

# **ПОИСКИ АЛЬТЕРНАТИВЫ "ЗУНОВСКОМУ" ПОДХОДУ К СОДЕРЖАНИЮ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Лернер Павел Семёнович

## ***Проблема преодоления отчуждения школьников от содержания и организации образования***

Педагоги признают, что до 60% учеников не в состоянии полноценно справиться с тем объёмом информации, который даётся по некоторым предметам.

Все последние десятилетия шло наращивание объёма передаваемой информации. Никто ничем не хотел поступиться: как это ребёнок не будет знать ещё один вид бабочек или класс членистоногих? К этому добавили множество новых предметов: историю края, мировую культуру... Была создана достаточно жёсткая система контроля учеников: проверяли скорость чтения, письма, на время, при завуче...

Зато у нас учебный год короче, чем в других странах: по сравнению с американцами (36 учебных недель), европейцами (39 учебных недель) и особенно с Восточной Азией (44 недели!) российские школьники учатся меньше — 34 недели, у нас всё лето дети отдыхают.

В своё время этот вопрос поднимали даже на Госсовете, но решение так и не было принято. Ребятам лучше, по мнению директора НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НИЦ здоровья детей РАМН, когда они учатся 5 недель, а затем неделю отдыхают. Пока на такой график перешли не многие школы. Но если ввести эту систему повсеместно, она естественным образом частично потребует летнего времени.

Также планируется, что в старшей школе будет существенное сокращение количество уроков в день за счёт самостоятельной, проектной деятельности. Например, даётся какое-то комплексное задание. Ученики по отдельности или в группе должны найти соответствующую литературу, выполнить ряд заданий, но при этом не надо сидеть постоянно в школе. Метод позволяет сочетать теорию с самостоятельной работой.

В известной мере большая часть генерации старших школьников ещё в конце XX века исчерпала кредит доверия всеобщему обязательному среднему образованию. Общее (школьное) образование обслуживает, в основном, приобщение растущего человека к "основам наук" и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности.

В 10 классе, например, по биологии проходят то, что ещё недавно по специальности в вузе на 2 курсе учили. А дети не хотят учиться, потому что мотивации нет. 10 лет по ТВ идет реклама "гламура", поступление в вуз сопряжено с многолетним накоплением капитала. Дети не слепые и делают свои выводы.

Надо вспомнить о "мобильниках" в школах. Запретить их носить в школу учителя не имеют права. Часто дети не учиться идут в школу, а тусоваться. Им больше ничего не надо: наушники в уши - и вперед. Какие тут уроки!

В качестве идеальной в проектах рассматривают школу полного дня, когда ребёнок может находиться в здании до 16-18 часов. Утром — уроки, а после обеда — занятия по выбору: кружки, танцы, бассейн. Важно, чтобы интеллектуальная и физическая активность были сбалансированы. Однако для этого должны быть выполнены многие условия, средств на которые нет.

Есть острая необходимость преодоления отчуждения и усталости школьников от содержания образования, которое не дает адекватной мировоззренческой картины, не позволяет составить представления обо всем пространстве труда людей, не дает необходимой информации для построения обоснованных жизненных и профессиональных планов.

Известный американский философ и педагог Дж. Дьюи (Dewey J., 1916) отмечал, что, во-первых, традиционное образование предназначено для стабильного социального устройства, которого давно не существует; во-вторых, ученику в традиционной системе образования навязываются стандарты, предметное содержание и методы работы взрослых, которые абсолютно чужды учащимся, находятся за пределами их жизненного опыта.

По словам И. Фрумина, советника по вопросам образования Всемирного банка реконструкции и развития, недавно проведенное в России исследование показало, что свыше 80% российских педагогов не считают школьную успеваемость залогом жизненного успеха.

Есть мнение (М.П. Черемных и др.), что основной вектор трансформации института образования проходит в направлении замещения школы (как основной организующей образование единицы) образовательной программой, в том числе индивидуальной образовательной программой (ИОП). ИОП реализуется не столько в школе, сколько в реальных и виртуальных образовательных сетях, внешкольных образовательных модулях, кадровых программах, тренингах, стажировках. При этом ролевая матрица (институция) "учитель – ученик" замещается новыми институциями "преподаватель – учащийся", "тьютор – учащийся", "сетевой администратор – учащийся", то есть, по сути, институцией "Образовательная программа (модуль) – Индивидуальная образовательная программа".

Обобщенно следует принять, что эффективность продуктивной познавательной учебной работы учащихся следует оценивать по степени делегирования полномочий управления образовательным процессом от учителя к учащимся, учащемуся. Другими словами, должно оцениваться изменение

отношений в образовательной среде на субъект-субъектные, когда учитель не учит, а учится вместе с учащимися создавать новые знания как истинный продукт активной познавательной деятельности, совместных поисков ответов на возникающие вопросы.

Смена в непедагогике "обучательной" (учебной) парадигмы на образовательную, то есть, по сути, на личностно ориентированную, открывает оптимистические перспективы для самореализации учителей и вузовских преподавателей в формировании компетентности обучающихся, для преодоления негативных явлений в их, сегодня ретрансляторской и практически непедагогической, деятельности [1]. В таких условиях перспективной оказывается фацилитация – групповая продуктивная познавательная деятельность учащихся, позволяющая наиболее полно раскрыться потенциалу индивида [2].

Как справедливо отмечает акад. Б.М. Бим-Бад, за последние двадцать лет целью реформ школьного образования в мире было усилить прикладной аспект всех видов знаний. Но наша школа оставляет содержание обучения абстрактным и далеким от социальных и экономических потребностей. В школьной программе по-прежнему преобладают знания, основанные на запоминании фактов, не имеющих связи с жизнью.

Нынешняя общеобразовательная, как ее называют, школа не достигает и никогда не достигнет ею же провозглашаемых целей, пока не станет носителем тех знаний, которые единственно в силах развить природные дарования и одновременно способны удовлетворить неизбывные потребности растущих людей. И пока не станет применять адекватные этим развивающим знаниям методы и приемы обучения.

Вселенский опыт массового и элитарного образования ясно показал: сколь угодно огромная сумма знаний из различных областей науки не равна ни одной единице ай-кью. Нет на свете "основ наук", самим фактом своей изученности дающих в качестве "побочного продукта" развитие мышления, воображения, памяти, воли. Ни классические языки, ни математика, ни музыка, ни астрономия, ни даже спортивные соревнования сами по себе не дают интеллекта – умения применять знания в главных областях жизнедеятельности.

Навязчивая тенденция "учить всех всему", с одной стороны, приводит к дефициту доверия системе образования, с другой стороны, в силу невостребованности такую образовательную услугу отторгает значительная часть контингента обучающихся, отторгает от необходимости получения действительно необходимого современному человеку уровня образованности.

Дистресс у учащихся вызывает необходимость работать в чужом темпе – со скоростью, предложенной темпом учителя, большинства учащихся класса, напарника и др. Частое отсутствие индивидуальных заданий, дифференцируемых по объему и темпу, создает постоянное ощущение спешки. И если учителя меняются, то школьник должен поддерживать (или имитировать) высокий темп работы в классе, постоянную активность.

Естественно, выдержать это он не может и начинает искать пути избежания стрессовой ситуации (сбивать темп вопросами или “нештатным” поведением, списыванием у соседа, поисками причин для отказа, отказом выполнять задания). «Мямлики» и «шустрики» вынуждены страдать, а изменить свой темперамент они, разумеется, не могут.

Нет и не может быть противопоставления и разделения теоретического и практического планов образования, ибо они являются связанными частями целостного представления знаний образов действий при решении определенного класса задач организации преобразующей деятельности, труда человека.

Те знания и навыки, которые мы получаем в детстве и юности, вовсе не гарантируют нам успеха на всю оставшуюся жизнь. И даже периодическое повышение квалификации еще не является решением проблемы. Непрерывное образование рассматривает процесс обучения как постоянный континуум "от колыбели до смерти". И его основой служат те базовые навыки, которые человек получает в молодости. В информационном обществе эти навыки должны быть пересмотрены и расширены. К ним надо добавить умение учиться и желание продолжать свое обучение самостоятельно.

Со времени своего возникновения (в XIX веке) "бесплатная" школа не приняла ни одного из достижений передовой педагогической мысли и практики элитарных (привилегированных) школ для немногих свободных людей.

Что бы ни говорили придворные педагоги, в школу для народных масс так и не проник ни Сократ, ни Витторино да Фельтре, ни Ибн Халдун, ни Рабле, ни Коменский, ни Кант, ни Песталоцци, ни Владимир Одоевский, ни Лев Толстой, ни Выготский, ни Нил, ни Пиаже, ни Макаренко, ни Фрейри, ни Сузуки, ни Ильенков... Никто из великих педагогических мыслителей и героев чудодейственной практики образования [9] .

Одна из закономерностей развития чувств в условиях школьного обучения, проявляется в том, что успех в деятельности воодушевляет и окрыляет человека, усиливает интерес к ней. Наоборот, непосильные трудности и неудачи огорчают и разочаровывают человека, снижают интерес к делу и даже вызывают к нему равнодушие и неприязнь. Подросток, по причине своего непрофессионализма в тех видах деятельности (интеллектуальной, трудовой, художественной и т.п.), которыми ему предлагают заниматься в школе, заранее обречен на неуспех, но в силах педагога помочь ему справиться с этими сложностями путем создания ситуации успеха как переживания индивидуального удовлетворения собой в процессе или в результате деятельности.

### ***Критичное отношение к традиционным программам***

Традиционные программы, во-первых, имеют линейный характер (а не желательный спиральный), во-вторых, делают элементы содержания

рядоположенными, то есть без вложенности, внутренних структурно-логических связей.

Принято, что содержание предмета устанавливается программой, обычно представляющей собой перечень и последовательность информационных единиц, сообщаемых учащимся в классно-предметно-урочном преподавании (К-П-УП). Другими словами программа – некоторый алгоритм представления предметных знаний, обозначенный дескрипторами (ключевыми словами) [3].

Отношение к предметной программе как жёсткому и обязательному алгоритму ориентировано на именно преподавание учебной информации, а не на совместное с учащимися создание знания. Всё это способствует бюрократизации учебного процесса, в частности появлению таких документов как тематический план, планы-конспекты занятий, что, с одной стороны, сковывает творческую свободу учителя (преподавателя) и учащихся, с другой стороны, становится предметом административного и методического аудита.

Традиционными программами практически не удается обозначить некоторое инновационное когнитивное ядро – образовывается конгломерат разделов и информационных единиц, лишенный целостности и внутренних структурно-логических связей [4].

В практике преподавания используются десятки самых разных программ — базовых, типовых, рекомендованных и допущенных, временных, рабочих и даже авторских. Надо заметить, что уже несколько лет даже базовые программы носят рекомендательный характер содержательного минимума, однако, длительная практика К-П-УП провоцирует рассматривать программы как обязательные, с жестким календарно-тематическим планированием. Более того, предметные программы стандартизовали тексты, которые должны быть преподааны (по факту озвучены) учителем, освоены (по факту заучены) учащимися.

Термин «программа» скомпрометирован теорией и практикой оправдания его существования в системе репрессивной педагогики, в системе, запрещающей свободу ученика, учителя, школы [5-7]. Но пусть еще поживет этот документ, если наполнить его другим пониманием и содержанием. Все равно на его место идут то ли технологические карты, то ли режиссерские сценарии, то ли гибкие алгоритмы. Но реальностью они станут тогда, когда идеи кибернетической педагогики и синергетики [4,5] вытеснят стереотипы рецептурной методики преподавания со столь мешающими уже очень многим "единицами" программами, планами-конспектами, утверждаемыми завучами, календарным планированием в часах и минутах и прочими бюрократическими достижениями организации явно неэффективного в новых условиях всероссийского образовательного конвейера.

И, конечно, предметные программы задуманы командно-бюрократической системой как стандарты на взаимозаменяемых учителей (и даже профессоров), на их деперсонализацию, на их нештучность –

незаменимых нет, "винтик" должен знать своё место в приводе образовательного конвейера.

Чиновники от образования (к которым можно причислить и так называемых методистов) готовы поэтически сравнивать программы то с нотами, то с партитурами, обычно умалчивая очевидный факт, что два одинаковых исполнения бывают только у ... магнитофона, а не у оркестра или исполнителя.

Продолжая музыкальную аналогию можно признать программу как мелодию в джазе, в котором, как известно, все строится на импровизации. Без импровизации педагогика перестает быть искусством: на место творца приходит урокодатель, который стремится уподобить себя пономарю, магнитофону.

Стрессы, связанные с отметками, репликами учителей или класса, красноречиво обсуждены У. Глассером [13]. Однако в педагогической литературе и публицистике почти не рассматривается чувство унижения, которое испытывают учащиеся от необходимости выполнения "мартышкиного труда" в учебном процессе (у автора есть целая коллекция: цветных рисунков кишечника карпа, пачки калек с иллюстраций из учебника, переписанные страницы из справочников, записанные под диктовку массивы контрольных экзаменационных вопросов и др.) и страха от возможных репрессий за невыполнение к заданному сроку. И все это тогда, когда даже младшие школьники знают о существовании и использовании ксероксов, принтеров, плоттеров, сканеров и других технических средств копирования и размножения текстов и иллюстраций.

### ***Технологическое образование: вчера, сегодня, завтра***

Трудовое образование (понимаемое шире, чем технологическое образование) школьников имеет сложные социально-педагогические функции:

Во-первых, оно должно показать место и роль школьных предметов в структуре всех профессий. Более того, оно должно интегрировать школьные учебные предметы в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности;

Во-вторых, оно позволяет детям и подросткам выполнить большую серию различных проб в системах "человек-техника", "человек-природа", "человек-знак", "человек-образ", "человек-человек" и получить некоторые представления о своих возможностях и предпочтениях;

В-третьих, оно имеет диагностическую функцию, позволяющую наблюдениями, тестами, интервьюированием и другими способами определять динамику развития индивидуальности и личности, в том числе, в части информационной обеспеченности, функциональной грамотности, технологической умелости, интеллектуальной и волевой подготовленности;

В-четвертых, оно предоставляет возможность сформировать образы эффективного труженика и эффективного труда, достойного уважения человека и благополучной трудовой карьеры;

В-пятых, оно позволяет заинтересовать детей и подростков проектированием версий жизненных и профессиональных планов, идеалов будущей профессии и возможных моделей достижения высокой квалификации в ней.

Известны проблема содержания технологического образования школьников (от попыток реставрирования традиционного для 60-80-х годов прошлого столетия трудового обучения до принятия идей современного политехнизма), однако применительно к любой предметной области важной остается задача оптимизации (гармонизации) сложной системы ученик-ученики-учитель-учебные книги, которая отличается от традиционной в классно-предметно-урочном преподавании, во-первых, ориентированностью на организацию самостоятельной практической деятельности учащихся, во-вторых, большей степенью открытости к реалиям повседневного бытия и практическому опыту учащихся, в-третьих, направленностью на способность жизненного и профессионального самоопределения через набор профессионально-технологических проб.

Попытки нормировать и даже стандартизовать объекты труда и технологические операции в определении содержания технологического образования контрпродуктивны, так как реальностью стали различия материально-технической базы мастерских и классов, мотивации и интересов школьников, уровней профессиональной квалификации учителей и др. Более того, нет аргументированных доводов в пользу стандартизации именно этих объектов труда в современных условиях развития "суммы технологий" и обоснования их в качестве ядра технологической культуры, столь необходимой новым поколениям.

Предвидением необходимости корректирования парадигмы трудового обучения школьников более 15 лет стало предложение интегративного курса "Труд человека", который был ответом ожидаемому вызову времени – расширению представлений школьников о многообразии сферы трудовой деятельности людей, что в известной мере изменяло границы содержания трудового образования (и содержания общего среднего образования), в первую очередь, за счет:

- ❖ расширения мировоззренческой направленности и формирования представлений о «сумме технологий» при создании и использовании предметного мира;
- ❖ расширения тенденции интегрирования знаний, что отражает стандартизация блоков: "Экономика", "Экология", "Культура дома", "Вычислительная техника и персональные компьютеры", "Машиноведение", "Электротехника и электроника", "Дизайн", "Офисные технологии", "Управление персоналом" и др.;
- ❖ расширения вариативности, в первую очередь, через введение проектов, что предполагает дальнейшую индивидуализацию обучения, а также через наполнение предметной области набором интегративных курсов, который

- учитывает региональные условия, материальную базу школы или МУК, состояние и прогнозы рынка труда ;
- ❖ формирования, в широком смысле, технологического мышления и подготовленности к решению различных практических задач – другими словами, технологической компетентности;
  - ❖ акцентирования направленности содержания технологического образования на жизненное и профессиональное самоопределение развивающейся личности растущего человека.

Если ставить задачу повышения эффективности вклада предметной области "Технология" в подлинное образование школьников, создания привлекательного имиджа столь архаичных "уроков труда" в 5-8-х классах, то предстоит в пропорции примерно 1:3 разделить содержание предметной области на базовую и вариативную части.

Очевидно, что в ближайшие десятилетия нельзя ожидать не только существенного улучшения материально-технической базы преподавания технологии, но и сохранения имеющейся – фронтальные работы школьников на токарных станках или швейных машинах при изобилии заготовок и электроэнергии останутся лишь в истории трудового обучения.

Также очевидно, что без использования современных и перспективных информационных технологий обойтись уже невозможно (учебные видеофильмы, DVD-фрагменты, интерактивные обучающие программы, стенды-тренажёры и др.). В известной мере они потеснят источники информации на бумажных носителях, равно как вербальные в учительском монологе.

Канонизированные учебные программы являются барьером на пути осовременивания содержания технологического образования, ограничивают творческую свободу учителя, оставляя ему роль отчужденного исполнителя. Тем более что "Технология" не является исключением среди других школьных предметов и также как они характеризуется чудовищной избыточностью учебной информации (в том числе без учёта психологических и возрастных особенностей учащихся), что часто выдаётся за достижение качества образования.

К сожалению, нет заметных прецедентов создания в школах технико-технологических (инженерных) профильных 10-11-х классов, без которых "Технология" в 5-8-х классах не приобретает прагматической мотивации в глазах школьников и их родителей. Попытка перенести некоторые разделы программы в профильные классы не станет удачной.

Практически остаётся не проработанной известная идея интеграции профильных классов с профессиональным обучением (по аналогии преподавания технологии в МУК и ОЦ). С другой стороны, ряд книжных издательств ("Академия", Вита-Пресс, "Просвещение" и др.) уже выпустили учебные пособия для самоопределения школьников (через освоение конкретных технологий в профильном обучении, среди которых многие могут

быть отнесены к технико-технологическим). Однако до сих пор заметен дефицит методического обеспечения и ресурсов учебного времени в профильных классах.

Часть информационного обеспечения школьников по основным направлениям трудовой деятельности людей (труд в производстве материальных ценностей; труд в непроизводственной сфере; труд в семье) должна взять на себя предметная область ТЕХНОЛОГИЯ, тем самым определив свое содержательное (знаниевое, когнитивное и процессуальное) пространство. Однако для социализации растущей личности, очевидно, этого недостаточно, так как:

□ Современный школьник уже сегодня предполагает, что КАЖДЫЙ школьный предмет будет доставлять ему не столько «декларативные» знания, если не сами актуальные и необходимые для жизни в обществе знания, то ясные теоретические основы «процессуальных» знаний;

□ Рефлексивное отношение к индивидуальному предпочтению того или иного содержания школьных предметов становится «социализаторским актом», который совершает каждый школьник и который определяет его профессиональную будущность;

□ Избирательность предметных областей для достижения личных успехов является условием (пожалуй, одним из немногих в школьные годы) самореализации учащихся.

Таким образом, личностно ориентированное трудовое (технологическое) образование предполагает включение в каждую образовательную (предметную) область инвариантного компонента с отражением таких аспектов как:

- раскрытие и использование общетехнологического тезауруса;
- технико-экономические и социальные показатели перспективных техники и технологии;
- экологические вопросы развития техники и технологии;
- наукоёмкость перспективных техники и технологии;
- характер труда работающих и требования к квалификации, профессионально важные качества работников;
- рациональная организация и культура труда;
- содержание профессионального образования и пути получения;
- опыт учащихся (“пробы”) в профессиональной, проектной и исследовательской деятельности;
- опыт учащихся в рационализации, изобретательстве, техническом и художественном творчестве;
- самодиагностирование учащимися своих профессионально значимых качеств личности;
- самооценивание учащимися своих информационной обеспеченности и интеллектуальной подготовленности для решения практических задач заданного уровня сложности.

***Новые педагогические технологии в компетентном подходе в образовании***

Они могут быть иллюстрированы перечнем некоторых примеров, за которыми находятся конкретные разработки, уже несколько лет используемые творческими Учителями в различных образовательных областях и системах:

- \* Иерархическое структурирование представляемых знаний (фреймы, сети и др.) с возможностью их достраивания учащимся;

- \* Применение карт (лоций) совместных умственных и практических действий (как антипод традиционным программам) для освоения учебного материала учащимися;

- \* Преодоление искусственной многопредметности усилением межпредметных связей, созданием интегративных курсов и учебных дисциплин;

- \* Активные методы создания новых знаний с использованием “мозговых штурмов”, синектики, процедур теории решения изобретательских задач;

- \* Ограничение применения отметок в пользу использования интегральных рейтинговых оценок продуктов познавательной деятельности;

- \* Использование мысленных и имитационных экспериментов с различными когнитивными моделями;

- \* Изменение процедур контрольных, зачетов и экзаменов с целью уменьшения стрессов и повышения “объективности” оценок;

- \* Использование метода проектных заданий при их коллективном выполнении, в том числе в условиях ролевой интеллектуальной игры;

- \* Отказ от эксплуатации памяти учащихся в пользу использования разума как способности воспринимать и познавать сложность мира не только рационально-логическим, но и эмоционально-образным способом;

- \* Переход от ситуации, когда школьники учатся рядом, к педагогическим ситуациям, когда они учатся вместе.

Однако приходится признать недостаточность всего перечисленного для полноценного формирования адекватной картины мира, так как все это, хотя и модернизированные, признаки технократической педагогики. Заметным прорывом в гуманитарную педагогику является выращивание личностно ориентированной педагогики, сущность которой —индивидуализированная система научных знаний и практических умений, оказывающих влияние на поведение человека с целью его изменения. Эта индивидуализированная система, по существу, является ядром и границами приобретённой в целостном образовании компетентности.

### ***Интеграция знаний как фактор увеличения компетентности учащихся***

Создание интегративных курсов, вероятно, является эффективным на этапе проектирования базового компонента содержания образования. Так, в ряде стран уже существуют курсы типа “Человек и природа”, “Человек и Вселенная”, “Человек и техника”, “Человек среди людей”. Следует заметить,

что создание таких образовательных областей является симптомом изменения парадигмы образования — отказ от преподавания основ наук в пользу формирования целостной картины мира, "моего мировидения" (по С.В. Гальперину).

Правомерно принять "МОЕ МИРОВИДЕНИЕ" как цель и результат образования. Вероятно, такой подход правомерен в педагогической экологии и позволяет установить паритет ценностей образования для личности и социума. Более того, допустимо считать, что уровень образованности соответствует уровню (полнота, адекватность) мировидения. Или иными словами, уровню компетентности.

Предметные области очевидно должны быть интегративными, как уже понятно, отличаются высокой степенью гибкости, незаданности, ситуативности содержательных линий. Реализация их в воспитательно-образовательном процессе школы, гимназии, лицея, МУК или вуза предполагает импровизационное педагогическое начало при отказе добиваться идентичности результатов в параллельных классах (группах), у разных учителей.

Сутью изучения интегративной полипредметной области становится выполнение различных учебных, нестандартных (эвристических) проектных заданий и проектов, тематика которых разработана с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. А предметное содержание изучения целенаправлено подчинено целям формирования учебных умений и навыков [14] и информационного обеспечения проектной деятельности.

Когнитивное пространство каждого блока интегративной области имеет определённый абрис. Более 50% абриса практически является планом совместных действий каждого ученика, малой группы учащихся, всего класса и учителя на некоторое количество часов учебных занятий. Не менее 30% вопросов и заданий предполагают их выполнение вне стен класса и школы.

### ***Преодоление "школоцентризма", ориентированного на стандартизацию ЗУНов***

Традиционная система обучения, со времен средневековья до наших дней, достигла предела роста своей эффективности, что в складывающихся условиях бытия и разумения людей, эскалации информационных потоков предопределяет снижение результативности вложений в образование с целью достижения заметных социально-экономических преобразований.

На протяжении двух последних веков в обучении ставилась задача деперсонализации получаемых учащимися знаний, то есть эти знания должны были быть — по замыслу, в идеале — одинаковыми, единообразными, эталонированными. Совершенствование педагогических технологий образования концептуально предполагает персонализацию получаемых учащимися знаний [3,4].

Следует признать, что характер и результаты индивидуальной познавательной деятельности спонтанны, вероятностны и не обладают высокой степенью предсказуемости. Вместе с тем, каждый человек живет и действует (в том числе, профессионально) с самостоятельно сотворенным Я-знанием, имеет уникальное мировидение. Следовательно, личностно ориентированное образование является более природосообразным чем традиционное преподавание, предполагающее репродуктивное усвоение учащимися учебного материала с эталонированием так называемых "знаний".

Когда говорят о "трудных" подростках, обычно имеют в виду педагогическую трудность. При этом чаще всего берется за основу одна сторона явления – трудность работы с этими детьми, но не рассматривается вторая – трудность жизни этих подростков, трудность их взаимоотношений с родителями, учителями, товарищами, сверстниками, взрослыми. "Трудные" дети часто не столько не хотят, сколько не могут хорошо учиться и вести себя должным образом.

Состав подростков с девиантным поведением далеко неоднороден, и причины этих трудностей неодинаковы. Девиантное поведение школьников обуславливается тремя основными факторами: 1) педагогической неуспешностью; 2) социальной неуспешностью; 3) отклонениями в состоянии здоровья.

В учебном процессе ребенок страдает (сначала подсознательно, в старших классах сознательно) от редуцирования его личностного развития довольно простой схемой —слушай на уроке - выполни домашнее задание - ответь у доски - согласишься с оценкой. При этом почти единственной характеристикой личности становится успеваемость и учебная дисциплина.

Пагубной является привычка учащихся оценивать своих товарищей по классу единственным критерием – формальной успеваемостью, когда другие качества растущей личности остаются в тени, не учитываются и не рассматриваются. К-П-УП не способствует проявлению индивидуальности, а коли так, то часто проявление индивидуальности обращается в девиантное поведение в классе – как способ обратить на себя внимание не только товарищей, но и учителей.

Многоурочность учебного дня определяет его калейдоскопичность – через каждые 45 минут в основной школе меняется предмет и учитель. Очевидно, что на адаптацию к такой смене необходимо время, которого, обычно, нет. Таким образом, около трети времени урока уходит на психологическое втягивание учащихся в новую учебную ситуацию, на успокоение после перемены, на погружение. Кстати, чередой уроков почти не меняет содержания деятельности учащихся – она весьма однообразна.

Урочное преподавание создает дезинтеграцию сознания учащихся. Утрированно картина когнитивного пространства учебного дня вполне может представлять собой: история Древнего Рима, география Сибири, рассказы И.С. Тургенева, теорема Пифагора, электрические элементы Вольта, синтетические

ткани, строение кишечника у карпа... Подобная мозаика сведений не трансформируется в целостное знание, может быть причиной психологического отторжения учащихся от познавательной деятельности. И, конечно, не могут быть актуализированы межпредметные связи учебного дня.

Вместе с тем до сих пор не легализованы так называемые спаренные уроки продолжительностью до 90 мин. А они позволяют уменьшить объем домашних заданий, сократить затраты времени на подготовительно-заключительные части урока, улучшить условия работы учителей и, главное, создать иной психологический климат в классе [2, 4].

Несколько веков использования привело классно-предметно-урочное преподавание (К-П-УП) к существенному израсходованию его ресурсов. Поиски альтернативы К-П-УП становятся довольно плодотворной идеей, которая воплощается в лично ориентированном образовании, в экологии школьного учения.

► Вербальные методы преподавания заметно теснят наглядность, особенно на эмоционально-образном уровне восприятия информации об образах действий людей в их разнообразной трудовой деятельности, в том числе содержащей техническое и художественное творчество.

Среди имеющихся технических средств обучения наиболее доступными оказываются аудиовизуальные, в частности видеомэгафоны, позволяющие предъявлять учащимся различный иллюстративный материал.

Однако учебные видеофильмы следует рассматривать всего лишь как элемент, хотя и системообразующий, управления образовательной средой и познавательной деятельностью в ней, к которой, в частности, могут быть отнесены:

- \* разработка и создание пакетов индивидуализированных заданий на каждое занятие;

- \* использование учебных видеофильмов (в том числе на компьютерах) с постановкой эвристических вопросов и последующим групповым обсуждением просмотренного;

- \* предложение учащимся написать дайджесты просмотренных учебных видеофильмов с представлением своих суждений, оценок, взглядов;

- \* выполнение учащимися рецензий на учебные видеофильмы;

- \* представление планов-проспектов, сценариев, экранного материала в качестве проекта учебного видеофильма.

► Образовательная среда школы может и должна претендовать на место ядра, которое содержательными линиями распространяется на всю образовательную среду, вплоть до ее периферии, где происходит образование интегративного ассоциативного персонифицированного знания учащихся.

В столицах - и не только в них, а практически во всех промышленных центрах страны - ежегодно проходят международные специализированные

выставки, которые позволяют познакомиться с последними достижениями в металлургии или медицине, в компьютерах или строительстве, в индустрии досуга или автомобилях, позволяют узнать о новинках инструментов или о высоких технологиях, конкурентоспособных станках или новейших материалах.

В известной мере рациональное посещение специализированных выставок, восприятие сущности является одним из обобщенных умений-действий, которые должны быть приобретены учащимися и которые характеризуют уровень образованности учащихся.

Проведение нескольких десятков экскурсий учащихся на специализированные выставки автором и многими учителями (с методической подачи автора) принципиальной новизны не несет, хотя десятки учащихся посещение выставок сочли фактом своей автобиографической памяти. Новизну имеет предложенный алгоритм подготовки, проведения и оценивания результатов экскурсии на выставку, нашедший развитие в разработанной и многократно проведенной профессионально-технологической пробе "ПОСЕТИТЕЛЬ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ВЫСТАВКИ"

► Известны проблема современного учебника и некоторые ее положительные решения, однако применительно к любой предметной важной остается задача оптимизации (гармонизации) сложной системы ученик-ученики-учитель-учебные книги, которая отличается от традиционной в К-П-УП, во-первых, ориентированностью на организацию самостоятельной практической деятельности учащихся, во-вторых, большей степенью открытости к реалиям повседневного бытия и практическому опыту учащихся, в-третьих, направленностью на способность жизненного и профессионального самоопределения через набор профессионально-технологических проб.

Учебник нового поколения, как воплощение альтернативы К-П-УП и новых педагогических технологий должен создать комфортную среду общения. При этом важным оказывается предоставление пользователю возможности корректирования выбора уровня сложности, скорости прохождения учебного материала, тактики самостоятельного исследования, образовательных запросов - таким образом может быть достигнут синергетический эффект индивидуально-коллективной познавательной деятельности, ценность результатов которой определяется индивидуально как на когнитивном, так и на эмоциональном уровнях.

В определенной мере такой учебник производит замещение доминирующего в дидактике последнего столетия рационально-логического способа познания на эмоционально-образный даже при изучении естественнонаучных и технико-технологических объектов.

Смысловым центром каждого раздела учебника (деление производится по четвертям и разделы представлены триадами) является частично-поисковая, исследовательская работа учащихся, организуемая предъявлением

значительного массива вопросов и заданий, самостоятельное выполнение которых служит пропедевтикой проектной деятельности.

Учителя, принимающие парадигму лично ориентированного образования и, в известной мере, избегающие диктата К-П-УП, восприняли эффективность учебника нового поколения (который нельзя учить, по которому нельзя преподавать и спрашивать) как конвенционного документа, организующего совместную познавательную деятельность. Приняли учебник и учащиеся 7-11 классов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. Пер. с македонского. - М.: Просвещение, 1991.
2. Арцишевский Р.А. От сциентизма к гуманоцентризму. — Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики, 2009, # 2(14), с. 6-25.
3. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. М.: Просвещение, 1991.
4. Воробьев Г.Г. Легко ли учиться в американской школе? - М.: Просвещение, 1993.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Школьные технологии, 1999, #4/ Новые ценности образования, 1999, #9. – с. 4-58.
6. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
7. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д. Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000
8. Звенигородская Г.П. Иррациональная рациональность – отнологическая сущность отечественной педагогической традиции. Известия АПСН, вып. X, Педагогические традиции народов. М.: 2006. - с. 206-217.
9. Звенигородская Г.П. Феноменологическое познание как уход от "средневековья" в обучении. — Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики, 2009, # 2(14), с. 149-158.
10. Зеньковский В.В. Педагогика. Свято-Сергиевский православный институт в Париже. М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996.
11. Кларин М.В. Обучение как игра. – Школьные технологии, 2004, #5, с.45-58.
12. Коротаева Е.В. Обучение, погруженное в общение. М.: КСП, Институт психологии РАН, 1997. - 224с.
13. Коротаева Е.В. Возможности дискуссионной формы обучения. – Мир образования – образование в мире, 2006, # 3 (23), с.153-158.
14. Крылова Н.Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования. – Школьные технологии, 2004, #5, с..59-63.

15. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.
16. Куринский В.А. Автодидактика. М.: 1994.
17. Лернер П.С. Стрессы и дистрессы учения. - Первое сентября, 1997, # 38, с.3.
18. Лернер П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы. – Школьные технологии, 2003, # 4, стр.50-72.
19. Лернер П.С. Проблемы проектирования профильного образования старших школьников. В сб.: Инновации в высшей технической школе России. Вып.2. Современные технологии в инженерном образовании. М.: МАДИ (ГТУ), 2002. - с. 461-472.
20. Лернер П.С. Расширение спектра свобод как условие личностно ориентированного образования. — Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики, 2009, # 2(14), с. 73-89.
21. Липницкий К.И. Межшкольные учебные комбинаты в системе профильного образования школьников. – В сб.: Проблемы и приоритеты современного образования. ИОСО РАО, 2002. – с. 35-38.
22. Нечкина М. Повысить эффективность урока. – Коммунист, 1984, #2.
23. Нугуманова Л.Н. Профильное обучение через призму асимметричности развития способностей школьника.– Мир образования – образование в мире, 2008, # 4 (32), с.157-166.
24. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999;
25. Савенков А.И. Путь в неизведанное: как развивать свои исследовательские способности/ Учебник-тетрадь для учащихся средней школы. М.: Генезис, 2005. –95с.
26. Санникова О.В., Меньшиков И.В. Междисциплинарность в содержании образования: основания, принципы, подходы: Монография. Ижевск, Издательский дом "Удмуртский университет", 2007. – 204 с.
27. Тубельский А. Скрытое содержание образования и уклад школьной жизни. — Народное образование, 2007, # 9, с.205-211.
28. Хамблин Д. Формирование учебных навыков.: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1986.
29. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
30. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. Калуга, Духовное познание, 1992.