

УДК 371.31

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: жизнетворческое пространство урока, умственная познавательная деятельность, развивающий урок.

Чумакова Т.Н.

*соискатель кафедры управления
образованием Педагогического института
Южного федерального университета*

Модернизация современного образования требует перестройки процесса обучения, что ведет к изменению в построении урока. Проблема урока интересует педагогическую общественность и педагогическую науку со времен создания его Я.А. Коменским. Урок является основной формой организации процесса обучения, и от того, как проводятся уроки, зависит качество образования, воспитания и развития учащихся.

В истории советской дидактики создано фундаментальное знание, касающееся совершенствования процесса обучения в начальной школе. В трудах И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и др. проблема решалась на уровне отдельных путей повышения эффективности урока и как формы организации в целом и связана не с решением отдельных вопросов, а с коренными изменениями в процессе обучения. Установлено, что эффективность урока определяет не только объем и понимание усвоенного учениками материала, но и путь, который совершают учащиеся в процессе познания. В этой связи Г.Д. Кирилова основывалась на том, что активизация познавательной деятельности учащихся на уроке повысит ее результативность, что позволит сократить объем домашней работы учащихся и включить их в процесс формирования обобщенных знаний: «Структура урока, перестраиваясь, свидетельствует о росте познавательной активности и самостоятельности учащихся. В результате взаимосвязи всех звеньев процесса учения она приобретает синтетический характер» [3, с. 158]. В ее исследовании синтетическое построение урока связано прежде всего с усвоением учебного материала на уровне общих принципов и закономерностей. Овладение ими позволяет ученику стать активным участником познавательного процесса. Немаловажное зна-

чение при этом приобретает исследование структуры урока.

В.Т. Фоменко в исследовании структуры урока исходит из того, что при структурном анализе урока следует выявлять взаимосвязь наиболее существенных компонентов учебного процесса. В построении урока он выделяет момент, который служит достижению определенной конкретной цели. Последовательность конкретных целей, направленных на решение основной дидактической цели, представляет, по мнению В.Т. Фоменко, ту внутреннюю ось, в соответствии с которой располагаются учебный материал и методические приемы [9]. Каждый отдельный момент представляет собой единство конкретной цели, содержания и методического приема.

При традиционном анализе структуры урока не удается устанавливать особенности его построения. Так, М.И. Махмутов считает, что ограниченность традиционного подхода можно преодолеть, если наряду с внешней структурой урока рассматривать внутреннюю [5]. Основу внешней структуры, по его мнению, составляют три основные дидактические задачи: актуализация прежних (опорных) знаний; формирование новых понятий и способов действия; формирование умений и навыков умственных и практических действий. Варианты взаимодействия в решении указанных задач определяют структуру урока. Однако, по мнению автора, эта внешняя структура урока не отражает процесса познавательной деятельности учащихся и наряду с ней существует внутренняя, логико-психологическая структура урока. При построении проблемного урока она состоит из следующих взаимосвязанных элементов: возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы; выдвижение предположений о вероятном пути решения и обоснование гипотезы; доказатель-

ство гипотезы; проверка правильности решения проблемы.

В поэтапном усвоении учебного материала нашли отражение принципы программированного обучения. В.П. Стрезикозин рассматривает поэтапное построение урока в качестве варианта урока, на котором учащиеся усваивают знания на уровне воспроизведения и решения аналогичных самостоятельных задач. Продвижение учащихся, также как и на традиционном уроке, совершается преимущественно под воздействием внешних стимулов. Однако деятельность учащихся в этом случае управляема, она постоянно контролируется учителем [8].

Структурный анализ урока позволяет выявлять зависимость структурного построения урока от логики учебного процесса; достижение общей цели осуществляется через систему дидактических задач, и каждой из них соответствует определенная часть в построении урока. Макроэтапы служат решению задач, которые вытекают из цели урока определенного типа. Микроэтапы составляют мобильную динамичную сторону в построении урока и представляют собой методы, приемы, средства обучения, с помощью которых осуществляются дидактические задачи. Наряду с внешней структурой урока, не отражающей процесс познавательной деятельности учащихся, рассматривают внутреннюю – логико-психологическую структуру урока.

Исследователи синтетического урока считают, что на уроке осуществляется синтез повторения и контроля ранее пройденного с изучением нового учебного материала. Вместе с изучением нового учебного материала осуществляется его применение и закрепление на практике. Учащиеся работают самостоятельно уже на этапе изучения нового. Между работой учителя, ученика и класса осуществляется постоянная взаимо-

связь, и при изучении нового учебного материала объяснение учителя перерастает в коллективную работу класса, которая, в свою очередь, постоянно чередуется с индивидуальной самостоятельной работой учащихся и т.п.

В трудах Л.В. Занкова дан анализ и критическая оценка традиционной методики обучения в начальных классах. Он выявил ряд проблем начального обучения. Среди них: учебный материал облегчен; изучение учебного материала идет в медленном темпе; теоретические знания детей скудны, многократные повторения подчинены привитию навыков и не способствуют интенсивному развитию школьников; в обучении преобладает вербализм, развитие памяти происходит в ущерб развитию мышления; слабо используются внутренние побуждения к учению; унифицированное обучение подавляет проявление индивидуальности [7, с. 23–25]. Выявив недостаточный уровень разработки проблемы в теории и низкую эффективность влияния обучения на развитие детей в реальной действительности, Л.В. Занков показал необходимость ее исследования с опорой на достоверные научные факты, а также значение данного исследования для продвижения вперед теории и практики обучения [2]. В этом заключалась новизна подхода Л.В. Занкова к решению проблемы. В противовес «формированию личности» выдвигалась цель: система обучения и воспитания должна помочь раскрыться духовным силам, создать благоприятные, природосообразные условия для их созревания и развития, а не насильно разворачивать их [6].

Развитие психических функций личности – главная идея урока в системе обучения Л.В. Занкова. Реализация принципа целенаправленной и систематической работы над развитием всех учащихся младших классов на уроке, включая и наиболее слабых, имеет выход на индивидуализацию обучения

школьников с последующей реализацией системы средств педагогической диагностики. Диагностика, по мнению А.Н. Леонтьева, – это инсоциальное доказательство индивидуальности личности. Анализ общего развития ребенка приводит Л.В. Занкова к выделению внутрицелостного процесса развития деятельности наблюдения, мыслительной и практической деятельности. Такой подход дает возможность познать ход общего развития школьника на уроке. «Деятельность наблюдения как встреча субъекта с объективной действительностью “лицом к лицу” была взята нами в таких формах, которые открывают перспективу все более значительного и органичного включения мысли. Для исследования мыслительной деятельности была и такая методика, которая не ограничивает субъекта словесно-логическими операциями, а требует работы мысли над чувственно воспринимаемыми объектами. В исследовании практических действий решающим является органическое соединение антиципации предстоящего изготовления объекта, требующей зрительного анализа предложенного образца и обдумывания структуры процесса изготовления заданного предмета» [2, с. 185].

Такое системно-структурное изучение развития школьника на уроке было поднято Л.В. Занковым на новый уровень в исследовании индивидуальных вариантов. «Особенно значительную роль в разворачивании исследования проблемы обучения и развития сыграло изучение духовных потребностей школьников, прежде всего потребности в познании. Уже на первом этапе нашего эксперимента возникновение и развитие внутреннего побуждения к учению явились основой экспериментального обучения, его эффективности» [там же].

Фундаментальность системы Л.В. Занкова состоит и в том, как он

использует идею средств, и прежде всего идею средств как культурных орудий. Это не просто средство, понимаемое как учебное средство обучения, а средство управления своим поведением на уроке. В концепции Л.В. Занкова нами выделены позитивные положения, создающие научные предпосылки создания жизнетворческого пространства урока в начальной школе. Это организация опыта переживаний детьми эмоционально-ценностного отношения к миру и опыта творческой деятельности на уроке; опора на самостоятельность учащихся в процессе достижения целей обучения; стимулирование самоорганизации в поиске учащимися новых знаний, способов их усвоения. Л.В. Занков разрабатывает систему обучения, выражающуюся в уроке, имеющую гуманистический характер. Он доказывает, что в процессе обучения возникает необходимость перевода отрицательных эмоций детей: недовольства, разочарования, сомнения – в положительные: радость, удивление, удовлетворение.

В трудах учеников Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова и др. мы находим признание культурно-исторической теории развития личности, составляющей методологическую основу развивающего урока в начальной школе. Развивающий тип образования предполагает освоение другого уровня мышления – теоретического и такую организацию обучения учащихся на уроке, в которой они выступают субъектами учебной деятельности. Это отражается в научно обоснованной В.В. Давыдовым психологии учебной деятельности, построенной в соответствии со способом изложения теоретических знаний, этот способ заключается в восхождении от абстрактного к конкретному. Коллективно-распределенную деятельность осуществляют учащиеся на уроке в сотрудничестве

с учителем. Совместно с учителем учащиеся анализируют содержание учебного материала, определяют некоторое исходное общее отношение, наблюдают, как оно проявляется в частных отношениях в рамках рассматриваемого учебного материала. Теоретические знания образуются в результате «анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений» [1, с. 72], и выражают внутренние отношения и связи предметов и явлений. Изменяются способы умственных действий учащихся.

Исходное общее отношение школьники выражают с помощью модели, т.е. в знаковой форме, что и представляет собой содержательную абстракцию изучаемого предмета. «Продолжая анализ учебного материала, они раскрывают закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение нужного предмета» [там же, с. 153]. В учебной деятельности школьники включаются в решение учебной задачи. Они выполняют анализ ее условий, выявляют некоторое общее отношение и выходят на построение содержательной абстракции и содержательного обобщения. Решение учебной задачи и представляет собой микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний, а следовательно, и теоретического мышления. На основании этого определено, что в младшем школьном возрасте на основе ведущей учебной деятельности у детей «возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения» [там же, с. 102]. Своеобразие учебной задачи состоит в том, что при ее решении

школьник не только усваивает понятия и обобщенные способы их получения, но и изменяется сам как субъект, как личность. При систематическом осуществлении младшими школьниками развернутой учебной деятельности у них формируются основы теоретического мышления, а также способность к самооценке, умение произвольно регулировать сложные формы своих действий.

В.В. Рубцов и А.Ю. Коротяев исследовали формы совместных учебных действий детей на уроке. В результате использования методик, построенных на материалах решения физических задач, выявлены условия организации совместных действий учащихся, такие как взаимные задания, учебный конфликт, взаимопроверка заданий. Признаками такой деятельности выступают установление существенных данных учебного материала, определение учащимися взаимосвязи предметных и символа-знаковых способов действий. Авторы установили, что используемые формы совместных действий положительно влияют на развитие теоретического мышления учащихся.

Г.П. Максимова установила существенное влияние форм кооперации младших школьников на развитие рефлексивного контроля при определенных условиях совместной деятельности младших школьников. К их числу автор относит анализ содержания изучаемого и собственных способов действий, распределение планирования и контроля между участниками группы с последующим самостоятельным планированием и самоконтролем [4]. В условиях развивающего обучения на уроке учитель организует деятельность детей, направленную на поиск поискового (творческого) способа решения возникающей перед ними задачи.

Необходимым начальным этапом развертывания поисковой деятельности

является постановка учебной задачи. Учебная задача отличается от той задачи, которая решается в рамках традиционных программ обучения. Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – это составляющие развивающего урока.

Теоретические аспекты обоснования построения жизнетворческого пространства урока в начальной школе обусловлены изучением и обобщением литературы, посвященной разработке путей активизации умственной познавательной деятельности учащихся в истории советской дидактики. Изучение литературы приводит к выводу, что достижением советской дидактики выступает качественный уровень обучения как целостной системы, что объективизирует возможности и пределы в достижении такого результата, как личностное развитие учащихся, стержнем в построении урока становится развитие личности, вопросы дифференцированного обучения. В советской дидактике определились два направления в организации учебной деятельности на уроке – поэлементное усвоение учебного материала и синтетическое построение урока.

Особенности урока, который называют синтетическим, объясняются особенностями процесса обучения, обеспечивающего овладение общими принципами и закономерностями, обобщенными понятиями и на этой основе развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Для него характерна взаимосвязь звеньев усвоения. Построение синтетического урока обусловлено решением широкого круга вопросов, обеспечивающих включение учащихся в процесс последовательной систематизации и обобщения в усвоении учебного материала.

Особенности развивающего урока включают: многогранность; процессу-

альность познания; направленность урока на разрешение коллизий; свойство вариантности (возможность изменения стиля работы учителя в зависимости от конкретных условий класса).

Изучение путей совершенствования урока обнаруживает, что осуществление вставших перед процессом обучения целей одновременно ведет к изменению в системе познавательных задач, решаемых учителем и учащимися на уроке, его содержательной и методической сторон, в соотношении деятельности учителя, ученика, класса, в структурном построении урока. И понять происходящие изменения возможно, рассматривая урок в качестве целостной системы, в которой все стороны взаимозависимы и взаимообусловлены на основе дидактики творческой активности, проблемного обучения, что способствует структурной перестройке урока.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Интор, 1996.
2. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. М.: Педагогика, 1990.
3. Кирилова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Г.Д. Кирилова. М.: Просвещение, 1980.
4. Максимова, Г.П. Влияние формы кооперации младших школьников на развитие контрольно-оценочных действий / Г.П. Максимова // Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности. Волгоград, 1985.
5. Махмутов, М.И. Современный урок и пути его организации / М.И. Махмутов. М., 1975.
6. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 1-й год обучения: кн. для учителя / И.И. Аргинская [и др.]. М.: Просвещение, 1991.
7. Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.
8. Стрезикозин, В.П. Организация процесса обучения в школе / В.П. Стрезикозин. 2-е изд. М., 1968.
9. Фоменко, В.Т. Исходные логические структуры процесса обучения / В.Т. Фоменко. Ростов н/Д, 1985.