

# КРИТИЧНОЕ СОСТОЯНИЕ КЛАССНО-ПРЕДМЕТНО-УРОЧНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СУММЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

П. С. Лернер

## Общие подходы к постановке проблемы

Более трех веков классно-предметно-урочное преподавание в общем и специальном среднем, в высшем образовании было не только эффективным, но и социально оправданным, так как, во-первых, ему практически не было альтернативы при необходимости обеспечения минимизации экономических затрат на образование увеличивающихся континентов учащихся, во-вторых, оно позволяет формализовать (даже бюрократизировать) воспитательно-образовательный процесс (ВОП) и оценивание его результатов, в-третьих, на протяжении многих лет в него достаточно результативно были сделаны научно-практические и технологические (методические) интеллектуальные вложения, воспринятые и принятые несколькими поколениями практических педагогических работников.

Эффективность классно-предметно-урочного преподавания (К-П-УП) заметно стала снижаться в третьей четверти XX века, когда признан очевидным факт, что способности растущей личности осваивать увеличивающиеся объемы учебной информации за последние 150 лет существенно не прогрессируют, а репродуктивные способы исчерпали возможности представления и освоения возросших объемов учебной информации. Более того, внешкольные информационные потоки явно увеличились на один-два порядка и поглощают огромные количества времени и энергии на их восприятие.

К-П-УП имманентно информационному обучению, отказ от которого в пользу методологического обучения характерен для начала XXI века, когда будущий и нынешний работник приобретает умение самостоятельно находить и рационально использовать необходимую информацию, создавать актуальные знания. Очевидно, что К-П-УП не может существенно сократить сроки освоения учащимися современных и перспективных образовательных "стандартов", интенсифицировать ВОП, уступает в этом новым и инновационным информационным педагогическим технологиям.

Имеются основания считать, что модернизация и реформирование общего среднего образования в первой четверти XXI века вынуждены включать эскалацию педагогических технологий, альтернативных К-П-УП, что является не данью некоторой постмодернистской моде, а частью объективного процесса эволюционирования образования в заметно иных условиях. Однако, здесь все эти аспекты рассматриваются применительно к старшей и частично основной школе.

Следует учитывать также, что учащиеся старшей и основной школы имеют совершенно иную среду бытия, в первую очередь, принципиально другой информационный фон развития. Сложившиеся иные социальные, демографические, социально-психологические, экономические, педагогические, информационные и др. условия воспитания, образования, самоопределения растущего человека – своего рода иные "климатические" условия роста.

## 1. Класно-предметно-урочное преподавание в педагогической парадигме XX века

Если не считать нескольких "метавыходов" (Р. Штайнер, Дж. Дьюи, П.П.Блонский, С.И. Гессен и др.), то педагогическая парадигма большую часть XX века практически копировала парадигму предыдущих веков просвещения и образования – передачу, ретрансляцию знаний, накопленных в науке и практике. А педагогическая мысль была направлена лишь на повышение эффективности этой передачи.

В "докнижной" педагогике основным способом передачи учебной информации (в первую очередь, текстов) был вербальный, то есть учитель озвучивал некий текст, которому учащиеся должны были внимать или который должны были записывать. Главной учебной задачей учащегося были запоминание и воспроизведение именно текстов, и как можно ближе к первоисточнику.

С появлением учебных книг мало что изменилось, если не считать того, что в помощь слуховым рецепторам были подключены зрительные – у учащихся появилась возможность запоминать и воспроизводить письменные тексты. Преподавание обслуживало репродуктивное освоение учебного материала.

Для облегчения восприятия письменных текстов дидактикой были разработаны и предложены:

- принципы и методики дозирования учебной информации;
- иллюстрации, позволявшие воспринимать информацию на эмоционально-образном уровне;
- принципы и методики устного трактования ("объяснения") письменных текстов;
- средства проверки усвоения текстов;
- принципы составления и предъявления учащимся практических заданий, в основном, выполняемых репродуктивно, то есть после показа, предъявления образца.

На протяжении веков при обучении, в основном, эксплуатировалась память учащихся, которая стала давать сбои при значительном увеличении объемов передаваемой учебной информации, что заставило искать различные способы облегчения запоминания.

Наиболее красноречиво сложившаяся ситуация в репродуктивном обучении отражена, полтора века назад, в рассказе Вс. Гаршина "Деньщик и офицер". Стало притчей изучение велемудрой науки, называемой у солдат словесностью: "Что есть солдат?", "Что есть знамя?". С узнаваемой в наше время дидактикой:

- ... Долго ли мне с вами мучиться, идола вы, мужичье сиволапое? Тьфу! Который раз тебе повторять надо? Ну, говори за мной: знамя есть священная хоругвь...

-	Зная...
-	Ну?...
-	Хорюг ... продолжает Никита. Голос его дрожит, на глазах слезы.
<p>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. Содержание общего среднего образования, закрепляемое, в частности, образовательными стандартами, до сих пор ориентированно на передачу “основ наук”, а не на конструирование целостной мировоззренческой картины бытия.</p>	
<p>Очевидно, что все преобразования в воспитательно-образовательных системах всегда направлены на развитие личности, способной реализовать себя в продуктивной трудовой деятельности. В известной мере идеи создания трудовой школы [1], расширение трудового начала школы и жизни [2] отражали стремление приобщить подрастающее поколение к реальным знаниям. Сегодня задача существенно усложнилась, во-первых, необходимостью вооружения знаниями для выживания в условиях постоянного выбора, во-вторых, выпускникам школ, вероятно, понадобятся те знания, которыми поколения учителей владеют не в полной мере. Такая ситуация характерна для открытых воспитательно-образовательных систем в нетрадиционных обществах. Вместе с тем все эти проблемы обостряются на фоне кризиса образования в современном мире [3], который был отмечен более 30 лет назад.</p>	
<p>В конце XX века назрела необходимость пересмотра подходов не столько к содержанию образования, сколько к технологиям преподавания, организации познавательной деятельности учащихся – все это стало причиной сосредоточения внимания на новом педагогическом мышлении [4]. Тем более, что к этому времени был накоплен некоторый практический опыт отказа от доминирования в обучении репродуктивных методов представления и освоения знаний, умений и навыков.</p>	
<p>Инновационные тенденции в образовании стали распространяться и базировались, в первую очередь, на постулате, что знания, умения и навыки перестают быть целью образования, а являются лишь средством. Целью же образования принимается свободное развитие индивида, становление личности растущего человека. Таким образом, возникло противоречие между декларируемыми новыми целями образования и старыми способами представления и усвоения знаний, разрешение которого взяли на себя новые педагогические технологии, педагогическая инноватика [5,6,7]. Более того, эти тенденции воспринимались как действенные факторы экологизации школьного учения [8], то есть как защита учащихся от несовершенного устаревающего воспитательно-образовательного процесса..</p>	
<p>Вместе с тем кризисное состояние школьного образования не стало предметом озабоченности общественности, особенно менеджеров высшего звена Минобразования РФ и РАО [9,10]. Более того, инновационные процессы многими</p>	

рассматривались как излишние, как ненужные эксперименты. И это не смотря на то, что в теоретическом плане была показана их научная состоятельность [11].

В ходе обсуждения перспектив модернизации и реформирования общего среднего образования в последнее десятилетие XX века основной упор был сделан и делается на содержании образования, хотя высказывались мнения о несовершенстве К-П-УП, о его несоответствии принципиально новым задачам. Однако эти мнения замалчивались, а критика К-П-УП в педагогической прессе (в первую очередь в газете "Первое сентября") подвергалась остракизму в академических кругах. Учителство также, в основном, не разделяло и не разделяет критическое отношение к К-П-УП в первую очередь потому, что не знакомо с альтернативой, во-вторых, оно весьма сдержанно относится к педагогическим инновациям вообще [12].

С другой стороны, хорошо известно, что еще в начале XX века, в развитие идей трудовой школы Дж. Дьюи, в Германии и России начались теоретические и практические поиски альтернативы К-П-УП [13, 14], которые волюнтаристски были прерваны административно-командной системой в России в 1930 году [1] и возобновились лишь через 60 лет. Идеи и практика вальдорфской педагогики были отринуты, в основном, по идеологическим соображениям. Наследие К.Д. Ушинского было весьма грубо использовано для апологетики именно того, против чего он страстно восставал.

Есть основание считать, что засилие К-П-УП в мировой педагогической практике замедлило интенсивное развитие образовательных систем, не позволило существенно повысить эффективность образования, хотя образование довольно гибко подстаривалось под требования рынка труда, прагматически обслуживая "экономику прибыли".

Альтернативой К-П-УП было предложено диалектическое развитие трудовой школы в так называемое продуктивное обучение, приобретшее распространение в разных формах в школах Запада в конце XX века и нашедшее сторонников в России (М. Балабан, А.Лобок, О. Леонтьева, Л. Дмитриева, А. Тубельский, С.Чистякова и др.). Имеющийся позитивный опыт осуществления продуктивного обучения все же не стал предметом рассмотрения в концепциях и проектах модернизации российского образования, не смотря на всю важность постановки этого вопроса [15]. Альтернатива К-П-УП осталась штучной идеей школьного конвейера [16], не нашла отражения и развития в педагогическом менеджменте [17], в курсах методики преподавания в педагогических университетах, в системе переподготовки педагогических кадров [18].

В оппозиции к К-П-УП оказалось принципиальное новое педагогическое явление – проектная деятельность учащихся.

Проектирование, как метод познания и осознания практической деятельности, должно оказывать учащимся практическую помощь в осознании роли знаний в жизни и обучении, когда они перестают быть целью, а становятся средством в

подлинном образовании, помогая овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии и т.д., что позволяет человеку самостоятельно осваивать накопления нефальсифицированной культуры.

Проектирование, вероятно, способствует снятию весьма драматичных вопросов, вызванных кризисом образования в современной цивилизации: чему и как должен учиться в школе конкретный человек? каковы реальные пути преодоления школоцентризма и образовательной схоластики каждым конкретным учащимся?

Включение проектирования в содержание образования направляется на социально значимое психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие школьников и укрепление их задатков и способностей, их сущностных сил и призвания; включение школьников в успешную трудовую деятельность и систему общечеловеческих нравственных ценностей; формирование и удовлетворение их деятельностных и познавательных запросов и потребностей; создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования .

Вместе с тем включение проектирования в педагогический менеджмент представляется весьма сложной практико-ориентированной теоретической задачей, решение которой должно доставить обоснование и содержание новой педагогической технологии —проектирование как основной вид познавательной деятельности школьников при освоении ими инвариантного и вариативного содержания образования.

Правомерно считать, что практическое руководство проектной деятельностью учащихся становится важным прецедентом – учителя массово приобретают опыт освоения альтернативы К-П-УП со всеми ее психолого-педагогическими особенностями [19-21].

Следует заметить, что К-П-УП нашло распространение не только в общеобразовательной школе, средних специальных учебных заведениях, но и в модифицированном виде представлено в высшей школе.

Следует признать, что межшкольные учебные комбинаты (МУК, ранее УПК) оказались впереди массовой школы, совершив педагогический прорыв [22]:

❖ заметный отказ от засилия К-П-УП в пользу практико-ориентированного преподавания основ профессии через самостоятельную практику учащихся;

❖ в основу преподавания был положен деятельностный подход к изучению трудовых процессов с целью достижения конкретных результатов;

❖ на смену репродуктивному методу преподавания вышли проблемный, частично-поисковый и исследовательские методы;

❖ интегративный характер приобретаемых школьниками политехнических знаний начал способствовать аккумулярованию знаний по другим школьным предметам, тем самым уменьшил степень отчуждения содержания общего среднего образования от учащихся, их насущных образовательных запросов;

❖ в качестве компетентного источника информации и жизненного опыта на смену привычному для школьников учителю пришёл специалист, имеющий высшее техническое образование, практические знания и производственный опыт, демонстрирующий их;
❖ начал культивироваться несколько другой, чем в традиционной школе, способ представления знаний и учебного материала;
❖ начались поиски инновационных педагогических технологий ( организация и проведение производственных практик, экскурсии на промышленные и непромышленные предприятия, использование аудиовизуальных технических средств, применение тренажёров, изменение процедур оценивания подготовленности и зачётных испытаний, лекции и др.);
❖ использование различных диагностик для определения соответствия характеристик личности требованиям профессии;
❖ впервые были предприняты попытки совместно с учащимися проектировать линии тактик послешкольного (то есть профессионального) обучения и образования.
Личностно-ориентированная педагогика (к сожалению, без необходимой теоретической и методологической проработки) выращивалась именно в УПК, где индивидуальный подход имманентно был связан с выбором (и/или сменой) профиля допрофессионального обучения, выбором тактики послешкольного профессионального образования.
Более того, именно в УПК (впервые в системе общего среднего образования) были созданы психолого-диагностические службы с достаточно определённым функционалом, направленным на поддержку проектирования старшими школьниками профессиональных планов.
Приходится признать, что положительный опыт МУК не был поддержан и развит в общеобразовательной школе, хотя проблема активизации школьного учения была поставлена более 20 лет назад [23], достаточно проработана в теоретическом плане [24].
За прошедшие годы именно в рамках К-П-УП заметным стало относительно новое явление - противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема [25], включающее в себя страх перед школой [26].
Очевидно, что в современном мире уже нельзя отказаться от конвейерной системы массового образования, от неизбежной бюрократизации управления образованием и воспитательно-образовательного процесса, от сложившегося “школоцентризма” и ограниченности возможностей финансирования образования. Более того, мировой кризис образования также нельзя отменить или не учитывать.
Вот почему наиболее распространённым в общей экологии словом является слово <b>защита</b> , которое вполне правомерно и в контексте экологии школьного детства. В современных условиях, впервые в новейшей истории, актуальным стал пересмотр одновременно и содержания образования, и педагогических технологий. Ранее

решаемые теоретико-практические задачи – Чему учить? Как учить? слились воедино.

Многообразие учебных предметов, разрушающее целостное мировидение растущего человека, лоскутное одеяло мировоззрения можно оправдать лишь тогда, когда они дают ребенку череду проб, испытаний, экспериментов —какой я? что могу и не могу? чего хочу и не хочу? При этом именно в школьные годы должна быть предоставлена возможность научиться любить интеллектуальные усилия и радости, научиться гордиться собственными интеллектуальными продуктами, научиться игре ума.

Если образование способствует улучшению качества людей, то через воспитание разума —научение решать задачи, в первую очередь, некорректные задачи, то есть такие, когда условия излишни или недостаточны, когда решения множественны или вероятностны [27, 28].

Одним из существенных противоречий на пути интенсификации воспитательно-образовательного процесса в средних общеобразовательных и специальных школах, МУК и даже вузов является противоречие между попытками увеличения вклада учебных дисциплин в формирование мировоззрения и многопредметностью учебных планов, чрезмерной дифференциацией знаний при неизменности стремления учить всех всему.

Гуманизация и гуманитаризация образовательных систем предполагают отказ от “лоскутности” картины мира, создаваемой дублированием научных дисциплин и банков научных данных в многочисленных учебных предметах, от избыточных сведений и знаний в базовом компоненте образования, создание вложенности знаний на принципах вариативности и индивидуальной востребованности.

## **2. Классная система преподавания**

Классная система преподавания может быть рассмотрена с нескольких позиций:

- класс как некоторое количество учащихся, отобранных лишь по метрическому признаку;
- класс как помещение, предназначенное для осуществления К-П-УП;
- класс как хронометрическая единица, определяющая количество лет обучения и претендующая на определение "интеллектуального возраста" учащихся;
- класс как некоторое сообщество учащихся.

Учащиеся в класс, начиная с первого, подбираются практически по мере заполнения списка, в котором, по экономическим соображениям, должно быть не менее 25 человек. Если даже классов в параллели несколько, то при формировании классов учитывается, в лучшем случае, пол учащихся. Обычно никакие психофизические и интеллектуальные характеристики учащихся при этом не учитываются.

К сожалению, в практике школ имеет место формирование классов с учетом

параметров родителей (имущественное положение, культурных уровень, образовательные запросы и др.) – поэтому классы «а» почти всегда отличаются от классов «г» по успеваемости, мотивированности, количеству педагогических конфликтов и др.

Списочный состав классов обычно находится в диапазоне 25-35 человек. При этом меньшее число определяется экономикой К-П-УП и расчетной нагрузкой учителей, а большее число – возможностями наполнения помещения класса по площади.

Кстати, было замечено, что гетерогенные учебные группы (например, первые наборы негосударственных вузов) имели значительной больше академические и творческие успехи по сравнению с группами, скомплектованными из студентов одного возраста, практического и жизненного опыта. Все это убеждает в том, что формирование списочного состава класса лишь по метрическому признаку не является эффективным.

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.

Очевидно, что в любом классе определены роли, которые учащиеся вынуждены играть несколько лет — “отличника”, “хорошиста”, “сачка”, “пофигиста” и другие. Сменить роль почти невозможно, так как состав класса почти не меняется (также неизменны студенческая группа или подгруппа) и рейтинг учащегося оказывается постоянным, даже в случае смены учителя. Опытный учитель весьма быстро определяет эти роли — отличника или «пофигиста» играет “свита”, то есть весь класс.

Еще более драматичной является невозможность “выйти из роли” даже при смене города, школы, класса. Это объясняется тем, что роль внушается, является, с одной стороны, суггестической и поддерживается “дурной бесконечностью” традиционных педагогических технологий, требований учителей и “ламинарностью” стандартизованного учебного процесса, с другой стороны. Однако попытки “изменить свое отношение к учебе” делаются (“С первого сентября...”,”В следующей четверти...”,”После болезни...”), но ничего не получается и приводит к дистрессу. Выхода из круга педагогики тоталитарного мышления нет, выход можно найти в лично-ориентированной педагогике с ее банком новых педагогических технологий и процедур оценивания результатов учения. Однако на поверхности



находится простое решение —отказаться от “монолитности класса” в пользу переменных по составу учебных групп, увеличения вариативной части учебного плана, расширения сети факультативных занятий в разновозрастных группах [ 29 ].

За период школьного учения растущий человек проводит в стенах школы более шестнадцати тысяч часов. Не будем подробно останавливаться на проблеме школьного здания, и лишь отметим некоторые аспекты.

Типовая архитектура здания, схожая с архитектурой детского сада, поликлиники, даже отделения милиции, не выражает сущности развивающего образования и подчеркивает технологичность обучения, конвейерность, психологическую необходимость усредненности поведения под диктатом внешних правил. Школьное здание не доминирует в микрорайоне, даже не выделяется цветом (как это было в России ранее —красная кирпичная школа).

Многоярусность, отсутствие пандусов, многочисленные пороги и лестницы исключают возможность посещения школы детьми, временно или постоянно нуждающимися в колеске, костылях, протезах.

Интерьеры здания однообразны: стандартные “средства наглядной агитации”, казенный уют, неразвитость средств визуальной коммуникации, навязчивые зрительные ряды (как не вспомнить портреты Крупской или Макаренко, вождей, шаблонные лозунги с усеченными цитатами, ”уголки школьников”, стенды типа “Химия и жизнь”, ”Математика и жизнь”, ”В мире прекрасного”и т.п.), дефицит площадей, неизменность, отсутствие красивых вещей и др. Все это создает ощущение “дурной бесконечности”и неизбежности пребывания в отчужденной среде.

Как-то при анкетировании выпускников школ (студентов педагогического университета) на вопрос: Ваше ощущение-воспоминание о школе? , нами были получены повторяющиеся ответы —чувство постоянного голода и сложности воспользоваться (простите!) туалетом. Кстати, это одна из причин того, что дети через пять минут после перемены просят выйти. Сегодня ко всему этому прибавились насилие, вымогательство, поборы, угрозы, экспроприрование, унижение.

Помещение класса редко соответствует санитарно-гигиеническим нормам: недостаточный воздухообмен, высокая температура, ослепление солнцем, отсвечивание доски. Мебель обычно не соответствует антропометрическим данным возрастной группы.

Разумеется, в мире накоплен огромный опыт создания школьной среды: имеются замечательные здания, прекрасные интерьеры, великолепное оборудование. Проводятся архитектурные конкурсы и конгрессы. Однако общественный сектор экспертизы пока еще вовлечен в эту работу недостаточно – учащиеся и учителя вынуждены мириться с готовым.

Дети постоянно страдают от ощущения стесненного пространства за партой

(столом), от невозможности свободно поменять позу, от преследующих запахов. Состояние дискомфорта усиливается от чрезмерного уровня шума: на переменах школьное здание гудит, на уроке, в связи с большой наполняемостью классов, детям приходится напрягать слух. Учителю также приходится работать с повышением голоса.

Фиксированное положение учащегося в классе (сидение на одной парте на всех уроках много лет) иногда приводит к деплантации позвоночника и мышц, ослаблению функции одного глаза и одного уха.

Расстановка мебели в классе приводит к тому, что до 60 процентов детей и подростков постоянно наблюдают ряды затылков, что, в частности, позволяет занять определенную нишу, спрятаться, ”отсутствие присутствия”. Понятно, что вызов к доске ”обитателями Камчатки” при прочих равных условиях воспринимается драматичнее, острее — их пугает выразительность лиц (а не привычных затылков), необходимость презентации себя.

В классе довольно трудно обеспечить ”контакт глазами” между учащимися, между учителем и учащимися — в известной мере ситуация напоминает просмотр телевизора.

Дети из благополучных семей страдают от незащищенности личного пространства, от вторжения в него, от невозможности организовать собственное рабочее место [30].

Постоянное чувство несвободы в здании школы, отсутствие возможности сосредоточиться в защищенном пространстве приводят к ”странному” поведению школьников за порогом класса, школы — ”разжатие пружины”.

Школа исподволь выявляет материальное положение семьи, высвечивает уровень достатка и потребления. Достаточно вспомнить цветы — у одних дорогие розы или лилии, у других скромные ромашки, которые несут первоклассники, достаточно вспомнить слезы и крики — я в этом в школу не пойду!, которые участились после отмены школьной формы, достаточно вспомнить всевозможные поборы — кто сколько может на нужды класса, чтобы понять еще одно проявление несвободы, порой доводящее детей до неврозов, даже до суицида.

Нумерация классов как число лет обучения в школе почему-то считается достоверной хронометрической единицей интеллектуальных возможностей и способностей детей и подростков, хотя совершенно очевидно, что в седьмом классе вполне могут быть как пятиклассники, так и девятиклассники по развитию, по информированности, по информационному фону разумения.

С учетом того, что многодетные семьи с детьми разного школьного возраста становятся демографической редкостью гомогенные по возрасту классные сообщества учащихся становятся некоторым тормозом для осуществления естественного взаимодействия учащихся разного возраста в учебной деятельности.

Кстати, заметим, что засилие К-П-УП проявляется в высшей школе, где студенты

разных курсов также не имеют условий для естественного взаимодействия в учебной деятельности (если не считать весьма ограниченной студенческой научно-исследовательской работы на кафедрах).

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-согласись с оценкой. При этом почти единственной характеристикой личности становится успеваемость и учебная дисциплина. Можно представить, как раздражает учащихся повторяющийся десять лет вопрос: как учишься, какие отметки?

Гендерные исследования практически не проводятся в школе, хотя остается открытым вопрос о правомерности смешанной школы и допустимости раздельного обучения в современном и будущем обществе. Вместе с тем, около 60 процентов девочек средних классов предпочли бы раздельное обучение; в старших классах около 40 процентов юношей хотели бы учиться без девушек. Объяснение довольно простое: в первом случае девочки страдают от конфликтного поведения мальчиков (не слушают учителя, дерзят, плохо себя ведут, не выполняют задания и т.п.), хотя учителя больше внимания уделяют именно послушным и усердным девочкам; во втором случае часть юношей страдает от того, что более прилежные в выполнении “мартышкина учебного труда” и зубрежки девушки перекрывают путь к лидерству юношам. Кстати, достаточно просмотреть классные журналы чтобы убедиться в том, что более семидесяти процентов наивысших оценок по математике, физике, химии, литературе и другим предметам принадлежат именно девочкам и девушкам. Как следствие, аналогичная картина повторяется в высших учебных заведениях, особенно в педагогических.

Комплектование учебных классов по метрическому возрасту усугубляет “борьбу полов” в период полового созревания, когда подростки и юноши страдают от естественного в антропологии отставания от противоположного пола, что выражается, в частности, в агрессивности и даже мщению школьной системе, школопатии [ 31,32 ].

Уже в средних классах учащиеся тяготеют вынужденностью делового общения с наставниками различного функционала преимущественно женского пола (следует учитывать , что более 40 процентов школьников воспитываются в неполных семьях). Тенденция феминизации (как шутливо ее назвал “бабанизацией” Ю.К.Бабанский) школы и педагогического образования должна быть переломлена, так как она явно имеет негативные социальные последствия.

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.

Многие учителя прекрасно понимают, что успешность учебного процесса в конкретном классе слабо зависит от их педагогического мастерства или прилежности учащихся, а определяется общим уровнем функциональной грамотности, технологической, интеллектуальной и волевой подготовленности учащихся, повлиять на который, в рамках традиционного К-П-УП и бюджета времени учитель почти не может.

Типичной становится ситуация, в которую попадает ежедневно учитель: он готовится, продумывает содержание и педагогические технологии, анализируют свой и чужой опыт, всячески старается, чтобы на уроках не было манипулирования, монолога, агрессии, одержимости и даже скуки, но постоянно натывается на необходимость бороться за нормальную учебную дисциплину.

Во-первых, надо убедить каждого сосредоточить внимание на учителе, его словах и действиях. При том как современные дети вообще не воспринимают говорящего взрослого человека, вероятно, относясь к нему как к “говорящей голове” на экране телевизора.

Во-вторых, почти на каждом уроке приходится просить (требовать, заставлять) не заниматься посторонними делами, набор которых многообразен (ходить по классу, перекликаться через весь класс, списывать с чужой тетради по другому предмету, проситься выйти, рисовать на столе, слушать плеер, разбирать авторучку, стрелять из водяного пистолета и т.п.).

В-третьих, более половины класса приходится “развлекать”, дабы на их лицах появился хоть какой-нибудь устойчивый интерес к предмету, к словам и действиям учителя.

Другими словами, на каждом уроке приходится решать главную сегодня педагогическую задачу — как учить детей, которые не хотят учиться? При этом не использовать известные методические приемы, которые как-то повышают учебную дисциплину, однако не способствуют эффективности развивающего воспитательно-образовательного процесса: можно, используя урочную систему, играть с классом в педагогическую “рулетку”: внимательно слушайте меня все, а потом к доске пойдут три-четыре, и будут соответствующие оргвыводы (с продолжением дома: почему двойка?); можно заставить детей непрерывно писать с доски или под диктовку (оргвыводы будут при проверке тетрадей!); можно репрессировать наиболее мешающих классу и учителю рационально использовать миг сорокаминутного урока.

А еще можно работать только в “трехметровой зоне”, всю свою энергию отдавать только тем, кто “хочет и может”, а с остальными жить по договоренности “вы не мешаете нам и мне, я не мешаю вам”.

В таких условиях сколько замечаний можно сделать подряд одному персонажу тринадцати лет, который не желает принимать никакие правила “игры”? На каком

замечании по счету нервы учителя должны начать отказывать и он уже готов применять любую педагогическую “оглоблю”, чтобы получить наконец возможность заниматься своим профессиональным делом, найти применение в классе своим знаниям, опыту, домашним заготовкам?

На уроках, к примеру, музыки, труда, физкультуры наказания двойками дети вообще не боятся — на второй год из-за “такой ерунды” не оставят, родители на такие “мелочи” особого внимания не обращают. Именно по отношению к этим предметам любой пятиклассник может встать в позу: а зачем мне это надо? а мне это не интересно? а почему я это должен делать?

Конечно, тупость не является термином педагогической психологии, но на практике, к сожалению, приходится с ней сталкиваться. Правда, чаще она проявляется вкупе с откровенным нежеланием понять задание. Пятая часть контрольных работ не имеет фамилии, имени, даты, класса в правом верхнем углу листа (говорилось об этом десять раз!), четверть детей не понимает письменного задания или вопроса, каждый десятый делает ошибки в написании собственных фамилии или имени.

Стоит ли обвинять в этих и других грехах детей? Не стоит, правильнее обвинять образовательную систему и педагогические технологии - велика доля вины К-П-УП. Конечно, многие учителя пытаются исправлять положение (корректирующие задания, групповые задания, индивидуальная работа), но учителю ставится очень обидно, когда он сталкивается, простите, с тупостью плюс стремлением мешать классу и ему, плюс хамством. Даже безопасность учителя становится последнее время проблематичной.

Куда деваться, когда надо выполнять план урока, программу, просто свою работу? Приходится устранять препятствия — извините, подавлять “огневые точки противника”. Здесь уже легко перейти грань допустимого педагогической этикой. Как противно повышать голос в классе, но что прикажите делать, если они вообще тебя не слышат, если они привыкли к крику дома и в школе? Или вы верите легенде, что, если говорить шепотом, они начинают внимательно слушать?

Как много говорится об уважении к личности ребенка. Как мало говорится об уважении к учителю. Он что не личность? Кто дал право мешать ему выполнять свой, если угодно, профессиональный долг, да еще творчески, да еще честно вкладывая силы и нервы?

Многим учителям часто хочется встретиться с некоторыми родителями и откровенно сказать: Ваш ребенок не может учиться в классе, он постоянно мешает себе, детям и мне заниматься делом. Почему бы вам не забрать его на месяц, взять отпуск, нанять репетиторов и психологов и не научить его элементарным учебным умениям — слушать и понимать учителя, быть внимательным и работоспособным, иметь интерес и познавательную активность? В ваши планы это не входит? Тогда школа вынуждена будет взять отпуск от вашего ребенка административно. Почему должны страдать многие дети и учителя?

Классная система преподавания, очевидно, вошла в противоречие с поведенческой психологией большинства представителей генерации (достаточно вспомнить рекламный клип с Вовочкой) и не имеет перспектив. Так, в частности, довольно проблематичным становится требование обязательного присутствия в классе, работы вместе с классом.

Известно, что в 10-11-х классах большое распространение получает экстернат, который выбирают учащиеся (и их родители), имеющие стойкую усталость от К-П-УП и знающие, что они способны напряженным учебным трудом за одну-две недели освоить материал целой четверти по конкретному предмету.

Конечно, нельзя отмахнуться от некоторых прогнозов, согласно которым через двадцать-тридцать лет в информационном обществе проблема школьного классного преподавания потеряет актуальность (как и создания “присутственных” рабочих мест для когнитариата) в связи с расширением дистантного образования с помощью электронных и других информационных сетей, проведения компьютерных конференций, нового витка программированного обучения с массивами обучающих программ. Быть может, предчувствие прихода высоких информационных технологий обостряет ощущение мирового кризиса традиционного образования, преодоление которого, если стоять на материалистических позициях, следует начинать, по крайней мере, с модернизации школьной среды, с заметного улучшения ее экологии с психолого-антрополого-педагогической позиции, с радикального реформирования классной системы преподавания.

Другими словами, посещение класса учащимися должно быть вызвано их осознанными потребностью и необходимостью, а не строкой "Правил поведения учащихся". Важнейшей задачей реформирования классной системы преподавания становится достижение того, что учащиеся учатся в классе не рядом, а вместе. Не исключено, что для решения этой задачи потребуются изменение классного помещения, его оснащения, даже классной мебели.

Класс, как учебное помещение, является существенным ограничением для создания современной информационной среды – довольно трудно использовать аудиовизуальные и другие ТСО, обеспечить их сохранность. Более того, классная мебель не позволяет создать свободный доступ к источникам на бумажных носителях (к книгам, журналам, плакатам и др.). Имеющаяся кабинетная система скорее является формальной – во всяком случае, кабинет обычно не является местом, где любой учащийся в любое время мог бы получить информацию и консультацию по своему образовательному запросу.

Среди имеющихся технических средств обучения в классной системе преподавания наиболее доступными оказываются аудиовизуальные, в частности видеоманитофоны, позволяющие предъявлять учащимся различный иллюстративный материал, имеющий высокую степень структурирования, даже дидактичность [33]. Однако учебные видеофильмы следует рассматривать всего

лишь как элемент, хотя и системообразующий, управления образовательной средой и мотивации познавательной деятельности учащихся в ней.

Важной задачей повышения эффективности общего среднего образования является преодоление так называемого "школоцентризма", когда образовательная среда школы считается достаточной для приобретения учащимися полноценного образования. В то же время, очевидно, что в общем информационном потоке доля школьного компонента объективно сокращается, существенно уступая эскалации информации, доставляемой СМИ, электронными носителями и информационными сетями. Классная система преподавания в значительной мере ограничивает полигон возможных педагогических мероприятий – вне класса их практически невозможно осуществлять в рамках школьного расписания.

Internet, действительно, становится реальностью и доступным для использования в образовательном процессе. Он может быть использован по трем возможным сценариям:

- Во-первых, может быть поставлена задача найти дополнительную учебную информацию с сохранением ее на магнитных носителях для последующего многократного использования разными пользователями;

- Во-вторых, может быть поставлена задача отыскать принципиально новую информацию, сопоставить ее с известной, то есть создать проблемную ситуацию, инициирующую конструктивное общение;

- В-третьих, может быть поставлена задача создать обзор (аналитический обзор, дайджест, реферат) по некоторой сформулированной заранее теме, что может классифицироваться и оцениваться как проектная работа учащихся.

Очевидно, что Internet весьма сложно вписывается в классную систему преподавания, вероятно, главным образом он еще долго будет использоваться лишь во внеучебное время, в дополнительном образовании.

Класс как информационная среда воспитательно-образовательного процесса в школе требует существенного расширения, которое оказывает влияние на К-П-УП при этом обостряя противоречивость К-П-УП в целом:

<b>СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ</b>	<b>Основная школа</b>	<b>Старшая школа (профильное обучение)</b>	<b>МУК</b>	<b>Средние специальные учебные заведения</b>
Увеличение количества демонстраций учебных видеофильмов или их фрагментов	Э	Э	Э	э
Увеличение использования компьютеров в преподавании учебных предметов	ж	э	Э	ж
Использование компьютерных обучающих программ		Э	Э	Э
Использование учебников и учебных пособий на магнитных носителях			Э	э
Использование ресурсов Internet в преподавании учебных предметов		Э	Э	
Использование ресурсов Internet в проектной работе учащихся		Э	Э	Э
Посещение специализированных и технических выставок	Э	Э	Э	Э
Ознакомление учащихся с периодическими научно-популярными и научно-техническими изданиями с проведением читательских конференций		Э	Э	Э
Выходы в Internet на сайты высших и средних учебных заведений		ж	Э	Э
Информационная поддержка на бумажных и		Э	Э	



магнитных носителях проектной работы учащихся				
Проведение дискуссий, «круглых» столов, встреч со специалистами по актуальным вопросам			Э	Э
Компьютерное диагностирование профессионально важных качеств личности		э	Э	Э

**Примечание:** Э – ожидаемая высокая эффективность;

э - ожидаемая эффективность;

ж - желательность использования.

Своеобразен феномен так называемого классного руководства. Одному из учителей, обычно с 5-го по 11-й классы, доверяется и поручается быть наставником классного сообщества учащихся, быть эмиссаром администрации школы – разбирать конфликты, проводить родительские собрания, быть посредником между родителями и учителями-предметниками, организовывать и проводить различные классные мероприятия, но – главное – давать психолого-педагогические характеристики учащимся.

В большинстве случаев эти характеристики бывают сугубо субъективными и базируются на формальных критериях (успеваемость, поведение, контактность и др.). Часто эти характеристики носят характер ярлыков, изменить которые оказывается трудным в течение 3-5 лет – психолого-педагогический портрет конкретного учащегося может оставаться неизменным и трафаретным.

Обычно классное руководство бывает плановой учебной нагрузкой учителя, который далеко не обязательно имеет необходимую психологическую подготовку, иногда даже достаточный педагогический опыт, что не мешает классному руководителю практически единолично принимать решения. Весьма редко классные руководители обращаются за консультациями и помощью к школьным психологам.

В условиях разворачивания профильного образования в старших классах проблема классного руководства обостряется, так как учителя-предметники не обладают достаточной компетентностью для выполнения нового и сложного функционала, особенно в части проведения диагностирования учащихся, психолого-педагогического сопровождения выбора учащимися жизненных и профессиональных планов.

### **3. Урочная система преподавания**

Урочная система преподавания может быть рассмотрена с нескольких позиций:

- урок как обязательно выполняемое всеми и к определенному сроку учебное задание;
- урок как форма представления новой учебной информации, закрепления упражнениями, выполняемые всеми и к определенному сроку;
- урок как форма проверок выполняемых всеми и к определенному сроку учебных заданий;
- урок как способ нормирования учебной информации;
- урок как учебное мероприятие, обязательно проводимое в строго определенном классном помещении;
- урок как единица оценивания работы, по существу сдельной, учителя с соответствующей оплатой;
- урок как форма и способ взаимозаменяемости в учебном процессе, взаимозаменяемости учителей.

### **4. Предметная система преподавания**

Предметная система преподавания может быть рассмотрена с нескольких позиций:

- предмет как некоторая реплика, слепок с дифференцированной области научного знания;
- предмет как сумма учебной информации, дифференцированно передаваемой учащимся;
- предмет как область специализированной учебной деятельности учащихся;
- предмет как форма оценивания академической и интеллектуальной подготовленности учащихся.

### **5. Нормативная база К-П-УП**

Нормативная база К-П-УП может быть рассмотрена с нескольких позиций:

- учебный план школы как некоторый документ, устанавливающий последовательность преподавания учебных дисциплин с указанием затрат учебного

времени;

- программа как некоторый документ, устанавливающий, часто с нормированием учебного времени, содержание того или иного учебного предмета;
- нормативы наполняемости учебных классов;
- методические указания и рекомендации по представлению учебной информации по конкретным темам учебного предмета;
- оценивание успеваемости учащихся на каждом уроке, за четверть, полугодие и учебный год;
- оценивание результативности работы учителя

## **6. Педагогические технологии, альтернативные К-П-УП**

### **Общие выводы**

1. Отказ от идей и практики, от развития и усовершенствования трудовой школы, появившейся в начале XX века, реально усугубил кризис образования, сделал общее и специальное среднее образование не эффективным и не отвечающим новым запросам цивилизационного развития с середины XX века.

2. Недооценка идей и практики продуктивного обучения, идей и практики личностно-ориентированной педагогики последней четверти XX века содержит опасность задержать необходимое усовершенствование образования или выбрать сомнительные ориентирования усовершенствования, например, экстенсивно увеличивать объем содержания образования, увеличивать затраты на передачу знаний, умений и навыков усовершенствованием К-П-УП.

3. К-П-УП является консервантом кризисного состояния образования, так как при его доминирующем положении в преподавании практически нельзя добиться повышения качества образования, а тем более сделать образование средством развития личности, улучшения качеств людей. И преодолеть нарастающее отчуждение учащихся от процесса и значимых результатов образования.

К-П-УП входит в противоречие с эскалацией новых информационных технологий не только в образовании, но и в информационном обществе вообще – оказывается архаичным в представлениях новых генераций и по существу.

4. Сокращение К-П-УП может существенно изменить нормирование, финансирование, даже продолжительность общего среднего образования – будет способствовать отказу от оценивания образования по затратному принципу: срокам обучения, количеству часов, "сдельной" оплате труда учителей.

5. Сокращение К-П-УП может существенно увеличить востребованность пополняемого банка инновационных педагогических технологий, создаст условия и предпосылки для профессионального творчества и свободного роста учителей с уменьшением профессионального "выгорания" учителей.

6. К-П-УП является ограничением необходимого пересмотра содержания образования, в первую очередь, в части сокращения теоретических и декларативных знаний за счет увеличения процессуальных (континуальных) и технологических знаний.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д. Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000.

2. Лернер П.С. Подготовка кадров для перспективного производства (инженерно-педагогические аспекты). М.: Высшая школа, 1989.

3. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.

4. Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989.

5. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. М.: Просвещение, 1991.

6. Кларин М.В. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта). В сб.: Инновационное движение в российском школьном образовании. – М.: РАО, Персифаль, 1997. – с.336-353.

7. Лернер П.С. Новые педагогические технологии: дань моде или требование профессиональной этики. - Триместр. Высшее профессиональное образование, 1996, #1.

8. Лернер П.С. Экология школьного учения.- Народное образование, 1991, #5.

9. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998.

10. Днепров Э.Д. Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса. М.: Объединение ЯБЛОКО, Университет РАО, 1999.

11. Ляудис В.Я. Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической психологией Л.С.Выготского. — Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.1. Проблемы современной психологии. М.-Воронеж, НПО МОДЭК, 1996. - с. 74-86.

12. Ангеловски К. Учителя и инновации. Пер.с македонского.-М.: Просвещение, 1991.

13. Кершенштейнер К. Основные вопросы школьной организации. – Спб., 1911.

14. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Школьные технологии, 1999, #4/ Новые ценности образования, 1999, #9. – с. 4-58.

15. Тубельский А. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному. – Школьные технологии, 1999, #4/ Новые ценности образования, 1999, #9. – с. 71-78.

16. Рыбина Л. Штучные идеи школьного конвейера. Первое сентября, 1995, #45.

17. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. М.: Российское педагогическое

агенство, 1997.
18. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов. М.: Всесоюз. асс. раб. проф. обр. 1991.
19. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: 1983.
20. Виппер Р.Ю. Как создать или воспитать нового учителя.- Знание-сила, 1995, #9, с.87-89.
21. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995.- 64с./ Педагогический калейдоскоп, 1995, #51 —с.6.
22. Липницкий К.И. Межшкольные учебные комбинаты в системе профильного образования школьников. – В сб.: Проблемы и приоритеты современного образования. ИОСО РАО, 2002. – с. 35-38.
23. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
24. Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования. М.: Центр инноваций в педагогике/ Москомобразования/ МГПУ, 1999.
25. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психологопедагогическая проблема. —Вопросы психологии, 1999, #1, с.13-22.
26. Серенко Е. Диагноз: страх перед школой. - Новые Известия, 1998, 27.03.
27. Лук А.Н. Учить мыслить. М.: Знание, 1975.
28. Друкер П. Новые реальности. М.: Прогресс, 1991.
29. Воробьев Г.Г. Легко ли учиться в американской школе? -М.: Просвещение, 1993.
30. Лернер П.С. Стрессы и дистрессы учения. Первое сентября, 1997, # 38, с.3.
31. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
32. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. Пер.с нем. - М.: Педагогика, 1991.
33. Голованова Е.В., Лернер П.С. Учебные видеофильмы как средство визуализации представления знаний. В сб.: Научные труды МПГУ, сер. Естественные науки. М.: Прометей, 1998. – стр. 321-323.
34.
35.
36.
Питт Дж. – Школа и производство, 2002, # . – с.
Лернер П.С. Чтобы попасть в цель, надо о ней не думать/ Как не превратить летнюю практику в трудовое отучение. - Первое сентября, 1999, #48, с.3.
Нечкина М. Повысить эффективность урока. – Коммунист, 1984, #2.

Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989.	
Концепция – Школьные технологии, 2002, # 1. – с. .	
Статья о профильности в – Школьные технологии, 2002, # 4. – с. .	
Лернер П.С. “Черные дыры” экономики содержания общего среднего образования. – Известия АПСН, вып. У1, Образование как фактор государственной безопасности. М.: 2002. – с. 177-187.	
Почему выгорает учитель? - Первое сентября, 1995, #17, с.2. По статье Т.Форманюк.- Вопросы психологии, 1994, #6.	
Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 416с.	
(.) Павел С. Лернер	августа 2002 г.