

# Ученик как субъект педагогической технологии

**Абасов Зейнутдин Александрович** — доцент кафедры педагогики Ульяновского педагогического университета, кандидат педагогических наук

Огромное число проблем, мучительно переживаемых современной российской школой, как бы отодвинули на второй план проблему, с решением которой связывается повышение продуктивности обучения, а следовательно, общее благополучие ребёнка в школьные годы. Речь идёт о приёмах учебной деятельности. Многочисленные технологии и инновации, триумфально вошедшие в школьную жизнь в последние десять-пятнадцать лет, при всех имеющихся различиях в целевых, содержательных, технологических, организационных аспектах в конечном счёте направлены на повышение продуктивности его учебной деятельности, превращение его в активного субъекта собственного учения.

Совершенствование учебного процесса (если оставаться в рамках классно-урочной парадигмы) означает улучшение каждого компонента, из которых он складывается — содержание учебного материала, структуры урока, методов и средств обучения и т.д. Формирование учебной деятельности школьников как подсистемы обучения предполагает в свою очередь совершенствование каждого компонента этой деятельности. А для этого необходимо знание внутреннего психологического строения этой деятельности, уточнение места и роли каждого составляющего её компонента.

Концепция учебной деятельности признаёт, что учение включает в себя три следующих компонента: а) понимание школьниками учебной задачи; б) осуществление учебных действий; в) выполнение учащимися действий контроля и самоконтроля. Для осуществления учебной деятельности каждый из компонентов должен быть сформирован на достаточно высоком уровне.

Приёмы занимают центральное место в учебной деятельности школьника и решающим образом влияют на эту деятельность. Однако они не нашли подходящего места в работе учителя. Слабый уровень их сформированности является одной из причин трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в обучении, особенно при выполнении самостоятельной работы. Получается парадоксальная вещь. С одной стороны, учителя говорят о важности приёмов учебной деятельности в обучении, а с другой, не уделяют им должного внимания.

В программах по каждому предмету строго определён объём учебного материала, подлежащего изучению, в календарно-тематических планах учителей указывается время его изучения, количество часов, отводимых на ту или иную тему. А вот о приёмах учебной деятельности говорится очень скупо. В пояснительной записке к программам даётся перечень приёмов учебной работы: **анализ, синтез, доказательство, сравнение и сопоставление, выявление причинно-следственных связей** и т.д., но не указывается, на каком этапе обучения должны быть сформированы те или иные приёмы, сколько времени целесообразно на это отвести, какова должна быть технология их формирования, как отслеживать эффективность этой работы, по каким показателям судить о достигнутой цели.

Мало требовать от ученика, чтобы он доказал какое-то положение, предварительно ему нужно показать (продемонстрировать), что такой приём, как доказательство, состоит из тезиса (того, что требуется доказать), аргументов (того, с помощью чего доказывается), демонстрации (способа выведения тезиса из аргументов). Прежде чем попросить учащихся составить план прочитанного текста, учитель на каком-то этапе урока, а ещё лучше на специальном уроке, отведённом разъяснению роли и места приёмов в учебной деятельности, должен показать учащимся, как составляется план.

В недооценке роли и места приёмов учебной деятельности в обучении видится продолжение старого, берущего своё начало ещё со второй половины XVIII века спора между сторонниками материальной и формальной концепции общего образования. Сторонники **материального** образования, как известно, цель школы видели в том, чтобы сообщить учащимся

как можно больший объём знаний, наивно полагая, что в процессе их усвоения происходит развитие способностей и формирование приёмов учебной работы. Сторонники же **формального** образования, наоборот, утверждают, что важно не то, какой объём знаний усваивается учащимся, а то, насколько в обучении происходит формирование психических процессов и приёмов учебной деятельности.

Как мне представляется, в современной российской школе приоритетной считают концепцию материального образования. Такое заблуждение педагогов, возможно, объясняется растущим объёмом информации, которая, по данным некоторых учёных, удваивается каждые три года. В связи с этим приведу всего лишь один весьма характерный факт, иллюстрирующий сказанное. В каждом номере газеты «Нью-Йорк Таймс» сегодня содержится больший объём, чем тот, который на рубеже XX столетия среднестатистический интеллигент получал за всю жизнь. Информационный бум, лавинообразный рост научной и прочей информации, за которым угнаться практически невозможно, как раз и требуют изменения парадигмы школьного образования, обуславливают необходимость перехода от школы учёбы к школе мышления. А это в первую очередь означает формирование мыслительных процессов и мыслительной деятельности.

Подчёркивая важность приёмов учебной деятельности в обучении, психолог И.С. Якиманская пишет: «Как бы тщательно ни был разработан и задан для усвоения учебный материал, сам по себе он ещё не может обеспечить эффективность усвоения. Для этого необходим столь же тщательный отбор средств усвоения, т.е. приёмов учебной работы, позволяющих овладеть заданным содержанием знаний... Без специальной организации учебной деятельности не может быть эффективного усвоения знаний. Поэтому, говоря о критериях эффективности обучения, следует особое внимание обращать на способ организации усвоения, на выявление тех интеллектуальных действий, которые обеспечивают усвоение».

И ещё. «Если ученик хорошо знает, что он должен сделать, но не знает, как это сделать, т.е. какими приёмами пользоваться, вряд ли можно рассчитывать на продуктивное выполнение им учебного задания... К сожалению, именно приёмам, обеспечивающим успешное выполнение учебных заданий, учащихся обучают недостаточно» (*Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.*)

Что же такое — приёмы учебной работы?

Приёмы учебной деятельности служат усвоению знаний, умений и навыков. Владая приёмами, ученик может успешно решать любую учебную задачу, поскольку приём состоит из определённых действий и предписаний о последовательности их выполнения. Владение приёмом особенно важно в условиях выполнения самостоятельной работы. Если ученик по какой-либо причине пропустил уроки и появились пробелы в знаниях, владея приёмами учебной деятельности, он сможет наверстать упущенное, организовав собственную познавательную деятельность. Вооружить учащихся приёмами познавательной деятельности — значит дать им ключ, с помощью которого они могут самостоятельно освоить любой учебный материал. Поэтому формирование приёмов учебной работы должно быть отдельным звеном в работе учителя.

Принято выделять две группы приёмов учебной деятельности — **общедеятельностные** и **специфические**. Первые формируются и используются в рамках всех учебных предметов (**анализ, синтез, планирование учебной работы, контроль и оценка**), а вторые формируются только на определённом предметном материале и исключают возможность переноса на другой предмет. Например, такой приём, как **разбор слова по составу**, используется при изучении языка, а **локализация исторических явлений во времени и пространстве** — на уроках истории. Учителя часто удивляются и никак не могут объяснить почему ученик, хорошо успевающий по математике или языку, хронически не успевает по истории. Причину этого явления учителя, как правило, видят в отсутствии у ученика интереса к истории. Такая причина в ряде случаев действительно может иметь место. Но чаще всего такой эффект объясняется тем, что изучение истории требует владения особыми — специфическими — приёмами учебной работы.

На примере сравнения покажем технологию формирования приёмов учебной деятельности. Практически на всех этапах обучения и при изучении всех школьных предметов учащимся постоянно приходится сравнивать между собой различные предметы, явления и процессы. **Сравнение** как логический приём позволяет на основе сопоставления выявлять общие и отличительные признаки изучаемых объектов, что в свою очередь позволит получить о них полную и достоверную информацию. Несмотря на частоту использования этого приёма, учащиеся допускают ошибки, которые проявляются в неумении выделять основания для сравнения, в отсутствии плана сравнения, в сравнении по случайным признакам. Приём сравнения состоит из четырёх действий, и технология его формирования должна включать следующие (одна за другой) процедуры: а) выделение признаков у объектов, б) становление общих и существенных признаков, в) выделение оснований для сравнения, г) сопоставление объектов по данному основанию (*Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1963). К выделенным действиям мы бы добавили ещё **вывод из сравнения**.

Различные приёмы состоят из разного числа действий. Независимо от их числа формирование приёмов учебной деятельности остаётся единым процессом. Мы предлагаем технологию, состоящую из следующих этапов.

Первый этап — определение роли и функций приёмов в учебной деятельности и разъяснение цели овладения конкретным приёмом.

Второй этап — демонстрация учителем образца выполнения приёма.

Третий этап — совместное выполнение приёма под руководством учителя.

Четвёртый этап — самостоятельное выполнение учащимися на уроке данного приёма на другом учебном материале.

Пятый этап — самостоятельное выполнение (закрепление) приёма в условиях выполнения самостоятельной работы, перенос приёма в новые условия. Способность ученика рассказать о составе приёма и перенести его в новые условия, по словам Е.К. Кабановой-Меллера, является показателем его сформированности (*Вопросы психологии.* 1980. № 4).

На начальных этапах обучения приёмы учебной деятельности становятся предметом усвоения, а затем средством усвоения.

Теперь хотелось бы сделать два необходимых уточнения.

Почему акцент делается не на методике, а технологии формирования приёмов познавательной деятельности? Вопрос этот можно было бы поставить в более общей форме: почему в методической литературе в последнее время часто употребляется слово «технология», а на бесконечной чередой идущих совещаниях, курсах повышения квалификации, всевозможных методических объединениях учителей настойчиво призывают, а порой назойливо требуют технологизировать учебный процесс, осваивать и применять разнообразные технологии образования?

Учителя часто и с недоумением спрашивают: разве технология — не то же самое, что ещё вчера мы называли методикой? «Технология» — красивое слово, дань моде или чудодейственное средство, способное исцелить школу от её бесконечных болячек? Куда и почему исчезла методика (методика преподавания, методика воспитательной работы)?

К новым модным словам и технологиям особенно недоверчивы учителя с большим стажем педагогической работы, и вовсе не потому, как многим это может показаться, что они невосприимчивы к новому. А потому, главным образом, что эти люди на своём учительском веку повидали и лично пережили всевозможные «инновационные бумы» — воспитывающее обучение, комплексный подход к воспитанию, алгоритмизация обучения, развивающее обучение и т.п. И когда в школьную жизнь входит новая идея, прежде чем запустить её, эти учителя, на ком держалась и держится школа, хотят убедиться только в одном: не постигнет ли их и на этот раз разочарование как тогда, когда их убеждали, склоняли, заставляли внедрять идеи, которые, как выяснилось позднее, мало эффективны в чужих руках. Поэтому, когда мы говорим учителю, что технология — это нечто другое, чем методика, мы должны ему убедительно показать их различия.

В последние годы о педагогических технологиях написано много. Но споры не утихли. О

сложности проблемы говорит, например, тот факт, что в науке нет пока общепринятого понимания педагогической технологии. В зарубежной и отечественной научной литературе — свыше трёхсот определений данного понятия (*Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. № 3). Поскольку число публикаций с каждым годом растёт, то, естественно, растёт и число определений.

Методика, на наш взгляд,— это совокупность содержания образования, организационных форм обучения, средств и приёмов, направленных на достижение целей обучения. Одни и те же методические приёмы или методическая система в целом у двух учителей дают совершенно разные результаты. Подтверждение тому— весьма распространённая в 60–80-е годы в советской школе практика обобщения и распространения передового педагогического опыта, когда разным учителям, преподающим различные предметы, решающим различные дидактические задачи, предлагалось заимствовать и использовать опыт хорошо работающих педагогов, достигших высоких результатов в учебно-воспитательной работе. Забыли о мудром предостережении К.Д.Ушинского: передаётся мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт. Не случайно в методике очень сильно влияние личностных характеристик и педагогического мастерства учителя. Поэтому использование методики не даёт учителю гарантированных результатов.

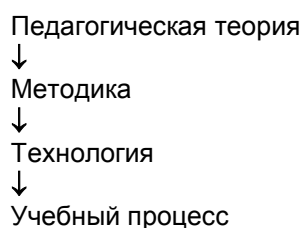
Технология в отличие от методики жёстко задаёт способ достижения цели через алгоритмизацию процедур и действий (хотя технологию полностью нельзя сводить к алгоритмизации). Процедуры и действия, направленные на достижение запланированных целей в рамках технологии, должны строго следовать одна за другой (приведённый выше пример со сравнением подтверждает эту мысль).

Одна из качественных характеристик и особенность технологии, на что обращают внимание все исследователи, — это её воспроизводимость, возможность переноса: одна и та же технология в руках разных учителей, работающих в различных школах, с разными учащимися, даёт сходные результаты. **В педагогических технологиях элемент субъективности доведён до минимума, хотя надо помнить, что в педагогической деятельности исключить полностью действие субъективного личностного фактора невозможно.**

Разводя понятия «методика» и «технология», Алексей Кушнир пишет: «Технология отличается от методики своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат» (*Кушнир А.* Новая Россия подрастает... // Народное образование. 1997. № 5).

Технология не отменяет ни методику, ни дидактику. Каждая из них рассматривает педагогические явления с разных позиций. Педагогическая теория анализирует такие вопросы, как выработка цели воспитания, отбор содержания образования, определение сущности законов и закономерностей, принципов, форм и движущих сил учебно-воспитательного процесса. Методика преломляет, детализирует общие вопросы с учётом специфики конкретного предмета. Технология же разрабатывает определённые принципы и правила, конструирует учебный процесс и строго задаёт определённую последовательность процедур, шагов, направленных на достижение гарантированного результата.

На мой взгляд, соотношение педагогической теории (дидактики, в частности), методики (частной дидактики) и технологии можно представить в виде следующей схемы:



Любые новые педагогические технологии и методики должны осваиваться педагогическим сообществом и способствовать дальнейшему развитию системы образования. В этом собственно заключается их назначение. Трансформация педагогической (технологической) идеи в школьную практику осуществляется двумя путями: через **внедрение и освоение**. Но независимо от того, как осуществляется такая трансформация, среда всегда оказывает сопротивление новому, даже в тех случаях, когда обучающие, развивающие и воспитывающие возможности его очевидны. Это скорее всего следует рассматривать как неизбежное зло. Венгерский исследователь Борис Санто невосприимчивость среды к новому рассматривает как внутренне присущее ей свойство. «То сопротивление, зачастую даже враждебную реакцию, которым встречает среда новую мысль, следует считать объективным фактором. Следовательно, спутником инновации является опасность потенциального конфликта» (Санто Б. Инновации как средство экономического развития. М., 1990).

Многие ситуации в сфере образования подтверждают это. Действительно, внедрение в массовую школу достижений педагогической науки и практики встречало и продолжает ещё встречать сопротивление главным образом потому, что достижения именно внедряются, т.е. становятся актом в принципе насильственным, внешним по отношению к традиционной школе. Поэтому в условиях демократизации школьной жизни внедрение как средство обновления школы вообще не должно иметь место, поскольку всегда сопровождается конфликтами сторон. Но если кому-то, как в старые времена, захочется внедрить новое знание, то надо помнить о двух вещах: инновационном потенциале среды (включая образовательное учреждение) и заинтересованности участников внедренческой деятельности, т.е. учителей, в нововведениях.

Альтернативой внедрению является **освоение** как добровольный, идущий от самих учителей акт. Однако и при освоении новое знание встречает сопротивление среды. Трудно представить, что весь педагогический коллектив, узнав о новшестве, кинется его осваивать. В своём отношении к нововведению учителя очень сильно отличаются друг от друга. По данным К. Ангеловски, примерно 51% учителей готовы включиться в инновационную деятельность, что называется, без раскачки и столько же, по крайней мере на первых порах, сдержанно, недоверчиво, а порой открыто враждебно относятся к нововведению (Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1981).

И здесь возникает серьёзная проблема, связанная с преодолением барьеров учителей и включением их в нововведенческую деятельность. К числу мер, обеспечивающих решение данной проблемы, на мой взгляд, относятся:

- а) предоставление учителям полной информации о целях вводимого новшества, ожидаемых результатах и функциональных обязанностях инноваторов;
- б) подключение учителей уже на этапе принятия решения к обсуждению данного вопроса и учёт всего спектра мнений;
- в) дифференцированная работа с различными группами учителей в зависимости от их сопротивляемости нововведению;
- г) материальная, финансовая и психологическая поддержка, формирование положительной мотивации инновационной деятельности;
- д) постоянная и обязательная для всех учителей научно-методическая учёба (проблемные семинары, конференции, «круглые столы», тренинги).

В конечном счёте способ трансляции нового знания — фактор, предопределяющий успех инновационной деятельности.

Ещё одно необходимое уточнение. Приёмы учебной деятельности важны не только для совершенствования этой деятельности. Стратегическая цель их формирования — превращение ученика в активного субъекта собственного учения. А познавательную активность следует рассматривать как одну из форм социальной (трудовой, гражданской, политической) активности.

О необходимости превращения ученика в активного участника учебного процесса го-

ворили и немецкий педагог А. Дистервег, когда вводил в педагогику принцип самостоятельности, и выдающийся швейцарский педагог, родоначальник дидактики начального обучения И.Г. Песталоцци, когда писал: всё, что ты есть, всё, чего ты хочешь, всё, что ты должен, исходит от тебя самого. В том же духе высказывался и К.Д. Ушинский: «Должно постоянно помнить, что следует не только передавать ученику те или другие познания, но и развивать в нём желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения» (Избр. пед. соч. М., 1953. Т. 2. С. 539).

Принцип доминирования активности ребёнка в обучении был основой теории естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. П.Ф. Каптерев также считал, что человек начинается с саморазвития и самообразования, а наш современник В. Сухомлинский рассматривал школьную жизнь через призму того, насколько в ней дети активны и самостоятельны.

Однако в долгой истории мировой школы и педагогики возобладал авторитарный подход, рассматривавший ребёнка как послушного объекта систематических воздействий воспитателя. «Учитель сказал» — вот формула, характеризующая суть этой педагогики и школьной практики.

В наши дни для всё большего числа педагогов становится ясно, что ребёнок должен быть активным и в обучении необходимо переходить от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям. Такие призывы, как правило, сопровождаются перечнем приёмов и средств, обеспечивающих этот переход — увеличение удельного веса самостоятельных работ, использование новых технологий обучения, ТСО и т.д. Всё это, безусловно, очень важно для повышения эффективности учебного процесса, но эти средства и приёмы не решают проблемы. Например, ученик на уроке может сколько угодно часто и долго работать с книгой, выполнять различные виды самостоятельных работ, но при этом оставаться объектом обучающих воздействий учителя.

Всё, что делается на уроке, в школе в целом, только в том случае может вызвать у ученика активность, превратить его в субъекта учебного процесса, если обучение, его содержание, формы, приёмы, подходы и требования соответствуют его природным силам, потребностям, интересам, согласуются с жизненными планами, т.е. носят личностно ориентированный, индивидуальный характер. Пока этого не происходит. Мы только декларируем необходимость адаптации учебного процесса к индивидуальным своеобразиям ребёнка, а реально же всё ориентировано на среднего ученика.

Трудно не согласиться с выводом, что «ребёнок, несмотря на провозглашённую гуманизацию, остаётся ведомым, а не ведущим, а поэтому личностная ориентация образования остаётся всё ещё лозунгом, его содержание и формы не стали индивидуальными, разве что для небольших избранных групп детей» (Крылова Н. Подводные камни продуктивного образования // Школьные технологии. 1999. № 4).

Ученик становится субъектом, т.е. инициатором собственной активной познавательной деятельности, если:

- образование — свободно, открыто и способно к обновлению;
- оно имеет личностно ориентированный характер;
- способствует самопознанию, самоопределению и самореализации детей;

— изменились прежде традиционные функции учителя: из ретранслятора знаний он превратился в организатора, помощника, координатора и советчика учебной деятельности ученика.

Учащемуся передаются функции управления собственным учением, тем самым обеспечивается переход от внешнего к внутреннему контролю;

— происходит переход от авторитарного к демократическому стилю взаимодействий между участниками образовательного процесса, который предполагает понимание и принятие ребёнка, уважительное отношение к нему, содействие его личностному росту, педагогиче-

скую поддержку.

Пока, к сожалению, за редким исключением всего этого не происходит. И ученик, как много веков назад, остаётся послушным, безынициативным объектом воздействий учителей. Отсюда все проблемы и беды российской школы, вступающей в новое тысячелетие с надеждой и тревогой за своё будущее.