

ционное же общество давно требует исключительной компетентности в работе, отчетливых формулировок, аргументированных действий, владения новейшими информационными технологиями. Уже сейчас учитель (и воспитатель детского сада) должен быть IT-специалистом, чтобы подготовить личность, отвечающую социально-экономическим и культурным запросам общества. «Научиться учиться всю жизнь» – задача современного образованного человека, непрерывность образования – веление времени, глобальная необходимость [5].

Исходя из положения, что культурная парадигма есть творческий и непрерывно раз-

вивающийся процесс, сформулированные принципы могут дополняться и меняться в ходе исторического развития и под влиянием вхождения России в мировое сообщество. Заслуживает отдельного разговора процесс гуманизации и гуманитаризации образования. Попытаемся дать определение сущности новой парадигмы на основе сказанного выше. Новая культурная парадигма – процесс, основанный на преемственности между «старым» и «новым», стратегически защищенный государством, формирующий исторически идентичную, саморазвивающуюся и самоопределяющуюся личность, занимающуюся самосовершенствованием.

Библиографический список

1. Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования // Credo. № 3. 1998.
2. Эмих Н.А. Кризис современного российского образования // Материалы XLII Междунар. науч. студенч. конф. Новосибирск, 2004.
3. Дудин И.А., Сентюрина М.А. Болонский процесс: информация к размышлению. Волгоград, 2004. С. 4.
4. Орлова Э.А. Роль государства в организации образования и просвещения // <http://www.ybs.ru/RoboStat/NwDetail.asp?Key=298>.
5. <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/Technology/vved.html>

УДК 37.01:001.8

О.А. МАЦКАЙЛОВА

Волгоградский государственный педагогический университет,
кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права
E-mail: lot-ka@mail.ru

Урок как событие воспитания

Сегодня гуманитарное пространство урока следует рассматривать как условие становления субъектной позиции учащегося. В статье анализируются специфические затруднения учащихся, субъектная позиция которых характеризуется различной степенью сформированности, описываются соответствующие методы их педагогической поддержки на протяжении четырех фаз становления дидактической среды урока.

Ключевые слова: урок, событийность, субъектность, воспитание, гуманистическое пространство.

О.А. MACKAILOVA

Lesson as Event of Education

The humanitarian space of the lesson in the contemporary society is to study the student's subjective position development. Specific challenges of the students are analyzed in the article whose subjective position is characterized by different levels of development. Methods of pedagogical support within four steps of the lesson didactic environment are described.

Key words: lesson, event, activity, education, humanistic space.

«Развитие способностей есть не что иное, как уклонение или недостаток естественной гармонии <...> Против недостатков ума человеческого (т.е. различия в способностях! – О.М.) пригоднейшим средством будет метод, посредством которого умерялись бы уклонения <...>

Вследствие этого наш метод приспособлен для посредственных способностей (какие встречаются чаще всего), чтобы не было недостатков в тормозах для сдерживания более тонких натур <...> равно как в шпорах <...> для побуждения более медленных», – характеризовал созданную им

классно-урочную систему Я.А. Коменский. Эту суть классно-урочной системы очень хорошо подметил еще Г. Гегель: «Мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь <...> по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкли от своей оригинальности» [1, с. 122].

Разумеется, подобный подход противоречит гуманистическим тенденциям в образовании, в частности становлению субъектной позиции учащегося (таблица).

Традиционный урок противоречит практически всем выявленным условиям субъектного становления старшеклассника и студента, поскольку авторитарный характер урока нивелирует индивидуальную значимость учащегося в процессе обучения, определяет ему роль исполнителя, «сосуда, который нужно

наполнить», а не «факела, который следует зажечь».

Вопрос о педагогической ситуации стал особенно активно разрабатываться в связи с переходом от «педагогике мероприятий» к «педагогике среды». Также как и педагогическое средство, условие (а значит, и ситуация как система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата. Оно составляет ту среду, обстановку, в которой эти желаемые явления или процессы возникают, существуют и развиваются.

Такой подход к уроку делает его событием воспитания. Идея «событийного подхода» в воспитании возникла как планирование жизненного пути человека (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). В.М. Розин в своих исследованиях также приходит к мысли о построении судьбы как художественного творчества, характерного для людей искусства, которые

Факторы и условия становления субъектной позиции учащегося

Стадия становления	Факторы	Условия
Идентификация	Подчинение чужой воле	Наличие «героя», кумира, авторитетного лидера
	Зависимость от обстоятельств	Мнение окружающих
	Интерес к процессу деятельности	Интересные формы проведения занятий
Индивидуализация	Несоответствие личностных ценностей и ценностей окружения	Референтная группа
	Выбор приоритетов и партнеров по общению	Положительный пример
	Интерес к результату деятельности	Увлекательная перспектива
Социализация	Рефлексивное самоопределение	Взаимодействие с группой
	Устойчивость самооценки	Ситуация успеха
	Образ Я	Возможность проявить себя
Интеграция	Самореализация	Признание со стороны группы
	Творчество	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Преодоление	Ситуация затруднения
Инвариантные	Смысловая наполненность деятельности	Демократический стиль ведения учебных занятий
	Соотношение ценностей индивида и группы	Признание значимости учащегося со стороны группы
	Коммуникация со значимым Другим	Свобода самовыражения

часто планируют свою жизнь так, как будто пишут поэму. Вслед за В.Ф. Ходасевичем он, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни, как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, переживания героя, возвышающие его над остальными, и т.д.

Эта схема представляет событие, происходящее в процессе трансляции культуры, разворачивающееся в самой ситуации, а не в масштабе истории культуры в целом. Эта схема позволяет описывать формы опосредования, связывающие культурную норму (отделенную от ситуации, от материала, на котором разворачивается деятельность) с ситуацией, где последняя должна быть превращена в структуру реального действия.

Мы полагаем возможным смоделировать четыре фазы становления дидактической среды в целостное гуманитарное пространство урока.

Первая фаза – информационная. Она имеет пропедевтическое значение и характеризуется индифферентным отношением учащихся к изучаемому материалу. Многие отношения подростка носят автоматический, неосознанный характер, а следовательно, не являются компонентами его позиции. Заучивание готовых социально-педагогических и социально-психологических понятий не развивает мышление учащегося, не помогает глубокому осознанию явлений действительности. Эти понятия должны как бы вырастать в его сознании. Процесс образования понятий необходимо формировать в аспекте социального развития подростка, где теория связывается с эмпирикой. Процесс формирования понятий, касающихся социального развития человека, включает в себя овладение понятийным арсеналом на системном, а не спонтанном уровне. На этой фазе реализуются такие дидактические условия, как ситуация успеха и возможность проявить себя, которые способствуют устойчивости самооценки учащегося и формированию «образа Я». Это происходит благодаря применению репродуктивных методов обучения. Эмоциональность восприятия при этом намеренно снижается, что одинаково важно как для старшеклассников, так и для студентов колледжа. Для студентов особенно важно снижение эмоционального фона в начале первого курса, поскольку при меньшей эмоциональности происходит более быстрая и уверенная адаптация к новым

условиям обучения в новом коллективе однокурсников.

Примером такой методики может служить урок, проводимый нами в начале первого курса у студентов колледжа. Система дидактических игр «Заморочки из бочки», конкурсы летописцев, эрудитов, ораторов, хронистов, знатоков, игра «Знаешь ли ты исторических деятелей?» позволяют каждому в той или иной мере проявить себя, свои знания и умения. Разнообразие игр позволяет каждому найти свою ситуацию успеха, а их чередование препятствует закреплению комплексов. На таком уроке, как показала наша опытно-экспериментальная работа, снимается эмоциональное напряжение, внимание учащихся обращается на необходимость приведения имеющихся знаний в систему для анализа и объяснения исторических закономерностей.

На этой фазе развития урока выполняется требование В.В. Серикова о непосредственной природной ориентировке ребенка, когда предмет (человек, явление и т.п.) обладает первой и простейшей ценностью – новизной. Только новизна обнаруживается не в новых фактах, а в системных свойствах уже имеющихся знаний, в наполнении новым содержанием уже известных фактов и теоретических положений. Ситуация воспитания здесь развивается от первого чувственного общения с понятием или категорией к разумной оценке его значения в соотношении с системой категорий.

Такой подход укрепляет веру учащихся в себя, закладывает основы для формирования самопонимания, самооценки, побуждает к саморазвитию. «Оказывается, я это знал, только не умел использовать эти знания», «Я и сам не знал, что я это знал» – типичные высказывания учащихся на этой фазе. Учитель уже воспринимается не как человек, выявляющий пробелы в знаниях, недостатки подготовки, а как умеющий обнаружить в ученике «знание о неизвестном».

Удовлетворение базовых потребностей в безопасности, самоуважении способствует возникновению доверия между учащимися и учителем, что соответствует одному из необходимых условий становления субъектной позиции учащегося – наличию «героя», кумира, авторитетного лидера. В результате стимулируется выбор учащимися приоритетов и партнеров по общению, а учитель получает возможность более уверенно организовать урок.

Столкновение системных знаний с эмпирическим опытом побуждает учащихся к рефлексии, осмыслению этих событий и фактов, стимулирует их мыследеятельность, которая приводит в последующем к осознанию своих отношений, а это сущностно необходимо для становления позиции.

Переходу от информационной фазы к мотивационной способствуют специальные задания, побуждающие к рефлексии. Например, при изучении темы «Реформы П.И. Столыпина и "тихая революция"» мы предложили следующие задания.

Сравните аграрные проекты, разработанные в I Государственной Думе, с положениями Положениями столыпинского аграрного законопроекта. В чем заключается их принципиальное отличие?

Сравните аграрные проекты, разработанные крестьянскими депутатами (трудовиками), с положениями столыпинского аграрного законодательства. В чем их принципиальные различия?

Вторая фаза развития урока в дидактическое пространство – мотивационная. Она характеризуется эмоциональной вовлеченностью учащихся в процесс обучения, сопереживанием, увлекательностью предлагаемых методов и форм обучения, направленных преимущественно на актуализацию эмоционально-смысловой составляющей субъектной позиции и, соответственно, ее функции самопонимания через оценочную деятельность учащегося (совместно с учителем), простейшим проявлением которой является оценка непосредственной полезности изучаемого явления или факта (или свойства, отношения) для значимой, актуальной в данный момент цели, оценка самого себя через сравнение с другим.

Уроки по истории Великой Отечественной войны всегда интересны и увлекательны. Для усиления их воспитывающего влияния мы проводим часть из них в виде экскурсий, встреч с ветеранами. Другие уроки посвящены работе с документами, картами и контурными картами, таблицами, компьютерным учебником. При этом предлагаются проблемные вопросы, логические задания, задания на анализ и сравнение текстов, документов, таблиц. Так, на уроке по теме «Все для фронта, все для Победы!» изучение вопроса «Партизанская война в тылу врага» мы организовали по типу мини-конференции с обсуждением небольших выступлений учащихся.

Начинается урок с рассказа учителя о военных и трудовых подвигах советских людей в то время, прославленных земляках: «Люди сугубо мирной профессии, работники кооперации вступили в народное ополчение, участвовали в строительстве оборонительных сооружений. Многие работники кооперации с оружием в руках защищали Родину, совершали ратные подвиги, сражались с фашистами, не щадя своей жизни. Среди них – студентка Московского института советской кооперативной торговли Вера Волошина. Она добровольно вступила в партизанский отряд и осенью 1941 г., выполняя боевое задание в тылу врага, героически погибла (в один день с Зоей Космодемьянской). Разведчице Вере Волошиной присвоено звание Героя Советского Союза (посмертно). Ее именем названы улицы, новая планета и морское судно».

Далее следует рассказ о наших днях Московского университета потребительской кооперации и его Волгоградского филиала (ВФ МУПК), о людях, которые продолжают славные традиции своих предшественников. После урока многие студенты спрашивали, где можно прочитать о Вере Волошиной, по какому адресу расположен ВФ МУПК. Студенты колледжа говорили об особом волнении, когда выпадает возможность учиться в том же вузе, где училась легендарная девушка.

В таком развитии ситуации урока через интересные для учащихся формы проведения занятий актуализируется их интерес к процессу деятельности, а через увлекательную перспективу – интерес к результату, что как раз и отличает старшеклассников и студентов колледжа от подростков. Превращение урока в дидактическое пространство важно, так как у учащихся создается целостный образ урока, представление о логической последовательности уроков, о месте каждого не только в изучении темы, раздела, но и в жизни.

На этой фазе происходит формирование определенного стиля деятельности на уроке, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни), закладывается гуманистический характер межличностных отношений (не только между учителем и учащимися, как в первой фазе, но и между самими учащимися). Согласно выводам З.А. Мальковой и Л.И. Новиковой, урок приобретает черты гуманистической воспи-

тательной системы. А в соответствии с нашими исследованиями урок становится субъектным пространством саморазвития.

Осознанность отношения – характерный признак его включения в структуру позиции. Осознанность образа урока сущностно необходима для превращения его в дидактическое пространство. Для того чтобы стимулировать процесс осознания, предлагаются задания, выполняя которые учащийся должен вербализировать сложившийся у него эмоционально-чувственный образ, обосновать его логически. Это, в свою очередь, стимулирует учащегося к диалогу.

Диалогичность сознания М.М. Бахтин связывает с вопросом пребывания личности в бытийном пространстве и рассматривает, прежде всего, как процесс становления души, когда начинается процесс самоосознания, человек становится и субъектом, и объектом самопостроения, самоформирования. Под диалогом мы понимаем пространство становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Фактически это и есть способ организации пространства урока.

Признание диалогичности как сущностной характеристики человеческого бытия позволяет понять ложность альтернативы «индивидуализм или коллективизм». Поэтому диалог не может быть только средством, он – и цель, единственно возможный способ бытия, в котором человек обрывается как духовное существо. Это обуславливает требование к методическим приемам, целям, содержанию обучения: они должны быть средством утверждения диалогического стиля жизни учащегося, класса, школы и, в конечном счете, общества.

Диалог – это особый уровень общения, на котором достигается определенная свобода от стереотипов при оценке «другого»; это вид общения, где доминируют отношения к «другому» как к равнодостоинной личности и стремление к достижению взаимопонимания. В настроенности личности на диалог, на равноправное общение выражается ее толерантность – отказ от претензии на монопольное обладание истиной, возможность признания собственных ошибок, уважение права «другого» на отличие. Диалог – это момент самоактуализации, «прорыва личностей» навстречу друг другу.

Таким образом, диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъек-

тной (полисубъектной) формы взаимодействия и основывающийся на равенстве позиций партнеров, на принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных педагогических методов, позволяющих перейти к следующей стадии становления пространства урока. Диалог стимулирует саморазвитие учащегося, что, в свою очередь, требует деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции.

Специальные задания на установление логики и причинно-следственных связей помогают перейти к следующей фазе. Это задания типа «найди в тексте ошибки», «вставь в текст термины, понятия или определения по смыслу», «соотнеси определения и понятия», кроссворды и головоломки. В дальнейшем студенты сами выполняют творческие работы, проверяют, комментируют и оценивают работы своих однокурсников.

Третья стадия – диалогическая. Ее содержательной характеристикой является ускоренное развитие деятельностно-ценностной составляющей субъектной позиции учащегося в процессе многоаспектного учебного взаимодействия ученика с одноклассниками, а студента с однокурсниками в группах переменного состава. Такая деятельность на уроке побуждает учащегося к многократному сопоставлению мнений, оформлению смыслов в ценности, их отстаиванию в дискуссиях, поиску компромисса. Учебный диалог переходит на внутренний план благодаря систематической работе с первоисточниками. Групповая работа с первоисточником и обсуждение выводов, сделанных в процессе предварительного анализа, позволяет каждому учащемуся не только проявить себя, но и осмыслить изучаемый материал.

В этой фазе формируется педагогически целесообразная среда урока: предметно-эстетическая, пространственная, духовная. Но наиболее важным является формирование среды диалогического общения. В нашей опытно-экспериментальной работе подтвердили свою плодотворность выводы А.В. Резниченко, которая на основании анализа ряда исследований выделяет отличительные особенности диалогического общения в контексте его развивающих возможностей:

равенство позиций обучаемого и обучающего, при котором осуществляется взаимное воздействие, формируется способность встать на позицию другого;

отсутствие оценок, полное принятие обучаемого таким какой он есть, уважение и доверие к нему;

наличие у обучаемого и обучающего сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развивать механизм идентификации;

особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга, способствующее возникновению спонтанности и развитию эмпатийных переживаний (сочувствие, содействие, соучастие);

способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая и невербальные.

Результатом такого общения-диалога является возникновение субъектных позиций участников педагогического взаимодействия. Основным условием реализации диалогического подхода в становлении гуманитарного пространства урока являются безусловное принятие индивидуальности учащегося, атмосфера доброжелательности и доверительности.

В процессе диалогической фазы реализуются такие значимые для становления субъектной позиции учащегося дидактические условия, как учет мнения окружающих в референтной группе и взаимодействие с ней, принятие демократического стиля ведения занятий, которые стимулируют зависимость от обстоятельств (для учащихся на стадии идентификации), сопоставление личностных ценностей с ценностями окружения (для учащихся на стадии индивидуализации), рефлексивное самоопределение (для учащихся на стадии социализации) и творческий характер учения (для учащихся на стадии интеграции).

Целостная ориентация в мире природы, общества и человека, выработка собственной мировоззренческой концепции – один из важных моментов в развитии субъектной позиции, достижимый через опосредованное конструирование жизненной ситуации ребенка, стимулирование его самостоятельных исканий, оценок, апробации различных вариантов собственного опыта. В результате оформления деятельностно-ценностной субъектной позиции учащегося в полной мере проявляются ее функция самооценки и стремление к самореализации, которое под-

крепляется соответствующими заданиями, носящими исследовательский характер.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что целесообразно разделять задания исследовательского характера следующим образом:

для учащихся на стадии идентификации – по работе с учебником;

для учащихся на стадии индивидуализации – на сравнение различных подходов;

для учащихся на стадии социализации – на применение общетеоретических положений к анализу реальных фактов;

для учащихся на стадии интеграции – на выявление закономерностей.

Особенно значимый для учащихся на стадии интеграции фактор преодоления актуализируется в ситуациях дискуссии по результатам выполнения заданий и защиты исследовательских работ. В результате становится более устойчивым проявление функции самореализации. А поскольку эта функция связана с третьей (поведенчески-нормативной) составляющей, то это создает предпосылки для перехода к четвертой фазе развития гуманитарного пространства урока.

Четвертая фаза – проективная. Ее содержательным наполнением является стимулирование поведенчески-нормативной составляющей субъектной позиции и связанных с ней функций самореализации и самоутверждения. Основу методики урока в этой фазе составляет ситуация признания значимости учащегося со стороны группы, что в равной степени является значимым для учащихся на всех стадиях становления позиции. Показателями являются чувство защищенности учащегося, возникновение у него ощущения свободы и чувства собственного достоинства.

Ориентация в мире человеческих отношений, поиск и апробация различных способов самоутверждения, когда достижения человеческой культуры – ценности, знания, опыт – учащийся начинает воспринимать как средства самоутверждения, – способствуют реализации потребности в личностной презентации. Высшей ступенью на этом этапе, по мнению В.В. Серикова, становится достижение субъектом относительной независимости от социальных оценок, мнений и пр.

Подобные ситуации создаются в групповой проектно-исследовательской работе, в выполнении творческих работ, в проведении

фрагментов уроков самими учащимися, в сотрудничестве с преподавателем в подготовке и проведении урока. При этом урок в большей мере соответствует индивидуальным запросам учащегося, его потребностям в подготовке к профессии, в ценностно-смысловом самоопределении, которое и составляет процесс становления позиции. В дальнейшем такое самоутверждение переходит на другие сферы жизнедеятельности в школе, колледже.

Урок, выражаясь словами В.В. Серикова, становится для ученика познанием своих сил и возможностей, рефлексией, самоосознанием, актуализацией сил само развития. Личность преодолевает зависимость от среды и, в том числе, от педагогических воздействий. Таким образом, логика урока развивается по направлению к целостному гуманитарному пространству становления субъектной позиции учащегося.

Мы полагаем, что важнейшими системными свойствами гуманитарного пространства урока являются выделенные авторским коллективом под редакцией Н.Е. Щурковой три признака современной технологии урока:

урок становится открытием истины, ее поиском и осмыслением в совместной деятельности учащихся и учителя;

урок становится частью жизни учащегося; наивысшей ценностью на уроке – в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни – становится человек (а не содержание программы), который выступает в роли цели и никогда не выступает в роли средства.

Однако, как показывают результаты нашей опытно-экспериментальной работы, учащиеся на различных стадиях сформированности субъектной позиции по-разному проходят одни и те же фазы развития урока, испытывая специфические затруднения, и это требует соответствующих методов педагогической поддержки.

Информационная фаза развития урока характеризуется обычно неуверенностью учащихся в достаточности своих знаний, пробелами в базовой подготовке, эмоциональным напряжением в связи с изменением методики ведения урока, причем последнее характерно даже в том случае, когда учитель уже вел ранее уроки с данным составом учащихся. В колледже эмоциональное напряжение усиливается в связи с тем, что в одну группу собираются ранее не знакомые друг с другом студенты, привыкшие к разным сти-

лям преподавания, с разным уровнем предварительной подготовки.

При этом, как показывают результаты нашего экспериментального преподавания, в этой фазе не столь значимым является мотивация обучения, а важны самооценка и уровень притязаний учащихся. Это побуждает педагогов к тому, чтобы корректировать самооценку или «эксплуатировать» ее, в то время как характер педагогической поддержки должен заключаться в снижении эмоциональности, нарочитой информационно-аналитической направленности преподавания, в обеспечении ситуаций успеха в репродуктивных видах деятельности.

Такой характер педагогической деятельности объясняется необходимостью создания атмосферы «будничного комфорта» на уроке, когда учащийся не опасается оказаться в ситуации непредсказуемости, незащищенности. Вместо этого он заранее знает, что, когда и как требуется ответить, чтобы получить высокую оценку или сдать экзамен. Состояние тревожности характерно для любых учащихся в данной фазе развития урока, однако причины этой тревожности различны, поэтому и характер педагогической поддержки по отношению к разным учащимся тоже должен различаться.

Учащиеся на стадии идентификации тревожны изначально: изменение условий обучения уже их беспокоит. Преодолеть состояние тревожности помогают предлагаемые планы ответа, разрешение пользоваться ими (а также тезисами ответа и заранее подготовленными выписками) при проверке знаний. На уроке совместно с учащимися составляются опорные конспекты, таблицы. Цель такой работы – в сжатой форме представить материал по теме. В начале года этими «шпаргалками» разрешается пользоваться всем учащимся, в дальнейшем – тем, кто не уверен в себе (слабая память, неразвитое логическое мышление).

Задания по поиску ответа на поставленный вопрос в учебнике также воспринимаются достаточно благосклонно. При этом со стороны педагога требуются авансированное доверие к учащимся, демонстрация того, что они «просто не могут не выполнить этих заданий», что «они просто не подозревают, что вполне готовы выполнить эти задания». В результате, став источником положительных эмоций (удовлетворяя фундаментальную потребность подростков в безопасности), пе-

дагог имеет шанс стать авторитетным лидером, за которым (пусть даже в ограниченной сфере) такие учащиеся готовы следовать.

Учащиеся на стадии индивидуализации ищут смысл, примеры для подражания или референтную группу, в связи с чем изменение внешних обстоятельств, дидактических условий вынуждает их к ревизии приоритетов. Их только начавшая проявляться субъектность может разрушиться, если новые задания будут восприниматься как непосильные, поэтому также полезны алгоритм ответов, решение задач, написание сочинений и т.д. Но для учащихся такая помощь уже носит характер перспективы «продвижения по лестнице успеха» в учебе, т.е. удовлетворения потребности в признании. Так, при изучении темы «Наш край с глубокой древности до первой половины XVI в.» мы предложили учащимся написать сочинение «Монголо-татары в нашем крае (XIII – первая пол. XVI в.)» по итогам экскурсии в краеведческий музей. Затем лучшие сочинения коллективно обсуждались на уроках.

Учащиеся на стадии социализации, напротив, могут испытывать повышенные затруднения, когда им предписывают пользоваться одним конкретным алгоритмом при выполнении учебного задания. Для них характерно стремление проявить себя, свою индивидуальность, и они воспринимают излишнюю алгоритмизацию как искусственное ограничение свободы действий. Предложив им выбор из двух-трех алгоритмов, можно легко снять эти затруднения. Можно предложить составить творческую разработку по выбору: кроссворд, «соотнеси события» или «найди в тексте ошибку».

Учащиеся на стадии интеграции, возможно, испытывают в информационной фазе наибольшие затруднения. Это объясняется их нерасположенностью к «рутине». Творчество они порой отождествляют со спонтанностью, и поэтому педагогу важно терпеливо и настойчиво демонстрировать необходимость «мелочей» в объяснении природных и социальных процессов и явлений. Стремление педагога навязать свой ход мысли также может привести таких учащихся к поверхностным суждениям, неукладу в учебе. Таким учащимся можно предложить разработать алгоритмы рассуждений, ответов, решений задач и т.д. с последующим их обсуждением на уроке и принятием после доработки в качестве авторских разработок. Это не только

удовлетворит притязания таких учеников, но и приучит их к обдуманности, кропотливости, детальной проработке предлагаемых вариантов. Этой же цели подчинена игровая форма проверки знаний.

Мотивационная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями, связанными с мотивацией учения, с профессионально-личностным самоопределением. При систематическом теоретическом обучении большая часть учебного материала не имеет прямого выхода в профессиональные сферы, выбранные учащимися. Даже если это урок в колледже, где группы гораздо более однородны по составу профессиональных предпочтений, искусственное «притягивание» учебного материала к профессии часто лишь снижает его теоретический уровень и не способствует лучшему усвоению. Гораздо более перспективным в нашей опытно-экспериментальной работе оказался акцент на вовлеченность в процесс учения.

Учащиеся на стадии идентификации не определились в выборе профессии, поэтому они с большим удовольствием включаются в различного рода ролевые игры. Это помогает им избежать дискомфорта в ситуации выбора (выбирают не они, а «роль» за них) и выбрать наиболее подходящие им социальные роли. В нашем опыте эффективным стало театрализованное представление «Путешественники о городах Камышин и Царицын», когда мы заранее предложили задания четырем студентам, которые определились с выбором персонажей, познакомились с материалами, прорепетировали свои роли перед началом урока, а на самом уроке получили заслуженную похвалу однокурсников.

Учащиеся на стадии индивидуализации также охотно включаются в дидактические игры. Однако для них в большей мере характерна направленность на результат, пусть даже игровой, поэтому им более целесообразно предлагать роли, в которых будет виден индивидуальный вклад в общий результат. Это повышает самооценку подростка и его шансы самоутверждения в группе. При изучении темы «Классовая борьба в XVIII в.» в аналогичном описанному театрализованному представлении «Путешественники в Царицыне, Камышине и Саратове в XVIII в.» группа разбивается на две команды, каждая из которых выбирает ассистентов, а другие игроки выбирают себе роли. Результат команды склады-

вается из итоговой суммы баллов, набранных каждым из выступающих.

Учащиеся на стадии социализации предпочитают выполнять роли, связанные с организацией работы группы, при этом они опасаются неудачи, неуспеха группы (боятся «опозориться»). В связи с этим в данной фазе нежелательны соревновательные формы работы: пусть каждая из игровых команд внесет свой вклад в общий результат и этот вклад будет по достоинству оценен.

Учащиеся на стадии интеграции отличаются более теоретическим складом ума, и поэтому им и одноклассникам (или сокурсникам) имеет смысл предложить роли «аналитиков», «экспертов», «специалистов», выполняя которые такие учащиеся не только удовлетворяют свою потребность в самоутверждении, но и не позволяют классу (группе) увлечься игровой формой в ущерб содержательной стороне урока. Такое делегирование педагогом части своих полномочий учащимся на стадии интеграции повышает их авторитет в глазах окружающих и мотивацию учения у тех, кто находится на других стадиях сформированности субъектной позиции.

Диалогическая фаза развития урока характеризуется затруднениями в диалогическом взаимодействии. При необходимости отстаивать свою точку зрения нередко проявляется интолерантность учащихся, неспособность к компромиссу, а следовательно, к конструктивному самоутверждению, что приводит к снижению их самооценки и перспектив субъектного становления. Наиболее типичный прием педагогической поддержки при этом – введение правил, законов, регулирующих процесс обсуждения, дискуссии, «штрафные санкции» за их нарушение («Ты, может быть, и прав по существу, но выражаешь это в унижительной для окружающих форме. Ты унижаешь сам и унижаешь утверждаемую тобой истину»).

Ниже мы остановимся лишь на общих требованиях к организационным формам педагогической поддержки в диалогической фазе для различных стадий становления субъектной позиции учащегося.

Учащиеся на стадии идентификации испытывают наибольшие затруднения при включении в коллективную работу, и еще более – в дискуссию. Они боятся «потерять лицо», проявить себя некомпетентными. Сформированное к этому времени в классе или учебной группе общественное мнение

стимулирует их к участию в общей работе. Педагогу следует всячески подчеркивать, что в своих побуждающих действиях он действует «не от себя»: «Все же работают, а ты почему отсиживаешься?»

Учащимся на стадии индивидуализации, в принципе, свойственны те же сомнения. Но в еще большей мере их беспокоят вопросы, тем ли делом они занимаются и с теми ли людьми. Поэтому в качестве поддержки со стороны педагога полезны замечания о том, что их вклад в работу группы весом и они «вписались» в группу.

Учащиеся на стадии социализации испытывают трудность в переходе от принятия ценностей группы к ценностному самоутверждению в ней, поэтому в диалогической фазе им полезно предложить выполнение функций стратегического планирования. Принятие группой предложенной таким учащимся стратегии стимулирует его рефлексивное самоопределение и упрочивает самооценку.

Учащиеся на стадии интеграции практически не испытывают затруднений в этой фазе: она для них наиболее комфортна. Введенный правилами демократический стиль обсуждения создает условия для творчества, а ситуация преодолимых учебных затруднений стимулирует его.

Проективная фаза развития урока характеризуется типичными затруднениями в поиске конструктивных способов самореализации и самоутверждения. Минимизация поддержки учителя на самом уроке должна компенсироваться более тщательной подготовкой во внеурочных формах учебной работы: на консультациях, предметном кружке, факультативе, занятиях научного общества учащихся и т.д.

Учащиеся на стадии идентификации не в состоянии выполнить собственные проекты, а в составе проектной группы выполняют роль «балласта» и дискредитируют исследовательскую работу, поэтому для вовлечения их в учебный процесс более целесообразными оказались задания подготовить три вопроса к докладчику (возможно, в письменном виде); выполнить роль ассистента, оформив проект графически или продемонстрировав экспериментальную часть, и т.д. Такие задания побуждают учащихся вникнуть в содержательную сторону проекта и получить свою долю признания за добросовестно выполненную посильную работу.

Учащиеся на стадии индивидуализации уже готовы стать полноправными участниками проектной группы, выполняя свою часть коллективного исследования. При публичной защите им можно предложить огласить часть результатов. При этом, как правило, отвечать на вопросы и проводить собственно защиту такой учащийся еще не в состоянии.

Учащиеся на стадии социализации испытывают затруднения в инициативном принятии на себя ответственности за группу, но защита коллективно выполненного проекта может (и должна) стать для них «звездным часом», поэтому в качестве педагогической поддержки следует стимулировать их к принятию на себя роли основного докладчика. К тому же в правилах защиты проекта можно предусмотреть право отвечать на вопросы не только докладчику, но и любому члену группы.

Учащиеся на стадии интеграции вполне могут стать членами жюри, экспертами,

если им это предложат их товарищи. Однако именно здесь для таких учащихся и кроется главная опасность – возникновение «звездной болезни». Поэтому более целесообразно предложить им роль «играющих тренеров» – пусть помогут другим членам своих проектных групп выступить в роли докладчиков, представляющих коллективный результат, и в ответах на вопросы в случае затруднений докладчиков, совместно с группой отстаивая свой труд. Такой характер деятельности позволит получить истинное признание со стороны группы, а значит, обеспечит самореализацию и самоутверждение.

Как видим, задачи оказания дифференцированной педагогической поддержки в становлении субъектной позиции учащихся в гуманитарном пространстве урока требуют особого характера педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Хрестоматия по истории педагогики. М., 1940. С. 122.