

В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Педагогическая наука и школьная практика накопили немалый опыт применения методов и организационных форм, стимулирующих познавательные силы учащихся. Интерес к этой стороне обучения усилился в последние годы. В активизации процесса обучения кроются возможности преодоления обострившихся противоречий между требованиями общества к среднему образованию и массовым опытом преподавания, между теорией и школьной практикой.

Падение общественного престижа среднего образования, снижение роли специалистов, окончивших высшую школу; потеря школой приоритета в сообщении знаний (по сравнению со средствами массовой информации); изменение культурных ориентаций молодежи, в частности увлечение зрелищными формами в ущерб художественной книге, — все это потребовало новых подходов в обучении молодежи.

Органы народного образования, педагогическая наука недостаточно быстро реагируют на меняющуюся ситуацию. В школе накапливаются недостатки: ориентация школы на количественные показатели, завышение отметок, излишняя регламентированность процесса обучения, «перегруженность» программ, тематических и календарных планов изучения нового материала. Все это приводит к ослаблению интереса к школьным занятиям. Вместе с тем познавательная активность учащихся, объединенных кружковой работой, факультативными занятиями, клубами по интересам, достаточно велика, но знания и представления, почерпнутые вне школы, лоскутны, поверхностны, мозаичны. Школа сохраняет присущую только ей функцию: быть источником углубленного, систематического освоения наук и культуры, открывать перед учащимися естественнонаучную, общественно-историческую и художественную картину мира. Но чтобы выполнять эту свою функцию, она должна измениться. Нужны иные, новые подходы к организации учебных занятий.

Основы решения проблемы были заложены в 20-е гг., в бурное время поисков и практического воплощения новых педагогических идей. Педагогика тех лет рассматривала учащихся как субъектов воспитания, как полноправных участников процесса обучения.

Многогранная учебно-воспитательная работа строилась на принципе целостного подхода к ребенку. Учебная деятельность школьника соотносилась со свойствами его личности, направленностью, работоспособностью, физическим развитием ребенка, условиями окружающей среды. Были найдены и опробованы такие формы активизации учебного познания, как диспут, конференция, «суд» над героем литературного произведения, письменные и устные доклады учащихся, коллективная подготовка выставок учебных достижений, групповая исследовательская и практическая работа; круговые тетради. Учителями использовался лабораторно-бригадный метод, в котором был принципиально переработан, приспособлен к целям школы так называемый дальтон-план, созданный в начале 20-х гг. американскими педагогами. Сильной ее стороной была направленность на формирование умения работать планомерно, упорно, организовано, а не порывами, то напрягаясь, то забрасывая дело. Учащиеся вовлекались в организацию процесса обучения, начиная от выдвижения целей и планирования его хода и кончая учетом и оценкой достигнутого.

Школу отличало непрерывное участие школьников в учете и оценке учебной работы. С точки зрения ученых-педагогов тех лет, непосредственный контроль руководителя за учебной деятельностью школьника по мере его развития следовало заменять самоконтролем, самоучетом и самооценкой (Иорданский Н. Н. Школоведение. М., 1929. С. 159). Они рассматривались как средства воспитания глубокого интереса учащегося к учебной работе, понимания значимости ее результатов для жизни.

Индивидуальный учет проводился с помощью трудовых карточек, личных листков, анкет, «журналов пробелов», карточек самоучета. Коллективный учет и оценка работы всего коллектива выступали в форме отчетных собраний (именно к ним приурочивались выставки), конференций, на которых комиссия из учителей и учащихся докладывала о результатах своей работы. Предполагалось, что сочетание форм индивидуального и коллективного самоучета позволит избежать подавления личности ребенка авторитетом учителя, создаст условия для развития инициативы учащегося.

Проблема активизации учебной деятельности школьника стала ведущей, основной для понимания закономерностей учебно-воспитательного процесса. Хотя многие педагогические идеи, выдвинутые в 20-е гг., не получили достаточного организационного и мето-

сического обеспечения, они и сегодня представляют немалый интерес. Это относится и к так называемым комплексным программам, в которых система расположения учебного материала по предметам была подчинена общим темам (природа—человек—общество). Ставя своей целью сблизить учение с жизнью, с практикой, эти программы должны были вводить ученика в область предметных знаний через окружающую жизнь, опираясь на целостное восприятие мира.

Само содержание образования (в основном начального) было нацелено на пробуждение интереса к учению, на активизацию умственных сил ребенка. Однако идея комплексности не была поддержана глубокой научной разработкой взаимосвязей и взаимозависимостей учебного материала из различных областей знаний, во многом выглядела искусственной, нарушала системность научных представлений. Обезличенное применение бригадно-лабораторного метода привело к снижению роли педагога, к ослаблению индивидуальной ответственности учащихся за результаты учебного труда, показало невозможность строить процесс обучения на основе какого-либо одного всеобъемлющего метода либо одной организационной формы обучения.

После периода исканий 20-х гг. школа встала перед необходимостью положить в основу обучения «точно очерченный круг систематизированных знаний» (народное образование в СССР: Сб. документов 1917—1973 гг. М., 1974. С. 158).

Страна остро нуждалась в квалифицированных кадрах. Задача школы в «систематическом и прочном усвоении основ наук, особенно физики, химии и математики, преподавание которых должно быть поставлено на основе строго определенных и тщательно разработанных программ, учебных планов и проводиться по строго установленным расписаниям» (там же, С. 157). На первый план были выдвинуты вопросы о знаниях как о реальных результатах обучения, о классно-урочной форме организации процесса обучения, о тех его методах, которые непосредственно связаны с источником знаний (лекции учителя, работа с учебником и другими учебными материалами и др.).

В эти годы развернулось исследование таких способов усвоения знаний, как прямое и вариативное их воспроизведение. Указанные способы справедливо рассматривались как относительно экономные, рациональные, напрямую ведущие к результату. Не случайно в психологии разворачиваются исследования процессов памяти в их связях с процессами мышления, такие свойства воспроизведения знаний, как сохранность, устойчивость, осмысленность. Эти исследования питали педагогическую науку и школьную практику. В

границах данных исследований решался в 30-е и 40-е гг. вопрос об активизации школьников в процессе обучения. Усилия педагогов были направлены на формирование у учащихся умений преобразующего воспроизведения, навыков работы с книгой и другими источниками знаний. Важнейшими показателями успешности процесса обучения выступали глубина и прочность знаний. Утверждавшаяся в практике модель учебно-воспитательного процесса опиралась на психологические исследования процесса памяти и мышления, которые рассматривались как важнейшие виды деятельности, необходимые для усвоения и применения знаний (А. А. Самарин, А. Н. Соколов, Т. Г. Егоров, М. Н. Шардаков, А. А. Смирнов). А. А. Смирнов, например, писал, что запоминание и припоминание «включает в себя мыслительные процессы, отражаются на них, и чем более высоким является уровень этих процессов, тем более высокий вид памяти осуществляется в этих случаях» (Психология запоминания, М., 1948, С. 30). А. А. Смирнов анализировал эти мыслительные процессы, включающие обобщение, выделение частного и общего, объединение сходного, разъединение различного, выделение главного, существенного. Именно такого рода мыслительная деятельность, как утверждал ученый, является основным звеном, в итоге которого «осуществляется перестройка материала» (там же, С. 145).

В организации познавательной деятельности школьников преобладающим стали индивидуально-фронтальные формы учебно-воспитательного процесса. В частности, теоретическое обоснование и практическую разработку получил четырехэлементный урок, включающий в себя оргмомент, проверку домашней работы, объяснение нового и его закрепление. Активность учащихся в этих случаях, с одной стороны, была ориентирована на систематическое усвоение учебного материала, а с другой, оказалась заключена в границах строгих организационных форм. Огромную роль при такой организации процесса обучения приобретал учитель: его подготовка, личные качества, педагогическое мастерство. К сожалению, именно в эти годы начал складываться авторитарный характер обучения и воспитания школьников, процесс обучения стал терять черты коллективизма, обретенные им в 20-е гг.

В 50—70-е гг. перед школой встали новые, еще более сложные задачи. Научно-техническая революция с ее возрастающим потоком информации выдвинула задачу учить учиться, развивать способности к самостоятельной познавательной деятельности. На передний план выдвинулась деятельностная сторона обучения. Этому в большой мере способствовало исследование советскими психологами особенностей умственного развития школьников в процессе обучения (работы Н. А. Менчинской, Г. С. Костюка, З. И.

Калмыковой, С. Н. Жуйкова и многих других). Окончательное оформление получает теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.). Изучаются качественные показатели умственного развития.

В дидактике особое внимание уделяется исследованию методов обучения, способствующих активному самостоятельному усвоению знаний учащимися. Широко изучается проблемный подход к обучению, и на его основе разрабатываются конкретные методики, системы познавательных задач (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, В. О. Крутецкий, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер и др.).

Наибольшее влияние на школьную практику, на решение проблемы активизации познавательных сил ребенка оказала в эти годы разработка дидактических основ методов обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). В методах, выделенных в соответствии со ступенями познавательной самостоятельности школьников, нашло оформление дидактическая теория учебной деятельности, которая начала разрабатываться еще в 20-е гг. Показывая взаимосвязь методов в целостном процессе обучения, И. Я. Лернер особое значение придает эвристическому (частично-поисковому) методу, способствующему овладению элементами творческой деятельности, и исследовательскому, формирующему творческий подход к решению познавательных противоречий, учебных проблем и задач. При этом не отрицается значение методов репродуктивного, стимулирующего деятельность в вариативных, но легко опознаваемых ситуациях, и — в отдельных редких случаях — информационно-рецептивного. Сочетание всех этих методов при доминирующей роли исследовательского находит выражение в проблемном обучении, различные методические варианты которого были разработаны практически по всем предметам.

Применение такого пути обучения в школе вызвало немало трудностей. Они, в основном, были обусловлены следующими обстоятельствами. Во-первых, обращение к исследовательскому и эвристическому методам требует увеличения учебного времени, вместе с тем программы перегружены учебным материалом, календарные и тематические планы чрезвычайно напряжены. Во-вторых, эти методы лишь опосредованно, не прямо стимулируют познавательные интересы школьников, регулируют их мотивацию. Достаточно сказать, что почти все работы о проблемном обучении исходят из того, что проблемная ситуация, выдвинутая перед учащимися, ими принимается, осознается как лично—значимая. Опыт свидетельствует, что это далеко не так. Поэтому в последних классификациях методов обучения вводится целая их группа, получившая на-

звание стимулирующих и мотивирующих учебную деятельность (Ю. К. Бабанский). Но в самой практике преподавания место этим методам фактически не найдено. В-третьих, применение исследовательского метода, проблемного обучения пришло в противоречие с авторитарным характером учебно-воспитательного процесса. Действительно, проблема, которая ставится перед учащимися для разрешения, как бы «навязывается» им сверху, в большей мере отвечает логике учебного материала и в меньшей — их личностным интересам, стремлениям и потребностям.

Преобладающей формой организации учебно-воспитательного процесса в эти годы стала фронтальная работа с опорой на наиболее активных, контактных учащихся класса. Встал вопрос о пересмотре четырехэлементной структуры урока, о проведении уроков различных типов, выделяемых по основной их дидактической функции (объяснение нового, обобщение, закрепление и упражнения и др.) и учитывающих специфику изучаемого предмета. Достоинства классно-урочной системы со всем многообразием типов уроков и форм организации учебной деятельности, складывающейся в этот период, заключались, по мнению М. Н. Скаткина, в ее четкости, упорядоченности, в руководящей роли учителя, в обеспечении возможности для «соревнования умов» (Проблемы современной дидактики, М., 1984, С. 58). Он же справедливо указывал на такие недостатки этой системы, как уравнительный подход, ориентация на среднего ученика, преобладание индивидуально-фронтальной формы организации работы и слабое развитие коллективных ее форм, стандартность в построении урока, замкнутость работы внутри классного коллектива, невозможность организовать учебное общение учащихся между классами.

В 80-е гг. внимание педагогической науки, органов народного образования и школы сосредоточилось на воспитательной функции процесса обучения. К этому подталкивало осознание того факта, что роль школы в формировании личности учащегося упала. Документы реформы школы, принятые в 1984 г., указали на необходимость такой организации всей школьной жизни, которая бы способствовала воспитанию сознательных граждан.

Опережающими психологическими исследованиями, выдвинувшими проблему личности учащегося в центр учебно-воспитательного процесса, стали работы известных психологов В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой, А. К. Осницкого и других. Целостную систему обучения и воспитания, базирующуюся на возбуждении мотивационно-потребностной сферы школьника, из организации его совместной заинтересованной деятельности с педаго-

гом, разрабатывает Ш. А. Амонашвили (см.: Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984).

В свете этих и других исследований и разработок, решение проблемы активации учебной деятельности школьников, применение активных методов обучения и воспитания обретает новые возможности. Вбирая в себя все лучшее, что достигнуто советской педагогикой за предыдущие годы, советская школа и педагогическая наука предпринимают попытки перестроить процесс обучения на началах подлинного коллективизма и индивидуального подхода к учащемуся.

Это требует рассмотреть проблему активизации школьника со следующих оснований: 1) с позиции целостной личности учащегося как субъекта воспитания и обучения; 2) с учетом функций, роли самостоятельности школьника в учебно-воспитательном процессе; 3) с точки зрения направленности самих методов и форм организации обучения на формирование личностных качеств школьника в ходе совместной работы класса и учителя.

Долгое время самостоятельность школьника рассматривалась односторонне, прежде всего как операционно-познавательная. Такие сферы его личности, как потребностно-мотивационная и морально-волевая, при организации учебной деятельности формировались недостаточно. Не учитывалось, что самостоятельность школьника — характерологическое качество его целостной личности, которое проявляется как результат всей ее жизнедеятельности, захватывает все ее сферы. Более того, ребенок — личность развивающаяся, он стремится к свободному проявлению своих внутренних сил, он активен по самой своей природе.

Активность школьника — это и «пусковой механизм», и один из важнейших результатов процесса обучения. В качестве «пускового механизма» активность — это проявление всех сторон личности школьника: это интерес к новому, стремление к успеху, радость познания (потребностно-мотивационная сторона личности), это и установка на разрешение познавательных противоречий, учебных и жизненных проблем (операционно-познавательная сторона), это и готовность к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения (морально-волевая сторона). Взаимобулавливая друг друга, все эти проявления личности определяют начало любого акта учебного познания и процесса обучения в целом.

В качестве конечного результата этого процесса активность выступает как устойчивая потребность, сформировавшийся интерес к определенной области знаний и деятельности, как способность и

стремление к самообразованию и саморазвитию, как, наконец, навыки самоорганизации личности в процессе ее жизнедеятельности. Все эти качества в целом и могут выступать компонентами творческой самостоятельности личности.

Возникла необходимость по-новому осмыслить проблему методов и форм организации процесса обучения. Определяя метод обучения как способ совместной деятельности учителя и учащихся, дидактика последним отводила подчиненную роль, рассматривала их (быть может, и невольно) в качестве исполнителей воли учителя. Формы организации учебной работы и учебных занятий в целом (хотя они тоже должны быть рассмотрены как способы такой совместной деятельности) и вовсе диктовались учителем. Вместе с тем самостоятельность и активность учащихся должны и могут найти проявление и в выборе, и в организации совместно с учителем методов и форм обучения, и в постановке задач и планировании учебной деятельности, и в учебном общении с учителем и товарищами, при котором школьник выступает не только как объект педагогического воздействия, а как самостоятельно и свободно действующая личность.

Условиями такой организации учебно-воспитательного процесса должны стать атмосфера взаимного доверия и уважения, руководство учебно-воспитательным процессом на основе сотрудничества и сотворчества учащихся и учителя, побуждение и поощрение творческой и созидательной самостоятельности школьников в их учебной деятельности.

Руководящая роль учителя при этом несколько не ослабляется, напротив, педагогические, воспитательные его функции усиливаются. Как и режисер театра, который, создавая и поддерживая условия для проявления творческих органических сил и способностей актера, по выражению К. С. Станиславского, умирает в нем, помогая ученику, поощряя его деятельность, «растворяется» в ученике и тем самым ведет его за собой. Он вместе с учащимися создает такие ситуации учебной деятельности, в которых они могут проявить свою самостоятельность и инициативу широко и полно, как личностные качества. Эти ситуации усиливают мотивацию школьника, стимулируют его волевые импульсы, будят познавательный интерес. Созданию их помогает анализ педагогических возможностей организации обучения, впервые в систематизированном виде представленный в работе И. М. Чередова (Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. М., 1987).

Особый интерес представляют получающие все большее распространение разнообразные формы парной и групповой работы, ко-

торые создают условия свободного общения с целью коллективного выполнения учебной задачи, выдвинутой самими участниками или принятой ими.

Деятельность группы состоит в совместном планировании работы, восприятии и уяснении информации, обсуждении программы действий, осуществление их и оценке результатов, взаимном контроле и коррекции. В зависимости от целей и этапа учебной работы возможно применение различных видов групповой деятельности: кооперативной, когда разные группы выполняют отдельные части общего задания, дифференцированной, когда состав группы определяется близкими познавательными возможностями учащихся, а ее деятельность — заданиями повышенной трудности, индивидуализированной, когда каждый из участников группы выполняет тот вид деятельности, к которому имеет наибольшую склонность.

Но главное в групповой работе все же не совершенная организация совместной деятельности, которая достигается не сразу и чаще всего зависит от самих учащихся (их состава, возможностей, уровня подготовки, стремлений и потребностей), а возможность поиска себя, своего места в общей деятельности, атмосфера доверия и заботливости, возникающая в группе.

Стимулирует творческую самостоятельность учащихся и лекционно-семинарская форма организации учебных занятий в старших классах. Она основывается на индивидуальном самостоятельном выполнении заданий, умении общаться в процессе обсуждения результатов работы. Не потеряла своей привлекательности и фронтальная форма, вовлекающая класс в свободное общение. В сочетании с экскурсиями, учебно-практическими занятиями, конференциями, отчетными собраниями все эти формы занятий представляют учащимся достаточный простор для проявления своих сил и возможностей.

Такое сочетание методов и форм организации учебно-воспитательного процесса приобретает особое значение на уроках по предметам гуманитарного цикла. Они не только предлагают материал для приложения познавательных сил и возможностей учащихся, но и прямо отвечают на коренные вопросы бытия: о роли в обществе и смысле жизни человека, о подлинной человечности отношений, об общечеловеческих ценностях. Но чтобы эти вопросы дошли до ума и сердца школьника, чтобы он захотел искать ответы на них, важно с самого начала вовлечь его в активную познавательную деятельность.

ИУУ Украины накоплен немалый опыт применения методов и форм обучения, которые получили название активных. Однако в бездумном «валовом» внедрении их в практику таится немалая

опасность. Распространение нового опыта может быть презрещено в очередную методическую кампанию. Анализируемые формы обучения сами по себе не активны и не пассивны, не сильны и не слабы. Активными они становятся, если отвечают логике учебно-воспитательного процесса, освоены и обогащены учителем и учащимися, восприняты как результат коллективного творчества.

Последнее обстоятельство особенно важно. Ведь методические кампании потому и проваливались в прошлые годы, что навязывались сверху, а методы и формы обучения, как правило, выбирались и диктовались учителю. Но подлинная активность начинается с учащегося. Ориентация на него преобразует учебный процесс, делает его многовариантным, гибким, ставит перед необходимостью такого планирования, которое подразумевает изменения в ходе обучения в зависимости от создавшихся условий, от интересов школьников.

Преимущества и границы применения каждой из форм учебно-воспитательного процесса должны быть проанализированы и оценены. Учителю следует понимать их педагогические возможности. Например, особенный интерес у школьников на уроках литературы вызывают игровые формы занятий, так называемые ролевые и деловые игры. Это художественная композиция, составляемая и исполняемая группой учащихся (или уроки-концерты), пресс-конференции по произведению современной литературы, уроки-конкурсы, викторины, проводимые школьниками совместно с учителем. С какой целью обращаться к этим формам занятий? Чего ожидать от них?

Возьмем для примера художественно-литературную композицию. Она, как показывает опыт ее проведения, восполняет недостаток выражения эмоционально-эстетического отношения к произведениям искусства и действительности на уроках литературы в старших классах. Учащийся погружается в мир поэзии и художественной прозы, вырабатывает свое отношение к автору и его миропониманию, отразившемуся в творении литературы. Эта форма требует творческой инициативы, особых склонностей участников к художественно-исполнительской деятельности и на первых порах немалой помощи учителя. Художественная композиция предполагает создание в классе особой атмосферы увлеченности художественным словом и литературно-сценическим творчеством.

Не меньшей подготовки, хотя и иной по своему характеру, требуют уроки—пресс-конференции. Обычно для их проведения в классе по инициативе учащихся организуются творческие группы, составляющие общий сценарий, намечающие роли участников (персонажи, критики, корреспонденты, читатели и др.). Важно, чтобы

произведение оказалось «по плечу» школьникам, было близко им, поднимало проблемы современной им действительности. Уроки такого типа по произведениям классики неизменно проваливались как раз в силу неподготовленности школьников, недостаточного понимания ими эпохи, авторских намерений, художественного своеобразия произведений.

Уповать же на то, что активность учащихся будет стимулирована самой формой занятий, без анализа ее возможностей, без дополнительной подготовки и возбуждения творческой атмосферы в классе, по крайней мере неразумно (а, порой, и вредно). Вместе с тем уже сегодня можно привести примеры того, как лекционно-семинарские занятия проваливаются из-за превращения их в «обязаловку». Лекции учителя воспринимаются пассивно, семинарские занятия проходят как прослушивание заранее подготовленных сообщений при индифферентном отношении к ним учащихся. Там же, где эти формы рождены коллективной волей учащихся и учителя, картина совершенно иная. Так, многие учителя литературы разработали вместе со старшеклассниками пути коллективной работы над лекционным материалом. Развивая идею проблемного изложения, они читают лекции по заранее составленному и открытому для учащихся плану, тезисы которые формулируются в виде проблемных вопросов и заданий с привлечением дискуссионных высказываний писателей и критиков о литературном творчестве и других материалов. Записи учащихся двоякого рода: вслед за учителем и как собственный ответ на поставленные вопросы — читаются и обсуждаются в классе. Семинарские занятия становятся продолжением работы, начатой на лекции.

Другие учителя изучение темы начинают с анкетирования учащихся, которое выявляет особенности восприятия и интерес к творчеству писателя. Анкеты изучаются и обрабатываются группой школьников под руководством учителя. Ребята затем докладывают классу о результатах этой работы, высказывают пожелания о том, какие произведения писателя они хотели бы дополнительно обсудить в классе, какими бы хотели видеть уроки литературы. Совместное планирование уроков делает ребят полноценными, активными участниками учебно-воспитательного процесса.

Примеры подобного рода можно было бы умножить. Опыт творчески работающих педагогов показывает, что эта методика начинает «работать» только тогда, когда ее средствами решаются вопросы общепедагогического характера. Слишком часто в последние годы методические рекомендации сводились лишь к «технологии» работы учителя, а решение педагогических задач — создание творческой атмосферы, формирование чувства коллективной от-

ветственности и индивидуальной роли каждого из участников учебного процесса, развитие мотивационной сферы, сознание и самосознание целостной личности школьника—выводились за скобки учебно-воспитательного процесса. При этом молчаливо предполагалось, что обучение начинается с того момента, когда все эти задачи решены. Жизнь, школьная практика показывает, что это не так, что учитель больше всего и бьется над разрешением задач общепедагогического характера.

Сегодня «активные» методы и формы обучения представляют собой лишь часть учебно-воспитательного процесса, выглядят вкраплениями в него. На очереди вопрос о преобразовании всего процесса обучения на началах полноценной активизации школьников, организации коллективных его форм и индивидуального подхода к ребенку. Эта задача может быть решена учителями в тесном содружестве с педагогической наукой.