимость этих мотивов каждый может устанавливать сам для себя, но они могут быть вполне ясны и действенны... и чем яснее они, тем лучше.

С учебной деятельностью так просто не получается. Целью её является усвоение учеником предусмотренного обществом объёма знаний. Но для самого ученика необходимость освоения им большинства этих знаний *для кого-либо другого или для чего-либо иного, чем учение*, не очевидна. Возможно, знания ученика нужны лично учителю? Первоклассники в это верят, шестиклассники — уже нет.

Вознаграждением за знания является оценка. Но она не конвертируется ни во что существенное, кроме, может быть, одобрения нескольких значимых Других. Что же получается? Общественно значимый продукт в учении не создаётся, «вознаграждение» за него, соответственно, за пределами класса/аудитории не ценится, да и внутри ставится под сомнение некоторыми циниками-одноклассниками.

Цели такой деятельности ученики безошибочно идентифицируют как относящиеся к миру педагогов (у них-то всё в порядке: есть и общественно значимый (хотя и мало) продукт, и заработная плата (небольшая). В деятельности же учеников цели остаются внешними (поставленными не ими), а мотивы, в основном, негативными — избегание неприятностей. Более удручающих обстоятельств для формирования «живого знания» представить себе трудно. Эффективность образовательной системы, работающей таким образом, низка.

Возможное решение

Вот наше прояснённое противоречие: «живое» (присвоенное, личное) знание возникает у субъекта только в соответствующей деятельности, но доступные учащимся кусочки и аспекты профессиональной деятельности далеко не перекрывают то поле знаний, которое мы считаем необходимым им дать. Предусмотренные образовательными стандартами различные виды практик, безусловно, полезны, но недостаточны. Для учащихся нужна реальная, общественно значимая деятельность, в ходе которой они мотивированы (вынуждены и воодушевлены) воссоздавать в себе (и собой) культурные модели мира и способы его преобразования (знания). При этом затраты ресурсов на эту деятельность не должны быть слишком велики, всё же реальная наша функция — это образование, а не производство (хотя А.С. Макаренко поставил бы это утверждение под вопрос).

В попытке разрешить эту проблему профессионалы, работающие в методологии социального конструкционизма, изобрели оригинальное решение. Оно состоит в том, что той самой «взрослой», социально значимой деятельностью, на которой основывается мотивация учения, становится производство знания — и как информационного ресурса общества, и как личного инструмента совладания с миром индивида. Это наука и образование.

Основная рабочая идея социального конструкционизма состоит в том, что знание возникает и существует в коммуникации людей по поводу их деятельности. Различные видения мира постоянно пересекают-

ся, конфликтуют, уточняются и обновляются. Отсюда важность постоянного обсуждения участниками учебной группы их понимания изучаемых теоретических моделей, представление своих точек зрения, критическое отношение к учебным/научным текстам и практикование их создания. Одним из принципиальных решений социального конструкционизма является положение о том, что учиться можно у каждого, кто обладает знанием в какой-либо области. Личное знание укрепляется, если с ним работаешь, в частности, если его создаёшь, оформляешь или передаёшь другим.

Так мы находим ту реальную социально значимую деятельность учеников, которая исчезала в традиционном учебном процессе. Она появляется как создание продукта для передачи учебного опыта другим участникам и как сама эта передача. Есть разница между тем, как студент пытается «ответить урок», предьявляя выученное им профессору, который всё это слышал сто раз, и тем, что студент делает доклад своей группе, объясняя ей содержание определённой темы. Студент может готовить доклады, презентации, обзоры или конспекты источников, отвечать на вопросы и давать консультации, рецензировать работы других студентов, поддерживать сайты группы или учебные порталы. Соответственно, учебная группа работает над тем, как каждый может сделать свой вклад в базу знаний и как каждый может почерпнуть из неё то, что ему понадобилось для дела.

Участие в создании и передаче знания — важнейшее дело для общества в целом и для каждой учебной группы. Взаимодействие «большой базы знаний» — мировой цивилизации — с локальной базой знаний группы или образовательной структуры, а локальной базы — с индивидуальной базой личных знаний субъекта даёт огромное поле для работы. А понимание преимущества базы знаний, то есть того, что ты — часть потока человеческой цивилизации во времени и после тебя придут те, кому понадобится твоя работа, это серьёзная мотивирующая вещь. Вторая серьёзная вещь — это практические проекты, в которых решается любая нужная кому-то задача. И то, и другое мы можем решать на материале сегодняшней обра-

зовательной программы, если поймём, что способ учения нередко может быть важнее содержания учения.

Что нового в излагаемых взглядах? Пожалуй, только более ясное осознание и указание действующих механизмов. А так ... дым из труб всегда поднимался к небу, и все это знали, видели и даже учитывали (делали у печей трубы). Однако понадобились формулировки закона Бойля-Мариотта, чтобы это знание заработало в полную мощность. Практика же давала и даёт нам впечатляющие примеры того, как работает то, что мы описываем. Приведу здесь только несколько сюжетов.

Школа самоопределения А.Н. Тубельского. Целенаправленный поиск учениками личностного смысла учёбы; участие учеников в формировании пространств образовательного процесса (как предметно-пространственных, так и символически-нормативных — «укладов» школы); освоение рефлексии как опыта сопоставления и сравнения; разновозрастное взаимодействие с обучающей функцией у старших; участие учителей и учеников в оценке (экспертизе) различных аспектов образовательного процесса.

Вероятностное образование А.М. Лобка (скорее, *событийное образование.* — **А.К.**). Учение как ответ на необходимость коммуникации и организации взаимодействия в совместной деятельности; решающая роль смысла учения для ученика; образование, построенное на событийной основе, когда происходящее требует вовлечения и действия от ученика, который, собственно, здесь уже и не учится, а живёт, действует и реализует себя в событии.

Сопряжённые педагогические системы (А.А. Остапенко, Д.С. Ткач). Красивый термин, обозначающий действующие в одном пространстве образовательные системы разного уровня, в которых ученики старшего уровня в том или ином виде участвуют в обучении учеников младшего уровня. Идея проверена, прежде всего, в педагогическом образовании (комплекс «педагогический лицей — педагогический вуз»), где она совершенно органична: практические задачи помощи или обучения младшего энергично развивают познавательную мотивацию и знания старшего. Если эту идею

реализовывать и по «вертикали», и по «горизонтали» — разные уровни образования, разновозрастные группы на одном уровне — и добавить к компоненту обучения ещё и компонент научной и проектной деятельности, получается тоже весьма привлекательная система в дополнительном образовании детей (А.А. Остапенко, Н.Ю. Мишарева и др.).

Что работает в этих системах?

- Единая цель, значимая в масштабах общества.
- Явно видимая причастность каждого участника к этой цели.
- Имеющиеся средства (способы действий) её достижения.
- Коллективный характер деятельности, задающий роли, их распределение и смену.
- Возможность движения «вверх» по ролям (усложнение функции).
- Идеология взаимности и общего пути (у А.А. Остапенко — доминанта заботы и даяния, в теории коллектива А.В. Петровского это был бы коллективизм).
- Мощная внутригрупповая мотивация, связанная со взаимной ответственностью — доминанта на другого (А.А. Остапенко).

Методика интенсивного изучения иностранного языка Г.А. Китайгородской. Канал «Культура» порадовал нас недавно замечательными её лекциями в проекте Academia. Работающая идея: язык — это средство общения, и он должен не изучаться, а осваиваться в процессе реального высокомотивированного общения (Г.А. Китайгородская вместо «изучения языка» иногда употребляет выражение «погружение в язык», что точнее). Отсюда не занятия, а встречи — ролевые ситуации, адекватные жизни участников группы, реальный интерес людей друг к другу, учебные задачи, решаемые в группах и направленные на взаимную помощь, мотивация домашней подготовки к занятиям — «не подвести партнёра», практическое отсутствие оценки преподавателя при возможности самому оценить свой актуальный уровень

языка по отношению к группе. Методика интенсивного обучения Г.А. Китайгородской — одна из первых в стране, осознанно основанная на принципе коллективного взаимодействия.

Что-то вроде резюме

Собственно говоря, есть несколько положений, которых надо придерживаться в образовательном процессе, если вы работаете в духе социального конструкционизма и хотите реально использовать преимущества интерактивности:

а) организация деятельности учащихся с реальными продуктами: обучением или передачей опыта другим, разработкой учебных материалов, получением нового знания в исследовательских проектах, интервьюированием носителей знаний и созданием баз знаний, а также выполнением части профессиональных функций, возможно, в формате волонтерства;

б) развитие коллективного и коммуникативного характера этих деятельностей: всё

делается с кем-то и для кого-то, то есть во взаимодействии (интерактивно!);

в) установка на то, что созданные продукты реально потребляются, а не являются таким фиктивным продуктом как учебная/ академическая оценка;

г) усвоение знаний психологически не должно быть главной (или хотя бы единственной) мотивирующей целью для учащегося; оно должно быть органично включено в «длинные смыслы» (личностные проекты) учащегося.

Новы ли эти идеи? Вовсе нет, они в разных версиях известны давно. Увы, совместное творчество педагога и учащихся, о котором много говорилось в нашей педагогике, стало, в основном, красивой фразой ритуального назначения. Разумно вернуться к нему, но уже на новом уровне теоретической и идеологической модели, подкреплённой, разумеется, технологической дидактической компонентой. Но мировоззрение для педагога всегда должно стоять на шаг раньше технологии, иначе мы рискуем потерять главное — направление движения. □

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА»

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Журнал о секретах профессионального мастерства для учителей-предметников, учителей начальной школы и дошкольных педагогов.

Как сделать, чтобы не педагог к детям приставал с вопросами, а они к нему? Как заставить слушать, и не только себя, но и детей — друг друга? Как наладить по-настоящему деловую и дружественную атмосферу? Как растормошить тихоню и озадачить торопыжку? Как заинтриговать детей учебным материалом? Как организовать взаимодействие с родителями? Как построить педагогический процесс, чтобы дети и учились с интересом, и собственную судьбу обретали, и поколение складывалось?

Индекс по каталогу Агентства «Роспечать» (красный) № 82396.