

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тулегенова А. Г., кандидат педагогических наук, доцент

Смена социальной системы, частью которой является педагогическая система, вызвала в нашей стране повышенный интерес к гуманистической школе Запада и попытки перенести опыт ее деятельности на отечественную почву. Однако идея гуманизации отечественной постсоветской школы, широко представленная в теории педагогики последних лет, носит, по нашему мнению, декларативный характер. Ее практическое воплощение в школьную жизнь во многом проблематично, что объясняется, на наш взгляд, рядом трудностей.

Первая из них – подмена концептуального уровня воспитательной модели ее отдельными атрибутами и проявлениями: профильной и уровневой дифференциациями, уважением к личности школьника и пр. Следует признать, что, несмотря на трудный опыт В. А. Сухомлинского и последующий опыт педагогов-новаторов, наша школа в массе своей была и остается полигоном авторитарной, технократической педагогики, в которой воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование у них заданных обществом свойств личности. Отсюда – попытки создать педагогические технологии, которые бы гарантировали заданные результаты как в обучении, так и в воспитании.

Еще в 30-е годы А. С. Макаренко разрабатывает вопрос о точном проектировании личности (определение качеств личности как целей воспитания) и о такой организации воспитательного процесса, который приводил бы к реализации заданных целей. Впоследствии советская педагогика строит воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремится определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы (И. С. Марьенко, О. С. Богданова и др.). При этом школа рассматривается как учреждение, регулирующее поведение молодежи через выработку определенных социально одобренных норм, идеологических и поведенческих стандартов, воздействие на эмоции и сознание школьника с целью его развития.

В противовес "жесткой", императивной, технократической педагогике гуманистическая педагогика воспринимает каждого ребенка как цельное и единое образование, неповторимую личность, поведение которой определяется не подкреплением поступающим из внешней среды, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию данных природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Отсюда задача учителя – способствовать познавательной активности учащихся, стимулировать их собственную работу по личностному изменению и росту. Дети должны учиться сами, а не пассивно подчиняться требованиям учителя. Целью обучения должно быть не приобретение знаний как набора фактов, теорий и пр., а изменение и развитие личности учащегося, его поведения, его Я-концепции. Такое учение один из основателей гуманистического направления в педагогике К. Роджерс назвал "значимым для человека учением" и

считал, что только таким оно и может быть.

По мысли К. Роджерса учение, в котором ученик обретает самого себя, улучшаются его самооценка, способности, здоровье возможно при соблюдении ряда условий.

1. Ученики решают в процессе учения проблемы интересующие их и значимые для них.

2. Учитель по отношению к детям проявляет себя таким человеком, как он есть.

3. Учитель проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как тот есть.

4. Учитель проявляет эмпатию к ученику – способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Учитель обеспечивает средства учения школьников, в том числе собственные знания и, в случае необходимости, консультации других специалистов; играет роль помощника и стимулятора значимого учения; создает психологический комфорт; обеспечивает свободу ученика.

Что касается воспитания, то в рамках гуманистической педагогики воспитатель должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Поэтому задачи нравственного воспитания не конкретизируются, учащиеся сами определяют свои нравственные ориентации.

Неопределенность, размытость нравственных идеалов; формирование людей занятых собой, не способных к коммуникации и функционированию в обществе; ослабление роли учителя, систематичности обучения, опасность снижения академического уровня обучения справедливо настораживают отечественных оппонентов. По сути дела, в данный момент наша школа выбирает между жестким управлением развития личности и свободным воспитанием. В первом случае есть опасность подавить личность, во втором – не обучить и не воспитать ее.

Стремлением найти оптимальные пути сближения обеих ориентаций объясняется, на наш взгляд, опыт отечественных учителей-новаторов 70-80 годов, в котором прослеживается тенденция не к формальному прохождению программы, а к развитию внутреннего мира детей в ходе учения.

Таким образом, решение проблемы состоит либо в создании нового концептуального подхода, объединяющего достоинства обеих течений, либо в разработке альтернативной концепции отечественной школы, соответствующей гуманистической парадигме современного образования.

Второй уровень трудностей объясняется, по нашему мнению несовершенством технологий обучения, призванных обеспечить процесс гуманизации школьного образования. Вполне понятно, что определенным образовательным стратегиям соответствуют определенные технологии обучения, являющиеся в свою очередь программой действий педагога в рамках той или иной дидактической модели. Так, рационалистические или технократические модели на практике реализуются при использовании так называемой технологии полного усвоения (Дж. Кэрролл, Б. Блум), технологии модульного обучения (П. Яцевичуне, Т. Шамова), программируемого обучения (Б. Скиннер) и в

некоторых современных кальках этих технологий (уровневая дифференциация, технология индивидуального обучения "по Ю.Дралю" и др.). По мнению Д. Левитеса, характерными чертами этих технологий являются:

- планирование обучения на основе определения желаемого эталона в виде набора наблюдаемых действий ученика;
- "программирование" всего процесса обучения в виде строгой последовательности действий учителя и подбора формирующих воздействий;
- сопоставление результатов обучения с первоначально намеченным эталоном, фактически поэтапное тестирование для выявления познавательного прогресса, понимаемого как постепенное усложнение поведенческого репертуара учащихся.

Использование данных технологий в рамках гуманистической педагогики обречено на неудачу. Рассмотрим это положение подробнее на примере дифференцированного обучения. Не подвергая анализу все проблемы дифференциации (несовершенство диагностических методик, сложности формирования Я-концепции, проблемы формирования детского коллектива и пр.) остановим внимание на одной из проблем – проблеме оценивания знаний учащихся.

Признание различного уровня способностей, а следовательно и учебных возможностей учащихся предполагает обязательную дифференцированную оценку их школьных успехов. Но тогда успехи ребенка, который учится на максимуме своих возможностей, независимо от уровневой его принадлежности (сильные, средние, слабые ученики) должны оцениваться высшим баллом. В условиях существующей пятибалльной системы оценивания знаний это невозможно, иначе появятся "5", "4", "3" разного качества. Попытки отечественной школы модернизировать пятибалльную систему оценок, заменить ее десятибалльной, качественной и пр., ничего существенно не изменят, потому что во всех этих случаях знания учащихся будут оцениваться исходя из единых требований соответствия единому стандарту и образцу. При этом, как и ранее, не будут учитываться индивидуальный уровень возможностей, степень затраченных усилий, качественная характеристика динамики школьных успехов каждого ученика.

Стремление изменить что-либо к лучшему, не посягая на традиции, присуще и американской системе оценок успеваемости. Учитель не вызывает ученика к доске. Он ставит условные оценки всем во время дискуссии. И ученики это знают. Раз в две недели или раз в месяц ставится итоговая гласная оценка, в которую входит (но не выделяется) оценка по поведению. Гласная оценка должна строиться на достаточной статистике условных оценок. Рейтинг – более эффективный и эмоционально щадящий способ оценивания. В этом случае общая сумма всех очков – это и есть оценка. Преимущество рейтинга заключается в том, что он более информативен и предохраняет как от амбиций, так и от чувства неполноценности. И наконец самое важное. Гласные итоговые оценки означают, что учитель их конфиденциально сообщает каждому ученику или вывешивает ранговый

список, где вместо фамилии ученика стоит его код, известный только учителю, ученику и его родителям. Оценка в американской школе – "приватная информация", она не должна ущемлять самолюбия ученика, вызывать нездоровый дух соперничества.

В последние годы интерес к проблеме оценки отмечается и в Германии. Исследуя проблему оценивания знаний учащихся К. Ольховский и Д. Ридер (Мюнхен, 1990г.) выступают за вербальную отметку, научно доказывают ее действенность и право на существование. Достоинства вербальной оценки позволяют, в определенной мере, привести в соответствие концептуальный подход гуманистической педагогики и педагогическую технологию оценивания знаний учащихся. По мнению авторов, вербальная оценка дает возможность дифференцированных и индивидуально взвешенных суждений об учащемся. С ее помощью можно учитывать присущие каждому ребенку индивидуальные особенности учебной работы. В ее контексте учение ребенка трактуется как непрерывный процесс, а индивидуальная познавательная деятельность поддается точной и дифференцированной характеристике.

Благодаря вербализованной оценке успеваемости можно адекватно учитывать различные аспекты учебной работы школьника. Например, отношение к ней в целом, темп продвижения в знаниях, способность концентрировать внимание и т.п.

Вербализованная оценка может включать в себя диагностические высказывания о конкретных неудачах. При этом учителем могут быть предложены необходимые корректирующие "опоры". И наконец, педагог в такой оценке выражает психологическую поддержку, вселяет в ребенка веру в собственные силы, укрепляет его стремление учиться.

К сожалению, как справедливо отмечают К. Ольховский и Д. Ридер, вербальная отметка, помимо достоинств, обладает и рядом недостатков: сохраняется опасность псевдопсихологических перекосов и навешивания ярлыков, нередко используются шаблонные формулировки, в которых не находится места индивидуальным особенностям ребенка и пр.

Таким образом, проблема остается открытой, и возникает вопрос: возможны ли в принципе гуманистически ориентированные универсальные технологии обучения, поскольку называясь таковыми, они не способны, как показывает массовый опыт, учесть всю глубину и сложность психологической "конструкции" каждого конкретного ученика? Тем не менее такие разработки существуют, хотя назвать их технологиями в прямом смысле следует с большой осторожностью.

В первую очередь следует назвать психолого-педагогические системы П. Гальперина, Д. Эльконина, В. Давыдова, Л. Занкова, направленные на развитие вполне определенных качеств младших школьников, таких, как теоретическое мышление, умственное развитие, интеллект; технология коллективной мыследеятельности К. Я. Вязиной, направленная на развитие потребностей и способностей личности в процессе обучения; педагогические системы Ш. Амонашвили, Е. Ильина, технология педагогических мастерских.

Данные технологии переориентируют обучение с конечных результатов на процесс овладения учеником этими результатами, осознание способов деятельности и их значимости для себя и для учения. Д. Левитес отмечает основные параметры такого обучения:

- объектом управления становится не ученик, а целостная учебная ситуация;
- цель управления – в развитии сущностных сил ученика, предупреждение тупиков развития;
- демократический, поощряющий стиль руководства;
- поддержка личной инициативы ученика;
- открытость личности учителя, установка на сотрудничество;
- выдвижение на первый план смыслов и мотивов до овладения оперативно-технической стороной учебной деятельности.

И, наконец, последнее. Внедрение вышеупомянутых, в рамках гуманистической концепции образования, моделей обучения или же поиски некой интегральной модели требуют исходить из того, что обучает не содержание образования, "озвученное" учителем, а прежде всего он сам, его интегральная индивидуальность.

Д. Левитес в данном контексте обращает внимание на три важнейших интегративных свойства личности такого педагога:

1. Социально-педагогическая ориентация. На первое место выступает осознание необходимости защитить ученика, – отстаивать его интересы, права и свободы на всех уровнях педагогической деятельности.

2. Рефлексивные способности. Остановиться, оглянуться, осмыслить то, что делаешь.

3. Метолодологическая культура – система знаний и способов деятельности, позволяющих грамотно и осознанно выстраивать свою педагогику в условиях выбора образовательных альтернатив.

Результаты исследования М. Н. Борулава позволяют с достаточной степенью вероятности утверждать, что малая эффективность современных технологий обучения объясняется в том числе и тем, что они по сути дела, игнорируют фактор индивидуальности учителя в педагогическом процессе и основным путем его совершенствования считают постоянное повышение требований к содержанию и методам обучения. Необходимо говорить о приоритетном значении в организации учебного процесса индивидуальности учителя, обладающего ярко выраженным гуманистическим потенциалом.