

ЛЕКЦИЯ № 1

АНАЛИЗ ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ – СПОСОБ ОБНАРУЖЕНИЯ ПРИСУЩИХ ЕМУ ЗАКОНОМЕРНЫХ СВЯЗЕЙ И ЗАВИСИМОСТЕЙ

Предваряющее задание:

По каким направлениям осуществлялись и осуществляются поиски совершенствования процесса обучения в отечественной педагогике в послевоенный период и на современном этапе.

Проблемы исследования:

1. Выявление системной сущности процесса обучения в результате анализа поисков путей совершенствования традиционного урока.

2. Пути и границы совершенствования объяснительно-иллюстративной системы обучения при традиционном построении урока, их теоретические и практические основания.

3. Выявление факторов, определяющих становление системы развивающего обучения.

4. Структурный анализ урока, позволяющий определить внешнюю и внутреннюю стороны системы обучения, её особенности и поведение.

1. К постановке вопроса

Этапы интенсивных поисков совершенствования процесса обучения в результате всё новых теоретических и практических решений, дискуссий, критики устоявшихся положений и рождения новых идей позволяют обнаружить свойственные процессу обучения закономерные связи и зависимости, выявляют инновационные процессы, ведущие к изменениям в характере деятельности, мышления, его стиле.

Начиная с 50-х годов в разных регионах страны возникает педагогический опыт по совершенствованию процесса обучения: новосибирский, липецкий, казанский, ростовский. Идеи, выдвигаемые каждым из них под девизом “так больше нельзя”, обсуждаются педагогической общественностью страны, становятся предметом анализа учёных, активно внедряются в педагогическую практику органами управления образованием, начиная с Министерства просвещения и заканчивая педагогическими Советами школ.

В центре внимания оказалась перестройка урока, однако, так как урок рассматривался в качестве единицы процесса обучения, эти поиски были подчинены перестройке и совершенствованию процесса обучения в целом.

Анализ интенсивных поисков совершенствования процесса обучения позволил выявить:

- что процесс обучения представляет собой целостную систему;
- особенности и пути совершенствования объяснительно-иллюстративной системы обучения;

- факторы, определяющие становление системы развивающего обучения и её особенности;

Системный анализ процесса обучения и его основной организационной формы урока ознаменовал новый этап в развитии дидактики. Возникла возможность от этапа, когда отдельные стороны рассматривались отдельно, перейти к этапу обнаружения присущих процессу обучения закономерных связей и зависимостей, рассматривать его в качестве целостной системы.

В результате изучения проблем дидактики свидетельствовало о новом методологическом подходе, при котором основополагающим становится исследование целостности - взаимосвязи - развития.

Обобщению передового опыта учителей данного периода посвящено большое количество работ. Потребность вновь обратиться к анализу этого опыта вызвана необходимостью рассмотреть его с новых позиций, под углом зрения выявления присущих процессу обучения закономерных зависимостей и связей, рассмотрев данный период в качестве исследовательской лаборатории, в которой принимала участие педагогическая общественность всей страны. Поэтому предпринятый анализ осуществляется в рамках поиска ответа на вопрос: чем обусловлены коренные изменения в раскрытии проблем дидактики и способах их анализа. Однако, так как системный подход сопряжён с новым характером мышления, его применение породило определённые трудности. Но протяжении многих лет почти в каждой публикации автор утверждает, что он осуществляет исследование с позиций системного подхода. Но знакомство с содержанием работы часто убеждает в том, как не просто общие философские положения о системном подходе реализовать применительно к конкретному материалу. Такой анализ становится реальным и действенным, если общие философские положения не накладываются извне, а становится отражением самой сущности педагогического явления.

Изложение представленного материала преследует решение также следующих целей:

- приобщение к способу анализа исследования теоретических публикаций и передового педагогического опыта;
- обогащение современного педагога в результате приобщения к работам многих выдающихся деятелей в области педагогики;
- осознание богатства, которое заключено в опыте работы учителей послевоенного периода и актуальность многих решений для современной школы;
- введение в решение проблем, которые будут рассматриваться в последующих лекциях.

2. Раскрытие системной природы урока при теоретическом обосновании традиционного урока

В 50-е годы появился целый ряд основательных работ по проблеме урока, подытоживающих большой период в развитии советской дидактики и обосновывающих построение того самого урока, который мы условно называем “традиционным”. В эти же годы начинается активная работа по преодолению сложившейся формы обучения, работа, которая продолжается и по сей день.

Материал о зависимостях, свойственных уроку как целостной системе, и её особенностях в условиях традиционного обучения мы находим в таких серьёзных книгах, как “Урок в советской школе” И.Н. Казанцева, “Типы и структура уроков” С.В. Иванова, “Принципы, организация и методы обучения” Д.О. Лордкипанидзе, “Дидактика”, созданная учёными ГДР (редакторы Гельмут Клейн, Курт Пацваль, Хорст Шенфиш, Карлгейнц Томашевский, авторы глав об организационных формах обучения Ингеборг Бастиан и Вальтер Кочвар).

В работах этого периода основное внимание при рассмотрении урока как организационной формы сосредоточено на структурном построении урока.

Именно проблема структуры, которая отождествлялась с построением урока, планом и состояла в выявлении его частей и определении их последовательности, даёт возможность при анализе названных работ увидеть зависимости, свойственные уроку как целостной системе.

Первый и самый основной вывод, который следует из работ данного периода, состоит в том, что *структура урока является следствием, выражением большого числа зависимостей, свойственных уроку*, который недаром называют “единицей процесса обучения”, “дидактикой в миниатюре”, “зеркалом” всей учебно-воспитательной работы школы и т.п.

Так как структурное построение урока не сводится к простой последовательности отдельных элементов урока, а представляет собой упорядоченность в работе учителя и учащихся, обусловленную логикой процесса обучения, этот вопрос стал одним из ведущих в поиске путей совершенствования урока и на следующем этапе. Решение вопроса о структуре урока становится своего рода лакмусовой бумажкой, обнаруживающей как достижения, так и слабые места в общей теории урока, основные тенденции его перестройки. И это понятно: в структурном построении урока достигается единство формы и сущности выполняемой работы.

Подкупает скромность авторов “Дидактики”, созданной учёными ГДР, которые, понимая, что построение урока зависит от целого ряда взаимосвязанных причин, отмечали: “Взаимоотношения этих компонентов мы знаем из опыта, но законы этих отношений к данному времени ещё неизвестны”.

В выявлении факторов, определяющих структуру и проявляется системная природа урока. Влияние целого ряда факторов отмечают те, кто исходит при определении структуры урока из дидактической цели либо из логики процесса учения. Доказательство необходимости учитывать при определении структуры урока ряд факторов становится основным аргументом в споре с теми, кто указывал лишь на один компонент: содержание либо метод.

Так, И.Н. Казанцев писал: “Проблему построения уроков можно решать более правильно лишь с учётом целей и содержания уроков, возрастных особенностей учащихся и методов работы учителя. Ни один из этих компонентов нельзя игнорировать при построении урока. Всё это, взятое вместе, определяет структуру урока” (4).

Определив систему компонентов, автор испытывает явную неловкость, отдавая предпочтение какому-либо из них. Так, содержание учебного материала он называет “основным” компонентом. И.Н. Казанцев отмечает, что раскрытие содержания темы, его разбивка по урокам, особенности его преподавания - первое, с чего начинает учитель при планировании системы уроков. Вся организация урока подчинена тому,

чтобы учащиеся прочно усвоили новые знания и закрепили их в разных самостоятельных и практических работах. И поэтому учебные планы и программы ориентируют учителя при планировании уроков исходить из особенностей содержания. В то же время автор предлагает исходить при планировании урока из дидактической цели и “способов проведения занятий”.

Если за основу построения урока взять дидактическую цель, то основными элементами урока являются следующие:

- 1) формулировка темы урока;
- 2) определение цели урока и её мотивировка;
- 3) проверка домашней учебной работы;
- 4) изложение нового материала учителем и организация наблюдений и другой самостоятельной работы учащихся;
- 5) закрепление новых знаний путём тренировочных упражнений при практических занятиях;
- 6) повторение изученного в виде беседы;
- 7) проверка и оценка знаний учащихся;
- 8) подведение итогов (вывода урока);
- 9) домашнее задание, его объяснение.

Параллельно И.Н. Казанцев рассматривает построение урока с точки зрения “способов проведения”. Способ проведения автор не отождествляет с методом обучения, ибо способ выполняет и организационную функцию обучения. В ряде случаев И.Н. Казанцев пользуется терминами “задание”, “способ организации и проведения занятий”, “методика” проведения урока.

Однако, переходя к обобщению и определяя типы уроков, И.Н. Казанцев разрабатывает типологию уроков по преобладающему методу обучения. Он указывает на следующие типы уроков:

- 1) уроки с разнообразными видами занятий;
- 2) уроки в виде лекций;
- 3) уроки в виде беседы;
- 4) уроки-экскурсии;
- 5) киноуроки;
- 6) уроки самостоятельной работы учащихся в классе;
- 7) лабораторные и другие практические занятия.

Таким образом, И.Н. Казанцев при анализе построения урока отдаёт должное и содержанию учебного материала, и дидактической цели и методам обучения.

Интересен тот факт, что автор не может рассматривать структуру урока исходя лишь из дидактической цели.

С.В.Иванов в решении вопроса о структурном построении урока исходит из единства логического и психологического в обучении. Под логической стороной он понимает “логику учебного предмета, его внутреннее содержание и идейный смысл (3). Под психологической - саму сущность процесса обучения. Раскрывая “звенья” процесса усвоения, он ссылается на Б.П. Есипова, который рассматривал в качестве звеньев:

- 1) сообщение учащимся и восприятие ими конкретных данных;
- 2) осмысление учащимися объектов;
- 3) формирование понятий;
- 4) выработку и закрепление умений и навыков;

5) проверку знаний.

Единство логического и психологического воплощается в структурном построении урока, который состоит из “моментов”, определяющих логику процесса учения. С.В. Ивановым указываются следующие “моменты” урока:

- 1) подготовка учащихся к активному восприятию нового материала;
- 2) первичное ознакомление с материалом;
- 3) образование в сознании учащихся новых понятий, их постепенное углубление, расширение и усвоение законов и правил;
- 4) применение полученных знаний на практике;
- 5) выработка навыков;
- 6) закрепление полученных в классе знаний и навыков, их углубление, обобщение и систематизация;
- 7) контроль и самоконтроль в процессе обучения.

Одни и те же моменты могли быть как структурными элементами урока, так и уроками определённого типа.

К компонентам, определяющим структурное построение урока, С.В. Иванов относил содержание образовательного материала, учебно-воспитательные цели, возрастные особенности учащихся, оборудование, подготовленность учителя. Метод из этого перечня исключался на том основании, что он представляет собой “частный и притом не ведущий элемент в ходе урока” (3). Думается, что такое заключение было сделано в полемическом запале, адресованном тем, кто гипертрофировал роль метода в решении этих вопросов или считал метод единственным основанием при определении структуры и типологии уроков.

Авторы “Дидактики”, созданной в ГДР, исходя в определении структурного построения урока из дидактической цели, читают необходимым при построении урока учитывать: 1) цель урока; 2) содержание урока; 3) “объективные условия” (возможности учащихся, педагогическую ситуацию в классе местные условия и др.); методы обучения.

Структурными “частями” или “элементами” урока они считали:

- 1) введение;
- 2) объяснение и усвоение знаний и развитие умений;
- 3) закрепление знаний и развитие навыков и привычек;
- 4) контроль и оценку успеваемости учащихся;
- 5) задание уроков на дом.

Таким образом, проблема структуры поставила педагогов перед необходимостью целостного рассмотрения урока. Взаимозависимость и взаимосвязь, присущие компонентам целостного явления, не изучались. Вопрос решался на уровне констатации причин, влияющих на построение урока.

Среди компонентов, определяющих построение урока, были общепризнанные или признанные большинством: цель, содержание учебного материала, метод. Компоненты, называемые отдельными педагогами, были такими: возрастные особенности учащихся, оборудование, подготовленность учителя, “объективные условия” и т.д.

Следует сразу заметить, что в этом перечне очень небольшая роль отводилась учащимся. Урок в основном рассматривается под углом зрения деятельности учителя. Даже в том случае, когда говорится о методе, то указывается “метод работы учителя”,

не рассматривается и организационный план, определяющий соотношение работы учителя, отдельного ученика и класса.

Структурные единицы урока, называемые “элементами”, “частями”, “моментами” и их последовательность зависели от того, что педагоги рассматривали в качестве основания. Наибольшее распространение получил подход, при котором структурное построение урока ставилось в зависимость от дидактической цели. Однако, следует заметить, что уже в этот период возникла необходимость при построении урока исходить из ориентиров, которые в большей степени позволяли учесть развитие процесса учения. Об этом свидетельствует работа И.Н. Казанцева, который рассматривал урок не только под углом зрения дидактической цели, но и через систему заданий, а также концепция С.В. Иванова, который в определении структурного построения урока исходил из единства логического и психологического в обучении.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что описание структуры урока часто бывало достаточно субъективным. По этому поводу Д.О. Лордкипанидзе писал: “Не будет преувеличением, если скажем, что о структуре урока имеется почти столько же различных взглядов, сколько их высказано” (10).

Всё это свидетельствовало о том, что не были выявлены замеры, которые дают возможность рассматривать урок в качестве части учебного процесса, где всё взаимосвязано и выливается в обоснованное организационное построение.

Структурные элементы рассматриваются сами по себе, уточняется их функция и содержание, определяется их место, при этом часть, которой является структурная единица урока, слабо соотносится с развитием целого, она приобретает самостоятельное значение. Урок рассматривается как бы с внешней стороны, изучается не взаимосвязь его элементов, а в основном их последовательность.

Споры идут о том, рассматривать отдельные элементы урока как самостоятельные части или связывать их с другими. Так, следует ли в качестве структурной единицы урока выделять организационный момент и чем он должен быть наполнен, нужно ли проводить проверку и оценку знаний учащихся после закрепления, в какой части урока давать домашнее задание и т.п.

Против такого подхода к изучению структурного построения урока выступила ещё в 1941 году Р.Г. Лемберг. Основываясь на опыте работы лучших учителей, она писала, что не всегда изложение и закрепление представляют собой самостоятельные части урока: “Во многих случаях элементы урока сплетаются, даже сливаются между собой. Подача нового материала очень часто связывается внутренним образом с работой по закреплению, закрепление в очень многих случаях играет учебную роль и учёт - закрепительную” (8). В построении урока главным является не только часть, но и основная ось, которая внутренне их объединяет, определённая идея, пронизывающая урок.

Однако, эти очень ценные наблюдения оставались всего лишь наблюдениями, и прежде чем они получили научное обоснование, прошли годы активной работы в области дидактики, психологии, теории познания.

А пока в дидактике рассматривался урок с чётким выделением структурных элементов и, несмотря на большую вариативность в решении частных вопросов, закреплявший одну и ту же последовательность в работе учителя и учащихся.

От того, что урок является единицей процесса обучения, его характерные особенности отражают как достижения, так и недостатки в разработке процесса обучения.

В связи с этим следует отметить, что само выделение структурных элементов урока - свидетельство наличия в педагогической науке ого времени материалов, раскрывающих сущность процесса обучения. Мы сейчас не оцениваем эти данные, а констатируем зависимость в решении этих вопросов.

Одним из основных признаков, отражающих сущность традиционного обучения и подвергавшихся резкой критике, был шаблон в построении урока. Шаблон чётко вырисовывается и в примерах структурного построения урока, которые приводились выше.

С понятием “шаблон” мы привыкли связывать постоянство, повторяемость, однообразие в структурном построении, а отсюда единообразие в работе учителя и ученика. Однако, этого недостаточно, чтобы решить вопрос на уровне зависимости между шаблоном в построении урока и сущностью традиционного процесса обучения. Убедимся, что это действительно так, вернувшись к монографиям, о которых уже шла речь.

Дело в том, что авторы всех серьёзных работ этого периода писали о том, что урок не должен строиться по шаблону и указывали пути его преодоления. Особенно отчётливо стремление преодолеть шаблон ощущается в “Дидактике”, созданной учёными ГДР. Авторы главы об уроке писали, что “педагоги” прошлого столетия пришли к выводу, что все уроки должны иметь определённый порядок проведения, что все части урока должны всегда следовать друг за другом в повторяющемся и строго установленном порядке. Исходя из этого, они установили “формальные ступени урока”. Далее говорилось о том, что система формальных ступеней ведёт к застою в работе и лишает учителя “радости преподавания”, а учащихся - “радости учения”.

В противовес шаблону они выступают за “многообразие” в построении урока. Указываются пути, обеспечивающие это многообразие: 1) варьирование указанных авторами 5 структурных частей урока; 2) возможность отдельные из этих частей опускать; 3) разнообразие методических решений в построении уроков одного и того же типа.

Те же пути многообразия в построении урока указывали И.Н.Казанцев, С.В.Иванов и др. С.В.Иванов конкретизирует вопрос о “разных методических решениях”. Защищая положение о значении основного направления в построении урока, он указывает на различия путей раскрытия учебного материала: индуктивный, дедуктивный и смешанный, когда осуществляется и индуктивный и дедуктивный путь раскрытия материала.

Таким образом, проблема многообразия в построении урока была актуальна и для педагогов, обосновывающих традиционное построение урока, и, несмотря на это, ему всё же был свойственен шаблон.

Следовательно, вскрытие причин существования шаблона в построении традиционного урока требует иных путей решения вопроса.

Забегая вперёд скажем, что в результате исследования мы пришли к выводу, что шаблон в построении урока объясняется статикой традиционного процесса обучения. И далее, преодолеть шаблон позволяет процесс обучения, который по природе своей подвижен и динамичен. Явление шаблона или разнообразия связано с системой

зависимостей, которые влияют на поведение процесса обучения. Эти же зависимости определяют особенности в построении традиционного урока и урока в условиях развивающего обучения. И в какое бы время ни проводились уроки, в 59-е годы, ещё раньше или в 70-е, если для их построения характерна динамика, они реализуют зависимости, свойственные развивающему обучению.

Решение этих вопросов осуществляется на протяжении всей работы. Сейчас же они нам нужны для того, чтобы определить направление анализа причин, объясняющих шаблон, единообразие в построении урока.

Если это явление своими корнями уходит в сущность процесса обучения, причины статики следует искать в структуре традиционного обучения, которая является средоточием свойственных ему зависимостей. Такой анализ был осуществлён М.Н. Скаткиным (14). Назвав процесс обучения “объяснительным”, М.Н. Скаткин писал, что для этого процесса характерно объяснение учителя с применением наглядности, комментариями, доказательствами. Деятельность учащихся заключалась в том, чтобы, поняв, запомнит объяснение учителя и уметь воспроизвести своими словами. В отличие от догматического процесса обучения в его структуре появилось такое звено, как применение знаний. Учащиеся выполняли различные самостоятельные работы. Однако, преобладали работы по образцу и проводились они на этапе закрепления и контроля знаний. Основу познания составляет воспроизводящая деятельность ученика, в результате чего развивается преимущественно воспроизводящее мышление. В активизации деятельности ученика наряду с внутренними стимулами большое место занимают внешние (замечания учителя, оценка ответа, вызов родителей и т.д.).

Десять лет такого учения, основного вида деятельности школьника, ведут к формированию пассивно-созерцательного типа личности, человека, умеющего объяснить окружающий мир, но плохо подготовленного к его творческому преобразованию.

М.Н. Скаткин рассматривает структуру объяснительного процесса обучения более в плане соотношения деятельности учителя и учащихся. На основании этого анализа можно предположить, что статика объясняется природой воспроизводящей деятельности, свойственной процессу обучения, характер которого определяется совокупностью всех компонентов обучения: целями, содержанием учебного материала, методиками, соотношением в работе учителя и учащихся, последовательностью звеньев обучения: восприятие → осмысление → запоминание → применение.

Продолжая выяснять причины этого явления, мы рассматриваем структуру традиционного обучения с точки зрения сущности познавательного процесса ученика. Основную причину статики урока мы видим в ступенчатости процесса обучения. Независимо от того, в какой терминологии был описан процесс учения, для него была характерна ступенчатость и об этом писали в период активной критики традиционного урока при обсуждении липецкого опыта. Широкое распространение получило описание процесса обучения с точки зрения его психологической сущности: восприятие, осмысление, запоминание, применение. В другом случае процесс обучения был представлен в виде следующих последовательных звеньев: сообщение учащимся и восприятие ими конкретных данных; осмысление учащимися объектов; формирование понятий; выработка и закрепление умений и навыков, проверка знаний.

Используя данную трактовку процесса обучения при определении структурных моментов урока, С.В. Иванов указывал на подготовку учащихся к активному восприятию нового материала, первичное ознакомление с материалами; образование у учащихся новых понятий, расширение и усвоение законов и правил; применение полученных знаний на практике; выработку навыков; закрепление знаний и навыков, их углубление, обобщение и систематизацию; контроль и самоконтроль в процессе обучения.

Споры шли о том, как описать, как обозначить отдельные этапы процесса обучения. Однако, повторяем, независимо от этого процесс обучения был представлен в виде последовательных, самостоятельных ступеней, хотя и делалась оговорка, что они взаимосвязаны.

Ступенчатость процесса обучения с решением отдельных познавательных задач не обеспечивала единства частного и общего, конкретного и абстрактного, анализа и синтеза, теории и практики в усвоении учениками учебного материала, что не создаёт условий для развития познавательной самостоятельности. Поэтому работа на предыдущих этапах не создавала предпосылок для продвижения учащихся на последующие этапы. Обучение учащихся осуществлялось при определённом соотношении между деятельностью учителя и учащихся: учитель объясняет и показывает, как следует действовать, - ученики повторяют, воспроизводят, решают аналогичные задачи.

Ступенчатое построение обучения находило подкрепление в теории познания и психологии учения, что свидетельствовало об определённом уровне развития целого ряда наук.

Следует отдать должное авторам работ этого периода: они уделяют большое значение марксистско-ленинской теории познания и психологическому обоснованию процесса обучения.

Однако, изучение этих работ обнаруживает определённую ступенчатость в философской трактовке процесса познания. Это объяснялось буквальным прочтением и поэтапным раскрытием ленинского положения о пути познания истины. Так, С.В. Иванов писал: “В процессе обучения ученик пользуется диалектическим путём познания, развивающимся “от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике” (3).

В данной последовательности познания предлагалось вести обучение. В связи с этим большое внимание уделялось использованию на начальных этапах обучения наглядности. Практическая работа, применение знаний на практике рассматривалось преимущественно как способы проверки сознательности усвоения учащимися материала и проводилось на заключительных этапах познания. Основным путём активизации познавательной деятельности учащихся было использование разных источников знаний. Велась борьба с засилием словесных методов обучения.

Большое внимание уделялось проблеме систематизации и обобщения знаний учащихся. В связи с этим внимание учителей обращалось на осознание ими логики содержания учебного материала отдельного урока, темы раздела; рекомендовались приёмы, обеспечивающие освоение темы учащимися; большое внимание отводилось повторительно-обобщающим урокам. Обращает на себя внимание тот факт, что основная задача повторительно-обобщающих уроков состояла в собирании материала отдельных уроков в единое целое. Это свидетельствовало также о том, что систематизация и обобщение материалов во времени отодвигались от работы над

конкретным материалом и были представлены в качестве самостоятельного и заключительного звеньев в работе над темой.

Ступенчатый процесс обучения находил своё обоснование и в психологии учения.

Особенно широко психология учения была представлена в “Дидактике”, созданной в ГДР. Однако, отражая уровень развития современной им психологии, авторы последовательно рассматривали отдельные психологические процессы: развитие внимания, образование представлений, развитие способности восприятия и наблюдения; образование понятий и общих суждений, развитие мышления и т.д.

Интересные и важные вопросы освещались сами по себе, в соответствующей последовательности и, несмотря на оговорки, что они взаимосвязаны, представления об учении как процессе целостном и развивающем не возникало.

Таким образом, системная природа урока обнаруживает себя при решении проблем структурного построения традиционного урока. Решение вопроса осуществляется на уровне констатации причин, влияющих на структуру урока. В выделении структурных единиц наблюдается определённый механицизм, проявляющийся в произвольности их вычленения, перестановке, исключении, варьировании и т.п.

Главным способом доказательства выдвигаемых положений был опыт работы учителей, ссылки на то, что такой-то учитель в своей работе поступал следующим образом и т.д. Вопросы рассматривались преимущественно на уровне следствий, без достаточного обоснования их причин. Поэтому совершенствование структуры урока осуществлялось без учёта логики учебного процесса, само по себе. Совершенствование отдельных структурных единиц проводилось в отрыве от построения урока в целом.

И, несмотря на предпринимаемые педагогами попытки внести многообразие в построение урока, ему был свойственен шаблон.

Шаблон, свидетельствуя о статике структурного построения урока, обнаруживает особенности развития урока как целостной системы. Корни этой статики заключены в структуре традиционного процесса обучения. Его ступенчатость не обеспечивает естественное продвижение ученика в познании, предполагает соотношение в работе учителя и учащихся, при котором деятельность последних носит преимущественно исполнительский характер.

В результате анализ теоретического обоснования традиционного урока обнаруживает целый ряд зависимостей: между соотношением в работе учителя и учащихся, когда учитель объясняет учебный материал, демонстрирует способы деятельности, и ступенчатым процессом усвоения; между ступенчатым процессом усвоения и исполнительским характером познавательной деятельности учащихся; между ступенчатым процессом обучения и статикой структурного построения урока; между статикой в построении урока и механицизмом в соотношении структурных единиц урока; между статикой и шаблоном структурного построения урока.

Анализ материалов обнаруживает также, что традиционное обучение знаменовало определённый уровень в развитии дидактики, психологии и теории познания.

Этот уровень всё более не удовлетворял, что привело к поискам путей совершенствования процесса обучения и его основной формы - урока. В то же время

развивалась психология, теория познания и другие смежные науки, от уровня которых во многом зависит продвижение и обоснованность педагогических исследований.

3. Основные направления перестройки урока

В силу зависимости между процессом учения и формированием личности ученика всё острее ощущалось противоречие между обучением и требованиями жизни.

Традиционное построение урока в конце 50-х и начале 60-х годов подверглось самой жёсткой критике. Характеризуя создавшуюся обстановку, И.Т. Огородников писал, о том, что не удовлетворяли цели, которые стояли перед уроком, пересмотру подвергались условия, в результате которых они решались. Он указывал, что не мог больше удовлетворять такой подход к оценке урока, когда о его эффективности судили лишь по объёму и пониманию усвоенного учеником материала.

В разных уголках страны возникал опыт работы учителей, направленный на совершенствование урока. Вся педагогическая общественность страны принимала активное участие в его обсуждении, проводилась большая работа по внедрению новых идей в практику обучения. Эти поиски обнаружили неиспользованные резервы и служат выявлению системной природы урока.

Следует сразу же сказать, что и в этот период материал освещался в печати преимущественно на уровне фактов, в виде предположений, описания следствий без вскрытия причин. Отсюда кажущийся хаос, противоречивость суждений и предложений, многоплановость решений. И всё же через всё это проглядывают свойственные уроку зависимости и намечаются определённые направления в его перестройке.

В этот период было издано большое количество работ по проблемам урока. К числу обобщающих работ следует отнести “Липецкий опыт рациональной организации урока” - сборник статей под редакцией М.А. Данилова, “Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока” К.А. Москаленко, “Организация процесса обучения в школе” В.П. Стрезикозина.

В поиске путей повышения эффективности урока центральным звеном становится перестройка соотношения в деятельности учителя и учащихся. Необходимо было, как писал В.П. Стрезикозин, прежде всего изменить положение, при котором учитель учит, а ученик не учится. В качестве основного условия в решении этой задачи рассматривается активизация познавательной деятельности учащихся. И если раньше в педагогических исследованиях внимание, в основном, было сосредоточено на учителе, то теперь оно было обращено к ученику, классу, ребёнку. Тем самым в рассмотрении урока вырисовывалась система учитель - ученик - класс, возникала большая потребность в мотивации действий учителя необходимостью организации определённых действий со стороны учеников. Работа осуществлялась на разных уровнях: служила совершенствованию традиционного урока и вела к перестройке урока на уровне целостной системы.

Первая группа условий повышения эффективности урока приводила к “равновесию” всех элементов урока, вела к увеличению удельного веса одних, и за счёт этого к сокращению других.

Наиболее ярко это проявление целостности урока обнаружил опыт работы новосибирских учителей. Суть этого опыта, как известно, заключалась в увеличении

на уроке объёма самостоятельной работы учащихся. Результаты хронометража обнаруживали, что самостоятельная работа учащихся на уроке занимала очень небольшое место (5). В результате давались большие домашние задания. Увеличение объёма самостоятельной работы на уроке вело к повышению его эффективности, свидетельствуя, что за счёт этого повышается эффективность и остальных звеньев учения. В результате этой зависимости удавалось сократить и объём домашних заданий.

Фактически о той же соразмерности всех звеньев в работе на уроке шла речь, когда говорилось о необходимости, сократив использование словесных методов обучения, увеличить удельный вес наглядности и практических работ учащихся.

Соразмерность частей в построении урока означает наличие всех необходимых звеньев в познании ученика, без чего оно не может быть эффективным. В силу взаимовлияния этапов познания успешность одних отражается на успешности других. В то же время свёртывание и недостатки в проведении одних этапов пагубно отражаются на остальных этапах усвоения учащимися материала. Данные факты лишней раз напоминали, что хотя в построении урока можно выделить отдельные части, он представляет собой единое целое. Самостоятельность отдельной части относительна, так как её необходимость и особенности мотивированы развитием учебного процесса. “Суть логики учебного процесса, - писал М.А. Данилов, - состоит в том, что учебный материал и задания учителя внутренне связаны и предстают перед учащимися в своём закономерном движении так, что каждый шаг учебного процесса даёт ответ на возникшие раньше вопросы, выдвигает новую познавательную задачу и подготавливает учащихся к её решению” (16).

Проблема наличия и соразмерности отдельных этапов в познании ученика при построении урока перерастала в проблему многообразия видов деятельности. Если в первом случае отстаивалась необходимость известного в педагогике и методиках обучения, то во втором предпринимался активный поиск новых приёмов и методических решений. Многообразие видов деятельности служило развитию познавательных возможностей учащихся.

Основные направления в решении этой проблемы и влияние её реализации на построение урока рассматривал В.П. Стрезикозин в книге “Организация обучения в школе” (15). Анализ уроков, использованных автором в качестве примеров, даёт возможность выделить ряд направлений в осуществлении этой задачи.

Суть первого заключается в дифференциации содержания урока. В содержании учебного материала выделялись логические части вопроса, при изучении которых использовались наиболее адекватные методические приёмы. Работа по дифференциации содержания учебного материала и поиску адекватных методических приёмов знаменовала новый этап в решении проблемы взаимозависимости содержания и методов обучения. В этом случае через обогащение и активизацию деятельностной стороны углублялась и обогащалась содержательная сторона учения.

Проблема взаимозависимости содержания учебного материала и методов обучения имела и другое решение. Оно основывалось на том, что усвоение одного и того же содержания предполагает применение целого ряда методических приёмов. И поиски педагогов, методистов были направлены на разработку системы методических приёмов, которые, включая ученика в разные виды деятельности, позволяют рассматривать учебный материал с разных сторон и на разных уровнях.

В этом случае ведущей в соотношении содержания учебного материала - методы обучения становится деятельная сторона. И появление новых моментов в построении урока объясняется необходимостью при организации познавательного процесса провести учащихся через ряд этапов.

Большую роль в развитии этого направления играла работа педагогов по связи обучения с жизнью, которая активно развернулась после принятия закона “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования” от 24 декабря 1958 года. Творчески работавшие учителя обогатили педагогику и методики обучения разнообразными приёмами организации экскурсий на предприятия, за город, проведения наблюдений, различного рода практических работ на местности, пришкольных участках и т.д.

Эти два пути в развитии взаимозависимости между содержанием и методами обучения, когда в одном случае ведущим является логика раскрытия содержания, а в другом - операционная сторона учения, получают своё дальнейшее развитие в последующие годы.

Многообразие методов и приёмов обучения служило обогащению познавательного процесса учащихся. В познании появлялись всё новые микроэтапы, изучаемое содержание рассматривалось более полно и всесторонне. За счёт этого урок приобретал большую наполняемость и гибкость. Всё труднее в его структуре узнавались традиционные этапы урока.

Следующая группа условий повышения эффективности урока служила интенсификации обучения, обеспечивая рациональную организацию деятельности учащихся на уроке. Поиски педагогов в этом случае были подчинены тезису - интенсивный труд класса и каждого ученика в течение 45 минут позволит увеличить объём и качество выполняемой на уроке работы. Развитием этого тезиса стала идея управления деятельностью учащихся.

Самым решительным в реализации этого направления был опыт работы учителей Липецкой области (липецкий опыт).

Поиски путей повышения ёмкости урока охватывали различные аспекты организации деятельности учащихся.

Большое значение приобретали чисто организационные вопросы. Так, чтобы обеспечить на протяжении всего урока активную деятельность учащихся, потребовалось разгрузить урок от организационных моментов и соответствующим образом оснастить работу учителя и учащихся. Этому служило предварительное оформление классной доски, использование переносных досок, подготовка раздаточного материала, широкое применение технических средств и т.п. Появилась проблема оборудования кабинетов.

Изыскивались также резервы неиспользованных возможностей урока методического плана. Интенсивную работу учащихся на уроке обеспечивало:

- энергичное мобилизующее начало урока;
- увеличение объёма учебного материала и различных заданий учащихся, темпа работы учеников;
- организация самостоятельных работ учащихся на всех этапах урока;
- увеличение объёма фронтальной работы класса за счёт сокращения вызова отдельных учащихся при проверке домашних заданий;

– введение поурочного балла, который оценивал различные виды работы учащихся, выполняемой на протяжении урока и др.

Изменение в соотношении работы учителя и учащихся в сторону увеличения нагрузки учеников не ограничивалось организационной стороной дела. В решении этого вопроса делается следующий очень важный шаг: осуществляется поиск путей, обеспечивающих объединение усвоения и выявления знаний, умений и навыков. Этому служило широкое применение комментирования учащимися хода и результатов выполняемых работ, самостоятельные работы “малых форм”, проводимые по ходу изучения учебного материала и, наконец, поэлементное усвоение.

При поэлементном усвоении учебный материал разбивался на логические части. Изучение каждой такой части завершалось проверочной самостоятельной работой. В.П. Стрезикозин, считая поэлементное усвоение одним из завоеваний этого периода, указывал, что оно строится на принципах программированного обучения и обеспечивает большую основательность и систематичность в усвоении знаний, умений и навыков.

Таким образом, повышение эффективности урока привело к изменению соотношения в деятельности учителя и учащихся. Активизации познавательной деятельности учащихся послужили резервы, заключённые во взаимосвязи содержания учебного материала и методов обучения. Внешне этот процесс проявлялся в многообразии методических решений. Его внутренней стороной было совершенствование процесса обучения. Это вело к обогащению элементов урока и его структурному выравниванию. Рамки и возможности урока как бы раздвигались. В результате возрастали образовательная, воспитывающая и развивающая функции урока. В то же время более органичной становилась связь отдельных частей в построении урока. Возрастала значимость работы по определению цели урока, плана работы, появилась необходимость в доведении до сознания учащихся зависимости между целью урока и ходом выполняемой работы.

И всё же эти поиски велись в рамках повышения эффективности традиционного урока. Об этом свидетельствовал принцип последовательной зависимости отдельных элементов урока. Целое как бы складывалось из отдельных следовавших друг за другом частей то ли в развитии содержания материала, то ли в развитии этапов учения. И затем в конце урока эти части собирались воедино, подытоживались результаты работы. Старания учителей были направлены на то, чтобы ученики не упустили какой-то шаг в общей работе. Этому служили средства прямого управления деятельностью учащихся: комментирование, система самостоятельных проверочных работ, алгоритмические предписания, планы-инструкции, образцы способов решения задач и т.д. В системе учитель-ученик всё было подчинено тому, чтобы ученик действовал в унисон с действиями учителя и по заданным образцам. Наиболее ярким выражением этой зависимости являлось поэлементное усвоение материала. Деятельность учащихся носила исполнительский характер, и поиски путей повышения эффективности урока велись в рамках этой деятельности.

Наряду с этим направлением возникает тенденция построения урока, для соотношения элементов которого характерен принцип объединения. Реализация этого принципа находит своё отражение в липецком опыте. Такой урок К.А. Москаленко называл объединённым. Рассматривая особенности объединённого урока, он писал, что выявление знаний на нём органически сливается с другими элементами урока, усвоение знаний осуществляется в единстве с формированием умений и навыков,

повторение знаний, умений и навыков ведётся в новых связях и сочетаниях при изучении нового материала, деятельность учителя не отрывается от деятельности учащихся (13). В этих условиях возрастает действенная активность учащихся, становится более подвижным общение учителя, класса и отдельного ученика, возрастает роль работы на уроке.

Всё это давало основание М.А. Данилову писать: “Организация работы в липецком опыте не только предотвращает механическое расчленение учебного процесса на этапы, а, наоборот, всемерно утверждает его целостный характер” (16, с. 168).

Объединённый урок стали называть “уроком новой структуры”. Вначале в понятие “новая структура” стали вкладывать иной смысл - указывалось на наличие урока “новой структуры” в ряду с уроками уже известной структуры.

И всё же ни первый, ни второй подход не объясняли причин особенностей данного урока, а поэтому не было возможности определить фактическое место и значение его в системе уроков. Будучи описан на уровне явления, урок, построение которого основывалось на принципе объединения элементов, породил целый ряд неожиданных суждений:

- урок не должен иметь определённой структуры, ибо она тормозит творческую работу учителя;

- каждый урок имеет свою структуру;

- дело не в структуре урока, а в его логике

и т.п.

Давая оценку этим суждениям, М.А. Данилов писал, что борясь с тенденцией к стандарту в построении уроков, некоторые авторы высказываются против изучения структуры урока. “С этим мнением нельзя согласиться, - замечал он. - Разумеется, учебно-воспитательный процесс на уроке имеет сложный характер, крайне подвижен и изменчив. Но из этого нужно сделать только тот вывод, что структура урока, отражая его конкретные образовательно-воспитательные задачи, содержание и методы обучения, так же должна отличаться логической стройностью, сложностью, гибкостью и способностью к вариациям” (16, с. 169). Поставив вопрос о вариативности структурного построения урока, М.А. Данилов возвращается к привычному, ставшему традиционным подходу, говоря, что “в бесконечном потоке множества уроков можно подметить известную повторяемость и выключить структуры уроков, встречающиеся чаще других” (16, с. 169). Преодоление шаблона достигается благодаря наличию большого числа однотипных структур уроков.

На самом же деле новый принцип взаимосвязи структурных элементов урока свидетельствовал о существенных изменениях в процессе обучения. Эти изменения не ограничивались решением задач соразмерности и наполняемости процесса учения, обеспечивающего активную, интенсивную и содержательную работу ученика. Они были связаны с перестройкой процесса учения по существу.

В перестройке процесса обучения наметился ряд тенденций, связанных с пересмотром места и функции практики в познавательной деятельности учащихся и с решением задачи обеспечить усвоение знаний на уровне их применения в новых условиях в качестве способа дальнейшего познания.

Первая тенденция заключалась в изменении логики познавательного процесса. Если раньше практические и лабораторные работы проводились на этапе закрепления

знаний, умений и навыков, то теперь в опыте творчески работавших учителей они стали проводиться при изучении нового материала. Большим энтузиастом по обобщению и распространению такого опыта работы был В.П. Стрезикозин.

В результате проведения лабораторных и практических работ на этапе изучения нового материала источником знаний становились факт, явление, реальность, осваиваемые учеником в процессе активной преобразующей деятельности. Эта деятельность носила творческий характер и стимулировалась внутренними мотивами учения. Ученик из пассивного объекта обучения превращался в активного участника познавательного процесса. Усвоение нового объединялось с применением ранее изученного, служило закреплению вновь приобретённых знаний и умений и обнаруживало степень понимания его учениками.

Вторая тенденция в перестройке процесса обучения заключалась в появлении новых звеньев в познании ученика. Эти звенья возникали в результате двусторонней связи обучения с жизнью. Применение знаний на практике в жизни рассматривалось (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, В.П. Стрезикозин и др.) в качестве необходимого и закономерного в ряду других этапов познания. Обращалось внимание на то, что если связь обучения с жизнью осуществляется в школе сравнительно широко и всесторонне, то ещё слабо проводится работа, обеспечивающая обратный ход познания: от жизни, практики - к школьному обучению.

Третья тенденция в перестройке процесса обучения была связана с непрерывностью развития процесса учения. Если традиционный процесс обучения имел локальный характер и его развитие завершалось, как правило, на этапе применения знаний и умений при решении аналогичных познавательных задач, то теперь его развитие приобретало непрерывный поступательный характер.

Проводились самостоятельные практические работы, предварявшие изучение нового учебного материала. Велась большая работа по актуализации ранее изученного материала, необходимого для понимания новой темы. Осуществлялось применение и контроль ранее изученного материала в новых связях при изучении последующих тем. При изучении нового материала учащимся предлагались самостоятельные работы. При этом самостоятельные работы теперь ставили учащихся перед необходимостью решать новые познавательные задачи.

Эти тенденции в перестройке процесса обучения отражались на построении урока. Суть происходящих изменений коротко можно охарактеризовать следующим образом: применение из заключительного звена в работе превращается в звено, с которого начинается изучение нового материала, что отражается на перестройке всей работы в целом. Вместе с тем само применение приобретало иной характер, выполняло иные функции.

Путь постоянного преобразования содержания изучаемого материала в процессе его применения вёл к преодолению пассивной созерцательности личности ученика и обуславливал развитие его творческих возможностей.

В результате “В противовес старой дидактике, построенной на воспроизведении готовых знаний, рождается новая дидактика творческой активности” (14, с. 147).

Внешне данные особенности проявились в структурной перестройке урока. Построение урока стало отличаться взаимосвязью звеньев. Изменения в соотношении между работой учителя, ученика и класса не сводились к увеличению объёма выполняемой учащимися работы. Они обеспечивали ученику активное участие в решении новых познавательных задач.

Внутренняя сторона перестройки состояла в том, что процесс учения “...совершается как естественное поступательное движение саморазвития личности ребёнка” (1, с. 11).

В этих условиях преобладают косвенные формы управления деятельностью учащихся. Учитель встаёт перед необходимостью организовывать учение как самостоятельное познание ученика. Возрастает значение коллективной работы класса. Учение по своему характеру и логике приближается к научному познанию. Появляется новое и в оценке качества знаний и в определении критериев урока.

М.А. Данилов указывал на то, что обеспечить эффективность урока значит “достигнуть определённого приращения в систематических знаниях учащихся, в их умениях и навыках и в то же время осуществить хотя бы небольшой шаг в развитии мышления, научить творчески думать, самостоятельно разбираться в сложных вопросах теоретического и практического характера (16, с. 46).

Достижение нового качественного уровня в усвоении теоретических знаний соотносилось с их применимостью к решению практических задач в обучении и в жизни.

И так как эффективность урока связана с повышением развивающей функции урока, важен новый шаг в развитии знаний, умственных способностей, познавательной самостоятельности учащихся. Результаты учения предлагается рассматривать в их поступательном развитии.

4. Активное развитие двух систем обучения

Общая цель - развитие познавательной самостоятельности учащихся - определила конкретные задачи и рабочую программу по перестройке и совершенствованию процесса обучения. В педагогической и особенно в психологической литературе очень решительно было заявлено, что конечной целью учения и показателем его эффективности является не воспроизведение системы усвоенных знаний, а их использование в решении практических и теоретических задач. Для этого учащихся необходимо учить пользоваться знаниями, вооружать их способами мышления, учить думать.

Реализация вставших перед школой задач потребовала повышения научно-теоретического уровня содержания образования.

Активная работа вначале по разработке и обсуждению, а потом по освоению нового учебного плана, программ и учебников и, наконец, по их коррекции сопровождалась не менее активной работой по совершенствованию методов и форм обучения.

В то же время продолжают развиваться и оформляться те два направления, которые определяют особенности урока на уровне целостной системы. Эта работа осуществляется в крайних проявлениях этих направлений.

Первое связано с организацией поэтапности усвоения, жёсткой регламентацией учителем познавательных действий учеников в рамках исполнительской деятельности, обеспечивающей полноту и системность усвоения сообщаемой учащимся информации и самостоятельное решение ими стандартных задач. Второе обеспечивает активную позицию ученику в процессе обучения, ведёт к сближению с научным познанием, косвенное педагогическое управление процессом творческой поисковой деятельности

учащихся, развивает способность самостоятельно решать *новые* теоретические и практические задачи.

Первое направление находит своё наиболее яркое отражение при использовании программированного обучения, второе - проблемного.

Интересные данные обнаруживают исследования, ставившие целью организовать в пределах программированного обучения творческую деятельность учащихся и тем самым расширить его развивающие возможности. Как известно, развитие познавательной самостоятельности учащихся достигалось при условии:

1. овладения учеником технологией работы с материалами по программированному обучению;

2. использования алгоритмов, которые вместо жёсткого пооперационного управления осуществляют более общее направляющее руководство деятельностью учащихся;

3. привлечения учащихся к поиску и составлению алгоритмов решения познавательных задач, рабочих программ и осознания ими общих принципов такой работы.

Данные материалы интересны тем, что обнаруживают, как изменение одного из компонентов в системе зависимостей (цель, логика и уровень раскрытия учебного материала, методы, способы организации, структура и характер познавательной деятельности, результаты учения) связано с изменением всех остальных, и как организация творческой поисковой деятельности учащихся ведёт к перестройке всей системы. Делается вывод, что особенности и перестройка системы обуславливает и в свою очередь определяется соотношением между работой учителя и учащихся.

Так, с ростом обобщённости задаваемых ученику алгоритмических предписаний прямое руководство учителя деятельностью учащихся приобретает косвенный характер и вместе с тем возрастает самостоятельность учащихся. В результате изменяется содержание и логика работы: он усваивает учебный материал не по отдельным дробным операциям и частям, а, ориентируясь в целой совокупности вопросов, принимает самостоятельные решения при определении способа работы.

В том случае, когда ученик принимает участие в составлении алгоритмических предписаний, в разработке рабочей программы, он также усваивает материал не по отдельным частям и операциям, а, ориентируясь в целом, сам определяет его состав и логику. Для этого ему (а не только учителю) необходимо подняться до осознания общих принципов и закономерностей, свойственных изучаемому материалу, и понять, каким образом они реализуются в создаваемой программе деятельности. В результате роста познавательной самостоятельности учащихся при построении урока возникает возможность проводить самостоятельную работу учащихся не только на этапе закрепления, но и при изучении нового учебного материала. А с этим связан переход от статичности, свойственной поэтапному усвоению, к динамике, присущей объединённому синтетическому построению урока.

Таким образом, изменение в характере познавательной деятельности учащихся, замена исполнительской деятельности поисковой ведёт к перестройке системы в целом. Эти данные свидетельствуют как о своеобразии каждой из систем, так и о наличии взаимопереходов между ними; о возможностях преобразования одной системы в другую.

Однако, своеобразии системы, подчинённой организации поисковой, творческой деятельности, обнаруживается при разработке второго направления.

Развитие обучения, которое обеспечивает ученику позицию активного участника познавательного процесса, привело к возникновению и осуществлению целого ряда путей в организации творческой деятельности учащихся: создание и решение на уроках по всем учебным предметам познавательных задач (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.); рассмотрение методов обучения под углом зрения умственной активности учащихся и по их сходству с методами научного познания: информационный, частично-поисковый, проблемное изложение, исследовательский метод обучения (концепция И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина); теоретическое обоснование и внедрение в практику проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.); изучение природы и создание условий для формирования внутренних стимулов учения (В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и др.). Исследование путей осуществления творческой поисковой деятельности учащихся, как видим, также приводит к организационному решению - рассмотрению особенностей построения урока. Интересен в изучении этого вопроса опыт работы учителей Татарии. В своей работе они, как писал М.И. Махмутов, вначале ограничивались проблемной постановкой темы урока, затем проблемные ситуации стали создаваться на протяжении всего урока.

Логико-психологическая структура проблемного урока, по мнению М.И. Махмутова, соответствует логике решения проблемы. Оно состоит из следующих элементов (12):

1. возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы;
2. выдвижение предположений о вероятном пути решения и обоснование гипотезы;
3. доказательство гипотезы;
4. проверка правильности решения проблемы.

В этом случае структурные единицы урока отождествляются с этапами в решении проблемы. Дидактические задачи на проблемном уроке решаются во взаимосвязи: в ходе практической работы учащиеся закрепляют ранее изученное и знакомятся с новым; при решении новых проблем происходит закрепление и применение материала и т.д. Построение урока, для которого характерно объединённое решение дидактических задач, М.И. Махмутов называет "синтетическим".

Взаимосвязь содержания учебного материала и методов обучения свидетельствовала о том, что усвоение учебного материала на уровне теоретического обобщения предполагает организацию творческой поисковой деятельности учащихся. Как показали исследования А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и др., проблемное обучение предполагает не только особый ход познания, но и определённый уровень раскрытия изучаемого материала - уровень теоретических проблем, идей, стержневых системообразующих понятий, общих принципов и закономерностей.

Активизация познавательной деятельности учащихся в данных случаях направлена на выявление присущих изучаемому материалу связей и зависимостей. И познавательная задача, и творческая практическая самостоятельная работа, и проблемная ситуация, и возникающая на её основе проблема подчинены поиску и определению присущих учебному материалу закономерных связей и зависимостей. В отличие от программированного обучения, где ученик осваивает учебный материал по логическим частям и операциям, приходя к целому через последовательное освоение

его частей, в данном случае он оказывается перед необходимостью ориентироваться в содержании как целом с начала и до конца решения проблемы, задачи и т.д.

Динамика, развитие свойственны самой природе поисковой деятельности. Так, познавательная задача, проблемная ситуация, проблема возникают в процессе учения на стыке знаний и незнания учеником материала, при изучении знания в развитии. Цели и способы их решения определяются самим ходом работы. В её процессе предыдущие этапы обеспечивают потребность и возможность перехода ученика на следующие этапы познания. За счёт этого достигается саморазвитие учения. Саморазвитие учения становится причиной формирования внутренних стимулов учения и познавательной самостоятельности учащихся. Изменения в соотношении работы учителя - ученика определяются тем, на каком этапе ученик в состоянии самостоятельно осуществлять поисковую деятельность: на этапе широкой ориентации в содержании учебного материала и выдвижения новых проблем, на этапе формулировки гипотез и решения проблем, на этапе контроля за правильностью их решения, на этапе выдвижения предположений о проблемах в изучении последующего материала. Изменения в соотношении работы учителя и ученика, как правило, опосредуются организацией коллективной работы класса.

Как показали наши исследования, динамика, свойственная процессу развивающего обучения, отразилась на динамике структурного построения урока.

Одним из проявлений динамики структурного построения урока является свёртывание, объединение, расширение структурных элементов урока. Эти проявления свидетельствуют о расширении сферы применения усваиваемого учениками учебного материала и объясняют спиралеобразную кривую в соотношении работы учителя, ученика и класса, когда на одних уроках новый материал объясняется учителем, на последующих изучается в результате коллективных усилий класса, и, наконец, возникает возможность при изучении материала организовать самостоятельную работу каждого ученика. Динамика урока исключает шаблон в его построении.

Особенность построения урока в условиях развивающего обучения обнаруживает зависимость между способностью учащихся применять изучаемый материал к решению новых теоретических и практических задач, усвоением учебного материала на уровне общих принципов и закономерностей и развитием внутренних стимулов учения, организацией поисковой творческой деятельности, логикой познания, подчинённой усвоению присущих содержанию учебного материала связей и зависимостей; соотношением в работе учителя, ученика, класса, обеспечивающим рост самостоятельности учащихся на этапе изучения нового учебного материала, и структурным построением урока, основывающимся на принципе объединения, синтеза, с присущей ему динамикой.

В результате поисков путей повышения эффективности процесса обучения и прежде всего разработки программированного, проблемного, дифференцированного обучения в построении урока многое переменялось. Исчезло резкое разграничение между работой учителя и учащихся, появилась организация групповой работы учеников. В одних случаях осуществлялось обучение, жёстко регламентировавшее деятельность учащихся, в других - ученику предоставлялась возможность самому определять способы работы. Структура одних уроков была подчинена последовательному решению дидактических целей и её легко можно было определить. В других случаях решение дидактических целей сливалось воедино и, пользуясь

прежними мерами, определить структурное построение урока было невозможно. В этих условиях предпринимались:

– полный отказ от прежнего способа анализа урока; при этом отрицался не только традиционный способ анализа урока, но и сама проблема структуры урока, а вместе с тем защищалась идея неуправляемого творчества учителя на том основании, то каждый урок своеобразен и должен иметь своё построение;

– возвращение на позиции традиционного анализа урока, что нередко объяснялось потребностью определённости и необходимостью управлять творческой деятельностью учителя;

– осознанный и неосознанный поиск новых подходов к анализу урока.

4. Поиски новых путей структурного анализа урока

В обстановке неопределённости, которая ещё больше усугублялась противопоставлением разных путей совершенствования процесса обучения (проблемное или программированное и т.п.), большое практическое и теоретическое значение имела работа И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина “Требования к современному уроку” (9, с. 11). В ней, во-первых, указывались требования к структуре урока, говорилось, что “структура каждого урока в соответствии с его логикой должна быть чёткой, со строгим переходом от одной части урока к другой в соответствии с дидактической целью урока и закономерностями процесса обучения (9, с. 11). Таким образом, вновь ставился вопрос о зависимости структурного построения урока от логики учебного процесса, указывалось, что достижение общей цели осуществлялось через систему дидактических задач и каждой из них соответствует определённая часть в построении урока. Указывалось на зависимость между чёткостью структурного построения урока и соответствием хода урока закономерностям процесса обучения.

Во-вторых, говорилось о том, что структурными частями урока “являются не традиционный опрос, изучение нового, закрепление и т.д. в определённом порядке и в однозначной форме, а шаги, обуславливающие движение к цели урока, то есть усвоение содержания” (9, с. 11).

Принципиально иной подход к вычленению структурных единиц урока диктовался необходимостью осуществлять структурный анализ, который обнаруживает продвижение учащихся в процессе усвоения ими знаний, умений, навыков и осознанного руководства этим процессом.

В третьих, авторы пособия указывали, что эти структурные части могут повторяться в разном порядке и в разных сочетаниях и этих сочетаний может быть множество.

Это заявление давало основание думать, что микроанализ структурного построения урока позволит обнаружить причины вариативности построения урока.

В-четвёртых, говорилось, что построение урока зависит от цели, определяющей уровень усвоения учебного материала и поэтому следует учитывать, будет ли оно осуществляться:

- на уровне восприятия, осмысления и запоминания знаний;
- на уровне применения знаний в сходной ситуации, т.е. по образцу;
- на уровне применения знаний в новой ситуации, требующей проявления тех или других характеристик творческой деятельности.

Это заявление наряду с указанием зависимости между целью, определяющей уровень усвоения, характером познавательной деятельности и построением урока, признавало правомерным при построении системы уроков как проблемного, так и объяснительно-иллюстративного обучения. Говорилось о том, что в зависимости от цели, содержания, уровня подготовленности учащихся, места урока в системе уроков они строятся по-разному: учитель может излагать готовую информацию, демонстрировать приёмы деятельности и познания, способы деятельности могут быть открыты самим учащимися в результате проведения исследований.

Дальнейшие поиски новых путей анализа построения урока осуществлялись в русле системного подхода и направлены, во-первых, на вычленение структурной единицы урока; во-вторых, на определение путей анализа урока, которые в своём сочетании дают возможность вычленять микро- и макроструктурные единицы процесса учения. При этом в одном случае говорится о необходимости рассматривать внешнюю и внутреннюю структуру урока (М.И. Махмутов), в другом - общую структуру урока и построение отдельных структурных единиц (А.А. Бударный), в третьем - осуществлять микро- и макроанализ и говорится о микро- и макроструктуре урока (Г.Д. Кириллова, В.А. Онищук). Эти разные по существу решения вопроса объединяет возможность в каждом случае учитывать зависимость, которая существует между микро- и макроединицами процесса учения, и рассматривать урок как органическое целое. Такой двусторонний подход к анализу структуры урока позволял также выйти из тупика, который возник в решении этого вопроса. Рассмотрение внешней структуры урока, макроструктуры, общей структуры даёт возможность при анализе построения урока учитывать решение общих дидактических целей, от чего, как убеждал опыт, невозможно было отказаться. В это же время определение внутренней структуры, микроструктуры, структуры отдельных этапов урока обнаруживало особенности познавательной деятельности учащихся в процессе учения. Неосознанная потребность в таком двустороннем анализе урока, как мы видели, наблюдалась уже в исследовании И.Н. Казанцева, потребность при анализе построения урока учитывать развитие познавательного процесса проявилась в подходе С.В. Иванова.

При определении структуры М.И. Махмутов пользуется тремя измерениями. Он выделяет дидактическую структуру, которая реализуется через две подструктуры: методическую и внутреннюю подструктуру. Дидактическую структуру составляют: актуализация ранее изученного - формирование новых понятий и способов действия, применение умений и навыков. Это структура постоянная. Методическую подструктуру составляют опрос, вводная беседа, демонстрация опыта, решение задачи и т.п. Методическая структура представлена разными единицами. Это и этап урока, каким является урок, и метод, и методический приём. Внутреннюю подструктуру может представлять воспроизведение, осознание прежних умений, навыков, создание проблемной ситуации и постановка проблемы; выдвижение предположений, обоснование гипотезы, обобщение, применение, проверка правильности решения проблемы.

Таким образом, структура на разных уровнях имеет разные замеры: 1) дидактическую цель, 2) преимущественно методы и методические приёмы; 3) логику изучения учебного материала.

М.И. Махмутов показывает, что такая структура свойственна “синтезированному” уроку, на котором осуществляется проблемно-развивающее

обучение. Динамика урока, присущая открытой системе, обеспечивается тем, что урок начинается с актуализации ранее изученного и завершается применением, а также саморазвитием познавательных процессов в логике проблемного обучения.

А.А.Бударный в построении урока вычленяет учебные ситуации (2, с. 185-251). Учебную ситуацию определяют: частичная цель, содержание, средства, методы, время и место работы, необходимые для достижения цели, а также способы выявления частичных результатов.

Эти ситуации могут быть трёх видов. Вид ситуации зависит от того, кто или что является источником знаний, кто с ним взаимодействует, кто контролирует объём, согласование и темы изучения учебного материала. Этим “кто” или “что” в ситуациях первого вида является учитель или заменяющее его устройство. В ситуациях второго вида - ученики, в ситуациях третьего вида - и учитель и ученики.

В.А. Онищук, рассматривая урок в качестве сложной дидактической системы, выделяет макроэтапы и микроэтапы.

Микроэтапы составляют мобильную динамичную сторону в построении урока и представляют собой методы, приёмы, средства обучения, с помощью которых осуществляются дидактические задачи. Так, этапу восприятия и осознания нового учебного материала, который является обязательным макроэтапом, могут соответствовать различные микроэтапы: пересказ учителем содержания учебника, проблемное изложение учителя, эвристическая беседа, демонстрация кинофильма, использование телепередач и т.п.

Заслуживает внимания попытка В.А. Онищука рассматривать урок в качестве развивающейся системы и выделить в ней микро- и макроструктурные единицы. Однако, при определении микроэтапа допускается подмена понятий: вместо структурной единицы урока рассматривается лишь методический приём, метод. Невозможно, на наш взгляд, объяснить и диалектику развития явления, характеризуя одни его составные части подвижными, а другие считая неизменными и постоянными.

Г.Д. Кириллова выделяет микро- и макроструктуру урока. При этом и та, и другая являются переменными, так как они взаимосвязаны и изменения на одном уровне сопряжены с изменениями на другом. Макроструктура означает решение тех же дидактических задач: актуализацию ранее известного, изучение нового материала, закрепление, применение, контроль и самоконтроль. Микроструктура представляет собой этапы, на которых решается очередная познавательная задача в логике развития дидактической цели.

При определении микроэтапа автор исходил из необходимости того, чтобы данная часть отражала целостность системы и позволяла проследить её развитие. Поэтому она должна представлять собой: 1) акт взаимодействия преподавания и учения; 2) акт, который свидетельствует о продвижении в развитии познавательной деятельности учащихся; 3) часть, которая связана не с завершённым циклом в развитии познавательной деятельности учащихся, а отражает её становление, даёт возможность обнаружить путь, которым идёт ученик к завершающему результату. Решение познавательной задачи определяет содержательную, операциональную и организационную стороны деятельности учителя и ученика, а также взаимодействие преподавания и учения. В результате при определении структуры содержание, метод и способ организации рассматриваются в единстве.

Поступательное развитие в деятельности ученика происходит в связи с изменением основных компонентов: то ли содержания, то ли метода, то ли способа

организации или нескольких или всех одновременно. И так как содержание, метод и форма организации взаимосвязаны, изменение уже одного из компонентов ведёт к перестройке всей системы, приводит к изменению в познавательной деятельности ученика, в результате чего решается очередная познавательная задача. Таким образом, выявление этапа в структуре урока, который служит решению очередной познавательной задачи, позволяет осуществить целостный подход и выявить особенности в развитии системы.

Взаимосвязь и логика развития микроэтапов определяет и объясняет особенности макроэтапов процесса обучения, принцип их взаимосвязи.

Анализ материалов рассматриваемого периода позволяет сделать следующие выводы:

1. Интенсивные поиски путей повышения эффективности урока привели к выявлению двух различных систем построения уроков, каждая из которых необходима в решении задач процесса обучения.

2. Особенности каждой из этих систем связаны со своеобразием процесса учения, организующим в одном случае исполнительскую, воспроизводящую деятельность учащихся, а в другом - творческую, поисковую.

3. Своеобразие в характере познавательной деятельности учащихся сопряжено с определённой позицией учащихся в учебной деятельности (пассивный объект обучения, активный участник познания) и структурой учения (ступенчатость, взаимосвязь этапов познания), что в свою очередь отражается на структуре уроков, принципе взаимосвязи элементов, статике или динамике, свойственным его построению.

4. Каждая из этих систем имеет свои пути активизации деятельности учащихся, показатели и средства повышения эффективности.

5. Необходимость построения уроков, которые организуют исполнительскую деятельность учащихся, а также возможность повышения их эффективности и дальнейшего совершенствования объясняют условность термина "традиционное" построение урока.

Данные выводы свидетельствуют также о том, что особенности построения урока обнаруживаются в том случае, если он рассматривается в качестве единицы процесса обучения.

Задания и вопросы для обсуждения:

1. Какие зависимости процесса обучения как целостной системы выявил анализ путей совершенствования традиционного урока?

2. К каким позитивным решениям приводило требование соблюдения при построении урока соразмерности процесса обучения, расширения деятельной стороны учения, соответствия между звеньями в содержании, методами и приёмами, интенсивной деятельности всех учащихся класса через организацию их работы?

3. Каковы причины шаблона построения традиционного урока?

4. С какими изменениями сопряжено становление развивающего процесса обучения?

5. Можно ли считать, что основной причиной перестройки процесса обучения стали изменения в характере познавательной деятельности учащихся, замена исполнительской деятельности поисковой? Как эти изменения отразились на

остальных сторонах системы обучения: целях, содержании, методах, организации, поведении системы?

6. Какие зависимости, свойственные развивающей системе обучения, определяли динамику её развития?

7. Каким образом на разных этапах анализируемого периода решалась проблема структурного построения урока и через это процесса обучения? Чем объяснить, что системный подход к характеристике процесса обучения поставил исследователей перед необходимостью искать способ соотнесения внешнего организационного анализа и внутреннего, сущностного анализа, отражающего логику процесса учения?

Литература

1. Воробьёв Г. Так проводят уроки липецкие учителя. -Народное образование, 1962, №2.
2. Дидактика средней школы /Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина -М., 1975.
3. Иванов С.В. Типы и структура уроков. -М., 1952.
4. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. -М., 1956.
5. Кашин М.П. О самостоятельной работе учащихся на уроке. -Советская педагогика, 1957, №5.
6. Кириллова Г.Д. Особенности урока в условиях развивающего обучения. -Л., 1976.
7. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. - Л., 1971.
8. Лемберг Р.Г. Вопросы построения урока. -Алма-Ата, 1944.
9. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Требования к современному уроку. -М., 1969.
10. Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация, методы обучения. -М., 1957.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. -М., 1972.
12. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. -М., 1972.
13. Москаленко К.А. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. – Воронеж, 1968.
14. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. -М., 1971.
15. Стрезикозин В.Н. Организация процесса обучения в школе. -М., 1968.
16. Урок в восьмилетней школе /Под ред. М.А. Данилова, -М., 1966.