

СЕКЦИЯ 3
"СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ"

Н. А. Алексеев

КОНКРЕТНАЯ ПЕДАГОГИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ

Реформа школы идет по пути демократизации и гуманизации образования. Конкретизация данных принципов означает переход школы к лично ориентированной стратегии организации обучения и воспитания. Ориентирами в такого рода организации обучения и воспитания для нас выступают: модель выпускника лицея, идеи развивающего обучения.

Обеспечение условий для становления лицеиста как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, — исходная задача развивающего обучения.

Участвовать в учебном процессе в качестве субъекта лицеист может лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Но для этого необходимо начинать обучение не с усвоения способа решения элементарных частных задач, а с освоения учащимися общих принципов решения задач определенного класса. Овладеть же этими принципами ученик может лишь при условии, что он осознает объективные основания своих действий с изучаемым объектом, т. е. те свойства и отношения объекта, которые определяют возможности, закономерности его функционирования и преобразования и которые составляют содержание научных понятий о нем.

Само собой разумеется, что учитель, приступающий к работе по программам развивающего обучения, должен хорошо освоить как содержание учебного материала, так и логику его развертывания. Однако ему следует отдавать себе отчет в том, что это хотя и совершенно необходимое, но далеко не достаточное условие того, что осуществляемое им обучение будет действительно развивающим. Для того, чтобы оно стало таковым, учителю предстоит организовать учебную работу учащихся так, чтобы они реально усвоили намеченную систему знаний.

Известно, что усвоение способа решения частной задачи в конеч-

ном счете опирается на воспроизведение его образа, т.е. на учебную активность репродуктивного типа. Овладеть понятием, определяющим принцип построения действия с объектом, таким путем невозможно. Для того, чтобы принцип действия был осознан именно в этом своем качестве, его необходимо сконструировать в процессе анализа, обобщения и конкретизации условий задачи (прежде всего свойств объекта действия). Иными словами, овладение принципом действия и лежащим в его основе понятием предполагает, что в процессе обучения учащиеся воспроизведут хотя бы в основных моментах и в упрощенной форме ход и результаты соответствующего научного исследования. В рамках такого "квазиисследования" (В.В. Давыдов) учащийся становится субъектом учения, которое, обогащая и расширяя его возможности самостоятельно решать разнообразные задачи, приобретает для него смысл учебной деятельности по самоизменению, т.е. собственно учебной деятельности.

Ориентация на "квазиисследование" как на методическую основу развивающего обучения предполагает, что в учебном предмете должна быть отражена не сама по себе логическая связь между элементами произвольно выбранной системы понятий, а логика развертывания предметного действия, опирающегося на ту или иную систему понятий.

Отбор содержания обучения и выявление общей методической установки не снимает проблемы организации учебной деятельности учащихся. В данном контексте на первый план выходит проблема создания адекватных условий для интериоризации как знаний, так и предметных "схематизмов мышления" (М.К. Мамардашвили). Причем и здесь необходимо подчеркнуть, что важнее не сама по себе интериоризация способов деятельности, системы понятий, а их "оспособление" (О.И. Генисаретский), т.е. умение использовать накопленный потенциал для решения новых проблем и задач, возникающих перед учеником в его учебной, практической и познавательной деятельности.

Обеспечение интериоризации учебного материала и его "оспособление" связано с процессами символизации, моделирования, т.е. процессами перехода от развернутой предметной деятельности к их знаковой форме. Методическое обеспечение этих процессов предполагает введение в обучение:

- структурно-логических схем (И.Лернер, А.Сохор, В.Шаталов и др.);
- ориентировочной основы действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Гальзина).

- действий по моделированию проблемных ситуаций (Г. П. Щедровицкий, А. Матюшкин, Н. Непомнящая, В. Розин, Н. Г. Алексеев);
- организации коллективно-распределенной деятельности (В. Рубцов, А. Зак и др.);
- организации передачи содержания предметного материала учащимся по методу восхождения от абстрактного к конкретному (В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Маркова и др.);
- методологических знаний (В. Зорина, И. Ильин и др.).

Причем все эти "операционализации" рефлексии должны быть базой самостоятельной деятельности учащихся.

В деятельности наших педагогов все эти идеи практически нашли то или иное воплощение:

- структурно-логические схемы, блок-схемы, опорные сигналы, опорные конспекты, понятийно-смысловые рисунки и т. п. (Л. С. Богдашкина, Л. Н. Смирнова, И. А. Ловягина, О. А. Дудина и др.);
- моделирование проблемных ситуаций, имитационные игры, логические задачи, организация коллективно-распределенной деятельности и т. п. (Л. Н. Смирнова, И. Г. Васильева, Е. В. Черемисина, Л. А. Высотина, Л. Е. Волкова, Л. А. Кугаевских, О. А. Тычина, Л. С. Богдашкина, А. С. Хилиманюк и др.);
- введение в обучение методологических знаний (Т. В. Попп, Л. Н. Смирнова, Л. С. Богдашкина, И. А. Ловягина, Е. В. Дьяченко и др.).

Эффективность обучения у названных педагогов значительно выше, чем у тех, кто работает традиционно, причем речь идет не столько об абсолютной успеваемости, сколько о способности мыслить "внутри предмета".

М. М. Басимов

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Широкое распространение школ различной направленности и уровней подготовки, переход на многоуровневое педагогическое образование выдвигают задачи психологического (профессионального) отбора (подбора) абитуриентов (студентов) в соответствии с индивидуально-личностными особенностями, которые базируются на построении психолого-педаго-