Психолого-педагогические составляющие деятельности учителя. Информационное обучение или взаимодействие учителя и ученика на уроке.

Кондаурова Лариса Николаевна, учитель русского языка и литературы,

МОУ СОШ №9 Кировского района, городского округа город Уфа

К **необычному** на уроке выдающиеся педагоги относились по – раз­ному. В античной и средневековой педагогике необычное, то есть выходящее за рамки установ­ленных канонов преподавания, было фактически недопустимым, а учителя, нарушавшие эти требование, жестоко наказы­вались. Были и редкие исключения, только подтверждавшие незыбле­мость правила: диалогистика Сократа, уроки на природе в «Доме радости» Витторино да Фельтре. Правило же, озвученное Платоном, сво­дилось к тому, что образование должно образовывать правильные по­нятия, отсекать все, что мешает осуществлению идеи нравственности и, в первую очередь, ограничить природную чувственность человека.

Первые, как бы «узаконенные» элементы необычного вносит в урок «Великая ди­дактика» Я.А.Коменского. Прежде всего – это принцип на­глядности. Ведение этого принципа в строгую канву урока произвело ре­волюцию в педагогическом сознании и поколебало уверенность в неизменности классических правил. Появилась возмож­ность не просто *давать* положенные знания, но и «раскрашивать» их, представлять с не­обычной стороны. В трактовке Коменского, анализирует Гузеев В.В, «на­глядность понималась как средство привлечения всех органов чувств к лучшему и ясному вос­приятию вещей и явлений». Ильенко Л.П. приводит пример начала использования новых технологий: «Одним из первых ученых, обратившихся к пересмотру традиционных основ обычного обучения, направленного к чувственной сфере и раз­работавшим основы смыслового (необычного) обучения, был К. Роджерс (1902 – 1987гг., США). Он выделил два типа обучения: **информационное**, обеспечивающее простое знание фактов, и **значимое учение,** которое дает, обучающимся знания, не­обходимые им для самоизменения и саморазвития. Благодаря такому разделению в гуманистической педагогике обозначилась новая сторона обучения – **дея­тельность учения,** то есть особым образом организованная работа ученика. Она представляла привычный процесс обучения с непривычной стороны: как организацию **взаимодей­ствия** между учителем и учениками.

Потребность во взаимодействии с учениками на уроке испытывали все педагоги, начиная с Аристотеля. Однако подходы к пониманию его смысла, содержания и средств были различными. Условно их можно раз­делить на два направления.

Первое, материалистическое, понимает взаимодействие как обязатель­ную реак­цию учеников на обучающие действия учителя. Собственное мнение, позиция, точка зрения ученика, его личностные особенности здесь значения не имеют. Более того, они рассматриваются как посяга­тельство на порядок. Очень конкретно смысл такого взаимодействия вы­разил Г. Гегель, понимавший образование как процесс отчужде­ния ученика от свой личности. Отчужденный с помощью формальной выучки от са­мого себя человек приобретает, по его мнению, способность изучать любую чуждую ему науку, любой незнакомый навык ради высших государственных целей».

Не только формальная школьная наука, отчуждающая личность от самого себя, но и военная муштра, согласно Гегелю, способствует развитию духа, так как противостоит природной лени и вынуждает с точ­ностью выполнять чужие распоряжения. Очевидно, что такое взаимодей­ствие – процесс однонаправленный, идущий от активного учителя к пас­сивному ученику. Его *содержание* – обязатель­ные, завершенные, упорядоченные системы знаний; *средствами* учебного взаимо­действия являются монологи учителя в форме лекций, рассказов, объяснений и т.д, требующие реакции учеников в виде точных ответов.

Второе, **гуманистическое** понимание взаимодействия, также предпо­лагает ответную реакцию учеников на действия учителя. Но при этом важным становится не отражение знаний учителя, а размышления над ними. Для этого требуется направленность учителя на внутренний мир учеников, на те смыслы, который возни­кают в их сознании, работающем над этими знаниями. *Содержание* гуманистиче­ского взаимодействия – открытые, незавершенные, развивающиеся системы знаний и ценностных отношений; *средствами* являются диалоги учителя в форме лекций, рассказов, объяснений и т.д., создающих условия для возникнове­ния личных пониманий сообщаемых знаний.

Особое значение с точки зрения нового смысла совместной деятельно­сти на уроке имеет педагогическая трактовка Роджерсом терминов *«конгруэнтность»* и *«тенденция к самоактуализации».*

Роджерс однозначно идет от личности учителя, но понимает её роль на уроке не­сколько иначе, чем, скажем, В.Ф.Шаталов или Е.Н.Ильин. У Роджерса  **конгруэнт­ность** понимается, как способность быть самим со­бой во взаимоотношениях с людьми. Это значит не играть какую – либо роль, не притворятся, а говорить то, что на самом деле думает или чувствует человек. К. Роджерс использует термин «конгруэнтность» для того, чтобы отметить точное соответствие ощущений человека и осозна­ния этих ощущений им, иными словами, соответствие опыта сознанию через исследование.

Тем самым обращается внимание на целостность личности как необхо­димое условие ее психического здоровья. **Неконгруэнтность** имеет ме­сто, когда есть раз­личия между сознаванием, опытом и сообщением об опыте. Например, люди говорят, что прекрасно проводят время, между тем они скучают, чувствуют себя одинокими или им нездоровится. В дан­ном случае человек или не понимает, что с ним происходит, или не хочет об этом сказать, или сознательно проявляет неискрен­ность. Все это требует исправления, так как разрушает целостность личности, всту­паю­щей в противоречия с реальностью своего бытия.

Гульчевская В.Г. и Лакоценина Т.П. настаивают, что «педагог поможет ученику самостоятельно разрешить это противоречие, если будет опираться на **тенденцию к самоактуализации,** которая является основным мотивом, побуждающим человека двигаться к большей конгруэнтности, то есть быть самим собой, представлять самого себя в мире знаний». С.Л. Рубинштейн, известный психолог, писал: « Наше познание объек­тивной действительности начинается с ***ощущений и восприятия***. Но, на­чинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к ***мышле­нию***.

Отправляясь от того, что дано в ощущениях и восприятиях, мышление, выходя за пределы чувственно данного, расширяет границы нашего по­знания. Это расширение познания достигается мышлением в силу его ха­рактера, позволяющего ему опосредованно – ***умозаключением*** – раскрыть то, что непосредственно – в воспри­ятии не дано. С ***расширением*** ***позна­ния,*** благодаря мышлению, связано и ***углубле­ние познания***».

Задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации.

Мышление – это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведёт от отдель­ного к общему и от общего к отдельному. Мышление – это опо­средованное, основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований и обобщённое ***познание объективной*** ***действительности***. Мышление, как познавательная теоре­тическая деятельность, теснейшим образом свя­зана с действием. Человек познаёт действительность, воздействуя на неё, понимает мир, изменяя его.

В связи с этим, можно сказать, что осознанное планирование учителем мотивации к исследовательской деятельности, идёт через развитие критического мышления:

- вызов,

- осмысление содержания,

- рефлексия.

Учёными выделяются  ***пять условий личностно- ориентированного (значимого) уче­ния.*** Они базируются на представлении процесса обучения как общения между учителем и учеником, выстроенном на основе гуманисти­ческого взаимодействия, взаимопонимания, взаимоуважения, внутрен­него (глубинного) диалога благодаря исследовательской деятельности.

**Первое** касается наполненности содержания общения жизненными проблемами учащихся, создания ситуации учения, в которой бы уча­щимся в определенной сте­пени разрешалось **взаимодействовать с важными для них проблемами** и вопросами, которые они хотели бы разрешить.

**Второе** условие обозначается как **«реальность личности учителя»,** который должен быть конгруэнтным, то есть вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие ка­чества во взаимодействии с учениками.

**Третьим** условием является **принятие учителем учащегося таким, какой он есть,** и понимание его чувств, необходимость теплого принятия, безусловного позитивного отношения учителя к ученику.

**Четвертое** условие касается **позиции учителя в отношении к источ­никам и способам получения знаний.** Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся узнали о его знаниях и опыте и о том, что им раз­решено обращаться к этим знаниям, но он не должен навязывать их уча­щимся. Обучение не должно быть директивным, ученик долженчувство­вать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с учителем, выбрать альтернатив­ное решение проблемы.

Наконец, **пятое** условие значимого учения состоит в необходимости учителя опираться на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся.

По мнению И.С. Якиманской, «всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности, и, следовательно, оно является развивающим, лич­ностно-ориентированным». Таким образом, *любое* обучение можно определить как личностное. Но в разных образователь­ных парадигмах развитие личности понима­ется, как минимум, в двух оп­позициях:

1)как наращивание качеств, возникающих при внешнем воздействии, где под ус­ловиями понимается активизирующая деятельность учителя с учениками, как *объ­ектами* обучения, которыми передаются готовые зна­ния;

**или:**

2)как самопроизводство личностью новых качеств, где под условиями понимается деятельность учителя с объектами образования (с его содержанием, символами, об­разами и т.д.), опосредованно развивающими  *субъектное,* т.е. личностное отношение к ним учащихся.

 Нельзя не согласиться с установками, которые эти и разделяющие их взгляды ав­тора призывают учитывать при организации совместного про­ектирования учебной деятельности:

-ученик приходит в школу не только с определенными знаниями и умениями, но и со своим жизненным опытом, со своими интересами, увлечениями;

-ученику присуща потребность в самоосуществлении, стремление быть оценен­ным по достоинству;

-развитие личности происходит лишь в процессе деятельности самого человека;

-многие качества личности формируются в межличностном общении;

-необходимо опираться на лучшие стороны личности, ее склонности, чувства, ин­тересы, потребности;

-развитие личности в учебном процессе происходит более эффективно, если ученики являются субъектами этого процесса».

 Развитие этих положений в педагогике привело к созданию технологий, которые можно определить как *«технологии приближения к личностно- ориентированному образованию».* Их авторы полагают, что благодаря применению процессуальных средств (исследовательскую деятельность), по обозначенным ориентирам ста­новится возможным сформировать уникальную, целостную личность, ко­торая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Для достижения этих целей ученые все чаще обращаются к ***личност­ным функ­циям сознания.*** Полнота их представленности в учебной деятельности учеников по­нимается как мерило того, что образовательный процесс достиг личностного уровня своего функционирования. Рассмат­риваются ***функции деятельности,*** т.е. процессуальные характеристики индивида, а не ***структуры сознания,*** которые на­полняют эту деятель­ность смыслом, т.е. содержанием. Таким образом, усилия учи­теля, создающего ситуацию на уроке «для востребования личностных функций учащихся», направляются на выработку у уче­ника приспособлений к организованной учителем ситуации исследовательской работы.

Факторы, способствующие, по мнению ряда авторов, совершенствова­нию про­цессов самоактулизации – проблемизация, диалогизация, акмеологизация учебного процесса преобразуется в приемы создания си­туаций для работы с учащимися, как с *объектами* образования. Учеников вводят (ставят) в позицию, где они не могут не проявить определенные творческие качества.

На самом же деле, эти приемы актуализируют, востребуют творчество только по отношению к самим приемам, т.е. к способам деятельности.

В ситуации, создаваемой учителем для изменения видов деятельности ученика, творчески действует только учитель. Ученик *функционирует,* т.е. выполняет предписанное учителем. Их действия – и на уроке, и перед ним, и при выполнении домашнего задания – объединены не содержа­нием, а приемами по выполнению за­даний. Содержание, т.е. смысл знаний, что и является самым ценным в личностно ориентированном об­разовании, остается неизменным.

Для востребования личностных *функций* предлагаемые приемы созда­ния лично­стно ориентированных ситуаций вполне продуктивны.

В статье А. Гин « Приёмы педагогической техники» говорится, что «условия, за­даваемые такой ситуацией для поиска *заданного* смысла, дей­ствительно пробуждают *функции* критичности, мотивирования, рефлексии и т.д. Но для того, чтобы пробудить деятельность  ***личностных структур сознания,*** т.е. затронуть реальные механизмы развития личности и ее са­моактуализации, необходимы соответствующие им, нефункциональные действия с ***объектами образования*** – с учебным материа­лом, содержа­нием темы, понятиями и т.д., а не с учеником, который во всех норматив­ных документах определяется ***субъектом образования».***

Функции сознания – это *режимы* деятельности по выполнению, каких – либо за­данных действий, задач, ролей, назначений. Кто их задает? Если это – учитель, то для пробуждения личностного отношения сознания к знаниям он обязан работать не столько с учениками, сколько с тем, с чем работают ученики: с учебным материалом. При этом должен работать не один, а вместе с уче­никами. Почему?

Идет ли речь о личности и ее сознании (***личностно*** - ориентированное образова­ние!), если главным становится обращение учителя к функциям? Если мы хотим, чтобы знания стали личностными, то следует и обра­щаться к личностному в личности, к ее ценностному содержанию. Но личность не функционирует, она – субъект своей деятельности.

Жестко навязывая или мягко, предлагая ученику наборы «творческих» заданий в специально созданных ситуациях, мы лишаем его возможности использовать потен­циал своего сознания. Оно представлено не функ­циями, т.е. внешними, необходи­мыми, но поверхностными средствами выражения чего–то более глубокого, определяющего эту деятельность. Собственно сознание представлено ***личностными структурами,*** которые позволяют ученику вырабатывать ценностное, т.е. ***личностное*** отношение к учебному материалу через призму собственного исследования.

Авторы технологий приближения к личностно - ориентированному образованию, по мнению М.Е. Бершадского и В.В. Гузеева акцентируют внимание на процессу­альной стороне обучения, сводя его организацию к построению внешне стимули­рующих ситуаций. «В связи с этим невоз­можно уделять должного внимания ценностям, способствующим самоактуализации: ненасильственному развитию субъ­ектно-духовного мира личности, ценностно – смысловой ориентации образования, смыслопорождающему потенциалу содержания знаний, внутренней (ка­чественной) обусловленности роста личностных новообразований и т.д. В их исследованиях са­моактулизация трактуется как приоритет объектного (внешнего, прямо воздейст­вующего) подхода к востребованию внутрен­них, субъектных качеств личности.

Получается, что такие субъектные характеристики, как партнерство, диалог, взаимодействие, взаимодополнение, интернальность (самоответ­ственность личности), разумное сочетание свободы и зависимости, способность принимать са­мостоятельные решения и т.д. в большей степени формируются извне посредством *механистических,* внешнезада­ваемых действий, а не становятся проявлением внут­ренней потребности личности».

Сегодня многие исследователи, в том числе и указанные авторы, схо­дятся на том, что если познавательная деятельность *навязывается*, то по­знавательные мотивы ос­лабевают, что в конечном итоге порождает отрицательное отношение к процессу учения в целом. Но ориентация практически всех рассматриваемых авторов на ис­пользование *гуманизи­рованных* средств *внешней* организации *мыслительной* деятельности, предпринимаемая в обход *самоорганизационного потенциала сознания,* противоречит сущности гуманистического образования.

Вместе с тем, разработанные авторами «технологий первого приближе­ния» процессуальные средства организации способов учебной деятельно­сти: формирова­ния ситуативной активности, пробужения самостоятельно­сти, проблематизации, диалогизации, индивидуализации и т.п. – вполне могут быть использованы в качестве основания для дальнейшего развития их ценностно-содержательных сред­ств преобразования объектов учения, способствующих самоактуализации личности на уровне порождения твор­ческой активности.

Для этого они должны быть наполнены ***содержанием***, соответствую­щим логике развития познающего (т.е. творящего личностные смыслы) сознания.

Очевидно, что увлечение ученых миротворческой деятельностью вряд ли способ­ствует убеждению мыслящего учителя в необходимости следовать по «третьему пути». Появилась потребность искать более серь­езные основания, обращаясь к тому в педагогической науке, что пред­ставляет собой «зону опережающего научного про­рыва».

Эти общие основания помогают «расшифровать» новые смыслы обра­зования и переложить их на язык технологии.