



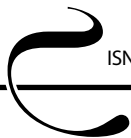
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Савин В.А., Фоменко В.Т.
Новые технологические ракурсы обучения:
современный урок в модулях

Современный урок рассматривается авторами в модульной структуре. Тем самым преодолеваются крайности двух имеющихся в дидактике подходов, в одном из которых урок рассматривается в предельно общем виде, в другом – в его поэтапном, дифференцированном развертывании во времени. В предлагаемом авторами модульном подходе горизонталь и вертикаль обучения совмещены, общее и отдельное в нем оказываются в одном пространстве проектирования, проведения и анализа урока, урок предстает в различных дидактических ракурсах и в то же время целостно. Статья предназначена учителям, методистам, педагогам-исследователям, психологам.

Ключевые слова: *модуль, тема урока, межпредметная интеграция, ведущая идея урока, основные и сопутствующие понятия к уроку, общий контекст урока, смысловая составляющая урока, универсальные учебные действия, образовательные технологии, структуры процесса, педагогические риски в уроке.*

В отечественном образовании урок все еще остается основной формой учебного процесса. Его справедливо квалифицируют как исходную единицу обучения, единица же, как известно, обладает свойствами целого. Поэтому все, о чем обычно говорят в связи с обучением, применимо и к отдельному уроку. В дидактике наблюдается две крайности в подходе к современному уроку, имеющие место и в педагогическом обиходе. Одна из крайностей состоит в его наиболее общем, нерасчлененном на элементы и этапы осмыслении. Другая крайность заключается в акценте внимания на составляющих современного урока, в частности, на последовательных стадиях его развертывания во времени. Предлагаемый нами подход к уроку имеет модульную структуру – урок предстает в модулях, блоках, благодаря чему отдельное и общее в нем оказываются совмещенными, урок предстает как целостный и в то же время многомерный процесс, несущий на себе печать основных дидактических тенденций современного образования (индивидуализация, интеграция, смыслообразование, пространство выбора). Современный урок в модулях – своеобразный паспорт урока, его технологическая карта. Он призван выполнить ту же функцию что и дидактический стандарт, и общая схема образовательных технологий, и модели обучения, сведенные в комплексную модель образовательного процесса. Перечисленные дидактические структуры



квалифицируемые в педагогике как новые технологические ракурсы образования, направлены на формирование у учителя, преподавателя, педагога ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений: дидактический стандарт – в сфере содержания современного образования, общая схема образовательных технологий – в общей технологической сфере обучения, комплексная образовательная модель – в структуре образования в целом. Аналогичную роль в состоянии выполнить и урок в модулях, ориентирующий учителя в сложной, неоднозначной структуре обучения.

Модуль 1. Тема урока. В традиционном подходе тема урока звучит обезличенно, нейтрально, определяя некоторую рамку содержания и хода урока. В данном модуле она также может быть выражена нейтрально («Понятие прилагательного, его основные признаки», «Лирика А.С. Пушкина»), но предусматривается расшифровка темы, фиксация ее базовых характеристик. Среди них:

- *научно-познавательная ценность темы.* Даже в уроках на музыкальные темы звучащую и переживаемую детьми музыку рекомендуется «поднимать» до теоретического уровня, с тем, в частности, чтобы учить учащихся воспринимать, «читать» «большую» музыку (опера, симфония, контата);
- *лично-смысловая значимость темы.* Если предыдущей характеристикой темы внимание фиксируется на объективных значениях темы, то в данном случае – на ее лично-смысловых единицах. Личностные смыслы выражают «мое» субъективное отношение к объективным связям и отношениям изучаемой действительности, и в этом направлении подлежит осмыслению темы урока учителем;
- *социальная значимость темы урока.* Фактически по каждому учебному предмету имеются темы, содержащие потенциал социализации учащихся и формирующие, например, их поведение в социуме, его сложных ситуациях коммуникативного типа и т.п.

Модуль 2. Дидактическая парадигма, в контексте которой проектируется урок. Парадигм может быть несколько и даже множество. Предлагаемый читателю модуль содержит парадигмы, в различной мере связанные с одной из центральных дидактических категорий – знанием:

- *парадигма усвоения знаний.* В традиционной дидактике это генеральная линия учебного процесса. Известное положение классиков «понимание есть сердцевина обучения» соотносимо, прежде всего, с усвоением знаний. Поскольку, однако, знание есть результат деятельности, то и уроки знаний как «вещи в себе» не обладают значительным источником развития учащихся;
- *парадигма освоения знаний.* В сравнении с «усвоением» освоение более активно, содержит элемент преодоления, сопротивления. В парадигме освоения сердцевина обучения звучит иначе – как момент движения к пониманию через непонимание. В уроках освоения акцент сдвинут со знаний в сторону самого освоения, поиска этих самых знаний, здесь явно больше возможностей развития учащихся;



– *парадигма переживания знаний*. Эта парадигма заметно отличается от предыдущих поворотом урока в сторону личностной сферы человека, его эмоций, чувств, отношений с миром. За всем этим скрывается особая, смысловая сфера учащегося. Переживается им то, что имеет для него смысл;

– *парадигма проживания знаний*. Данная парадигма обучения предельно сужает академические, когнитивные, гносеологические рамки урока, сближает его с жизнью, с собственным бытием детей. Если познание есть извлечение логоса из событий, то в нашем случае урок сам событие. Здесь что-то не просто переживается, что за пределами жизни ребенка, а проживается как акт его собственной жизни.

Модуль 3. Тип урока. Типы уроков выделяются по нескольким параметрам:

– *по месту урока в общей логике учебного процесса*. Хотя данная типология является достаточно традиционной, она все же более современна и актуальна, выражает связь данного урока с предыдущими и последующими уроками. По месту урока в общей логике обучения выделяют: вводный урок, продвинутые уроки, повторительно-обобщающий урок. Вводный урок по отношению к будущим урокам выполняет установочную функцию, раскрывается в перспективу учебного процесса. Повторительно-обобщающий урок, напротив, является своеобразным следствием предыдущих уроков, решает задачу формирования симультанного мышления учащихся, выявления и освоения того общего, что изучалось ранее. У продвинутых уроков своя логика;

– *по характеру познавательной деятельности учащихся*. Принимая во внимание, что деятельность может быть репродуктивной (непродуктивной, воспроизводящей), продуктивной (поисковой, проблемной, эвристической), творческой, уроки делятся на непродуктивные, продуктивные, творческие. Близкими этому являются уроки исследовательского типа (урок-исследование), проблемно-творческие уроки;

– *по преобладающей технологии обучения*. Среди них – уроки тематического, проблемного, крупно-блочного, проблемно-блочного, исследовательского, игрового, опережающего, диалогового (интерактивного), рефлексивного, смыслообразующего, интегративного типа.

Резонно заключить, что один и тот же момент может принадлежать к различным типам, в зависимости от параметров их выделения.

Модуль 4. Цели урока. Значение данного модуля в общей структуре урока определяется тем, что цель как способ определяет собою характер деятельности. От того, какова цель урока, зависит его содержание, технология обучения, структура. Условно цели урока делятся на:

– *цели в традиционной терминологии*: обучающие, развивающие, воспитательные. Цели урока в этом виде в современной научной дидактике не популярны; множество их актуальных вариантов не уместить в названную целевую триаду;

– *цели в современной интерпретации*. По степени «современности» и практической значимости в данном случае выделяются компетентностные, коммуникативные, рефлексивные, смысло-творческие, духовно-нравственные цели.



Цели урока могут быть квалифицированы как тактические цели обучения. Те, что за пределами урока и относятся к значительным фрагментам обучения, рассматриваются как стратегические цели, те, что стоят перед целостными частями урока и располагаются, следовательно, внутри урока, определяются как оперативные цели. Цели же урока, занимающие промежуточное положение, определяются как тактические.

Модуль 5. Ведущая идея урока, другие значимые идеи. Ведущая идея связана не с педагогической сущностью урока, а с его содержанием, соотнесена с темой, выражает ее общий смысл. Ведущая идея урока – его ось, вокруг которой группируется весь материал и которая придает ему целостность. Отсутствие в уроке ведущей идеи приводит его к дробности. Идеи урока, как ведущие, так и значимые другие, можно классифицировать следующим образом:

- *идеи, несущие на себе печать особенностей учебного предмета* (идея сокращенного умножения чисел в математике);
- *идеи, началом которых является содержание данного предмета*, но значительно выходящие за его пределы (идея точки в русском языке, инициирующая выход к идеям роли точки в математике, географии, астрономии);
- *межпредметные, интегративные идеи урока* (материал, принадлежащий различным сферам познания и жизнедеятельности человека, выступает «на равных» и сливается в новом качестве). Примером является идея гармонии в спецкурсе «Математика и искусство».

Модуль 6. Основные и сопутствующие понятия к уроку. Основные и сопутствующие понятия соотносимы с другой известной в психологии и дидактике парой – базовыми и фоновыми знаниями. Основные понятия, которыми оперируют в ходе урока учитель и учащиеся, – носители наиболее значимого, сущностного содержания урока, и не должно быть недооценки в уроке значащего компонента. Научная картина мира учащихся, необходимость которой не отрицается ни учеными-педагогами, ни учителями-практиками, формируется, прежде всего, на основе значений. То же касается и сопутствующих знаний, к которым учителю и учащимся приходится обращаться по различному поводу в ходе урока.

Учителя должны привлечь два момента, связанные с разбиением знаниевого содержания урока на основные и сопутствующие понятия:

- основные, базовые понятия, как только осваиваются, уже на следующем уроке могут перейти в ранг сопутствующих, периферийную зону урока. Напротив, понятия, на предыдущих уроках выступавшие как сопутствующие, фоновые, на данном уроке могут войти в состав базовых, после чего, опять же в соответствии со сказанным, оказаться в числе сопутствующих;
- как базовые, так и сопутствующие понятия с их объективными значениями, могут приобрести в уроке характер материала, который по заданию учителя может быть преобразован учащимися в смысловые структуры. Получают распространение в обучении «задачи на смысл», и их источником могут послужить бессмысловые составляющие содержания.



Модуль 7. Урок как поле межпредметной интеграции. Дидактический инструментарий интеграции включает:

- *виды интеграции*: внутрипредметная, межпредметная, кросспредметная;
- *факторы интеграции*, в нашем случае – ее межпредметный вариант: значимые, информационно емкие понятия, проблемы, образы, события, т.е. элементы содержания. Фактором межпредметной интеграции могут быть некоторые образовательные технологии, например, организационно-деятельностная игра;
- *виды связей межпредметной интеграции*: прямая связь, идущая от урока к содержанию и технологиям других учебных предметов, и обратная связь, идущая к уроку от других учебных курсов и обогащающая его разнохарактерным содержанием;
- *глубина межпредметной интеграции*: элементарный, средний, глубокий уровни. Актуальным является вопрос о технологии организации урока на межпредметной интегративной основе, когда в классе – несколько учителей различных специальностей, и их необходимо как-то организовать, сгармонизировать (физик, химик, биолог при изучении молекулярного строения материи).

Модуль 8. Общий контекст урока, межконтекстные основания. Теория контекстного обучения выделяет ряд общих питающих основное содержание обучения контекстов, в соответствии с которыми определяются и общие контексты урока. Назовем некоторые из них:

- *академический контекст*. Урок, проводимый в данном контексте, – необязательно традиционный с его достаточно четкими правилами и строгими нормами в рамках знаниевого обучения, но и современный интеллектуально ориентированный урок, с повышенным вниманием к анализу, синтезу осваиваемого учащимися содержания;
- *игровой контекст*. Уроки, погруженные в такой контекст, призваны ограничить возможный академизм уроков, посредством присущих игре образов и других средств имитации, активно задействовать эмоционально-психологическую сферу учащихся;
- *жизненный контекст*, он же – и личностно-смысловой. Данный контекст, с одной стороны, ограничивает академизм уроков, с другой, источником переживаний детей делает их реальное бытие и тем самым ограничивает степень применения в уроке имитационных средств (включая их мультимедийные, виртуальные, голографические виды);

Внимание привлекают межконтекстные основания урока. На уроке, посвященном чередованию согласных звуков, учащихся ставит в тупик следующая с оттенком географии информация: Таганрогский завод – Криворожский завод, при этом основание у них является общим: Таганый рог – Кривой рог. Задание учителя побуждает учащихся обратиться к истории – и урок входит в исторический контекст. Когда история помогает объяснить чередование, выясняется не менее любопытный факт: Таганрогский – г, а таганрожцы – ж, все же ж, как в Криворожском заводе. Урок, как видим, погружается в исследовательский контекст, а в целом – в межконтекстный процесс.

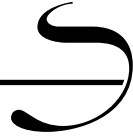


Модуль 9. Исходная позиция урока. В теории и действующей практике урока обнаруживается несколько исходных позиций:

- *от известного к неизвестному.* Определенный смысл в такой позиции имеется: новое притягивается старым, оно вплетается в актуализируемые специальными дидактическими приемами ассоциативные структуры освоенных учащимися ранее знаний, умений, способов деятельности, хотя этой позиции недостает именно деятельностного компонента;
- *от предметной деятельности учащихся к академической.* Данная позиция исходит из того, что предметная деятельность – источник всякой другой деятельности. Это означает, например, что, прежде чем учащимся изучать местоимение, хорошо было бы, чтобы они предметно поимели дело с этим самым местоимением;
- *от образа к понятийному содержанию.* Образ здесь имеет графический и даже концептуальный характер, и его целесообразно использовать в качестве дидактического фактора в случае, если перед уроком поставлена задача освоения детьми теоретического материала и развития их дискурсивного, понятийного мышления. Образ – это первичная ориентировка учащихся в будущем теоретическом содержании;
- *от опыта учащихся и его наращивания к абстрактному материалу.* Данная позиция урока вполне согласуется с известной максимой «познание есть извлечение логоса из событий». Опыт учащихся и выполняет в избранной позиции урока функцию события, да еще личностного плана;
- *от жизненного мира учащихся к их деятельности в различных направлениях.* Опыт учащихся – не то же самое, что их жизненный мир. Жизненный мир ребенка включает и его опыт, и отношение к ценностям, включенным в орбиту его жизнедеятельности, и сами эти ценности. В уроке изначально создается отношение учащихся к тому, о чем позже пойдет речь, и данное отношение – из мира наиболее значимых для них ценностных ориентаций. Ясно, что и вся траектория урока должна быть выдержана в духе такой установки.

Модуль 10. Универсальные учебные действия учащихся в структуре содержания урока. Зафиксированные в новых государственных стандартах, в соответствии с деятельностным подходом, универсальные учебные действия учащихся как часть фундаментального «ядра содержания», – обязательная составляющая современного урока. Возникает вопрос о видах универсальных учебных действий. Выделяются:

- *логические и частично адекватные им психологические операции и процедуры.* Среди них – индуктивный и дедуктивный способы мышления, умозаключения, силлогизмы, сравнения, сопоставления, определение сущности рассматриваемого материала, выводы, систематизация, анализ, синтез. Когда говорят о рациональных приемах учебного труда, то имеются в виду прежде всего указанные универсалии;



- *работа со средствами информации и с самой информацией.* Учебные планы и программы позволяют учащимся овладеть медиакомпетенциями не только в рамках различных специально организованного медиаобразования, но и в рамках различных образовательных и предметных областей, по существу, на любом уроке: определение избыточной и недостаточной информации в тексте собственного сочинения – литература; измерение количества информации в слое почвы – биология; трансформация эмоционально образной информации в дискурсивно-понятийную – живопись;
- *работа с текстом.* Она предполагает его расшифровку, «распредмечивание», раскристаллизацию; способность сжать или, наоборот, развернуть текст, отделить в нем главное от неглавного. Особый, творческий уровень работы учащихся с текстом – созидание ими собственные текстов. Учащиеся в этом случае – соавторы, а не пользователи содержания урока, и их креативная деятельность предполагает совершенно необычные процедуры: «явление знания сознанию», «ощущение близости истины» «беспокойное состояние духа», «ступень ясного сознания» и др.

Модуль 11. Используемые в уроке образовательные технологии. Рекомендуются следующая их классификация:

- *по способу кодирования информации* (вербальные, аудиовизуальные, машинного и безмашинного программирования, мультимедийные, гипертекстовые, голографические);
- *по характеру взаимоотношений учителя и учащихся* (субъект-объектные, субъект-субъектные, субъект-текст-субъектные (в качестве текста здесь выступают Интернет, компьютер в любом его виде, кино, любое другое техническое устройство);
- *по характеру познавательной деятельности учащихся* (репродуктивные, проблемные, исследовательские);
- *по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся* (эмоционально-психологические установки, диалог, личностно-смысловой контекст, ситуации выбора, персонификация и др.)

Как и в предыдущих модулях, выражающих нарастаемость качеств того или иного аспекта или сегмента урока, в данном модуле от группы к группе (сверху вниз) ценность технологий заметно увеличивается – по мере их все большей обращенности к личностной сфере учащихся.

Модуль 12. Структура урока. По направленности урока мы выделяем:

- *линейные (однолинейные) структуры.* Логические и временные отношения в таких структурах уроков совпадают – содержание урока развертывается в том же направлении, что и двуединое движение во времени мыслей, чувств, эмоций учителя и учащихся.
- *двух- (трех) линейные структуры.* Если новый и повторяемый материал находятся в структурном соответствии, состоянии изоморфизма, то предпочтительнее повторение в виде самостоятельного, автономного процесса не



предпосылать изучению нового и рассредоточить его по всей длительности урока. Урок примет вид двухлинейной структуры. Если к этому добавить и обращение к будущему структурно-идентичному материалу и аналогично рассредоточить его по всей последовательности моментов, то двухлинейная структура окажется трансформированной в трехлинейную;

– *концентрические структуры*. Каждый момент урока в этом случае не продолжает предыдущий, а повторяет его на новом уровне, углубляет и расширяет его, переводя процесс в новое качество. Разновидностью этих структур является, например, последовательность таких концентров, как момент эмоционально-образного представления изучаемого материала – момент перевода того же содержания из формы эмоционального образа в дискурсивную, аналитическую форму – момент трансформации теперь уже понятийного, теоретического содержания в концептуально-образное и т.д.;

– *радиальные структуры*. Они имеют место в том случае, если в начальном моменте урока сосредоточено и целостно сжато, плотном виде воспринимается учащимися основное содержание урока, а затем каждая его часть раскрывается последовательно, а лучше – одновременно, в одновременной плоскости нескольких «моментов» урока.

Модуль 13. Деятельностная составляющая урока. Она определенным образом распределяется между участниками урока:

– *деятельность учащихся как субъектов урока*. Она делится на индивидуальную (с ее индивидуальной траекторией в качестве составляющей), групповую, межгрупповую, фронтальную. Традиционные дифференциация и индивидуализация принимают в данном случае характер самодифференциации и самоиндивидуализации. Выбором учащихся движут их смысловые матрицы, коды сознания;

– *деятельность учителя на уроке*. Ее основу составляет педагогическое управление процессом урока, предполагающее, во-первых, актуализацию деятельности учащихся, во-вторых, удержание ее в русле естественного саморазвертывания, в соответствии со спецификой природы и опыта конкретно данного ребенка, в третьих, направление деятельности учащихся в соответствии с темой, целями, идеей урока. Ясно, что деятельность учителя в уроке, будучи педагогической, включает педагогические компетенции, и они не должны миновать такой уходящей в прошлое сферы деятельности учителя, как педагогическое мастерство и педагогическое искусство;

– *совместная деятельность учителя и учащихся на уроке*. В ракурсе современных подходов внимание привлекает, в частности, участие учителя в игровой и кооперированной деятельности детей «на равных» с ними правах. В некоторых сферах познания, например, в искусстве, учащиеся могут превзойти учителя, и подобный факт, понимающий учитель в педагогических целях может удачно «обыграть». Другой момент, заслуживающий внимания, состоит в интерпретации межличностных отношений учителя и учащихся на уроке как обмен ценностями.



Учащиеся ведут себя достойно, трудолюбиво, а учитель им улыбается. Стороны обмениваются ценностями.

Модуль 14. Педагогические риски в уроке. Они проявляются, в частности в следующем:

- в стремлении к развитию учащихся может произойти недооценка знаниевой составляющей содержания обучения – информационно-емких понятий, идей, законов, закономерностей, постигаемых детьми в ходе обучения. Сами по себе знания такого рода относятся к числу эпистемных, развивающих, и их недооценка в обучении может привести к снижению развивающего потенциала учебного процесса, в особенности его интеллектуального компонента;
- в свою очередь, стремление к интеллектуальному развитию учащихся, базируемому на освоении значимых базовых понятий, идей, законов, закономерностей и отсутствие при этом внимания образам, живым фактам и событиям в состоянии привести к формализму и догматизму мыслительной деятельности учащихся, приращения интеллектуального развития не пройдет;
- в обращении урока к системным знаниям учащихся как его важному результату, обобщениям изученного материала на основе четких логических построений процесса таится риск недооценки хаоса, накопления детьми впечатлений в их неупорядоченном состоянии. Известно, что порядок возникает из хаоса, и проектированием урока он должен быть предусмотрен;
- забыв про меру как признак культуры (в нашем случае это дидактическая культура), можно излишне абсолютизировать даже системный подход в самой системности. Учитель может сформировать в ребенке такую систему знаний или такую систему действий из которых он не в состоянии потом выбраться, с тем чтобы перейти в иные системы знаний и способов деятельности: система обладает способностью ничего не выпускать из себя, а другая в это время – ничего не впускать в себя. Между ними отсутствуют «каналы» перетекания информации, из чего следует целесообразность в обучении межсистемного подхода, например, разработки и использования нетрадиционных, межсистемных познавательных задач.

Модуль 15. Результаты урока. К ним относятся:

- *результаты в виде приобретенных за урок компетенций установленного уровня.* Здесь же, например, способность к близкому, среднему или дальнему переносу знаний, степень сформированности ориентировочной основы действий;
- *приращение креативного развития учащихся:* гибкость, вариативность, полнота, глубина мышления, способность к созиданию новых образов, познавательных задач, постановке проблем, решению их трудных вариантов, преобразованию одних текстов в другие (художественные – в систему математических координат, математических текстов – в художественные образы, и т.п.);
- *развитие смысловой сферы учащихся:* способности докопаться до смысла изучаемого содержания, степень субъективной осмысленности рассматриваемых фактов, их переживаемость, сформированность индивидуальной



картины мира учащихся и ее соотнесенность с объективной картиной мира, овладение – в пространстве изучаемой темы – ценностями родного дома, малой родины, большой Родины, национальными ценностями, ценностями общечеловеческой культуры.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: Смыслообразование в учебном процессе. – Ростов на/Д, 2003.
2. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008.
3. Фоменко В.Т. Современный образовательный процесс: содержание, образовательные технологии, организационная форма. – Ростов на/Д, 1996 (в соавторстве).
4. Фоменко В.Т., Осадченко Н.Г. Проектирование учебного процесса на образно-эмоциональной основе. – Ростов на/Д, 2010.
5. Фоменко В.Т., Абакумова И.В. К разработке структурной дидактики: исходные логические структуры процесса обучения. – Развитие личности в образовательных системах // XXX психолого-педагогические чтения. Ч.1. – Ростов на/Д, 2011.