

Гузеев В.В., АПКПРО, Москва

КОНТУРЫ ГУМАНИТАРНОГО ПРОРЫВА В ОБРАЗОВАНИИ

Проблема состоит не в том, как усвоить новые идеи, а в том, как избавиться от старых.

Нэнси Остен

1. Деятельностно-ценностная парадигма образования

Многим уже видна бессмысленность образования, основу которого составляет освоение накопленных человечеством фактических знаний о мире. Эти знания слишком быстро растут в объёме и изменяются содержательно, чтобы можно было их поглотить и использовать в жизни. Понимание человека как субъекта собственной жизни, активной и самостоятельной силы в созидании общества, высшей ценности и «мерила всех вещей» привело к рождению новых ценностей образования. Овладение способами взаимодействия с миром внутри и вне себя вместо пассивных знаний об этих мирах, построение субъективной системы ценностей в согласии с объективными ценностями социума позволяют растущему человеку войти ответственным, критически мыслящим, достойным гражданином в открытое демократическое общество. Эти новые цели неизбежно приводят к изменению образовательной парадигмы: должны отмереть и ныне царствующая информационно-перцептивная парадигма, и всё ещё не освоенная дальше деклараций информационно-деятельностная. Наступает эпоха деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества. Новое время требует коренным образом изменить содержание образования и создать принципиально иные образовательные технологии¹.

“Идея проста: в универсуме деятельности выделить те виды деятельности, которыми должен овладеть выпускник школы, и построить такую структуру урока и дидактические условия его организации, которая бы системно тренировала способности детей к осуществлению

1 Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2004. – 96 с. – (Серия "Библиотека образовательных технологий").

этих видов деятельности”². Разумеется, ограничиваться рамками урока было бы некорректно. Задача должна ставиться глобально: построить весь образовательный процесс школы исходя из деятельностных целевых установок. Столь же ясным представляется и то, что освоение способов взаимодействия с миром должно сопровождаться построением системы ценностей, которая подвигнет человека использовать свою оспособленность во благо ближним, а не во вред³. Очевидно, что освоение способов и формирование ценностей осуществляется на каком-то фактическом, содержательном материале, характерном для культурной среды обучающихся. Можно выделить некоторый минимально необходимый инвариант этого содержания, обязательный для каждого ученика, чтобы он органично вошёл в культуру социума.

Эти теоретически простые соображения оказываются на практике видимыми далеко не всем функционерам. Пока, если принять позицию беспристрастного наблюдателя, можно увидеть всё, что угодно, кроме того, чего бы хотелось.

2. Способы взаимодействия с миром и структура образовательной программы среднего образования

Системной парадигме современного научного знания и образования не соответствует традиционная предметная структура содержания, отражающая, как принято считать, “основы наук”. Эти “основы” так же далеки от представляемых ими наук, как и от практики реальной жизнедеятельности человека. Требуется иная конструкция содержания образования, отвечающая основным феноменам единого и целостного мира и формирующимся общечеловеческим ценностям. Если в основу этой структуры положить области взаимодействия человека с миром внутри и вне себя, то получим следующий набор метапредметов: человек, семья, общество, природа, техника, наука, искусство, знаковые системы⁴. Этот список отражает мои личные представления и, наверное, может быть уточнён.

Комплекс способов деятельности, полученных в разных предметных областях на разных возрастных этапах, в конечном счёте должен

2 Петерсон Л.Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования. — М: УМЦ “Школа 2000...”, 2003. — 16 с. — (Библиотека программы “Школа 2000”). С. 4

3 Третьего не дано. Можно до бесконечности рассуждать о нейтральности, положении “над схваткой” и прочем, только всё это по истечении времени оказывается приверженностью одной альтернативе, каковых больше двух теоретически очень даже сколько хотите, а практически — всё та же дихотомия: или с нами, или умри!

4 Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. — М.: Народное образование, 2000. — 240 с. — (Серия “Системные основания образовательной технологии”).

привести к формированию у ученика на выходе из основной школы обобщённых способов деятельности, применимых в любой деятельности независимо от предметной области. Эти обобщённые способы деятельности можно при желании назвать компетентностями.

Только после этого целесообразна профилизация обучения, выводящая на предпрофессиональную и профессиональную подготовку граждан открытого демократического общества.

Таким образом, можно чётко описать структуру среднего образования, включающего, как и ныне, три ступени: начальная школа, основная школа, старшая школа. Главные цели этих ступеней могут быть описаны совсем короткими предложениями.

- Человек устремлённый: начальная школа формирует комплекс учебных (общеучебных) компетентностей и создаёт мотивацию к основному образованию.
- Человек умелый: основная школа при изучении метапредметов формирует комплекс общих компетентностей деятеля и закладывает социально поддерживаемую систему ценностей, одновременно создавая мотивацию к углублённому изучению группы узких научных или практических дисциплин, соответствующих интересам и возможностям ученика, которые не противоречат потребностям общества.
- Человек зрелый: старшая школа позволяет углубиться в детали и тонкости выбранной предметной области, совершенствуя предпрофессиональные компетентности и выстраивая мотивацию гражданской зрелости.

Понятно, что этим целевым установкам можно найти более удачные названия-лозунги. Дело в сути: при таком подходе выпускник каждой ступени не является полуфабрикатом, годным лишь для следующей ступени, а вполне самостоятелен и самооценен – для него непременно найдётся подходящее место в обществе.

Продолжительность каждой ступени школьного образования будет в этом случае определяться не мнением чиновника или западными образцами, а набором компетентностей соответствующего уровня и необходимым для овладения ими объёмом минимума фактического, алгоритмического и оценочного содержания (в другой терминологии – декларативных, процедурных и оценочных знаний). И то, и другое должно составлять образовательный стандарт.

Тогда становится понятно, что классно-урочная система, в которой понятие «урок» совпадает с понятием «академический час», слишком узка и тесна. Вероятно, речь должна идти об учебном дне, состоящем, например, не из шести уроков разных предметов по часу каждый, а, например, о двух уроках метапредметов по три часа.

3. Деятельностный стандарт. Законы парадоксальных интенций

Проектирование системы образования в постиндустриальную эпоху должно исходить из того, что ученику легко доступны любые информационные ресурсы. Распространение и технологическое совершенствование глобальных и локальных информационно-коммуникационных сетей переводят этот посыл в абсолютно реальную плоскость. Это обстоятельство делает устаревшим традиционный взгляд на содержание образования как перечень фактов и набор простейших алгоритмов для решения типовых учебных задач. Но это значит, что и сложившееся представление о сущности образовательного стандарта как перечня обязательных фактических знаний со стыдливым упоминанием “компетенций” фатально устарело. “Необходимо отойти от формальной педагогики: интерпретации учебников и тотального контроля над деятельностью обучаемых”, – справедливо утверждает Ю.Л. Деражне⁵.

В условиях изменения мировой образовательной парадигмы стандарт образования должен описать набор способов взаимодействия с миром (если изволите, – компетентностей). “Знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии, что позволяет каждому самостоятельно осваивать накопления культуры”⁶. Всерьёз за такую задачу никто не брался – она представляется совершенно неподъёмной. Были только более или менее удачные попытки описать комплекс общеучебных умений⁷. На мой взгляд, самая продуктивная версия была разработана и принята на региональном законодательном уровне в Челябинске⁸. Но общеучебные умения отнюдь не исчерпывают всего комплекса умений взаимодействия с миром (и не претендуют на это!). Прodelать эту тяжелейшую работу ещё предстоит и непременно придётся – нынешняя неподъёмность задачи вовсе не означает, что её не надо решать.

5 Деражне Ю.Л. Открытое обучение: Монография. – М.: Изд-во ПК "Сервис", 2003. – 500 с. С. 12.

6 Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 108-114. С. 110.

7 В очень грубом первом приближении можно способ деятельности отождествлять с умением для практических целей. В теоретическом же плане это совершенно разные понятия.

8 Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42-55. Более компактно, но менее понятно, комплекс общеучебных умений и навыков изложен в образовательном стандарте: Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004. – 221 с.

Разумеется, сказанное не означает, что не следует учить никаким фактическим знаниям. Напротив, любые способы деятельности присваиваются через саму деятельность. Но в таком случае появляется и объект деятельности, который без конкретных фактических знаний останется вещью в себе. Вопрос в том, чтобы общество смогло отобрать тот реально необходимый минимальный объём фактов, без знания которого невозможно осваивать и осуществлять способы взаимодействия с миром. Все остальные знания могут появляться как результат или побочный продукт деятельности. При этом результативность образования может заметно возрасти, если построить деятельность образовательный процесс на закономерностях, по сей день не освоенных педагогикой, но от этого не менее объективных и эффективных. Прежде всего я имею в виду закон парадоксальных интенций Франкла-Куринского. Смысл закона состоит в том, что реально усваивается и присваивается надолго не та информация, на которой сосредоточены усилия, а та, что является побочной, возникает спонтанно, между делом. Та же информация, которая отвечает цели, на усвоение которой направлены действия, попадает лишь в кратковременную память и довольно быстро забывается⁹. Этот парадокс кажется странным и уж заведомо противоречит всему, чему нас до сих пор учили, но опровергнуть его не удаётся. Отсюда можно вывести и новые правила проектирования образовательного процесса.

4. Проектирование образовательного процесса

Деятельностное содержание образования требует использования другого класса образовательных технологий. Их разработка может основываться на принципах, вытекающих из общей методологической теории деятельности: "... принцип *деятельности* выделяет деятеля в базовом процессе и устанавливает требования к развивающим и воспитательным целям обучения; принцип *непрерывности* обеспечивает инвариантность реализуемой нормы; принцип *целостного представления о мире* устанавливает требования к содержательным целям обучения; принцип *вариативности* предусматривает возможность различных уровней достижения целей в соответствии с самоопределением обучающихся; принцип *минимакса* регламентирует процедуру контроля достижения образовательных целей; принцип *творчества* определяет границы высокого уровня подготовки по предмету; принцип *психологической комфортности* устанавливает требования к организации взаимодействия между учителем и учеником. Таким образом, к каждому элементу системы предъявлены требования, обеспечивающие воспроизводимость его функций, что

9 Куринский В.А. Автодидактика: Часть первая. – М.: Культурный учебно-издательский центр «Автодидакт», 1994. – 396 с.

обосновывает его достаточность. С другой стороны, они являются независимыми друг от друга, что обосновывает их необходимость. Следовательно, сформулированные выше дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий функционирования системы образования в деятельностной парадигме, а значит они, подобно аксиомам, **составляют теоретическую базу в педагогике развивающего обучения**¹⁰.

Деятельностный характер образовательного процесса заметно меняет статус и функционал всех участников образовательного процесса. В Акте по Реформе образования штата Кентукки (США) зафиксировано, что учителя "... должны быть готовы понимать, использовать и распространять образовательную технологию по мере того, как она становится доступной", а учащиеся "... должны научиться получать информацию, понимать её и затем применять при решении задач или создании нового знания"¹¹.

Из этого вытекает иной подход к проектированию образовательного процесса. Этот процесс должен стать деятельностным. Но всякая деятельность в конечном счёте может быть приведена к решению последовательности целесообразно подобранных задач. Именно «задачецентризм» и станет основой проектирования учебных курсов. При этом закон Франкла-Курина заставляет при построении образовательной технологии помнить, что её процедуры проектируются исходя из поставленных целей, но реальная эффективность будет определяться не специально, целенаправленно организованными действиями, а побочными результатами и спонтанными процессами. Если проектировать технологию как бы "наоборот", сделав главные цели формально побочными, можно получить удивительные по своей эффективности образовательные результаты. Такой "умышленно вывернутой" является образовательная технология ТОГИС, в реализации которой сплавляются все ранее упоминавшиеся мною идеи.

5. Образовательная технология ТОГИС

Способ организации деятельности и средства её осуществления составляют технологию. Образовательная технология, соответствующая описанным выше особенностям развития образования, которая способна обеспечить гуманитарный прорыв в этой области, называется ТОГИС – Технология Образования в Глобальном Информацион-

10 Петерсон Л.Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования. — М: УМЦ "Школа 2000...", 2003. — 16 с. — (Библиотека программы "Школа 2000"). С. 13.

11 McKenzie J. Technology Literacy and Recruitment // The Educational Technology Journal. — Vol 3, No 7. — March, 1993.

ном Сообществе¹². Это – разработанная мною образовательная технология пятого поколения, являющаяся развитием моей же Интегральной образовательной технологии¹³. Фундаментальное отличие состоит в том, что ТОГИС реализует деятельностно-ценностный подход к образованию, в то время как Интегральная технология строится на основе информационно-деятельностного подхода. Функции учителя в ТОГИС не являются информационными и надзирательскими. Это – постановка целей и планирование результатов, организация деятельности обучающихся, управление ею и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия планировавшимся. Соответственно, и преобладающие методы обучения в этой технологии – проблемный и модельный¹⁴, реализуемые в адекватных им формах.

Структурная единица образовательного процесса – блок уроков для изучения самостоятельной темы учебного курса.

Изучение очередной темы начинается с вводного повторения (ВП), проводимого обычно в форме беседы. После вводного повторения изучение нового материала строится как коллективное решение познавательных задач (практикум), данные для которого извлекаются из книг, CD-ROM и информационной сети. В результате решения этих задач кристаллизуется фактический материал, и акцентируются способы деятельности, соответствующие минимальному уровню планируемых результатов обучения, представленному в деятельностном (компетентностном) ключе.

После фиксации минимально необходимого содержания идёт групповое решение задач разных уровней с формированием групп на основе данных мониторинга успешности. Эта часть блока уроков называется развивающим дифференцированным закреплением (РДЗ). **В технологии ТОГИС знания и умения являются результатом деятельности по решению задач. В связи с этим среди задач продвинутого уровня особое значение имеют задачи, для которых не существует однозначного решения, – в частности, отражаю-**

12 В последнее время мне больше нравится другой вариант: Технология Образования в Глобальном Информационном Сообществе.

13 Интегральная технология мною описана не раз. Наиболее подробные сведения можно обнаружить в следующих четырёх книгах, особенно – в последней:

Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. — М.: Знание, 1995. — 136 с.: ил.;

Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.: ил.;

Гузеев В.В. Развитие образовательной технологии. — М.: Знание, 1998. — 69 с.;

Гузеев В.В. Интегральная образовательная технология. — М.: Знание, 1999. — 158 с. — (Серия «Системные основания образовательной технологии»).

14 См. о методах обучения работы:

Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. — М.: Знание, 1995. — 136 с.: ил.;

Гузеев В.В. Методы обучения и организационные формы уроков. — М.: Знание, 1999. — 97 с. — (Серия «Системные основания образовательной технологии»).

щие спорные или вовсе не разрешённые вопросы изучаемой предметной области. “Спорные вопросы науки создают на уроке ситуацию всеобщего незнания, так как пока нет правильного, заранее известного решения. Значит, нет и страха идти на интеллектуальный риск, предлагая свои решения спорного вопроса. Оказываясь перед свободным выбором любой точки зрения, ученики вынуждены проявлять инициативу для обоснования своего выбора. Инициатива в данном случае представляет собой свободную активность учащихся, встречающую внешним требованиям или опережающую их. Она может выражаться в желании школьника стать экспертом по спорному вопросу, в использовании дополнительной литературы, в участии в дискуссии. Таким образом, спорные вопросы науки способствуют развитию инициативности. Сложность и противоречивость проблем современности требуют от личности интеллектуальной самостоятельности. Спорные вопросы науки создают в учебном процессе ситуацию противоречивости, которая актуализирует потребность ученика в собственном мнении. Оно представляет собой оценочные суждения, которые содержат субъективную интерпретацию понимания спорного вопроса и выражают отношение к нему. Собственное мнение ученика выступает в данном случае как продукт интеллектуальной самостоятельности”¹⁵.

В технологии ТОГИС предустановленные временные границы учебных тем невозможны – блок завершается при стабилизации результатов срезов (прекращается продвижение учеников в следующие уровни). Деятельностно-ценностная природа технологии ТОГИС диктует иной подход к организации уроков обобщающего повторения: проводится обобщающий семинар по содержанию темы и присвоенным способам деятельности с акцентом на способах. При этом фиксация учебного материала дополнительного объёма совмещена с обобщением темы, поскольку присваиваемые учениками способы деятельности при работе над основным и дополнительным материалом одни и те же. После итогового трёхуровневого контроля (Кон) и уроков коррекции (Кор) происходит переход к следующей теме. Контрольные мероприятия в ТОГИС обычно носят характер защиты решений задач (мини-проектов).

Легко заметить, что главным элементом блока уроков является развивающее дифференцированное закрепление. Организационная форма урока для этого элемента блока в ТОГИС, как и в Интегральной технологии, – семинар-практикум¹⁶. Каждый такой урок проектиру-

¹⁵Краснова Л.А. Спорные вопросы науки как средство развития личностных форм активности школьников // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики: материалы педагогических чтений памяти И.Я.Лернера 26-27 марта 1997 г. / Под ред. Е.Н.Селиверстовой, И.В.Шалыгиной. – Владимир: Владимирский областной ИУУ, 1997. – С.47-48.

¹⁶Семинар-практикум также многократно мною описан. В частности, можно посмотреть

ется учителем исходя из результатов предыдущего урока, зарегистрированных в ходе мониторинга успешности. Результаты урока представляют собой распределение учеников по актуально достигнутым ими уровням планируемых результатов обучения. Обычный инструмент отслеживания успешности – матрица срезов¹⁷. С инструментами мониторинга пока ясности нет, поскольку обычный для Интегральной технологии механизм срезовых работ оказался в ТОГИС чрезмерно громоздким. Поисковые работы ведутся, но пока используется обычное наблюдение учителя за деятельностью учеников и анализ применяемых ими речевых оборотов, подобный давним разработкам школы Бенджамена Блума. Именно это обстоятельство и заставляет продлевать период экспериментального существования технологии ТОГИС.

Например, для используемых на продвинутом уровне мыслительных операций, соответствующих анализу, синтезу, сравнительной оценке, применению знаний, решению проблемы, принятию решения, характерны такие речевые обороты: *«по сравнению с..., по большей части..., с другой стороны..., Интересен вопрос о ..., отсюда логически следует..., ... является оборотной стороной ..., подобным образом ..., в отличие от ..., предположим, составим, вероятно, представить себе, наоборот (напротив), что если ..., я предвижу ..., что касается..., хотелось бы знать ..., как бы..., почему..., представляется неуместным (излишним), согласно одной из точек зрения..., самое лучшее, хуже всего, если...то...иначе..., отступая на минуту от..., способ, я хочу..., связующей идеей является..., это напомнило мне о... потому что..., если бы это было ... я бы ... или ..., по-моему это имеет отношение к ..., означает ли это..., я застрял на..., лучший способ поразмышлять об этом ..., я делаю вывод..., я запутался в..., понимаю... но..., предметом моей*

все упоминавшиеся ранее работы об Интегральной технологии, для которой эта форма организации урока проектировалась (см. примечания выше), а также более ранние статьи:

Гузеев В. Работа группами с компьютерной поддержкой // Информатика и образование. — 1991. — №1. — С.38-40;

Гузеев В. Семинар-практикум — гибкая, мобильная форма урока // Директор школы. — 1994. — №6. — С.23-31.

¹⁷ Здесь есть принципиально важная проблема, к данному моменту не разрешённая. Технология ТОГИС не уживается с балльной оценочной системой, поскольку изначально проектировалась для применения наиболее эффективной в мировой практике комбинированной системы, в состав которой входят рейтинговая и дескриптивная. О том, что это такое, можно узнать из книги «Системные основания образовательной технологии» или брошюры: Гузеев В.В. Оценка, рейтинг, тест. — М.: Народное образование, 1998. — 40 с. — (Школьные технологии. — 1998. — №3, III часть). Поэтому в матрице, применяемой для технологии ТОГИС, цифры имеют иной смысл. Однако рассказывать об этих деталях рано — эксперименты не завершены, а в их организации и проведении я сталкиваюсь с немалыми трудностями.

заботы является ..., моя проблема состоит в ..., перед нами стоит вопрос..., я не согласен с... потому что..., предпочитаю ... потому что ..., на моём месте (на твоём месте)...., если бы у меня был выбор..., полагаю..., моя задача состоит в ..., терпеть не могу, заслуживает критики, не могу решить... если...».

В Интегральной технологии соответствующие проектировочные действия выглядели следующим образом.

Пусть, например, в результате семинара-практикума получились следующие результаты:

Класс		Предмет														
№	Список класса	Минимум					Уровень 1					Уровень 2				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	А	1														
2	Б	1														
3	В	0	0													
4	Г	1						1								
5	Д	0	0													
6	Е	0	1													
7	Ж	1						0								
8	З	1						0								
9	И		0													
10	К	1						0								
11	Л	1						1								
12	М	1						0								
13	Н	0	0													
14	О	1						0								
15	П	1						1								
16	Р		1													
17	С	1						0								
18	Т	1						1								

Здесь 0 означает неудачу, 1 расценивается как достижение учеником соответствующего уровня. Уровень 1 – общий, уровень 2 – продвинутый (эти термины не используются в документах, которые могут попасть в руки учеников).

В представленном модельном классе 18 учеников. По результатам первого срезового контроля (наблюдения) мы видим, что первая часть блока уроков прошла не так успешно, как хотелось бы: шесть учеников (треть класса) остались некомпетентными (не овладели минимальным уровнем планируемых результатов). После проведения первого семинара-практикума картина несколько изменилась. Проектируя второй семинар-практикум, согласимся, что и теперь учитель будет работать с большинством над задачами общего уровня, но теперь появится большее разнообразие деятельности в классе. Для такой картины распределения учеников по уровням возможная структура следующего урока может быть такой (здесь символы Н, М, О обозначают соответственно некомпетентность, минимальный и об-

Время	Содержание работы			
1	Начало урока: мотивация и организация деятельности			
3	Группа 1 НМ	Задача 3 (О) Фронтально		Группа 2 О
9	Задача 1 <i>E+B,D,M,H</i>	Задача 4 (О) Фронтально		Задача 2
15	Учитель принимает отчёт	Обсуждение задачи 2		
20	Задача 5 (М) Самостоя- тельная работа	Задача 8 (О) Самостоятельная работа <i>+E</i>	Задача 8 (О) Самостоятельная работа	Задача 6 (П) С учителем
28	Разбор самостоя- тельной работы	Разбор самостоятельной работы – обсуждение задачи 8		Задача 7 (П) Самостоятель- ная работа
35	Срез (М)	Срезовая работа (О)		Разбор самостоятель- ной работы
44	Конец урока: итоги и мотивация на продолжение работы			

щий уровни: символы в скобках относятся к задачам, без скобок – к ученикам):

Так выглядит урок в форме семинара-практикума, используемый в Интегральной технологии. Важно лишь ещё раз подчеркнуть, что его структура и содержательное наполнение полностью определяются результатами срезового контроля. Следующий урок будет проектироваться в зависимости от результатов этого урока.

В технологии ТОГИС структура уроков в форме семинара-практикума аналогична. Правила, принципы и технология их проектирования идентичны тому, как это делается в Интегральной технологии, разве что механизм получения информации об успешности учащихся представляется иным. Однако информационный поиск и самостоятельная работа групп учащихся с незнакомыми источниками информации требуют большего времени. Соответственно, больше времени потребуется на обсуждение работы. Поэтому рамки урока раздвигаются до академической пары и более. Каждый этап урока в технологии ТОГИС заканчивается тогда, когда достигнута его цель; соответственно, урок завершается тогда, когда достигнута определяющая его группа целей. Отдельная схема не потребуется, просто показатели текущего времени следует заменить номерами этапов урока.

Главный элемент учебного процесса в технологии ТОГИС – решение учебной задачи. Так как ТОГИС – технология деятельностно-ценностная, то акцент в задачах делается на способах их решения, а не на содержании. Присвоенное учащимися содержание оказывается следствием их деятельности по решению задач. “Принимая тезис о том, что внешним основанием целостности деятельности выступает задача, которая очерчивает границы деятельности, ибо определяет её конечный и начальный пункты, мы называем вопросно-ответную форму, включённую в деятельностные контексты, *задачной*. В отличие от задания, она возникает там, где есть необходимость предварительного разбора, анализа условий, не сводящихся к технике выполнения уже известных операций. В ходе понимания задачи, а затем и её решения в качестве неизвестного и искомого (а значит, вскрываемого в ходе образовательного взаимодействия с помощью вопросов и ответов) выступает собственно способ её решения”¹⁸.

Соответственно, учебная задача включает, помимо собственно познавательной задачи (то есть содержания-условия и цели-требования) ещё компоненты информационной задачи (поиск и обработка информации) и указания к коллективной мыследеятельности, вырабатывающей систему ценностей (компоненты коммуникационной задачи). Хотя поиск информации по ключевым словам является частью задачи, мне представляется полезным небольшое количество информационных источников указать явно. Это те источники, в содержании которых наиболее чётко прослеживается соответствие существующему образовательному стандарту. Наконец, важно, чтобы ученики сравнили свои решения задачи с тем, как эта же задача решалась раньше, какие решения общеприняты в культуре, закрепились в качестве культурной нормы (культурные образцы¹⁹). “В принципе существование в культуре есть не что иное, как непрекращающийся диалог с теми, кто жил и творил до тебя”, — замечает Е.А. Ямбург²⁰. В отборе культурных образцов проявляются действующие культурные доминанты общества.

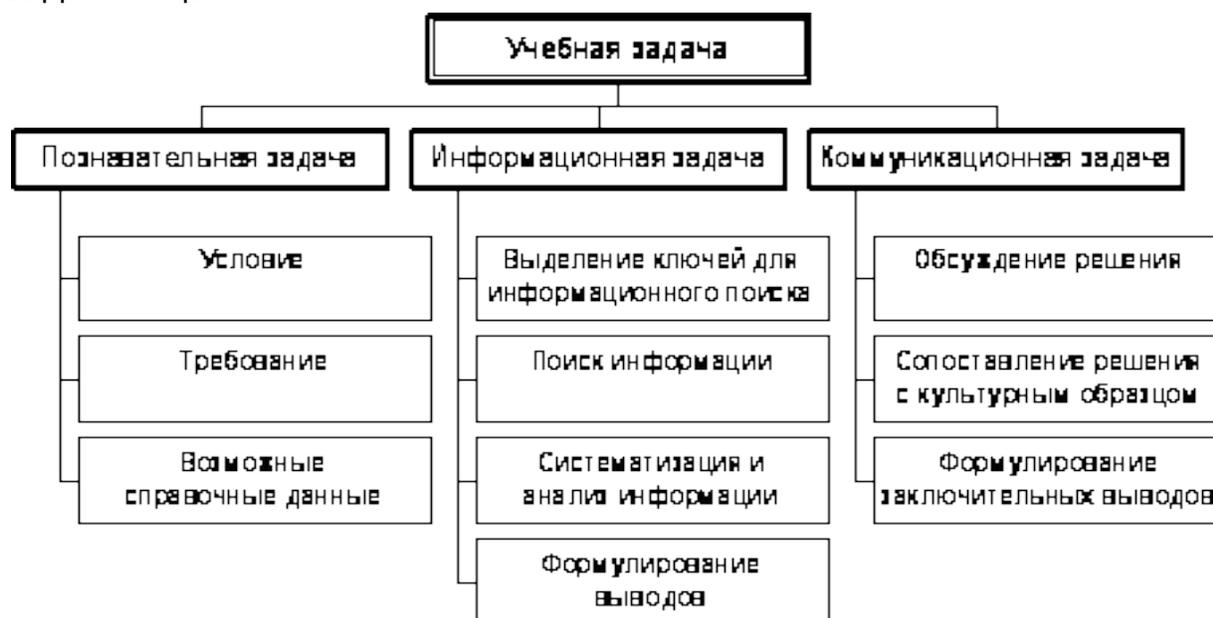
Таким образом, учебная задача имеет трёхкомпонентную структуру. Ведущим компонентом в этой структуре является информацион-

18 Сорокин А.Б., Алексеев Н.Г. Проблемно-диалоговая форма “вопрос — ответ” // Педагогика. — 2001. — №2. — С.37-43.

19 Эта терминология в несколько видоизменённой форме заимствована мною в работах А. В. Хуторского – см. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. — М.: Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с. Однако термин «культурный образец» я понимаю несколько иначе, чем соответствующий ему «культурно-исторический аналог» Хуторского, что достаточно отчётливо просматривается в этой и других моих работах.

20 Ямбург Е.А. Контурь культурно-исторической педагогики // Педагогика. — 2001. — №1. — С.3-10.

ная задача – её особенности задают характеристические признаки задачи в целом.



Поскольку с информационными задачами учащиеся в отечественной школе не сталкивались, а учителя методике работы с ними тоже не учились, то появляется необходимость компоненты информационной задачи предъявлять в явном виде. Вырисовывается дополнительный список заданий в задаче, подводящий к её решению и подталкивающий к выводам. Разумеется, это не означает, что такими должны быть все задачи. Разнообразие их видов и типов может быть весьма большим. И в типовом виде задачи какие-то компоненты могут отсутствовать. Например, вполне допустимы задачи, требующие полностью самостоятельного поиска информации, а потому не содержащие списка источников. Или результатом работы над задачей окажется новая информация, не имеющая культурных аналогов.

Культурные образцы, хотя и представляют собой часть задачи, но предъявляются не одновременно с ней, а по окончании решения, вследствие чего размещаются отдельно (на другом носителе).

Технология ТОГИС базируется на трёхуровневом планировании результатов обучения в виде систем задач. Текущий образовательный стандарт заложен в систему задач минимального уровня. Умение решать эти задачи с вероятностью 0,8 означает владение материалом на уровне стандарта. Дальнейшее развитие учащихся осуществляется через решение задач общего и продвинутого уровней. Шкала уровней построена по типу деятельности, соответственно, обучение состоит в развитии деятельности и приобретении ценностных ориентаций. Трудность задач является субъективным фактором и может нарастать внутри каждого уровня. Овладение образователь-

ным стандартом является вспомогательной целью в качестве базы для развития деятельности и обретения ценностей.

Основные результаты применения технологии ТОГИС – осознание учениками ценностей совместного труда, овладение умениями организовать, спланировать и осуществить решение возникших задач, провести рефлексию, коллективный анализ результатов. Многие исследователи и педагоги-практики отмечают²¹, что учащиеся, которые проявляют инициативу в образовательном процессе и имеют возможность влиять на его ход, обладают, в конечном счёте, многими замечательными качествами. Они ответственны за свою учёбу, черпают вдохновение в самой познавательной деятельности, вдумчиво выбирают оптимальные стратегии для решения задач и склонны к сотрудничеству, совместной деятельности.

Дополнительный результат – умение свободно работать с информацией. Хорошие предметные знания – побочный результат непроизвольного запоминания вследствие упорной работы над решением задач, многократных споров и обсуждений, защиты своей позиции.

Во многом ТОГИС ориентирована на создание учениками собственного интеллектуального продукта и сравнение его с имеющимися культурными образцами.

Деятельность учителя в технологии ТОГИС состоит из нескольких частей:

1) подготовка ресурсного обеспечения (список планируемых результатов, задачник и перечень информационных источников, культурные образцы);

2) проектирование последовательности процедур и организационной структуры блока уроков;

3) управление познавательной и оценочной деятельностью обучаемых и экспертиза решений задач;

4) анализ процесса и его результатов, выделение позитивного опыта и корректировка блока уроков.

6. Пример работы над деятельностно-ценностной задачей

Все деятельностно-ценностные задачи можно рассматривать как проекты – одни как чисто учебные, другие – в значительной мере как исследовательские. Основанием для формулирования таких задач нередко оказываются побочные веточки, мелкие нерешённые вопросы или новые аспекты реальных научных исследований. Главной их особенностью является весьма условная и размытая граница пред-

21 См., например, McKenzie J. The WIRED Classroom: Creating Technology Enhanced Student-Centered Learning Environments // The Educational Technology Journal. — Vol. 7, No. 6. — March, 1998.

метной области. Для примера подобной задачи и организации работы над нею учеников я взял материалы некоторых исследований великого филолога Д.С. Лихачёва, работы которого отличают подлинный энциклопедизм, тщательная обработка источников, спокойная убедительность, трепетное отношение к русскому языку, истории и культуре народа. Эти их качества очень ценны для рассматриваемого направления развития учебной и исследовательской деятельности школьников. Особенно важны работы академика Д.С. Лихачёва в качестве культурных образцов для ученических исследований – образцов высших научных достижений, ставших культурной нормой нашей цивилизации.

Задача (профильный 11 класс, метапредмет или предметная область “Искусство”, продвинутый уровень). *Есть ли достаточные основания утверждать, что развитие русского изобразительного искусства является единым непрерывным культурно-историческим процессом?*

Решая эту задачу, ученики по существу должны решить три задачи. Последовательность ответов на соответствующие вопросы и позволит сделать общий вывод.

1. Что такое культурно-исторический процесс и подпадает ли под его определение развитие русского изобразительного искусства?
2. Какой процесс называется непрерывным? Нет ли в истории русского изобразительного искусства периодов, когда его существование и развитие не может быть прослежено?
3. Какие характеристики, свойства процесса описываются термином “единый”? Не было ли в истории русского изобразительного искусства точек, моментов, начиная с которых этот процесс шёл параллельно и больше не сливался в единый поток? То есть, нет ли причин считать, что существуют несколько независимых сосуществующих ныне процессов, которые могут быть названы развитием русского изобразительного искусства?

Понятно, что ответить на эти три вопроса можно только, если отыскать и проанализировать немалое число искусствоведческих трудов. Основным элементом работы будет, конечно же, обсуждение процесса решения, поиск способов его оптимизации. В ходе такого обсуждения будут неявно формироваться культурные ценностные ориентации, патриотические и морально-этические установки, которые невозможно организовать формальными призывами учителя. Важнейшие результаты воспитательного характера будут получены при сравнении ученического решения с культурной нормой, которая фиксируется культурными образцами, заранее найденными и подготовленными учителем. Даже если соответствующие тексты были по

ходу работы найдены и обработаны учениками самостоятельно, учитель будет иметь возможность правильно расставить акценты без ненужного дидактизма и навязывания внешних для учеников ценностей. Во всяком случае, иллюзия самостоятельного, собственного выбора ценностных ориентаций будет у школьников полной.

Культурные образцы. Книга Д.С. Лихачёва *“Русское искусство от древности до авангарда”*²² и его вступительная статья “Поэт и история” к сборнику В. Сосноры *“Всадники”*²³.

В заключение ещё раз отмечу, что гуманитарный прорыв в образовании обеспечивается не включением в стандартный учебный процесс отдельных, пусть даже уникально хороших, деятельностно-ценностных задач, а системным преобразованием на их основе всей структуры, логики и содержания образования. Лидером близкого будущего станет та нация, которая первой создаст такую систему образования. Хочется верить, что это будет единый в своём многообразии мультикультурный и полиязыковой народ России.

22 Приведу в качестве подтверждающего примера несколько коротких выдержек из этой книги: “Для России XVIII-XIX вв. одним из основных вопросов её культурного своеобразия был вопрос об отношении культуры нового времени к культуре Древней Руси... С конца XIX в. наметилось стремление ввести древнерусское искусство в “большое” искусство России. Это стремление шло двумя путями. С одной стороны, это было возвращение к древнерусскому искусству иконописи в творчестве Врубеля, Васнецова, Нестерова, Рериха, а с другой – стремление присоединиться к тому потоку русского искусства, которое прямым образом продолжало традиционное русское искусство. Рябушкин, Кустодиев, Петров-Водкин испытывают на себе влияние парсунного письма и провинциальных выставок, глиняной игрушки – их цвета, и их “первозданности”... Но был третий путь воссоединения с традиционным искусством – путь, открытый авангардом начала XX века. Авангардисты стремятся продолжать непосредственность лубочных изданий..., перенести в свои произведения экспрессию крестьянской и древнерусской иконы, фресок, лубочных картин, чистоту и яркость красок, отчётливую ясность композиции, выразительность образов”.

23 Тоже цитата для примера: “Люди устали, люди измучены непосильным трудом, они хотят простых развлечений. До высокой поэзии они поднимаются и просто «продираются» через дебри тяжкого быта. Быт груб и требователен, по люди не «заедены бытом». Поэзия растёт снизу, а не слетает к людям сверху. Она не украшение жизни, а её преображение, идущее из самых её грубых и плодородных недр. Над всем господствует поэзия”.