

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
ОБЩЕСТВО ПСИХОЛОГОВ СССР—
БАШКИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ВСЕСОЮЗНОЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО
«ЛИЧНОСТЬ»
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Тезисы докладов и выступлений
на Всесоюзной научно-практической
конференции 28—30 мая 1990 года

УФА—1990—МОСКВА

Печатается по Постановлению
Президиума Центрального Совета
Общества психологов СССР

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ.** Тезисы докладов и выступлений на Всесоюз-
ной научно-практической конференции 28—30 мая 1990 года.

В тезисах раскрываются проблемы и вопросы методологии, теории и прак-
тики целенаправленного формирования творческого мышления и личности
учащейся молодежи в условиях ориентации методов и технологии обучения
на реализацию принципов деятельностного подхода, актуальность которых
обусловлена целями и задачами коренной перестройки народного образова-
ния.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

В. В. ДАВЫДОВ—отв. редактор, Е. С. РОМАНОВА, А. З. РАХИМОВ, В. П.
СМХОВ, Н. Л. ЕЛЕНСКАЯ.

Одним из трудноустраняемых разрывов в системе «школа— математический факультет университета» является по нашим данным разрыв между доминирующим у абитуриентов эмпирическим мышлением, отношением к учению как к пассивному заучиванию готовых истин, решению задач «по образцу» и требующимся для овладения теоретической профессиональной деятельностью теоретическим мышлением и соответствующей учебно-исследовательской деятельностью:

С 1984 года на математическом факультете КрасГУ в рамках одной группы младших курсов проводится опытно-экспериментальная разработка технологии выращивания теоретического мышления и деятельностного отношения к жизни. По этой технологии учебно-воспитательный процесс на I курсе строится как прохождение четырех функциональных этапов.

Первый этап учебного самоопределения проходит в виде педагогической игры «Запуск». Цели игры:

- проблематизация психологических стереотипов и школьных представлений об обучении;

- обнаружение лакун в собственных знаниях, умениях, способах работы; создание необходимости и представление возможности анализировать и планировать свою деятельность;

- получение первичных деятельностных представлений о профессии и способах овладения профессиональной деятельностью;

- закладывание основ студенческо-преподавательского клуба группы.

Второй этап—приобретение необходимого отрефлексированного опыта построения собственной деятельности. Пространство личностной самореализации и постановки собственных (личных) целей, свободного выбора средств их достижения с контролем результата, необходимость выделения и фиксации средств деятельности. Создается необходима предпосылка возможности эффективного разворачивания собственной деятельности по образцу (и даже, может быть, по знанию о ее средствах).

Третий этап—освоение основных понятий учебного курса как теоретических через решение специальных «учебных задач», выделения внутреннего отношения объектов и его фиксации в модели, изучения его свойств—ситуаций «переоткрытия» понятий; освоение способов построения идеальных (математических) объектов.

Четвертый этап—освоение и отработка элементов и приемов профессионального мышления через отслеживание (с их выделением и фиксацией) его осуществления или имитации преподавателем и решение специальных серий задач на отработку таких элементов и приемов.

Три этапа основаны на понимании мышления как решения задач. В настоящее время проводится разработка необходимого пятого этапа—деятельности незадачного типа, когда сам педагог не знает «решения» и не может управлять деятельностью учащихся, исходя из «ответа».

И. Д. Фрумин, Б. И. Хасан, Красноярск

«ЭПИФЕНОМЫ» ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ПРЕДМЕТ СПЕЦИАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Проводя в экспериментальной школе (младший подростковый и младший юношеский возраст) поисковую работу в русле концепции развивающего обучения, мы обратили внимание на особенность трансформации поведения ученических групп.

Реализация концепции, развивающего обучения требует перелома в отношении школьников к учению, «снятия барьеров», «размораживания» мышления детей, снятия стереотипов эмпирического, рассудочного подхода к изучению предметов.

Это означает радикальную смену не только форм и методов обучения, но и содержания совместного труда учителя и учащихся, выхода на более высокий уровень проблемное™, дискуссионное™ и откровенности.

2. Последствия такого хода заключаются в том, что трансформация происходит, прежде всего, не в желаемой сфере учебного труда, а практически по всему фронту социального бытия ребенка и детской группы. Дети как бы пробуют действительность снятия барьеров и, конечно, в тех социальных ситуациях, которые по их субъективным интерпретациям позволяют убедиться в искренности намерений взрослого педагогического

сообщества. Все это выглядит как разрушение достаточно привычных и надежных форм организации учебно-воспитательного процесса, как распушенность и беспорядок.

3. Этот феномен, на наш взгляд, связан с конгломеративностью, целостностью детской психики, с нераспределенностью отношений ребенка по сферам. Неразвитая рефлексивность не позволяет школьнику выделять способы поведения и деятельности и разводить их по сферам и ситуациям. Он пробует новый способ во всех сферах.

Возможно, этот феномен связан и с особым социально-психологическим статусом нормы «размораживания». В некотором смысле она является универсальной, поэтому воздействие в эксперименте на отдельную, по представлению экспериментатора, область вызывает реакцию во всей системе. Педагог-исследователь к такому эффекту, как правило, не готов и не имеет средств контроля и управления изменениями фронтального характера.

4. Можно сделать следующие методологические наблюдения и выводы. При экспериментировании «на теле» реальной школы действуют привычные для лабораторного эксперимента правила. Последствия поисковой работы делятся, например, на основные и побочные. Однако, этот подход может оставить без анализа некоторые процессы и эффекты, представив их как эпифеномены. Поэтому, если не учесть естественные (в социально-культурном смысле) процессы, то масштабы педагогического воздействия и его последствий могут оказаться несоизмеримыми.

Феномен «глобального размораживания» ставит под сомнение распространенное толкование комплексного психолого-педагогического эксперимента как множественного, проводимого во всех направлениях. Без выделения идей, задающих целостность исследуемого объекта, без определения их масштаба комплексность становится механической, эклектичной.

5. Рассмотренный феномен имеет прямое отношение к так называемой проблеме демократизации учебно-воспитательного процесса. Он показывает, что помимо демократизации формы, укореняющейся через традицию и привычку, можно рассматривать демократизацию содержания. Она связана с формированием рефлексивной способности у ребенка, техник управления собой и техник общения. Для этого нам пришлось ввести в практику обучения этико-психологический курс, носящий двойственный характер. С одной стороны, это—рефлексивные занятия, где обсуждается многообразная практика учеников, выделяются способы и сферы деятельности. С другой стороны, это—совместное проектирование и мысленные пробы возможных ситуаций и отношений.

Понятно, что при этом потребовалось выстроить новое содержание совместного труда учителя и учеников не только на материале учебных предметов, но и во всех сферах социального бытия школьников.

ПОСТАНОВКА УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ ЧЕРЕЗ КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНФЛИКТА

Здесь представлен фрагмент реализации экспериментальной программы по предмету «этика» для 4-го класса общеобразовательной школы.

В основу эксперимента положена гипотеза о том, что творческие способности, развитые когнитивные структуры и нравственные установки могут выступать объектом психолого-педагогического конструирования с использованием такого средства как конфликт.

Конструирование конфликта требовало предварительной работы. На уроке детьми, при обсуждении нескольких сюжетов этического содержания, выделены признаки-характеристики хорошего человека. Эти признаки выстроились в следующем порядке: вежливость, доброта, честность, справедливость.

На следующем этапе важно было обеспечить превращение этих признаков в этические категории, наполнив их предварительно вполне определенным личным содержанием.

Для этого был использован модифицированный вариант эксперимента на исследование самооценки Т. В. Дембо—С. Я. Рубинштейн (Рубинштейн С. Я.-Экспериментальные методики в патопсихологии. Практическое руководство. М., Медицина, 1970, с. 187).

Детям было предложено провести на листе бумаги четыре вертикальные линии, обозначить каждую одним из вышеприведенных признаков, а затем предложить, что на каждой линии расположены все люди таким образом, что самые вежливые, добрые и т. д. расположены у верхних концов линии, а люди с противоположными качествами—у нижних. После этого каждому нужно было обозначить свое место на всех этих линиях.

Общий результат был собран на аналогичной «картинке» на доске. Выяснилось, что почти все дети обозначили свое место на шкале «честность» ниже середины. Этот факт позволил задать вопрос: «Если мы такие честные, что честно признаем свою нечестность, то где наше место на шкале: внизу или вверху?».

После постановки вопроса на этой шкале, а во многих случаях и на других шкалах отмечались попытки выбрать новое решение, затем зачеркивание и возврат к старому, и снова но-вое...

Столкновение двух равносильных взаимоисключающих дей-ствий, каждое из которых однозначно правильно (внутренний конфликт) потребовало искать неординарное решение, прототипов которого у детей не было.

В результате серьезных споров в классе было найдено два решения. Согласно обоим понятие честности применительно к конкретному живому человеку не терпит однозначности.

Решения выглядели следующим образом: 1—«Можно быть честным и нечестным, но в разное время»; 2—«Можно быть честным в одном и одновременно нечестным в другом». Эти решения были подкреплены примерами из жизни.

Важно, что для тех детей, которые таким образом разрешили свой внутренний конфликт, оценка учителя была нужна лишь для подтверждения и оформления социального статуса. В правильности результатов решения они были уверены и испытывали явное удовлетворение. Момент разрешения был для них самоочевидным. Вместе с тем они с меньшей заинтересованностью и удовольствием реконструировали и обсуждали ход собственных рассуждений, а затем и понятие честности как обобщенную этическую категорию и отдельно как характерно-тику конкретного человека.

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕ

В своей работе мы попытались построить схему (модель) одной из сторон деятельности педагога, которую будем называть педагогической задачей. Работу с этой моделью можно рассматривать как одно из проявлений творчества, мастерства педагога.

В процессе обучения у педагога возникают трудности, связанные с организацией внимания, понимания, коммуникации учащихся. Эти трудности часто появляются, когда действия детей находятся вне логики урока, планируемого учителем. Происходит, как мы говорим, остановка в движении учеников или уход в другую сторону. Такую ситуацию назовем тупиковой.

Сознательная фиксация и разрешение этого «тупика», на наш взгляд, происходит в рефлексии. Такой рефлексивный анализ и выбор средств для разрешения тупиковых ситуаций мы и называем педагогической задачей. Структура педагогической задачи включает в себя: 1. Моделирование:

а) фиксация тупика и оформление модельными средствами; б) анализ причин возникновения; 2. Выработка гипотезы; 3. Формулирование задачи для педагога; 4. Выбор средств для ее разрешения, разрешение; 5. Анализ средств, снятие метода решения.

Приведем пример рефлексивного анализа ситуации, возникшей на уроке в 1-ом классе школы 106 г. Красноярска. По теме «Системы счисления» было необходимо, чтобы дети назвали несколько объектов в качестве мерки и совместно выбрали один из них, как некий единый предмет для ведения системы счисления.

Урок проходил так. Учитель показал детям полоску бумаги определенной длины и попросил детей отрезать дома такую же. Дети предложили вначале измерить ее.

У: Как измерить?

Д: Мерку надо взять.

У: Хорошо. Что мы можем взять в качестве мерки? Д: Кубики.

У: Но у меня нет кубиков.

Возникла пауза, ученики без помощи учителя не предложили другие предметы для измерения. Эту ситуацию педагог отфиксировал как тупиковую, поскольку он «отобрал» у детей имеющееся средство для решения задачи, а дети другого объекта в качестве мерки не предложили. На основе этого «тупика» попробуем построить схему педагогической задачи.

Моделирование ситуации в данном случае несложно и как бы совпадает с фиксацией тупика: дети не назвали другого предмета в качестве мерки, кроме кубиков.

На основе анализа предыдущего материала и конспекта педагог делает вывод, что у детей нет абстрактного понимания мерки, как способа отношения (измерения) одной величины к другой.

Отсюда следует гипотеза: система мер занята кубиками, форма как бы наполнилась содержанием.

Далее педагог формулирует себе задачу: вернуть детей не к еще одному объекту, который может нести мерку, а к способу построения посредника.

На этом остановимся. Мы не будем приводить пример выбора средств, разрешение, снятие метода решения этой задачи поскольку это во многом зависит от индивидуальных особенностей и доброй воли учителя, а также требует знания ситуации, сложившейся в классе. Да, и основное, на что хотелось

бы обратить внимание в этой работе, это—оформление первых пунктов педагогической задачи, включающих формирование задачи для педагога, что, на наш взгляд, в схеме является главным.