

Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников

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

Многие проблемы, решаемые современной российской школой, связаны с повышением продуктивности обучения, а следовательно, общим благополучием ребёнка в школьные годы. Речь идёт о приёмах учебной деятельности. Технологии и инновации, вошедшие в школьную жизнь в последние десять-пятнадцать лет, при всех имеющихся различиях в целевых, содержательных, организационных аспектах в конечном счёте направлены на повышение продуктивности учебной деятельности, превращение ребёнка в активного субъекта собственного учения.

Совершенствование учебного процесса означает совершенствование каждого компонента, из которых он складывается, — содержание учебного материала, структуры урока, методов и средств обучения и т.д. Формирование учебной деятельности школьников как основной 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.

Согласно концепции учебной деятельности, учение включает в себя три компонента: а) понимание школьниками учебной задачи; б) осуществление учебных действий; в) выполнение учащимися действий контроля и самоконтроля (Д.Б. Эльконин). Каждый из компонентов должен быть сформирован на достаточно высоком уровне.

Приёмы занимают центральное место в учебной деятельности школьника и решающим образом влияют на неё, однако они не нашли подобающего им места в работе учителя. Слабый уровень их сформированности — одна из причин трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в обучении, особенно при выполнении домашней самостоятельной работы.

Получается парадоксальная вещь. С одной стороны, учителя говорят о важности приёмов учебной деятельности в обучении, а с другой — им не уделяют должного внимания. В программах по каждому предмету строго определён объём учебного материала, подлежащего изучению, в календарно-тематических планах учителей указываются 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, которые целесообразно формировать в учебном году (анализ, синтез, доказательство 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 приём как доказательство состоит из таких действий, как тезис (то, что требуется доказать), аргументов (то, с помощью чего доказывается), демонстрации (способа выведения тезиса из аргументов). Прежде чем попросить учащихся составить план прочитанного текста, учитель должен на каком-то этапе урока, а ещё лучше на специальном уроке, отведённом разьяснению роли и места приёмов в учебной деятельности, 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 так называемой 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 какой объём знаний усваивается учащимися, а 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 современной прессы содержится порой больше сведений, чем на рубеже XX столетия получал средний статистический интеллигент в течение жизни.

Информационный бум, лавинообразный рост научной и прочей информации 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.

Что же понимают под приёмами учебной работы? Приёмы учебной работы сравнивают с системой действий, которые служат для решения учебных задач (Е.Н. Кабанова-Меллер). Приёмы служат усвоению знаний, умений и навыков. Владая приёмами, ученик может успешно решать учебную задачу, поскольку любой приём состоит из определённых действий и предписаний их последовательного выполнения. Владение приёмом особенно важно при выполнении домашних заданий. Если ученик по какой-то причине пропустил уроки и у него появились пробелы в знаниях, то, владея приёмами учебной деятельности, он сможет наверстать упущенное, самостоятельно организовав собственную познавательную деятельность. Вооружить учащихся приёмами познавательной деятельности — значит дать им ключ, с помощью которого они могут самостоятельно усвоить любой учебный материал. Поэтому формирование приёмов учебной деятельности должно быть самостоятельным звеном в работе учителя.

Принято выделять две группы приёмов учебной деятельности — **общедеятельностные и специфические**. Первые формируются и используются в рамках всех учебных процессов (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 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 это объясняется тем, что история, как учебный предмет, требует владения специфическими приёмами учебной работы, которые формируются и проявляются именно на уроках истории.

На примере сравнения покажем особенности формирования приёмов деятельности. Практически на всех этапах обучения и при изучении всех школьных предметов учащимся постоянно приходится сравнивать между собой различные объекты, 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 данного приёма, учащиеся допускают серьёзные ошибки при сравнении, которые проявляются в неумении выделять основания для сравнения, отсутствия плана сравнения, сравнение по случайным, несуществующим признакам и т.д.

Н.Ф. Талызина считает, что 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. К выделенным действиям мы бы добавили и вывод из сравнения как заключительное действие данного приёма.

Различные приёмы состоят из множества действий. Независимо от их числа формирование приёмов учебной деятельности остаётся единым.

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 домашней работы. На этом этапе осуществляется перенос приёма в новые условия. Способность ученика рассказать своими словами о составе приёма и перенести его в новые условия — показатель его сформированности.

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

Хотелось бы в этой связи сделать два необходимых уточнения.

Почему в статье речь идёт не о методике, а о технологии формирования приёмов познавательной деятельности? Вопрос этот можно было бы поставить в более общей форме: почему в педагогической (методической) литературе в последнее время употребляется слово «технология», а на всевозможных методических объединениях учителей, совещаниях, курсах повышения квалификации педагогов настойчиво призывают, а порой требуют технологизировать учебный процесс, осваивать и применять разнообразные технологии образования?

Учителя очень часто и с недоумением спрашивают: разве технология — это 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 красивым, модным словам особенно недоверчивы учителя с большим стажем педагогической работы и вовсе не потому, как многим это может показаться, что они невосприимчивы к новому. Эти люди на своём учительском веку повидали и лично пережили всевозможные «инновационные бумы» — воспитывающее обучение, комплексный подход к воспитанию, алгоритмизацию обучения, развивающее обучение и т.д. и т.п. И когда в школьную жизнь входит новая идея, эти самые учителя хотят убедиться: не постигнет ли их и на этот раз разочарование, как тогда, когда их убеждали и заставляли внедрить идеи, которые, как выяснилось позднее, мало эффективны в чужих руках. Поэтому, когда мы учителю говорим, что технология — это нечто другое, чем методика, мы должны показать, что это хоть и похожие, но всё же разные вещи.

В чём же заключается принципиальное различие технологии по сравнению с методикой? Мы не ставим своей целью дать развёрнутый ответ на этот вопрос. В последние годы о педагогических технологиях написано много. Вопрос этот сложный и спорный. О сложности проблемы говорит тот факт, что в науке пока нет общепринятого понимания сущности понятия «педагогическая технология». Профессор Т.С. Назарова ещё в 1997 г. насчитала в зарубежной и отечественной научной литературе свыше трёхсот определений данного понятия (Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика, 1997, № 3. С. 20–27). Поскольку число публикаций с каждым годом растёт, то, естественно, растёт и число определений педагогической технологии.

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

практика обобщения и распространения передового педагогического опыта, когда учителям, преподающим различные предметы, решающим разные дидактические задачи, предлагалось заимствовать и использовать опыт учителей, достигших высоких результатов в своей учебно-воспитательной работе. Тогда забыли, *что передаётся мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт.*

Разные учителя, используя различные подходы, средства и приёмы, добиваются одинаково высоких результатов. Отсюда мы делаем вывод: в методике сильно влияние личных характеристик и педагогического мастерства учителя. Методика не обещает 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 особенностей технологии — это её воспроизводимость, переносимость, означающая, что одна и та же технология в руках разных учителей, работающих в различных школах, с различными учащимися, даёт одинаково высокие результаты. В педагогических технологиях элемент субъективности доведён до минимума, хотя в педагогической деятельности исключить полностью действие субъективного личностного фактора невозможно.

Технология не отменяет ни методику, ни дидактику, ни теорию воспитания. Просто каждый из них отражает учебно-воспитательный процесс, педагогическое явление с разных сторон, с разных позиций. На уровне педагогической теории рассматриваются такие вопросы, как выработка и постановка цели воспитания, отбор содержания образования, определение сущности законов и закономерностей, принципов, форм и движущих сил учебно-воспитательного процесса. Методика преобразует эти общие вопросы с учётом специфики конкретного предмета (истории, физики, химии). Технология же разрабатывает определённый алгоритм, конструирует учебный процесс и строго задаёт определённую последовательность процедур, шагов, направленных на достижение гарантированного результата.

Любые педагогические технологии, методики и инновации должны быть освоены педагогическим сообществом и способствовать дальнейшему развитию системы образования. В этом, собственно, заключается их назначение.

Трансформация педагогической (технологической) идеи в школьную практику осуществляется двумя путями, а именно: через внедрение и освоение. Независимо от того, как осуществляется такая трансформация, среда всегда оказывает сопротивление новому, даже в тех случаях, когда его обучающие, развивающие и воспитывающие возможности очевидны. И это обстоятельство не должно вызывать у нас ни раздражения, ни удивления.

Внедрение достижений педагогической науки и передового педагогического опыта при всей их целесообразности встречало в своё время в массовой школе сопротивление главным образом потому, что это было именно внедрением, т.е. актом в принципе насильственным, внешним по отношению к школе, к учителю. 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, хочется внедрить новое знание, то оно должно сообразовываться, по крайней мере, с двумя вещами: инновационным потенциалом среды (образовательного учреждения) и инновативностью участников внедренческой деятельности, т.е. учителей.

Альтернативой внедрению является **освоение** как добровольной, идущей от самих учителей активности. Однако и при освоении новое знание встречает сопротивление среды. Дело нельзя представить себе таким образом, что весь педагогический коллектив, узнав о новшестве, кинется к его освоению. В своём отношении к нововведению учителя очень сильно отличаются друг от друга. По данным социологов, примерно половина 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.

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

- а) предоставление учителям полной информации о цели вводимого новшества, ожидаемых результатах и функциональных обязанностей 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 позиций;
- 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).

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, как отмечалось выше, — 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 говорил ещё Адольф Дистервег, когда вводил в педагогику принцип самодеятельности, и Иоганн Генрих Песталоцци, когда писал: «Всё, что ты есть, 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).

На принципе активности ребёнка в обучении строили свои концепции образования Жан-Жак Руссо и Л.Н. Толстой, который в яснополянской школе на практике реализовал идею Руссо. П.Ф. Каптерев также утверждал, что человек начинает с саморазвития и самообразования, к которым должны приспособиться школа и воспитание. О том же говорил и В.А. Сухомлинский, рассматривая школьную жизнь через призму того, насколько в ней дети активны и самостоятельны.

Педагоги не устают повторять, что ребёнок должен быть активным, что в обучении надо переходить от субъектно-объективных к субъектно-субъективным отношениям. Такие призывы, как правило, сопровождаются перечнем приёмов и средств, обеспечивающих такой переход: увеличение обучения, ТСО и т.д. Всё это, безусловно, 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 вызывать у ученика активность, превратить его в субъекта учебного процесса, если содержание, формы, приёмы обучения соответствуют его природным силам, потребностям, интересам, согласуются с жизненными планами, т.е. носят личностно-ориентированный, индивидуальный характер. Пока этого в большинстве школ не происходит.

Сегодня мы только декларируем необходимость адаптации учебного процесса к инди-

видуальному своеобразию ребёнка, а реально же урок строится с ориентацией на среднего ученика. Трудно не согласиться с утверждением: «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. С. 109).

Для того чтобы ученик стал субъектом, т.е. инициатором собственной активной познавательной деятельности, необходимо, чтобы:

а) образование стало свободным, открытым, обновляющимся и способствовало самопознанию, самоопределению и самореализации;

б) изменились традиционные функции учителя: он из ретранслятора знаний должен превратиться в организатора, помощника, координатора и советчика учебной деятельности ученика, передающего ему свои функции управления собственным учением, тем самым обеспечивая переход от внешнего к внутреннему контролю;

в) произошёл переход от авторитарного к демократическому стилю взаимоотношений между участниками образовательного процесса, предполагающий понимание и принятие ребёнка таким, какой он есть, уважительное отношение к нему, содействие его личностному росту за счёт оказания педагогической поддержки. Пока, к сожалению, за редким исключением всё это не происходит. И ученик, как и раньше, остаётся послушным, безынициативным объектом воздействия учителей. Отсюда и все беды российской школы.