

Учение с пониманием как результат индивидуализации обучения.

Несколько вступительных слов о том, почему такая тема Конференции.

С одной стороны в нашей школе, как экспериментальной площадке, накоплен интересный проектно - экспериментальный опыт. Я сегодня буду рассказывать как раз о результатах эксперимента в начальной школе. Результаты и педагогические находки, которые сделаны, на мой взгляд, позволяют говорить о некоторых существенных моментах, которые нужно обсуждать и которые содержательно пригодятся, если мы в всерьез переходим к идее построения компетентно – ориентированного содержания образования, где очень важным становится опыт действия учащегося, его практическое и осмысленное владения материалом.

Мы здесь связываем в первую очередь не с возрастом, хотя наш материал именно на этом построен. Но, тем не менее, мне кажется, интересный содержательный перенос здесь возможен.

Значит, результаты, о которых я буду говорить, получены в процессе реализации проекта. Назывался он «Свободная школа, ориентированная на педагогику Льва Толстого». Проект этот начинался 1993 году, ему 10 лет. Мы в этом году выпускаем одиннадцатиклассников, которые первоклассниками пришли, и вот мы в этом подходе начинали нашу совместную жизнь. После этого мы набирали 6 раз первоклассников, большая группа ребят и учителей поработали в таком необычном типе взаимодействия, о котором я буду рассказывать.

Вот этот опыт экспериментально – проектной работы позволил нам оформить технологию индивидуализации в нашей начальной школе в частности и вообще вычленить существенные моменты модели индивидуализации обучения в образовательных учреждениях. Поскольку процесс индивидуализации в образовательном учреждении ограничен многими факторами, сам институт школы сопротивляется во многом этой идеи, и, тем не менее, некоторые вещи очевидны: как организовать это на разных школьных ступенях.

В дальнейшем установим некоторые цели нашего проекта. В ответ на какие ситуации мы начали свой ход, свои разработки? Что – то сейчас считается более

общим местом, тогда это было более острой критикой, и, тем не менее, некоторые моменты до сих пор составляют суть наших педагогических взаимоотношений. Что казалось проблемой, в ответ на что мы начали свои разработки? Это крайняя нормативность обучения начальной школы, направленная на воспроизводство детьми готовых образцов, алгоритмов, отсутствие в учебной жизни детей такого заложенного пространства и времени для проявления своего детского интереса, детской активности. Результат, который наблюдался и наблюдается - отчуждение от учебных дел, падение интереса к учению во 2 –3 классе.

Несовершенство оценочной системы, которая сводится к сравнению детей между собой и к утрате желания маленького ученика улучшать свои результаты. Потому что ему не видно, где, по каким показателям он может увидеть, что у него что – то происходит кроме оценки, которая не дифференцирована в традиционной практике. И, наконец, учительская проблема: неспособность самого педагога перевести работу в какой – то проектный режим, неудовлетворенность своей работой. Многие педагоги с большим опытом работы не знали, как нужно начать и как остаться ответственным за то, что происходит к концу 3-4 класса, вообще как ученика ввести в новый мир учебной жизни, мир ученичества.

Я буду стараться говорить о важнейших моментах, а именно: об образовательном пространстве, о том, как мы его трансформировали. Это та идея, которая часто обсуждалась здесь в пространстве Красноярской конференции, которая была заложена здесь же.

Мы ее трансформировали под свои цели и задачи, преобразовав в начальной школе образовательное пространство, организовав в классной комнате различные зоны для обучения, наиболее противопоставлены это учебно-игровая и она же могла трансформироваться под разные задачи.

Мы отказались от некоторых дисциплинарных и некоторых классно-урочных норм, к которым очень привыкли учителя начальной школы, что позволило нашим ученикам работать в более индивидуальном ритме, выбирать материал для работы и даже разные типы общности. С каждой привычной нормой мы старались работать, и в этом тоже был проектный шаг, как со становящейся. Это был очень рискованный ход. Например, домашнее задание, мы отнеслись к этому как к тому,

что само должно появиться как запрос детей в совместной деятельности учитель – ученик. Пока нет первого обращения по поводу того, можно я возьму и сделаю дома, домашнее задание не вводится. Ну, и другие такие же нормы. Например, привычные проверочные процедуры, которыми так пугают учителя, и в конце концов начинают бояться дети (техника чтения, обязательный пересказ). Мы попытались отнестись к этому как к вещам, которые возникают. Это позволило учителю и детям ощущать себя, говоря метафорически «хозяевами» этого пространства жизни

Я перехожу к очень важному моменту нашего проекта. Центральным момент в учебной практике для нас было образовательное событие. Напряжение здесь следующее: образовательное событие - принципиально значимый момент в работе педагога, который открывает перед учителями и учениками новые образовательные перспективы. То, что мы называем образовательным событием - это некоторый случай или учебная ситуация, которая состояла из двух тактов:

1. создание условий для проявления такого детского действия, которое имело бы продуктивную форму. Вследствие проекта мы поняли, что не каждая детская активность есть значимая для ребенка действие;
2. усиление эффекта полученного действия: в классе поддерживалась позиция представления полученных продуктов, и проводилась рефлексия..

В нашем проекте мы стали фиксировать способность ученика самостоятельно совместить полученные знания и определенным образом их выразить. Стали замечать и приписывать им культурную значимость, понимая теперь, что произошедшее - часть нашей истории, то, на что возможно сослаться и считать тем фактом, который помогает детям и ученикам двигаться к новым целям и задачам.

«...образовательное событие является пунктом маршрута, по следам которого строится образовательная траектория ребенка, через него оформляются новые традиции в учебном укладе жизни детского – взрослого сообщества »- педагог Ж. Волошеная

Фактически, событие позволяет инициировать действие и других детей. Не удивительно, так как дети движутся в разных темпах и ритмах, не новая тема является переломным моментом в течение образовательного процесса, а то, что

появился продукт детского действия (например, после того как появилось сочинение, теперь в домашней работе стал востребован элемент сочинительства), появилось новая учебная традиция.

Со стороны может показаться, что это очень нестабильная ситуация работы с детьми, где нужно что – то ловить, замечать, хотя когда мы начинаем говорить об индивидуализации учебного процесса, понимаем, что имеем дело с детьми. С людьми, которые представляют очень сложный материал. Мы не знаем всех возможностей ребенка, всех его притязаний, можем только проявить их. В этом смысле такая поисковая, нестабильная ситуация оказывается продуктивной.

Мы назвали такой тип жизни: пробно – поисковый режим учителя. Я считаю, что для экспериментальной работы это единственный продуктивный тип организации, который позволяет пробовать, описывать что происходит, приписывать этому какое – то значение уже в профессиональном обсуждении. Может быть, этот режим должен трансформироваться в какие-то более устойчивые формы, когда уже речь идет о функционировании, но на момент экспериментальной разработки он, наверное, единственный, который может нечто дать. Еще один момент, подтверждающий это. У педагога очень мало средств диагностики. Очень важна для рефлексивной педагогической работы и для экспериментальной работы именно сама педагогическая диагностика, которая сводится к наблюдениям. Только нужно задать вопросы: "Что мы наблюдаем, и в каких условиях мы можем что – то увидеть?" Пробно–поисковый режим способствует тому, что практически любые наши проектные действия становятся значимыми, и мы начинаем смотреть как через экран на то, что мы реально делаем.

Очень важно, что именно в такой ситуации учитель начинает осмысленно относиться к своей профессиональной работе, и у детей появляется поле смысловой работы. Понимание - это такой процесс, когда новое можно включить в предыдущий опыт, т.е. сделать не отчужденным функциональным моментом, а сделать моментом, который непосредственно относится к твоему прошлому опыту. Очень важный момент переход от детского спонтанного, где все можно, к учебному, где все должно быть произвольно, с ориентацией на какие-то нормы и

традиции. Если ребенок понимает, что это новый путь для него, то это путь к понимающему ученичеству.

Эта смысловая работа она как раз и возникала в таком сложноорганизованном виде. Традиционная работа позволяет сразу отчуждать формальные моменты, технологические моменты от собственно ситуации, когда они возникли и были порождены. И мы детям собственно вот это и передаем. В культурной ситуации, если реконструировать, то все, что осмысленно, появилось, оно зачем – то было нужно, в этом смысле оно имеет не только техническую сторону, но имеет хвост о том, когда это возникло и зачем. Я же говорю о том, что очень важно было и то и другое удерживать и воспроизводить. Для ребенка очень важно, чтобы письмо не обернулось только как графика, а обернулось средством, при помощи которого я могу передать свои чувства и мысли.

Поэтому, строя привычный язык, русский язык в начальной школе, мы все время удерживали в качестве вот этого идеального, к которому стремится учитель, образ письменной речи, что целью и продуктом будет то, что появится письменное высказывание. Для учителя осмысленность в том, что бы понимать, а случилось ли понимание того, что дается на уроке.

Учебный предмет строится с ориентацией на научную основу, но и там центральной такой единицей становится понятие. Мне кажется, мы в своем ходе сделали акцент немножко на другое, на то, что у культурного материала есть такая жизнь, связанная с его употреблением. В науке сущность вскрывается, самые главные понятия и сущность. А если еще в этом прагматическом аспекте употреблять вот это учебное знание. Мы каждый предмет попытались подвергнуть такой ревизии, важно здесь не свалиться в прагматику. Вот такие моменты я тоже считаю результатами, важно помнить, на какой основе мы сделали педагогические результаты.

Именно такой способ организации взаимодействий взрослых и детей позволил впервые нащупать главные моменты в индивидуализации. Фактически, появились в так организованном пространстве те самые зазоры, где дети могли вбросить свою активность и действия, у учителя появились средства заметить детские интересы,

инициировать и сделать их элементом этой работе, а это все то, что фактически и работает на индивидуализацию.

Индивидуализация для меня, это создание условий для того, чтобы каждый ученик мог на основе собственного субъективного опыта инициативы, активности двигаться в освоении учебного материала, потому что тогда он начинает видеть свои перспективные цели и ставить педагогические задачи.

Вот один из результатов "нащупывания" главных сущностных моментов в процессе индивидуализации в образовательном учреждении, потому что оно ограничивает во многом этот процесс. Еще к результатам я бы отнесла то, что я говорила про диагностику, то, что позволяет оформлять индивидуальную траекторию учащегося. У нас в результатах есть и психологическая диагностика. При такой способе построения начальной школы, который был ориентирован на полноту ребенка в освоении письменной речи, математики, мы к удивлению обнаружили, что все, что мы делали, повлияло на формирование рецептивной компетентности. Эта компетентность - понимание, которую мы проверяли на разных текстах 8-9 раз, способствовала развитию вербального компонента психики детей. Важный момент, он связан с коррекционными делами. Дети в такой ситуации обучения преодолевали боязнь обучения - дидактогению, они избавлялись от дошкольных и школьных неврозов, которые встречаются у ребятшек, связанных с ранней подготовкой к школе, иногда не умелой.

Фактически, мы сумели построить достаточно мобильный уклад в начальной школе и дать нашим ребятам, вышедшим из начальной школы, такой задел для инициативного, активного, мобильного отношения к своему учению. Нам удалось на этом материале сформировать позицию "учитель – тьютор" начальной школы, т.е. человека, который работает как раз в поддержке вот этого индивидуального образовательного движения ребенка внутри учебного процесса. Нам удалось расширить участие в образовательном процессе родителей и семьи.

Есть очень много проблем, и одна из них, что нам очень тяжело было всегда описать свою практику, она очень многослойная, и мы сделали программу повышения квалификации, в ней нам удастся некоторые моменты этой практики передавать.

Фактически это не столько какая – то система, сколько определенный подход, который позволил увидеть и построить более осмысленную педагогическую деятельность и заложить основу такого учения с пониманием индивидуализации в образовательном учреждении.