

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В МОДЕЛЯХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Зиннатова Д. М.,¹ Валеев А. А.²

¹ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ», Казань, Россия (420111, Казань, ул. Маркса, 10), e-mail: kh-dilyara@yandex.ru

²ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия (420008, Казань, ул. Кремлевская, 18, e-mail: valeykin@yandex.ru

В предлагаемой статье рассматриваются концептуальные педагогические находки альтернативных дидактических систем за рубежом. Автор раскрывает общее и особенное в моделях альтернативных дидактических систем, которые реализуются в настоящее время в зарубежных альтернативных школах. В статье анализируются концептуальные положения и ценности альтернативных дидактических идей. В контексте этих идей раскрываются альтернативные подходы к образованию, стержнем которых являются ценностные ориентации образования, ориентированные на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности и ее культуры. Исходя из сущности альтернативных дидактических систем, показано, что они демонстрируют достаточную стройность и жизнеспособность, отличаясь, вместе с тем, от традиционных систем своей индивидуальностью и исповедуя собственную уникальную образовательную доктрину. Практическая реализация этих педагогических идей представляет собой один из актуальных вопросов образовательной практики альтернативной школы, поскольку ее результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления об дидактических возможностях познавательной деятельности детей и юношества.

Ключевые слова: дидактическая система, образовательные ценности, субъектность ученика, индивидуальный опыт, познавательная деятельность, деятельностное обучение, педагогическое сопровождение.

GENERAL AND SPECIFIC FEATURES IN ALTERNATIVE DIDACTIC SYSTEMS' MODELS

Zinnatova D. M.,¹ Valeev A. A.²

¹ Kazan National Research Technical University named after A.N.Tupolev – KAI, Kazan, Russia (420111, Kazan, Marx str.10), e-mail: kh-dilyara@yandex.ru

² Kazan Federal University Kazan, Russia (420008, Kazan, Kremlevskaya str.18), e-mail: valeykin@yandex.ru

The article provides a view on educational aspects connected with pedagogical experience in the context of alternative pedagogical systems. The author reveals common and individual components in different alternative pedagogical systems, which are associated with personal education, democratic attitude to educational process, active learning, free selfdevelopment and selfrealisation, independent choice to education, joint activity of teachers with their pupils. The author describes the main features of alternative pedagogical systems showing them as rearing character of education. The paper analyzes the alternative attitude to organization of educational process in alternative schools, the idea of individualization of this process, including the following components as: cognitive, motivational and evaluative, activity, reflective. The practical implementation of this form of didactical system is one of the pressing issues of educational practice of evaluative education, since its results deepen, extend and elaborate modern understanding of educational capabilities of cognitive activity of children. The article updates the using of describing alternative didactical models in modern educational reality.

Key words: pedagogical system, didactical system, educational practice, alternative school, joint activity, educational process, selfdevelopment, selfrealisation.

Началу развития в XX веке альтернативных дидактических систем за рубежом содействовала потребность в замене старой школьной системы на новую, ориентированную на целостное, всеобщее и подлинно человеческое образование. Именно в таких условиях и начала определяться

парадигма альтернативных подходов к обучению, что происходило под влиянием следующих факторов:

- изменившиеся экономические условия, потребовавшие реформ систем образования, которые не отвечали предъявляемым требованиям;

- бурное развитие таких наук, как антропология, генетика, социальная психология, социология, оказавших влияние на интеграцию дидактических идей, что выразилось в изменении взглядов на цель, задачи, содержание, методы и формы организации обучения;

- кризис в педагогике, вызвавший к жизни ряд новых педагогических концепций, которые отличались стремлением выйти за жесткие рамки традиционной теории и практики образования, углубленным интересом к личности ребенка, активностью в создании альтернативных подходов к проблемам обучения;

- практические попытки осуществить реформу образования в отдельных новых школах, ставших особым образовательным пространством для прокатки альтернативных дидактических систем [2].

В этом контексте методологическими источниками альтернативных дидактических идей выступают, прежде всего, те представления, которые характерны основным чертам духовной жизни общества: развитие способностей индивида, стремление его к творческой активности, расширение продуктивных субъект-субъектных взаимоотношений. В этом заключается главный гуманистический потенциал, исключая из своей сущности сугубо технократическую доктрину, развивая тем самым в себе социальное начало. Вот почему повсеместный интерес общественности к альтернативным идеям в образовании приобретает сегодня характер феномена.

Альтернативные дидактические идеи в зарубежной педагогике стали, по сути, устойчивыми предпосылками для формирования собственно альтернативного образования. Большую роль в этом процессе сыграли педагогические изыскания М. Монтессори, Р. Штейнера, Дж. Дьюи, С. Френе и других педагогов-новаторов, чьи оригинальные дидактические идеи раздвинули рамки целей обучения. Тем самым они сформулировали и главную миссию учебного заведения: обязательный учет логики внутреннего развития детей; обеспечение полноценного развития интеллектуальных и художественных задатков детей, формирование у них практических умений и навыков и т.д.

Все это содействовало внесению в философию образования следующих позитивных завоеваний:

- провозглашаемые Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штейнером и другими педагогами дидактические подходы обеспечивают в ходе образовательного процесса становление ученика как субъекта жизни и культуры; продуктивное вхождение детей в жизнь общества и их взросление;

раскрытие самобытности личности, развитие ее творческого потенциала; умение решать конкретные проблемы, возникающие в собственной жизни;

- альтернативные дидактические системы отрицают акт принуждения, выдвигая на первый план самостоятельность, свободу и ответственность ребенка в любом виде его деятельности;

- философия альтернативных дидактических систем основана, прежде всего, на субъектном подходе, когда каждый ученик становится активным участником учебного процесса, имея возможность перестраивать его в соответствии со своими потребностями и интересами;

- цель альтернативных дидактических систем заключается в стимулировании активного отношения детей к своей познавательной деятельности, культуре и жизни.

Альтернативные дидактические системы, демонстрируя структурно достаточную стройность, вместе с тем отличаются от традиционных систем своей индивидуальностью, исповедуя собственную уникальную образовательную доктрину. Таким образом, они носят в определенной степени поливариантный характер, объединяя в себе и единичное, и общее. Так, если для системы Дж. Дьюи характерно формирование такой личности, которая должна научиться приспосабливаться к различным ситуациям в условиях свободного предпринимательства, то для вальдорфской школы, например, самым существенным является междисциплинарный подход, направленный на привитие ученикам целостного взгляда на мир. Если, по мнению У. Килпатрика учебный процесс необходимо строить как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта, то для П. Петерсена решающее значение имеет изучение педагогической действительности, т.е. того, что реально происходит в жизни детей.

Отсюда, аналитический взгляд на альтернативные дидактические системы показывает, что они объединяют в себе совокупность общего и особенного, имея не просто свое авторское лицо, но и реально предполагая неограниченные возможности по внедрению образовательных моделей со своими концептуальными особенностями. Более того, все альтернативные дидактические системы, без исключения, реализуют демократические принципы, внося в философию образования своеобразие и оригинальность.

Прежде чем выделить особенное в организации обучения в альтернативных школах, рассмотрим, что их объединяет. Главное – это образовательная доктрина данных альтернативных дидактических систем. Как бы они не отличались принципиально друг от друга, концептуально они объединяются общей идеей: предоставление всех необходимых условий для того, чтобы учащиеся раскрывали свой творческий потенциал и активизировали свою познавательную деятельность. Развивая и сохраняя у детей позитивные способности, интересы и наклонности, в условиях альтернативных дидактических систем учащиеся занимаются не традиционным процес-

сом запоминания информации, а размышляют над вопросами, интересными, прежде всего, для них самих. Отсюда, любое знание для них, входя в процесс обучения, становится личным опытом ребенка, активизирующим его творческое саморазвитие, раскрывая его потенциал и формируя у него умения самостоятельного овладения знаниями.

Таким образом, общим в альтернативных дидактических системах является приспособление системы обучения к ученику и его природе, иначе говоря, превращения его в субъекта собственного развития. Следует отметить, что альтернативные дидактические системы не обучают конкретным профессиям, а учат тому, как наиболее продуктивно решать возникающие проблемы. Для этого учащиеся учат грамотно подходить к поиску нужной информации, проявлять настойчивость и целеустремленность в достижении цели, точно определяя свои действия и объективно оценивая свои возможности. В альтернативных школах в основе учебного процесса лежит, прежде всего, развитие познавательной активности ученика и удовлетворение его потребностей в получении знаний. В этом и заключается образовательная доктрина данных школ – предоставление учащимся максимальных возможностей для самоактуализации и овладения знаниями без затраты лишнего времени на заучивание ненужного материала [1]. А это значит, что в основу организации процесса обучения заложен личный интерес ребенка.

Исходя из этого, альтернативные дидактические системы в рамках своей образовательной доктрины концептуально объединяются в следующих позициях:

- демократический подход к образовательному процессу, направленному на развитие всего потенциала личности (интеллектуального, нравственного, эстетического, физического);
- деятельностное обучение, осуществляемое более в условиях активности и опыта, чем в условиях традиционного приобретения знаний;
- индивидуализация обучения, направленная на адаптацию учебной программы к индивидуальным методам познания, на уровень развития способностей учащихся, а также их потребностей и интересов;
- гуманитаризация обучения, связанная с формированием такого учебного плана, который имел бы в своей основе культурологические и гуманитарные знания.

Обучение в альтернативной школе основывается на таких важнейших принципах, как: 1) учение для ребенка должно стать своеобразной игрой в творчество; 2) учебный процесс в каждом своем акте должен доставлять радость открытия, а значит, приносить удовольствие и новые яркие впечатления (у учащихся тогда появляется чувство уверенности в себе и позитивное отношение к учебной деятельности в будущем); 3) строгое следование дифференцированному и индивидуализированному обучению с учетом свободы в использовании собственного опыта [3].

Обратимся далее к анализу того единичного и особенного, что можно наблюдать в рассматриваемых нами зарубежных моделях альтернативных дидактических систем. Так, довольно оригинально ведется, например, обучение в вальдофских школах, которое основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период должен вести один и тот же педагог; с 6 до 14 лет с ним же работает и один несменяемый классный руководитель. Ученики и далее (в 14–18 лет) постоянно получают помощь и поддержку классного наставника; т.е. на протяжении каждого отдельного периода своего ученичества дети находятся под наблюдением одного и того же человека, который знает особенности и потребности своих подопечных. Педагог постоянно контактирует с родителями детей, сообщая им, какие изменения он замечает в их ребенке, что удастся воплотить в жизнь, а возможно, что и не получается на данный момент. Поэтому появляющиеся у детей проблемы решаются в совместной деятельности учителя и родителей.

Каждое утро в течение нескольких недель проводятся занятия, которые называются «главным уроком». На них преподносится один и тот же предмет, составляющий целый учебный цикл, учебный блок – так называемая «эпоха» (первый сдвоенный урок каждого учебного дня). При этом, эти первые два учебных часа также структурированы: вначале идет «ритмическая часть» (это своеобразный переход детей от дома к школе), которая определенным образом пробуждает детей, затем начинается уже главная часть урока. За «эпохами» следуют другие учебные предметы: иностранные языки, музыка, религия, физкультура и т.д. (на них отводят 2–3 урока в неделю). Такие предметы, как ручной труд, постановка опытов, ремесло, садовничество и другие занятия переносятся обычно ближе к полудню или на послеобеденное время. После уроков наступает время художественно-практической деятельности. Такая же последовательность сохраняется при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Введенный Р. Штейнером принцип преподавания по «эпохам» оправдывает себя и при изучении других учебных предметов. Более того, он является ведущим при изучении ремесел и искусства в старших классах. Таким образом, данный способ обучения позволяет сконцентрироваться на определенной заданной теме до тех пор, пока ученики основательно ее не освоят, что определенным образом и дисциплинирует учеников [4].

В дидактической системе М. Монтессори важнейшее место занимает богатый дидактический и методический инструментарий. Созданная ею стройная дидактическая система, благодаря своей высокой педагогической технологичности, сегодня с успехом применяется в дошкольном, школьном и семейном обучении. Так, главной формой обучения по Монтессори являются самостоятельные индивидуальные занятия детей (специально разработанный Монтессо-

ри-урок). Само групповое занятие длится всего лишь около четверти часа; причем цель его не чему-либо учить детей, а, прежде всего, пробуждать в них заинтересованность.

На уроке используется только индивидуальный подход. Коллективным урокам, которые она называет уроками номенклатуры, в школе Монтессори отводится весьма второстепенное значение. Именно на нем должны закрепляться навыки работы и вводиться новые понятия. Такой урок состоит из трех ступеней:

- 1) установление педагогом ассоциативной связи между предметом или признаком и названием;
- 2) распознавание этого предмета (или признака), который соответствует названию;
- 3) запоминание слова, соответствующего данному предмету (или признаку).

Согласно модели школы Монтессори, специально организовывается и Монтессори-класс, имеющий обязательные зоны:

- зона практической жизни (для детей 2,5–3,5 лет, где расположены материалы, с помощью которых ребенок учится ухаживать за собой и своими вещами (пуговицы, кнопки, пряжки, булавки, шнурки, банты и т.д.);

- зона сенсорного развития, где дети приобретают умения различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов и т.д.;

- языковая, математическая, географическая, естественнонаучная зоны, где дети обеспечиваются всеми материалами для их более эффективного умственного развития.

Таким образом, конструируются соответствующий материал и упражнения, которые служат важнейшим средством сенсорного воспитания детей.

В дидактической системе Дж. Дьюи то можно увидеть, что образовательный процесс он, например, тесно увязывал с комплексной системой обучения: организация процесса обучения строилась на основе единой связующей базы, в рамках которой интересы и склонности учеников объединялись с выполнением ими конкретных практических заданий. Таким образом, Дж. Дьюи призывал к тесной привязке обучения с реальным жизненным опытом учащихся, т.е. учение ребенка корректировалось с его игровой, познавательной и практической деятельностью.

Особый альтернативный подход к организации учебного процесса можно также увидеть в Йена-план школе (П. Петерсена), в которой придерживались принципа воспитывающего обучения. Активное участие детей в организации учебной деятельности выражалось в их самостоятельной постановке цели, составлении плана работы, выборе методов работы, а также осмыслении конечных результатов проведенной работы, ее самостоятельной проверке и оценке.

В Йена-план школе соблюдались определенные принципы (более 20), например:

- содержание учебных программ определяется потребностями и интересами детей, а также основами культуры, необходимыми для развития личности в социуме;
- необходимо чередование развивающего обучения со свободной игрой и самостоятельным изучением учебного материала;
- обучение следует осуществлять путем создания учебных ситуаций;
- детей важно обучать в разновозрастных группах;
- в процессе обучения именно работа в группах должна стать важнейшим элементом;
- процессы обучения и учения должны состоять из ритмического повторения основных видов деятельности: диалога, игры, труда, праздников [5].

Интересный подход к обучению осуществлял У. Килпатрик, который рассматривал процесс учения не как усвоение или запоминание истин, а как разрешение детьми конкретных жизненных ситуаций. Поэтому ведущее место в обучении детей он придавал проектной деятельности. Так, в своей работе «Метод проектов» (1918) он предлагал строить процесс обучения через организацию определенных «целевых актов», предполагающих включение четырех видов проектов: проект-упражнение, проект решения учебной или иной проблемы, созидательный проект и потребительский проект (он может быть связан и с различными видами развлечений). Таким образом, У. Килпатрик разработал первую классификацию проектов, исходя из их целеполагания, тем самым пересмотрев взгляды на систему общего образования, ориентируя проблемы обучения детей на развитие их способностей и удовлетворение познавательных интересов. В ходе работы над проектом дети получали возможность для развития своих склонностей и в целом раскрытия интеллектуального и творческого потенциала.

Свою лепту в общее развитие альтернативных дидактических идей внесла Е. Парк-херст со своим Дальтон-планом. Согласно ему, коллективно дети обучались один час в день, остальное же время они проводили в мастерских и лабораториях, где индивидуально занимались предметной деятельностью. Таким образом, по Дальтон-плану, ученик не был связан обязательной общей классной работой; он был свободен в выборе занятий, а также и в использовании своего учебного времени. Дети могли работать в любых предметных лабораториях, сменяя их в соответствии со своей индивидуальной программой. Сами учебные задания делятся на месячные «контракты», которые выполнялись учащимися в самостоятельно определяемом ими темпе. При этом велся учёт работы учащегося, который осуществлялся при помощи сложной системы учётных карточек. Это означает, что каждый ученик получал задание на год и отчитывался затем по нему в установленные сроки. В связи с этим традиционные уроки отменялись, в силу чего не было и единого для всех расписания занятий.

Таковы общие и особенные характеристики альтернативных дидактических систем, главная цель которых не просто «образовывать детей», а и воспитывать, и обучать, и развивать. Эти дидактические системы находят свое отражение в определенных организационных формах и методах при осуществлении процесса обучения, содержание которых можно наглядно увидеть во всех современных альтернативных школах за рубежом.

Список литературы

1. Валеев А. А., Миннибаева А. Р. Прогностическое значение альтернативной школы как парадигмы гуманистической педагогики // Образование и саморазвитие. Научный журнал. – 2010. – № 6 (22). – С.119-124.
2. Валеева Р. А. Основные тенденции развития теории и практики гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.) // Вестник Казанского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки. № 1. – 2003. – Казань. – С.71-79.
3. Валеева Р. А. Сравнительная характеристика учащихся альтернативных и общеобразовательных школ США // Образование и саморазвитие: Научный журнал. – 2010. – № 6(22). – С.216-220.
4. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М.: Парцифаль, 1994. – 79 с.
5. Petersen P. Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. – Weimar, 1934. – S.2-125.

Рецензенты:

Валеева Роза Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань.

Закирова Венера Гильмхановна, доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по образовательной деятельности Института педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань.