



УДК: 37.02

Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики



Хуторской Андрей Викторович,
доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
директор Института образования человека

Ключевые слова: метод обучения, методология педагогики, образовательная ситуация, ситуативная педагогика, принцип человекообразности образования, Научная школа человекообразного образования, лично-ориентированное обучение, индивидуальная образовательная траектория, педагогическая инноватика, дидактическая инноватика, дидактическая эвристика.

Аннотация: В современной дидактике обостряется противоречие между традиционными принципами обучения и лично-ориентированной парадигмой. В основе этого конфликта – традиционно понимаемое отличие реально происходящего процесса обучения от теоретических схем этого процесса. В этой статье предлагается решение данной проблемы в виде «происходящего» метода.

Проблема отчуждения в образовании

Если составить рейтинг педагогических проблем, решение которых способно перевести образование людей и всего человечества на качественно новый эволюционный уровень, на первое место я бы поставил проблему отчуждения человека от образования. Данная проблема в определенной мере обусловлена существующим разделением теории и практики обучения. Дело в том, что образовательная деятельность всегда такова, какой она может быть «здесь и сейчас», а не такова, какой она представлена в тех или иных педагогических теориях, схемах или учебниках. Реальность в своём многообразии никогда не соответствует ни одной её теории, поэтому статично и формально заданная теория, отчужденная в своей основе от изменяющейся реальности, независимая от неё, не может ни описывать, ни определять в достаточной мере эту реальность.



Другой аспект отчуждения от образования заключен в сознании самого человека. Оперирование теоретическими конструктами – нормами, правилами, стандартами, программами и т.п. в сознании субъекта обучения зачастую не связано с реально происходящими у него образовательными процессами. Чтобы соединять воедино теорию обучения и само обучение, необходим инструмент, называемый рефлексия. А этот инструмент далеко не всегда закладывается в учебные программы и реальный учебный процесс. В результате типичной является ситуация, когда предлагается одно, говорится другое, думается третье, происходит четвертое, а проверяется и оценивается пятое.

В качестве примера можно привести ставшее почти традиционным различие между декларируемыми целями и проверяемыми результатами обучения. Если взять любую учебную программу, в том числе и образовательные стандарты, практически всегда в них найдутся цели, которые не обеспечены соответствующей системой контроля, индикаторами диагностики, способами оценки. Или ЕГЭ, который, по словам некоторых его разработчиков, претендует на проверку всего уровня общего среднего образования, при ближайшем рассмотрении не обеспечивает проверку декларируемых целей общего среднего образования. Т.е. заявляются одни цели, а проверяются другие, задаётся один учебный процесс, а реально происходит другой.

Решение проблемы отчуждения предполагается в личностно-ориентированной парадигме обучения, согласно которой цели, результаты и сам процесс обучения обуславливаются тем, что их может объединить – личностью ученика. Конкретное содержание и наполнение дидактических категорий – целей, содержания, методов, форм, контроля обучения – определяется личностью учащихся, их индивидуальными особенностями и деятельностью. Конечно, чтобы это происходило, необходима организующая роль педагога, поскольку само собой это происходить не будет. Но для этого учитель должен владеть особыми средствами, в том числе и методами обучения. В попытке субъективизировать обучение, передать функции нормотворчества субъектам обучения – ученику и учителю, состоит, на наш взгляд, основная заслуга и потенциальная значимость личностно-ориентированного обучения.

Таким образом, именно на стыке теории обучения и его практики находится водораздел современной дидактики, обусловленный обостряющимся противоречием между классическими принципами обучения и личностно-ориентированной парадигмой, возносящей



субъективность обучения. Причина водораздела – в традиционно понимаемом отличии реальности от её моделирования, реально происходящего процесса обучения – от теоретических схем этого процесса. Ключ к решению данного противоречия, на наш взгляд, состоит в том, чтобы соединить, синтезировать моделирование процесса обучения с самим процессом обучения, сделать их взаимообусловленными и взаимоопределяющими непосредственно, а не через посредников в лице учёных, которые должны «обобщать» передовой опыт, придумывать методики и потом «внедрять» их обратно в практику. Эта проблема не только дидактики, но и педагогической инноватики.

Книги для учителя

Хуторской А.В. Методология педагогики : человекосообразный подход. Результаты исследования.



Данная статья представляет собой небесспорную попытку поиска путей решения данной проблемы. В качестве предмета нашего рассмотрения выделена категория методов обучения.

Наш основной тезис имеет характер следующей гипотезы: любой дидактический или методический конструкт, каковым является и метод обучения, должен не только задавать направления и ход реальному

процессу обучения, но и сам непрерывно определяться, изменяться, проектироваться этой реальностью, чтобы потом или сразу же влиять на неё. Такой дидактический (методический) конструкт будет синтезирован с обучением, а значит, будет преодолено его отчуждение от происходящего образовательного процесса и его основных субъектов – ученика и учителя.

Теория обучения, соединённая с самим обучением, воплощенная в обучении и порождаемая им – таков образ ожидаемого результата.

Метод и деятельность

Своими корнями метод восходит к деятельности, выступающей для него родовым понятием. Метод деятельности – это способ ее осуществления, путь, ведущий к достижению цели. Метод – способ достижения цели.

В образовании метод представляет собой форму реализации содержания образования. Именно от применяемых методов обучения,



а не от внешнезаданного содержания образования, каковым, например, являются стандарты, зависит результат всего образовательного процесса. Одно и то же содержание, реализуемое разными методами, приводит к различным результатам – формируемым у учеников способностям, умениям, компетентностям. Этими факторами обусловлено особое внимание к методам обучения, их предопределяющее значение для результатов образования.

Поскольку обучение предполагает взаимодействие различных субъектов, например, ученика и учителя, то метод обучения включает в себя как минимум три деятельности – деятельность ученика, деятельность учителя и их совместную деятельность. Цели этих деятельностей могут быть различны, но могут и совпадать. Практика свидетельствует о различии целей учеников и педагогов, что в случае осознания этих различий педагогом оказывается для него существенным подспорьем в проектировании и реализации учебного процесса.

Каждая из трёх деятельностей – ученика, учителя, совместная – требует отдельного исследования в качестве составляющих элементов метода обучения. Для продолжения нашего исследования сформулируем следующее определение:

Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение ими образовательных целей.

Здесь и в дальнейшем мы не будем отмежевывать метод обучения от способа обучения, принимая их синонимичность. Заметим, что в ряде случаев метод обучения может быть назван средством или формой реализации образовательных целей. Это не означает, что метод обучения отождествляется со средствами или формами обучения. Дело в том, что метод сам имеет содержание, форму и средства своей реализации, оставляя за последними функцию вспомогательного материала.

Соотношение метода и деятельности многозначно. Метод обучения является частью вида деятельности ученика или учителя, единицей производимого ими действия. Метод может быть не только способом деятельности, но и способом организации деятельности, то есть метаметодом, характеризующим деятельность другого рода – метапредметную.

В контексте поставленной нами проблемы преодоления отчуждения теории обучения от самого обучения рассмотрим более подробно



особенности взаимодействия, а точнее интеграции метода и деятельности. Для этого введём новое понятие.

Понятие «происходящего» метода обучения

Часто под методом понимают отчужденный от его носителей способ деятельности, некоторую формальную рамку, которую можно «наложить» на учебный процесс. Между тем, содержание «происходящего метода», как и результаты его применения, всегда обусловлены субъектами деятельности, средой и ситуацией, в которых происходит образовательный процесс. Такой реализуемый метод имеет ситуативный характер, он существует только «здесь и сейчас». В физике ему имеется как бы аналог – «мгновенная» скорость. Кроме того, метод обучения получает субъектную определенность, прикреплённость к его носителям – субъектам обучения.

Что означает введение понятия «происходящего» метода обучения? Для дидактики это означает актуализацию другого нетрадиционного понятия «ситуативное обучение». Ситуативное обучение – это обучение реалистично происходящее, зависимое от субъектов образовательного процесса, состоящее из всегда уникальных образовательных ситуаций, развивающихся по своим закономерностям. «Происходящий» метод обучения здесь – это метод, содержание которого выстраивается в ходе образовательной деятельности. Такое толкование метода обучения вызывает необходимость рассмотрения его изменяющейся структуры, динамики развития.

Происходящий метод обучения – живой метод, такой, который подчиняется закономерностям протекания образовательной реальности. В отличие от отчужденного от реальности метода, т.е. метода как модели предполагаемого действия, происходящий метод – всегда уникален. Эта уникальность не означает спонтанности и хаотичности метода, она как раз и служит, должна служить предметом научного изучения.

Для нас существенно, что новые задачи, связанные с введением понятия «происходящего метода» переводят процесс применения метода в методологию работы с ним.

С дидактической и методологической точек зрения необходимо понять, каковы закономерности жизни метода в обучении, чем определяется его выбор, от чего зависит его структура, последовательность этапов, результат применения. Исследований



такого рода в настоящее время недостаточно. Ученые-педагоги обычно изучают не живой происходящий метод, а его модель – либо проектировочную, ту, которая конструируется с определенными целями, либо – рефлексивно выявляемую, т.е. ту, которая создается на основе анализа происходящей реальности. Происходящий метод обучения – не то и не другое. Он не предшествует процессу обучения и не является рефлексивно выводящимся из него. Он происходит в самом обучении. С данной точки зрения можно сказать, что процесс обучения – это есть всегда происходящий метод обучения. Но в процессе обучения, конечно, содержатся не только методы обучения. В нём воплощены все основные дидактические элементы – цели, ценности, формы, содержание, компетенции и т.д. Все они, эти элементы, как и метод обучения – происходящие, т.е. живущие в самом процессе обучения. Особенности «жизни» целей, ценностей, форм, методов, содержания образования и т.п. в процессе обучения – пока практически не исследованы. Традиционно они изучаются отдельно, модельно, при этом теоретическое препарирование лишает их «жизни», становится анатомической наукой, а не живой дидактикой процесса.

Метод существует лишь в процессе, на грани перехода от одного его состояния к другому. Дидактической ячейкой, составной частью метода обучения является приём. Отдельные приёмы обучения могут входить в состав различных методов обучения. Например, приём формулирования вопроса на выяснение причин может входить и в метод исследования объекта, и в метод объяснения. В зависимости от ситуации приёмы могут играть роль полноценного метода; и наоборот, метод может стать отдельным приёмом в рамках другого, более ёмкого метода. Таким образом, мы получаем следующее определение:

Приём обучения – обусловленное методом обучения конкретное действие или совокупность действий педагога и ученика, которые ведут к достижению ближайшей учебной цели.

Приёмы обучения – это те элементы, которые позволяют составленному из них методу обучения происходить всегда уникально. Последовательность приемов, их продолжительность и сочетаемость – всё это имеет различные варианты воплощения. В своей совокупности именно из приёмов обучения складываются методы обучения, из них – технологии обучения, а из последних – процесс обучения.



Приём обучения – не самая маленькая его ячейка, это как бы дидактическая молекула. Есть ещё и дидактические атомы, такую роль играют учебные действия, из которых складываются приёмы обучения и другие процессуальные образования.

Метод, составляющие его приёмы и действия, существуют не сами по себе, а в результате взаимодействия субъектов обучения, в простейшем случае – учителя и ученика. Поэтому рассмотрение структуры и динамики развития метода включает в себя рассмотрение вариантов самопроявления субъектами обучения в происходящем методе. То, что происходящий метод «живой», обусловлено

жизнедеятельностью субъектов обучения. Впрочем, справедливо и обратное: именно метод позволяет субъектам обучения действовать, жить, без него они бы не могли выполнить никакого образовательного движения.

Связка «метод – приём – действие» образует структурную основу происходящего метода обучения и обеспечивает возможность его исследования, проектирования и применения. Всё это требует специальных усилий со стороны учёных и методистов. Разработка методики управления происходящим методом обучения – задача предстоящих исследований в области дидактики. Необходимым подспорьем таких исследований является педагогическая инноватика [14].

Относительность классификаций методов обучения

Роль методов в обучении определяется их видами и функциями. Поэтому значимой дидактической проблемой выступает классификация методов обучения. Единой классификации методов обучения не существует; в то же время рассмотрение различных подходов к разделению методов обучения на группы является основанием для их систематизации в качестве дидактического инструментария.

Книги для учителя

Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении





Исторически первыми методами обучения считаются методы учителя (рассказ, объяснение), методы ученика (упражнения, самостоятельная работа, вопросы), а также методы их совместной работы (беседа).

По источнику «передачи знаний» выделяют словесные, наглядные и практические методы:

– словесные методы: рассказ, объяснение, беседа (вводная, вступительная, эвристическая, закрепляющая; индивидуальная и фронтальная; собеседование), дискуссия, лекция; работа с учебником (конспектирование, составление плана, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование);

– наглядные методы: методы иллюстрации (плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок, муляжей, макетов), демонстрации (опытов, телепередач, видеофильмов, диафильмов, кодопозитивов, компьютерных программ);

– практические методы: упражнения (устные, письменные, графические, воспроизводящие, тренировочные, комментированные, учебно-трудовые), лабораторные работы, практические работы, дидактические игры.

В своё время И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [9] взяли за основание своей классификации методов обучения возрастание степени самостоятельности учащихся и предложили следующие типы методов обучения:

– объяснительно-иллюстрированный (или информационно-рецептивный) – учитель сообщает информацию, ученики ее воспринимают;

– репродуктивный – ученик выполняет действия по образцу учителя;

– проблемного изложения – учитель ставит перед детьми проблему и показывает путь ее решения; ученики следят за логикой решения проблемы, получают образец развертывания познания;

– частично-поисковый (или эвристический) – учитель расчленяет проблему на части, ученики осуществляют отдельные шаги по решению подпроблем;

– исследовательский – поисковая творческая деятельность учащихся по решению новых для них проблем.



Создатели приведенной классификации отмечали, что деление методов на продуктивные и репродуктивные носит достаточно условный характер, поскольку любой акт творческой деятельности невозможен без репродуктивной работы. Предложенная ими классификация методов обучения вызвала замечания со стороны ряда других исследователей (Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.М. Левина), которые критиковали указанную классификацию за переоценку роли и удельного веса поисковой работы учащихся. Заметим, что с современных позиций и ориентиров модернизации образования можно, наоборот, отметить недостаточный объем креативных методов в данной типологии.

Классификация методов обучения по степени познавательной деятельности имеет несомненную значимость, поскольку даёт возможность оценить степень творчества применяемой системы обучения. Ю.К. Бабанский среди возможных оснований классификации методов обучения выделил степень проявления поискового характера деятельности и распределил с данной точки зрения все методы обучения на методы репродуктивной деятельности, методы эвристической деятельности, методы исследовательской деятельности [1, с.32]. Ю.К. Бабанский предложил три основных группы методов обучения:

1. Методы стимулирования и мотивации учения: познавательные игры, учебные дискуссии, методы учебного поощрения и порицания, предъявления учебных требований.

2. Методы организации и осуществления учебных действий: словесные, наглядные, практические; индуктивные, дедуктивные, метод аналогий; проблемно-поисковый, эвристический, исследовательский, репродуктивные методы (инструктаж, объяснение, тренировка); самостоятельная работа с книгой, с приборами и др.

3. Методы контроля и самоконтроля: устный и письменный контроль, лабораторный, машинный контроль, методы самоконтроля.

М.А. Данилов [3], М.М. Левина [7] в основание классификации заложили дидактические цели, в этом случае методы группируются зависимости от характера задач обучения. В.А. Онищук [5, с. 175-200], также предложил за основу классификации взять дидактические цели и соответствующие им виды деятельности учащихся. В результате была получена следующая классификация методов обучения:



1. Коммуникативный метод, цель которого усвоение готовых знаний через изложение нового материала, беседу, работу с текстом, оценку работы.
2. Познавательный метод, цель – восприятие, осмысление и запоминание нового материала.
3. Преобразовательный метод, цель – усвоение и творческое применение умений и навыков.
4. Систематизирующий метод, цель – обобщение и систематизация знаний.
5. Контрольный метод, цель – выявление качества усвоения знаний, умений и навыков и их коррекция.

Не все классификации методов обучения делались по одному основанию. По двум основаниям произвёл классификацию Б.Е. Райков [12], в качестве признаков-классификаторов он использовал характер восприятия (словесные, наглядные и моторные) и направленности логического процесса (иллюстративные и исследовательские). Е.П. Бруновт [2] группировала методы в соответствии с видами деятельности учителя и ученика и основным направлением характера познавательной деятельности обучаемы. Г.И. Саранцев [13] в основание классификации заложил особенности логического пути (индуктивный, дедуктивный) и уровень познавательной активности обучаемых (репродуктивный, эвристический, исследовательский).

В.Ф. Паламарчук [11] построила классификацию методов обучения на трех основаниях – источник информации, логический путь и уровень проблемности. Эта классификация трехаспектна и содержит в себе три независимые классификации: методов обучения по источнику информации, методов познания по способу логического умозаключения (индукция, дедукция и аналогия) и технологии обучения по уровню проблемности (информационный, эвристический и исследовательский процессы обучения).

С.Г. Шаповаленко [17] создал тетраэдрическую модель классификации методов, увязывающую логико-содержательные, источники, процессуальные и операционно-управленческие аспекты обучения. Данная модель объединяет методы обучения, методы познания, технологии обучения (процессуальный и организационно-управленческий аспекты).



В результате анализа различных классификаций методов обучения можно прийти к выводу о зависимости оснований данных классификаций от образовательных парадигм или концептуальных педагогических подходов, которыми руководствуются их авторы. Предлагая классификации методов обучения, они обозначают рычаги управления образовательным процессом, его инновационным изменением.

В подтверждение данного вывода приведём разработанную нами классификацию методов обучения в аспекте их интеграции с реальным образовательным процессом.

Классификация «происходящих» методов обучения

Какие виды деятельности характерны для обучения, происходящего на основе его субъектного личностного понимания? Обучение, основанное на продуктивной личностной ориентации образования, опирается на виды образовательной деятельности, которые позволяют учащимся:

- 1) познавать окружающий мир,
- 2) создавать при этом образовательную продукцию,
- 3) организовывать образовательный процесс.

Перечисленные виды деятельности называются, соответственно, когнитивными, креативными и оргдеятельностными [15, с. 127-139]. Обратимся к этим видам деятельности для выбора основания классификации соответствующих методов обучения. Охарактеризуем каждую из полученных групп.

1. Когнитивные методы обучения, или методы учебного познания, делятся на методы науки, методы учебных предметов и метапредметные. Научные методы – это методы исследований в физике, математике, географии и других науках. К ним относятся методы сравнения, аналогии, синтеза, классификации и др.

Методы учебных предметов, с одной стороны, взяты из наук, с другой, относятся к непосредственному освоению конкретных образовательных областей и предметов. Это методы исследования фундаментальных образовательных объектов, методы сравнения образовательных продуктов учеников с культурно-историческими аналогами, традиционные методы исследования основных вопросов и тем учебных курсов.



Особый вид когнитивных методов обучения – метапредметные, которые представляют собой метаспособы, соответствующие метасодержанию образования. Например, метаспособом является метод познавательного видения смысла объекта, метапредметным содержанием выступают такие объекты познания, как вещество, растение, звук.

2. Креативные методы обучения обеспечивают ученикам возможность создания собственных образовательных продуктов. Традиционно понимаемые методы интуитивного типа относятся к креативным методам: «мозговой штурм», метод эмпатии, педагогические методы ученика, находящегося в роли учителя и др. Такие методы опираются на нелогические действия учащихся, имеющие интуитивный или эвристический характер.

Другой вид креативных методов обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций: методы синектики, морфологического ящика. Их цель – предложить логическую опору для создания учениками образовательной продукции.

Следующий вид креативных методов – эвристики, то есть приёмы, позволяющие ученикам решать задачи «наведением» на возможные их решения и путём сокращения вариантов перебора таких решений.

Выездные семинары для педагогов

Закажите для своей школы 3-дневный семинар «Методика подготовки и проведения уроков по ФГОС» (72 часа).

3. Оргдеятельностные методы обучения относятся к разным субъектам обучения – это методы учеников, учителей, управленцев образования. Методы учеников – это методы учебного целеполагания, планирования, контроля, рефлексии своей деятельности и др. Данная группа методов всё ещё нетрадиционна для большинства школ, ученики которых почти не участвуют в конструировании своего образования. С точки зрения личностной парадигмы образования научить детей методам организации и построения собственной траектории образования не менее важно, чем методам изучаемых ими наук.

Методы управления образованием – это педагогические и административные методы организации образовательных процессов на соответствующих уровнях. Они во многом тождественны оргдеятельностным методам учеников, поскольку в отношении



учителя, отдельной школы или всей системы образования применяются те же принципы, что и для обучения отдельных учеников. Данная группа методов используется при создании и развитии образовательных процессов в масштабе преподавания отдельного учебного курса, группы курсов или всей школы.

Мы не ограничиваем «происходящие» методы обучения тремя перечисленными выше группами. Приведённую классификацию можно назвать стартовой, развивающейся. Её назначение – выделить в образовательной деятельности элементарные узловые моменты для того, чтобы вести исследование и разработку методологии ситуативной дидактики и педагогики.

Ситуативная педагогика

Преыдущие изложения свидетельствуют о необходимости выстраивания педагогики личностно-ориентированного обучения, интегрируемого с теорией этого обучения. Такое обучение понимает ученика как личность, деятельность которой порождает изменяющуюся и многогранную учебную реальность, заранее предугадать и спланировать которую невозможно. Это означает, что учитель должен владеть методами деятельности в ситуации неизвестности. Анализируя с данной точки зрения имеющиеся методические и дидактические исследования, нельзя не заметить отсутствия разработанности структуры методов обучения для ситуаций обучения как непрерывного изменения и переопределения образовательной реальности.

Личностно-ориентированный тип обучения предлагает учителю сопровождающую позицию по отношению к ученической деятельности, помощь ученику в постановке и достижении его образовательных целей. Сопровождающее обучение предполагает возможность выбора детьми собственного пути решения образовательных задач и продвижения по этому пути в соответствии со своими особенностями.

Введём понятие ситуативного метода обучения, которое сопряжено с рассмотренным выше понятием «происходящего» метода обучения, но не тождественно ему. Ситуативный метод – это некоторая структура, внутри которой непрерывно проектируется и воссоздаётся образовательная реальность. Ситуативный метод – дидактическая арматура для выбора и переопределения совокупности различных методов обучения, каждый из которых при его вовлечении в процесс получает статус происходящего метода.



Ситуативный метод по своей сути эвристичен, поскольку создаётся или рождается всякий раз по-новому, в зависимости от его творческой эрудиции и возникающей образовательной ситуации. Можно сказать, что ситуативный метод – это педагогический продукт учителя, создаваемый им в процессе обучения.

Синтезирующим технологическим элементом ситуативной педагогики является импровизация учителя. Поводом для импровизированных действий учителя может служить как затруднение ученика, так и наоборот, его активная образовательная деятельность. В зависимости от ситуации учитель реагирует по-разному. Когда идёт познание неизвестных ученику образовательных объектов неизвестными ему способами, учитель осуществляет сопровождающую деятельность, предлагая ученику использовать те или иные методы познания. Степень сопровождения уменьшается или меняется её характер, если ученик достаточно вооружен способами познавательной деятельности, но затрудняется применить их к конкретной ситуации. Учитель помогает тогда ученику овладевать не способами познания, а способами самоопределения – анализом возникшей ситуации, рефлексией выполненных действий, формулированием целей, отбором оптимальных средств для их достижения.

Для педагога, осуществляющего сопровождающее обучение, продуктом образовательной импровизации являются:

- технологические элементы учебной деятельности, которые он предлагает или меняет в зависимости от ситуации;
- содержательные элементы обучения: культурно-исторические аналоги, собственные информационные суждения;
- когнитивные формы и методы обучения: формулируемые вопросы, противоречия, обобщения;
- действия, вызывающие или стимулирующие креативную деятельность учеников: похвала, восхищение, восторг, побуждение.

Сопровождающий характер обучения делает необходимым разработку элементов ситуативной педагогики, основанной на интуитивизме, эвристике и персонализме, как со стороны учителя, так и учеников. Возможна ли в ситуативном обучении работа по систематическим образовательным программам? Каким образом они должны в этом случае составляться? На эти и другие вопросы пока нет аргументированных ответов. В то же время, имеются научные разработки, относящиеся к деятельностному содержанию методов



обучения как общения, которые выполняются как зарубежными [4], так и отечественными [6] педагогами. Обучение в сотрудничестве, обучение во взаимодействии – это те направления исследований, которые близки ситуативной педагогике.

Мы лишь обозначаем проблему создания ситуативной педагогики. Безусловно, эта проблема – одна из стратегических в отношении развития педагогики и педагогической инноватики, если вести речь о культивировании ценности человека в обществе.

Образовательная ситуация вместо урока

Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции.

Продолжительность образовательной ситуации может быть от нескольких минут до трех и более дней, возможна также цепочка взаимосвязанных ситуаций. Ситуативный принцип может лежать в основе каждого уровня организации творческого обучения: отдельного урока, системы занятий по учебному курсу, деятельности всей школы.

Ситуация – это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение. Для наших задач мы предлагаем следующее определение:

Образовательная ситуация – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая учителем, требующая своего разрешения через совместную деятельность всех её участников. Её целью является рождение учениками образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности. Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем, педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию деятельности, сопровождает образовательное движение учеников, но не определяет заранее конкретное содержание образовательных результатов, которые должны быть получены.

Цикл образовательной ситуации включает в себя мотивацию деятельности, её проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.



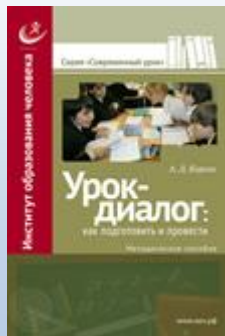
Началу образовательной ситуации соответствует искусственно созданная или естественным образом возникшая образовательная напряженность. Моменты занятий, для которых характерна образовательная напряженность:

- целенаправленное создание образовательной напряженности учителем;
- возникновение проблемы или вопроса;
- непредвиденное противоречие;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- затруднение решения задачи или выполнения задания;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- многообразие различных позиций по рассматриваемому вопросу и др.

Внешне заданный педагогом учебный материал в образовательной ситуации выполняет роль среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности решения образовательной ситуации.

Книги для учителя

[Король А.Д. Урок-диалог : как подготовить и провести](#)



Наиболее «сильной» является та образовательная ситуация, в которую оказывается включен в роли участника сам учитель, т.е. возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне с учениками. Результаты такого обучения оказываются наиболее продуктивными. Но может ли учитель, который имеет опыт и профессию, быть в состоянии реального незнания

истины во время совместного с учениками ее познания? Включенность учителя в решение проблем типа: Откуда произошел



мир? Что такое точка? Каковы причины грозы? – позволяет учителю всякий раз по-новому взглянуть на бесконечные в своем познании первопричинные вопросы.

Учитель реализует свои познавательные возможности тогда, когда изучает с учеником какой-либо фундаментальный образовательный объект или проблему. Например, проблема происхождения мира является актуальной как для ребенка, так и для взрослого. Учитель, находясь в одновременном поиске с учеником, реализует себя не только как педагог, но и как человек познающий, поскольку всякий раз по-новому открывает для себя глубины одних и тех же образовательных объектов.

Искреннее незнание учителем окончательной истины помогает ему не только выстраивать образовательную ситуацию, но и продвигать собственное образование в направлении преподаваемого предмета. Методы познания, которые педагог демонстрирует на уроке применительно к самому себе, играют колоссальную обучающую роль для учеников и перенимаются ими.

В нашем исследовании разработана и реализована на практике [16, с. 384-400] технология образовательной ситуации, которая включает следующие этапы:

1. Фиксация или создание образовательной напряжённости.
2. Уточнение образовательного объекта и проблемы.
3. Конкретизация задания.
4. Решение ситуации каждым учеником.
5. Демонстрация образовательной продукции.
6. Систематизация полученной продукции.
7. Работа с культурно-историческими аналогами.
8. Рефлексия.

Условием гарантированного обеспечения творческих результатов учащихся является наличие в организуемой ситуации технологически связанных элементов – методов обучения.

Что делать учителю в образовательных ситуациях



Ученики, которым удается творчески решить рассматриваемые проблемы, часто получают образовательные результаты, не совпадающие с теми, которые ожидает учитель. В этом случае возникает образовательная ситуация, основу которой составляет противоречие между «инаковым» образовательным продуктом ученика и имеющимися у учителя знаниями, нормами, способами деятельности.

Действия учителя как организатора образовательного процесса в этом случае определяются его педагогической позицией. Возможны следующие типы действий учителей, применяемых ими во время появления ученических результатов, выходящих за рамки намеченного плана:

- игнорирование ученического результата, «мешающего» продолжению занятий по составленному ранее плану;
- осуждающая реакция на «неуместный» результат ученика, имеющая целью установить чёткие рамки предмета изучения, способов его изучения, направления деятельности учеников и т.п.;
- минимальное внимание, оказанное более ученику, чем его образовательному продукту и имеющее целью сохранить эмоциональный комфорт, но не полученный учеником результат («Ты молодец, но мы продолжим нашу тему»);
- противопоставление ученическому продукту авторитетных сведений или иной информации, имеющей целью продемонстрировать ученику и всем присутствующим «еретичность» предложенного учеником «инакового» продукта. Похожий вариант: логичное доказательство учителем «неправильности» мнения ученика в привычной для учителя информационной среде с использованием общепринятого материала и средств;
- кратковременная остановка работы по намеченному плану и заинтересованный «разбор» ученического результата, после чего возвращение к плановой работе независимо от результатов «разбора»;
- прекращение предшествующей деятельности и полный переход на деятельность, связанную с возникшим ученическим результатом (движение «на поводу»);
- восприятие инакового ученического продукта как закономерного и планируемого результата предшествующей работы и переход на



следующую стадию образовательной деятельности, например, на стадию достраивания ученического продукта до целостного вида, сопоставимого с культурными аналогами.

Свидетельством профессионализма педагога в области личностно-ориентированного обучения является его умение идти на пересмотр, изменение и развитие своих планов и представлений. Учитель неизбежно сам становится не только его субъектом, но и объектом образования; все виды деятельности, которые осуществляют ученики, ведёт и учитель, то есть его собственное профессиональное образование происходит одновременно и параллельно с образованием учеников.

От педагога на первом этапе рассматриваемой нами ситуации «инаковости» ученического продукта требуется преодолеть возникающий, как правило, эмоциональный дискомфорт и неосознанное желание исключить его причину – возникшее у ученика противоречие взглядам учителя. Трудно преодолеть распространённый стереотип мышления о существовании объективно «правильных» и «неправильных» ответов. История научной мысли показывает, что появившиеся идеи, гипотезы или теории оказываются истинными в определённой логике или аксиоматике, которая пока неизвестна.

Первая необходимая реакция учителя личностной ориентации на обнаруженную «инаковость» – это фиксация мнения, суждения или иного продукта ученика, которое явно противоречит или просто отличается от мнения, знания или опыта учителя по рассматриваемой проблеме. Формы фиксации различны – запись мысли на доске или в тетради самого ученика, устное повторение и прояснение этой мысли, изготовление материального продукта (модели, схемы), содержащего в себе идею ученика.

Далее учитель с помощью вопросов, заданий и других средств помогает ученику достроить его первичный образовательный продукт до более аргументированного и устойчивого состояния, заинтересованно помогает ученику оформить его образовательный продукт, выступая его консультантом, экспертом и даже соавтором. Включение учителя в инновационную для него и ученика деятельность обеспечивает их сотрудничество и развитие, даёт возможность остальным ученикам соотнести свою деятельность с той, которую выделил и зафиксировал учитель, присоединится к ней, либо выступить оппонентом.



Субъективизм выбора методов обучения

В традиционной практике обучения учитель большую часть урока объясняет, иллюстрирует, спрашивает, дает задания по образцу и очень мало времени отводит на активную образовательную деятельность учащихся. Проблемные, исследовательские и практические методы учениками почти не используются. Отсюда слабое развитие самостоятельного мышления учеников, предпочтение ими стереотипных решений, неумение выбирать эффективные приемы работы с познавательными объектами и учебником.

Как решать данную проблему? Первый и главный принцип, который предлагает творческому учителю ситуативная педагогика, таков: «Все что хочешь сказать ученикам, сначала спроси у них!» В самом деле, если задавать ученикам вопросы, это будет способствовать их активности, а иногда значительно экономит время учителя, особенно в тех случаях, когда детям уже известно то, что он хотел им рассказать. Но не всегда вопросный метод полезен. Например, увлекшись вопросами и ответами, ученики не смогут охватить проблему комплексно и системно.

Выбор методов обучения определяется множеством факторов: смысловыми целями образования, особенностями учебного курса, целью урока, возможностями школьников, имеющимися средствами обучения и временем, предпочтениями учителя, особенностями используемой им дидактической системы.

Второй принцип, имеющий ключевое методологическое значение – это принцип создания учениками образовательной продукции. В личностно-ориентированном обучении основным фактором выбора методов обучения служит задача организации продуктивной деятельности учеников. Всякий раз, подбирая методы обучения, следует спросить: что именно, какой образовательный продукт будет создан учениками на занятии? Этот продукт должен относиться к изучаемой теме, быть посилен и интересен ученикам, соотнесен с их индивидуальными возможностями и интересами.

На выбор методов влияет знание учителем индивидуальных возможностей школьников. Например, если у ученика развито воображение и образное мышление, то при решении задач он нуждается в опоре на наглядность, на занятиях физикой нужно поощрять его рисование, например, ему можно предложить составить план лекции учителя в виде образов-символов.



На выбор методов обучения влияют особенности учебного курса и конкретного материала. Предметы гуманитарного цикла содержат достаточное разнообразие проблем, которые не нужно специально конструировать, их можно просто взять из первоисточников. Предметы с четкими логическими связями и постулатами (математика, языки) имеют. На первый взгляд, меньше возможностей для постановки проблем. Однако и здесь всегда можно предложить эвристические методы типа «Если бы ...», «Моя теория» и т.п. В предметах естественного цикла источниками проблем являются практические и лабораторные работы.

Выбирая методы, не следует исходить из того, что поскольку эвристические методы эффективны для развития мышления, то все уроки необходимо делать только эвристическими. Каждый урок не может быть эвристическим, но каждый урок должен обеспечивать личностное образовательное приращение учащихся. Система эвристического обучения, между тем, применима для любых учащихся в любом возрасте и на любом предмете [15; 24 - 27]

Формирование мышления – важная, но не единственная задача обучения, поэтому необходимы методы, развивающие эмоциональную, нравственную, духовную сферы.

Таким образом, в отборе методов обучения вполне уместен субъективизм учителя. Известно, что, применяя излюбленные системы обучения, многие педагоги добиваются высоких результатов. Неполнота какой-то одной методики компенсируется в этом случае общим мастерством и увлеченностью учителя.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бруновт Е.П. Совершенствование методов обучения биологии // Совершенствование методов обучения биологии в средней школе: Сб. научных трудов. М.: Изд-во Института содержания и методов обучения АПН СССР, 1978. – С. 3-17.
3. Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Советская педагогика. 1956. – №10. – С. 87-101.
4. Джонсон Д. и др. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.



5. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987.
6. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.
7. Левина М.М. О сущности методов обучения // Советская педагогика. 1970. – №2. – С. 106-115.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Сов. педагогика. – 1965. – №3.
10. Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Под ред. Н.И. Кудряшева. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
11. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
12. Райков Б.Е. Общая методика естествознания. Руководство для высших педагогических учебных заведений. – М.: Учпедгиз, 1947. – 297 с.
13. Саранцев Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания // Педагогика. 1998. – №1. – С. 28-34.
14. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
15. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
16. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»)
17. Шаповаленко С.Г. Вопросы теории методов обучения в средней школе. – М., 1967. – 17 с.
18. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 26 марта. <http://eidos.ru/journal/2005/0326.htm>
19. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 5 июля. <http://eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm>



20. Хуторской А.В. Принцип человекообразности в образовании // Профессиональное образование. Столица. - 2011. - № 5. - С. 12-13.

21. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал "Эйдос". - 2012. - №2. <http://www.idos.ru/journal/2012/0329-10.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: journal@idos.ru

22. Хуторской А.В. Соотношение деятельности и содержания образования // Школьные технологии. – 2007. – №3. – С. 10–17.

23. Хуторской А. В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С.3-12.

24. Хуторской А.В. Эвристика в образовании: дидактический аспект // Магистр. – 1996. – №6. – С.18-32.

25. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – №7. – С.15-22.

26. Хуторской А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. 1998. № 4. С. 55.

27. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 233-244.

--

Для ссылок:

Хуторской А. В. Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. <http://idos-institute.ru/journal/2012/200>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@idos-institute.ru