

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.025.3
ББК Ч 421.22

СИНТЕЗ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

О. Г. Булатова

Ключевые слова: культура; рационализм; эмоциональность; процесс обучения; синтез рационального и эмоционального.

Резюме: Статья посвящена проблеме синтеза рациональных и эмоциональных элементов в обучении школьников. Анализируется состояние современного образования. Раскрывается механизм синтеза.

Творческий поиск путей перехода от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего приводит к изменению ценностных ориентиров во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества: политике, экономике, науке, культуре, образовании. Характеризуя ситуацию в образовании как парадигмальный кризис, ученые называют различные пути выхода из него, связанные с новой формацией образования.

Так, П. Г. Щедровицкий считает, что, пройдя три педагогические формации (катехизическую (наставленческую), эпистемологическую (знаниевую) и инструментально-технологическую), человечество находится на этапе построения четвертой, «которая могла бы конструктивно объединить нормы, знания и средства, то есть выступила бы в *синтетической функции* по отношению к уже имеющимся педагогикам» [17, с. 47]. А. П. Валицкая рассматривает в качестве новой парадигмы образования *культуротворческую* с ее принципиально иной доминантой содержания (культура), пониманием человека как находящегося в процессе становления целостного существа [3]. Сторонники *глобально-исторических* идей говорят об ориентации на становление общепланетарного мышления, освоения общечеловеческих ценностей и развитие ментальности XXI века [6; 14]. Х. Г. Тхагапсоев формирующуюся парадигму образования определяет как «*проективно-эстетическую*». Проективность понимается как онтологическое качество культуры, актуализируемое постиндустриальной фазой цивилизационного развития. Речь идет прежде всего о незапрограммированности культурно-исторического процесса и вероятностном харак-

тере социальных перспектив, что превращает человека в основной фактор саморазвития общества. Как парадигмальный аспект образования проективность означает учет переходного характера и высокой динамичности переживаемой фазы развития; вариативность образования. Эстетический компонент ученый связывает с логикой развития культуры в современных условиях, когда предметно-вещный мир стал средой реального обитания индивида и в этом контексте нарастает стремление человека гармонизировать и гуманизировать предметную среду, «переосвоить» ее эстетически. Идеалом такого типа образования выступает образование в человеке целостного мира культуры в его гармонической организации [16].

При всех различиях в определении новых контуров и содержания образования речь идет о смене *основного смыслового знака образования «рационализм» на знак «культура»*, то есть об образовании, которое не будет «зуновским», рационально-просвещенческим. Просвещенческая парадигма образования, сформировавшаяся в эпоху индустриальной культуры, рассматривает обучение как процесс с четко фиксируемыми результатами. При этом опыт творческой деятельности и эмоционально-оценочных отношений вытесняется из центра внимания педагога. Признаки этой парадигмы проявляются также в узкопредметной дифференциации знания и культуры, в параллельном (без органической связи и единства) существовании естественно-научной и гуманитарно-культурной форм знания; в том, что из трех видов духовной предметности (знания, ценности и проекта – М. С. Каган) только первый находит должное отражение в процессе образования; в разрыве эмоционального и рационального.

Само современное состояние культурного сознания и понимание образования как способа вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осуществление индивидом родовых и видовых смыслов жизни, как обретение внутренней формы самого человека вступает в противоречие со сциентистским, технократическим характером образования, актуализируя проблемы перехода от сугубо рационального, репродуктивно-информационного, узкопредметного – к творческому, культурно-личностному, к межпредметной интеграции, синтетическим формам знания и метапредметам, которые сочетают в себе содержание и методы как научно-рационального, так и гуманитарного характера.

Отличие новой парадигмы образования от просветительской заключается в том, что:

- целью школы является «взрачивание» человека, способного к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой, социумом, культурой;
- в качестве ценностей образования выступают «живое знание», которое неразрывно связано с культурным опытом и практико-преобразовательной деятельностью, личностные смыслы учения и жизни, индивидуальные способности человека, его личностный рост;

• внутренний опыт ученика рассматривается как контекст учения (поощряются интуиция, фантазии, выражение чувств, накопленные вне школы жизненные впечатления).

Основным условием жизнедеятельности личности продуктивного типа выступает наличие в ее сознании *целостной картины мира и человека* в нем. Поэтому установка на преимущественное развитие логического мышления или эмоциональное освоение-переживание культуры трансформируется в направлении *целостного миропонимания*, что предполагает:

- синтез рационального и эмоционального в учебном процессе;
- построение учебных дисциплин, воссоздающих целостный культурный текст в логике развития человеческого знания вообще и конкретного предмета в частности в соответствии с возрастными особенностями ученика;
- направленность содержания учебных курсов на извлечение гуманистического и конкретно-исторического смыслов знаний с точки зрения их ценности для людей, роли в развитии культуры, значения в индивидуальной судьбе;
- ориентацию ученика на самостоятельность в добывании и систематизации знаний, воссоздание причинно-следственных связей явлений и вещей; преобразование знаний с помощью методов понимания и сотворчества.

Анализ философских, педагогических, психологических исследований показал, что как представители гуманитарного, так и представители естественно-научного знания признают, что «чувственное и рациональное – не две ступени в познании, а два момента, пронизывающих его во всех формах и на всех ступенях развития [7]. Теоретическое доказательство возможности и необходимости преодоления разрыва между эмоциональными и рациональными аспектами жизнедеятельности человека, отделением знания от переживания содержится в работах Л. С. Выготского, С. А. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева [2, 5, 11, 15] и определяется:

• обусловленностью мышления интересами и потребностями человека и отсюда – связью динамики мыслительного процесса и эмоционального самочувствия мыслящего субъекта;

• способностью человека мыслить не только понятиями, но и образами, которые являются семантическим образованием, обозначающим предмет.

К этим положениям можно добавить другие, которые характеризуют непосредственно особенности процесса обучения: полимотивированный характер учения; свободный и независимый характер активности ученика; влияние чувственной отзывчивости личности на эффективность процесса передачи и усвоения разных видов человеческого опыта и др.

По нашему мнению, именно синтез рационального и эмоционального в учебном процессе выступает в качестве такой интегративной содержательной и структурной основы взаимодействия с учениками, которая позволяет моделировать ситуацию творчества и расширять для субъектов педагогического процесса возможность охватить мир в его целостности, обрести личностный

смысла знаний, ведет к развитию системы ценностей. Именно синтез, а не механическое соединение эмоционального и рационального в результате «отщипывания» от них по полезному куску, то есть поиск оптимального соотношения логико-гносеологических и эмоционально-образных элементов применительно к конкретной предметной области, теме и ученикам позволяет педагогике подняться до уровня искусства, в чем педагогу помогают художественные (драматургические, режиссерские, артистические) качества.

В каждом школьном возрасте у учеников есть особенности умственных свойств, эмоционально-волевой сферы и мотивов, которые опосредуют возможность и объективную необходимость синтеза. В младшем школьном возрасте к таким особенностям относятся глубокая потребность в эмоциональном отношении к окружающей действительности; непроизвольность, легкая переключаемость внимания, его связь с тем, что конкретно, наглядно, затрагивает образно-эмоциональную сферу. Импульсивность детей, свежесть и подвижность их восприятия придают занятиям стремительность, обуславливают их насыщенность различными видами деятельности, приводят педагогов к очевидной необходимости при разработке занятий ориентироваться на синтез рационально-логического характера деятельности – с чувствованием и художественно-эстетическим переживанием. Такие психологические особенности младших школьников, как вера в истинность всего, чему учат, податливость внушению, пытливое любопытство, с одной стороны, облегчают для педагога возможность не только логического, но и эмоционального воздействия на ученика, но с другой стороны, делают очень напряженной его деятельность по созданию совместно с учениками яркого, выразительного учебного пространства с обязательными элементами игры и перевоплощения, многократно повышая ответственность педагога за содержание и средства приобщения ребенка к культуре.

В среднем школьном возрасте, несмотря на еще заметные достоинства детской восприимчивости (любопытство и свежесть восприятия, быстроту реакций и привыкания), добиться подлинной поглощенности ученика тем, что происходит на уроке, становится гораздо труднее. В связи с тем что школьников средних классов «одно лишь усвоение знаний не может ни полностью удовлетворять, ни каждый раз увлекать» [10, с. 49], особенно важно обеспечить такую организацию деятельности учащихся, которая позволит школьникам не сосредоточиваться только на логическом анализе и рассуждениях, будет сочетаться с самопознанием и рефлексией. Опорами здесь могут явиться расположенность учеников к импровизациям, ролевой игре, живость воображения, широта склонностей, потребность в самостоятельности.

Своеобразие возраста старшеклассников связано с совмещением черт «мыслительного» и «художественного» типов. В психологическом облике учеников старших классов диалектически сочетаются готовность к рассуждениям, активность анализирующей мысли, интерес к теоретическим построениям

и особая эмоциональность, впечатлительность, обострение нравственной чувствительности. Это также актуализирует возможности выстраивания «художественно-педагогического» учебного пространства, необходимость педагогической драматургии (по В. А. Кан-Калику, создание «воспитательно-сюжетной обстановки») уже на стадии планирования учебно-воспитательного процесса [9].

Таким образом, определенный возраст школьников не является ограничителем для синтеза, но придает своеобразие процессу его проектирования и организации в контексте постановки целей образования на той или иной ступени разработки его содержания и методов. Например, сосредоточение внимания на такой художественной роли педагога, как артист, позволяет заметить, что в младшем школьном возрасте он носит более игровой характер, акцентируя выразительность внешних проявлений артистичности, яркость игровых моментов взаимодействия. По мере приближения к старшему школьному возрасту артистизм педагога становится более разноплановым, проявляется в умении тонко и изобретательно выражать глубинное содержание образования, значений и смыслов, подтекстов, происходит как бы переход внешнего артистизма во внутренний, хотя это деление во многом условно.

К сожалению, практика показывает, что если в начальной школе, где учебные предметы содержат первоначальные представления о природе, обществе, человеке и имеют характер интегративных курсов, осознается необходимость синтеза рационального и эмоционального, то в среднем и старшем звеньях задача усвоения школьниками научных понятий заслоняет все остальные и решается без всестороннего учета факторов, влияющих на этот процесс. При этом ученики часто оказываются в плену у научного теоретизма, их личный опыт по взаимодействию с окружающим миром игнорируется. Игровые ситуации, создающие условия для свободного преобразования учеником учебного материала, разнопланового его применения, считаются избыточными, не обязательными. Кроме этого, не учитывается, что и в среднем, и в старшем звене школы есть разные дети. Одни ощущают себя комфортно в академической, когнитивной среде образования – это дети с развитым интеллектом, хорошей памятью, сильной мотивацией учебной деятельности – другие (в силу многих обстоятельств – в диапазоне от типа мышления до особенностей темперамента) чувствуют себя лучше в «личностной среде», более обращенной к эмоционально-образной стороне учебного процесса. Поэтому даже в когнитивной модели у хорошего учителя всегда присутствует взаимодополнение рационального и эмоционального. Это позволяет системе обучения быть гибкой, вариативной, увеличивать возможность творчества детей и педагогов.

Несмотря на то что теоретическое понятие должно быть усвоено детьми в строгом соответствии с системой определяющих его признаков, интериоризация понятия не должна сводиться к усвоению школьниками логической схемы основных признаков понятия, как бы хорошо построена и задана для усвоения она ни была. В ходе усвоения научного понятия ученик должен иметь

возможность выразить и обсудить с учителем и сверстниками свою индивидуальную логику работы над содержанием понятия и свои трудности по его усвоению, опираясь при этом на личный опыт и имеющиеся знания и чувства. Одна из главных задач учителя при этом – тщательно отбирать и структурировать те единицы опыта, которые входят в содержание научного понятия и позволяют ему становиться присвоенным учеником [4].

Тип учебного предмета, его отнесенность к группе «смысло-ориентированных» (литература, все предметы искусства), «позиционно-ориентированных» (история, иностранный язык, юриспруденция и др.) или «структурно-ориентированных» (математика, физика, химия, география, биология), в соответствии с классификацией Н. А. Алексеева [1], также не ограничивает возможности синтеза, а «задает» преимущественную ориентацию при проектировании и реализации педагогического замысла взаимодействия с учениками, актуализируя особо либо роль драматурга (в «структурно-ориентированных» предметах), либо роль режиссера (в «позиционно-ориентированных» предметах), либо все три эти роли и особенно роль артиста (в «смысло-ориентированных» предметах). При этом роли не только сменяют друг друга, но сосуществуют, взаимовлияя и взаимообогащаясь.

Хотя в целом каждая группа предметов обладает специфическими возможностями для проявления синтеза рационального и эмоционального, у «позиционно-ориентированных» и особенно у «смысло-ориентированных» предметов в этом отношении несколько больший потенциал. Это связано с тем, что при смысло-ориентированном способе организации обучения создаются условия для вчувствования, переживания, то есть условия, системообразующим фактором для которых выступает механизм персонализации («я-в-мире»), ведущим методом организации учебной деятельности выступает эмоционально-личностный поиск смыслов. Вхождение субъекта учения в «позиционно-ориентированные» предметы предполагает определенную долю субъективности, пристрастности. Здесь присутствует многозначность позиций, неоднозначность трактовок. Ведущий метод – коммуникативно-диалоговый и моделирующий поиск инструментальных ориентиров к имитируемой деятельности. Возможности художественной организации учебного пространства, привлечение средств искусства и для появления сопереживания, и для личностного самовыражения, и для яркого представления разных позиций трудно переоценить.

Предметы, освоение которых строится на «структурно-ориентированной» основе, предполагают однозначность и строгость оценок, дают возможность задать некий схематизм организации обучения, связанный с аксиоматикой, операции с типичными алгоритмами. Однако и при этом, казалось бы, беспристрастном, «объективном» способе работы с учебным предметом необходимо создание условий для развертывания логики, рефлексии отражения по типу «мир-во-мне», для организации поиска «нового» знания, для искусного отбора учебного материала. Даже сугубо научную информацию надо суметь сделать

достоянием ученика. А это значит – взволновать, увлечь учащихся теми или иными идеями, искусно подвести к определенным выводам. Содержание задач, способы и приемы их презентации, способность учителя ярко выражать свое отношение к изучаемому и всему, что происходит вокруг, предпочтение определенных методов работы, стиль общения с учениками, темпоритм урока, эмоциональные реакции на поведение учеников, степень свободы и импровизации на уроке, красота решений и поиска, радость успеха на любом уроке и вне его открывают простор для реализации синтеза. Красота урока может состоять из бесконечно малых нюансов: сочетания необходимости с преодолением ее, логики с фантазией, определенности и четкости с разнообразием скрытого, подразумеваемого за высказанным, богатства ассоциаций, неожиданного сближения удаленных, казалось бы, никак не связанных на первый взгляд явлений, теорий, понятий; красоты обретения неочевидной истины.

Стремление к синтезу рационального и эмоционального в учебном процессе отнюдь не означает его упрощения и облегчения для ученика. Забота о том, чтобы ученику было интересно, не должна являться для педагога определяющей в выборе содержания и формы урока. Интересно должно быть ровно настолько, насколько это помогает понять, в чем разница, например, между испарением и кипением, кислотой и щелочью. Интерес – не самоцель. Дело не в том, что на уроке обязательно должны быть «песни и пляски», а в том, чтобы они, если уж используются, были к месту, органично вплетались в содержание урока, *способствовали решению учебных задач*, позволяли не только устанавливать значения чего бы то ни было, но извлекать и переживать *личностные и жизненные смыслы до анализа значений*. Под личностным смыслом мы, вслед за А. Н. Леонтевым, понимаем тот психологический компонент объектов и явлений действительности, в котором явлен для субъекта жизненный смысл этого объекта или явления, определено место в системе отношений субъекта с миром. Личностный смысл – это значение для человека действия, поведения, его самого [12, с. 193].

Решение проблемы синтеза связано с организацией *взаимосвязи между дискретным и симультанным типами мышления школьника* (с помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, а образное мышление обладает способностью к одномоментному воспроизведению и оценке объекта), то есть с *различной организацией контекстуальной связи между словами и образами*, что приводит к созданию либо однозначного контекста, либо многозначного, когда отдельные свойства образов вступают во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких «смысловых плоскостях».

Обращение в учебном процессе к логико-вербальному мышлению позволяет вычленивать из всех взаимодействий какое-то одно, наиболее существенное. Таким образом, формируется модель мира, которую можно анализировать и достаточно точно выражать в словах или других условных знаках. При этом за рамками этой модели остается все, что в нее не вписывается, что не может

быть логически организовано и представлено в дискретном виде. Задачей же обращения к образному мышлению является отражение всех существующих взаимосвязей, всего богатства окружающего мира, которое плохо поддается жесткому структурированию, так что его трудно без существенных потерь передать с помощью обычного языка. Здесь оказывается незаменимым язык искусства, которое, по мнению А. Н. Леонтьева, является единственной деятельностью, отвечающей задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности [13, с. 239].

В основе любого творчества, в том числе творчества на уроке, лежат *дополняющие отношения* между двумя типами мышления.

А. Эйнштейн полагал, что та пространственно-временная структура мироздания, которая мыслилась ему в его физических теориях, стимулировалась какими-то организационными силами, исходившими часто непосредственно из музыки Моцарта. Мелодические нюансы концерта Моцарта создавали у него представление о смещении и кривизне линий гравитационного поля. Это еще раз подтверждает мысль о том, что последствия общения человека с миром образов, с искусством выходят далеко за рамки развития специфически художественных способностей. Оно развивает *«всеобщую, универсальную человеческую способность*, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания – и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде» [8, с. 33].

Синтез рационального и эмоционального в обучении школьников, возможность и необходимость которого связана с объективными предпосылками единства мышления и эмоций в психической жизни индивида и непосредственно с закономерностями процесса обучения, представляет собой *целостность этического, дидактического и эстетического компонентов в нем, проникнутую внутренним единством смысла* – направленностью на развитие и совершенствование человека. *Механизм синтеза* заключается в том, что гармоническое соединение логико-гносеологических и художественно-образных элементов, придавая процессу обучения эстетический характер, выполняет функцию настройки сознания ученика на восприятие содержания обучения, служит импульсом для пробуждения напряженности и стройности мыслей, появления новых ассоциаций, формулирования выводов и закономерностей. Смысловое содержание урока в эстетизированном виде получает как бы облегченный доступ в глубины сознания и подсознания, позволяя не «протаскивать» знание в интеллект, а помогать ему там родиться, стимулируя деятельность фантазии, показывая мир как бы впервые, в новых ракурсах и отношениях, связывая воедино живое представление и анализ, чувство и мысль, истину и красоту. Динамика смысловых процессов, происходящая под воздействием такого процесса обучения на личность ученика, связана с совершением работы сознания, которая несводима лишь к познавательному или эмоциональному отражению, а заключается во внутренних трансформациях. Это ведет к пере-

созданию действительности, появлению сверхинформации и личностных смыслов.

Условием для появления синтеза выступает отношение к учебному процессу как:

- к гибкому многоуровневому пространству, части которого обращены к разным компонентам ментального опыта ученика (в содержании и структуре урока представлены аналитико-логическая, визуальная, интуитивная, практическая и др. линии работы с учебным материалом);

- к художественно-педагогическому произведению, в котором есть завязка, кульминация, развязка, а также виды психологических средств, служащих для воплощения смыслов в структуре художественных произведений: метафорика, семантика, символика, архитектуроника и другие; все участники своей активностью продолжают создание этого произведения, являясь в нем одновременно авторами, читателями-зрителями и героями-персонажами;

- тексту в контексте, когда учебный материал рассматривается на широком фоне культуры, в социальном и личностном контексте, предполагающем выход за пределы частных методик и рассмотрение предметных дисциплин как феномена культуры; ценности и нормы элементов содержания образования предлагаются для осмысления учащимся в тесной связи с ценностями этики, философии, искусств;

- области расширения содержания и структуры потребностей школьников (при ориентации не только на увеличение объема и качественное развитие познавательной потребности, но и на социогенные, творческие потребности учеников).

Процедура способа проектирования урока заключается в своеобразном сочетании, с одной стороны, педагогического расчета, напряженной работы мысли, перебора множества вариантов решения, с другой стороны, педагогического вдохновения, творческого самочувствия, которое характеризуется приливом душевных и физических сил. Своеобразие этого сочетания индивидуально, вариативно и определяется тем, что не всегда на первом месте оказываются логические ходы. На определенном этапе подготовки к уроку может возникнуть наложение логически воспринятой информации и эмоциональных переживаний. На этом «перекрестке» и возникнет оформленное представление о предстоящем уроке. К определяющим условиям построения урока относятся ведущие и второстепенные цели процесса обучения, возможности учебного материала, личностные особенности учеников, уровень их подготовки. К дополнительным – психофизиологические особенности личности педагога, социально-нравственный и культурный уровень его личности, профессиональная направленность личности; время, отведенное на изучение той или иной темы; наличие необходимых инструментальных средств. Проектирование и реализация процесса обучения, синтезирующего рациональное и эмоциональное, осуществляются посредством разработки и воплощения художественного замысла взаи-

модействия с учениками, выдвижения и решения педагогом художественно-педагогических задач как проблем, которые требуют разрешения как с традиционно педагогической, так и с художественной стороны, вычлняются в соответствии с психологической структурой деятельности педагога и связаны с воплощением им трех художественных ролей: драматурга, режиссера, артиста. Разработка замысла урока направлена на достижение взаимосвязи высокой культуры дидактической инструментовки (применение дифференцированных дидактических средств, адекватных цели и предмету учебного общения) и высокой культуры отношений в обучении, которые позволят создать условия для формирования у ученика ценностной отношенческой позиции, избираемой осознанно и определяющей характер его поведения во взаимодействии с миром.

Например, при подготовке к уроку в 10-м классе в преддверии 60-летия Победы у учителя года Тюменской области (2005 г.), математика А. А. Кугаевского (тобольская гимназии им Н. Д. Лицмана) возникла идея показать учащимся, насколько важную роль играли математические расчеты в приближении Победы. Эта идея воплотилась в уроке математики на тему «Нахождение наименьшего и наибольшего значений функции на отрезке», трансформированном в заседание штаба по подготовке партизанских действий, на котором необходимо обсудить и произвести очень важные для ведения партизанских действий расчеты. Для реализации этого замысла были распределены роли участников партизанских действий и разработаны задачи, предполагающие нравственный выбор при определении правильности и целесообразности используемых методов решения.

Большие возможности для появления на уроке со-участия и со-творения открывает организация обучения с использованием не-специфически педагогических форм (урок-концерт, урок-спектакль, урок-репетиция).

Так, О. Б. Ковшина, учитель истории тюменской школы № 40, выстроила урок, посвященный проблемам реформации, в контрастном сочетании двух цветов – черного и белого, что позволило эмоционально передать смысл исторических изменений и реформации. Урок в 7-м классе был построен как небольшой спектакль, на котором ребята отвечали на вопросы, обосновывали свое мнение, одевая черную или белую маски (в зависимости от позиции, которую занимают); вырезали и наклеивали фразы, характеризующие средневековую католическую церковь, на черную и белую бумагу. Контрастная маска стала символом урока, позволяя лучше осознать смысл противоположностей: черного – белого, хорошего – плохого, прежнего – нового.

Построение урока как «педагогического действия», спектакля с распределением ролей, постепенным развитием сценария (наличие «экспозиции», «завязки», «кульминации», «интриги» в драматургии урока как средств увеличения потенциала «поля напряжения» на уроке), чередованием моментов напряженности и разрядки, включением в содержание и форму урока возможностей не-

скольких верных ответов на один вопрос, нескольких вариантов решения одной ситуации или проблемы, активизировали мыслительные и эмоциональные проявления участников процесса, ставя их в ситуацию выбора. Драматургия позволяла раздвинуть рамки урока, облечь в образную эмоциональную форму научные факты, изнутри их почувствовать, развить коммуникабельность, эстетическую отзывчивость, выразительность речи.

Учитель литературы тюменской школы № 72 Тюмени, учитель года Тюменской области 2003 г. М. М. Чуйкова проводит *уроки-репетиции*, форма которых «подсмотрена» ею в театре. Урок-репетиция избавляет педагога от необходимости говорить декларативные вещи и вовлекать ребят в заинтересованную работу с текстом. Вот как проводится урок-репетиция по рассказу Чехова «Толстый и тонкий». Режиссер (учитель) назначает помощника (помрежа), который читает произведение, думает, как познакомить с ним одноклассников, предлагает свое видение постановки, распределяет роли. Все это заранее согласуется с режиссером. А на уроке начинается сама репетиция. Учитель-режиссер обращает особое внимание ребят на декорации, которые тоже должны быть «говорящими» и нести какую-то идею. В «Толстом и тонком» дети играют на столах. Толстый – выше, он обедает. Когда появляется тонкий, толстый спускается к нему сверху вниз. То есть декорации «просвечивают» положение героев по отношению друг к другу. Самое главное – объяснить «актерам», что от них требуется. Перед детьми не ставится задача точно воспроизвести текст, им нужно передать смысл. Это гораздо сложнее. «Зрители», которым не досталось ролей, тем не менее активно участвуют в постановке: подсказывают «актерам», что говорить, как себя вести, оценивают. Детям кажется, что они репетируют, а на самом деле постигают глубину и многозначность художественного текста и жизни, «примеряют» сюжет на себя, соотносят со своим жизненным опытом.

Механизм реализации процесса обучения состоит в том, что:

- на этапе анализа необходимо осознать логико-познавательную и художественно-педагогическую идеи урока как мысленное представление желаемого результата и способов преобразования действительности рациональными и эмоциональными средствами; направленность урока, которая будет отражать общественные цели образования и определять детали творческого процесса обучения;

- на этапе прогнозирования – поставить педагогическую сверхзадачу и смоделировать учебный процесс с помощью логики и эмоциональной идентификации, эмпатии, педагогической рефлексии, интуиции;

- на этапе проектирования – перевести педагогическую сверхзадачу в конкретные задачи, соотнести содержание деятельности учащихся с их потребностями и интересами, личностно-деловыми качествами педагога; отобрать формы и методы педагогического процесса в их оптимальном сочетании в соответствии с рациональной структурой урока и его композиционным решением, гармонией его компонентов;

- на этапе планирования – осмыслить части урока в структуре целого, продумать внутренние связки – эмоционально-логические переходы от одной части урока к другой в стремлении к целостности и завершенности замысла; отобрать приемы воздействия не только на интеллектуальную, но и на мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферы учащихся;

- на этапе осуществления – включить учащихся в ситуацию учебного общения, стимулировать интерес к учению путем создания ситуаций, позволяющих проживать процесс образования, с помощью различных вербальных и невербальных способов, приемов драматургии для развития познавательных процессов, чувств, воли учеников;

- на этапе диагностики – разработать диагностическую концепцию и психолого-практический инструментарий, позволяющий оценивать эффективность достижения поставленных целей в единстве их рациональных и эмоциональных аспектов.

Таким образом, синтез рационального и эмоционального в учебном процессе позволяет реализовать право каждого ученика увидеть учебный материал с разных сторон и выбрать тот путь его освоения и присвоения, который опосредуется индивидуальными личностными особенностями и внутренним опытом. Поэтому, определяя приемы и средства обучения, педагог должен ориентироваться на необходимость:

- целостности познания учебного материала через открытие новых граней рационального смысла и эмоционального отражения;

- ориентации уже на этапе проектирования учебного занятия на создание образа, воплощающего не только рациональное, но чувственное ее содержания;

- развития не только интеллектуальных качеств, но нравственно-эстетических эмоций и чувств учащихся.

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 1996.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
3. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
4. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. – М., 1989.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). – М., 1997.
7. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994.

8. Ильенков Э. В. О специфике искусства // Вопросы эстетики. – М., 1960. – Вып. 4.
9. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Чеч.-Ингуш. книж. изд-во, 1976.
10. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971.
11. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения в 2-х тт. – М., 1983. – Т. 2.
13. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения в 2-х тт. – М., 1983. – Т. 2.
14. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. – М., 1993.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 2003.
16. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
17. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.

УДК 371.64
ББК Ч 421.27

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

И. Г. Захарова

Ключевые слова: информатизация образования; образовательная среда; электронный учебник; Internet.

Резюме: В статье предложены подходы к организации активной познавательной деятельности учащихся в условиях широкого использования в образовательном процессе современных информационных технологий: ресурсов глобальной сети Internet, электронных учебников и мультимедийных энциклопедий.

За последние десятилетия окружающий нас мир очень изменился во многих отношениях благодаря широкому использованию все новых и новых технологий получения информации. Дети XXI века, которым трудно представить жизнь без телевидения, а в материально благополучных семьях – и без компьютера, мобильной связи, дети, отдающие свое предпочтение не книгам, а компьютерным играм, ставят перед педагогами очень сложные задачи. Это поколение «информационных акселератов» [1, с. 3] трудно чем-то удивить. Поэтому все более острым становится вопрос о готовности педагогов, психологов, всей системы образования не просто к информатизации, а к обогащению образовательной среды возможностями информационных технологий, решению с их помощью тех проблем, которые несет информационный бум.