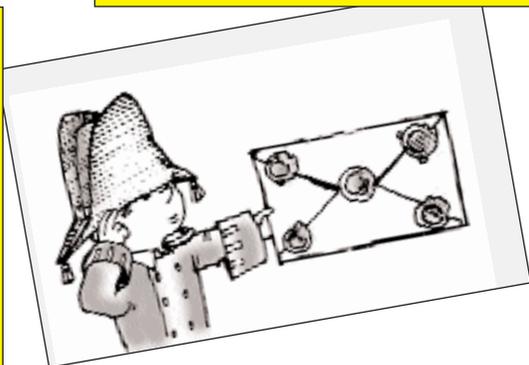


Коммуникативная деятельность учителя-словесника в условиях введения ФГОС и проблемного обучения

Т.Ю. Перова



В современных условиях развития российского школьного образования особые актуальность и значимость приобретают способы формирования познавательной деятельности учащихся, универсальных учебных действий (метапредметные результаты освоения основной образовательной программы), рассмотренных в ФГОС 2009 г. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4].

К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в Стандарте отнесены умения ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение и др. [Там же].

Готов ли сегодня учитель к решению непростой задачи – формированию универсальных учебных действий? Способен ли он работать на новый результат, организовывать активный процесс обучения, использовать различные формы педагогического взаимодействия, способствующие достижению личностных, предметных и метапредметных результатов? Новый Стандарт акцентирует внимание учителей на необходимости использовать современные образовательные технологии, благодаря которым возможно эф-

фективно и результативно организовать деятельность учеников.

Какие технологии, виды обучения отвечают запросам современной школы, способствуют развитию всех групп общеучебных умений?

На наш взгляд, именно проблемное обучение способно обеспечить развитие школьников, формирование их общих учебных умений. Это и **организационные умения** – планировать свою деятельность; и **интеллектуальные умения** – результативно мыслить и работать с информацией в современном мире; и **оценочные умения** – самостоятельно делать выбор в мире ценностей и поступков и отвечать за этот выбор; и **коммуникативные умения** – общаться, взаимодействовать с людьми.

Посетив ряд уроков русского языка и литературы, мы проанализировали их и пришли к выводу, что для достижения дидактических целей обучения педагог может организовать **проблемную беседу**, которая в сочетании со словом учителя направляет школьников на поиск верного ответа или подводит его итоги. Проблемная беседа может соединяться с организованной учителем работой по решению лингвистических предметных задач, а также весь проблемный урок может быть посвящён решению лингвистических задач. Среди проблемных уроков можно выделить занятие в форме **лекции**, когда учитель особым образом строит свою речь, из которой ученики должны выделить гипотезу, аргументы, выбрать ту или иную точку зрения.

Несмотря на то что возможности проблемного обучения в плане его воздействия на развитие личности очень велики, оно не стало надёжным

инструментом деятельности учителя, частью его педагогического сознания [1, с. 5]. Педагог в полной мере не осознаёт, насколько разнообразны его коммуникативно-дидактические задачи при использовании проблемного изложения учебной информации, каковы дидактические возможности использования такого изложения в воспитательно-образовательном процессе.

Учителя выбирают преимущественно репродуктивную форму изложения сведений учебного характера, которая обеспечивает восприятие знаний в готовом виде и закрепление их действиями по образцу. Происходит это, полагаем, потому, что учитель часто не имеет представления об особенностях проблемных жанров педагогической речи (проблемного слова, проблемной лекции и др.) и испытывает сложности с их созданием. В научных источниках не определены функции проблемного высказывания, которое является эффективным методом обучения. Не учтён, в частности, факт, что проблемное слово, проблемная лекция служат для учеников образцом научно-исследовательского высказывания, содействуют формированию способностей обнаруживать проблемные, интеллектуальные «ловушки», активно усваивать учебный материал.

Немаловажно, что при рассмотрении уровней реализации проблемного обучения, основных этапов подготовки учителя к проблемному уроку, приёмов создания ситуаций, требующих нетривиальных способов выполнения предметных заданий, и др. за рамками педагогических и методических исследований нередко остаётся **речевая деятельность** самого учителя как коммуникативного лидера и инициатора – адресанта проблемного обучения. Иными словами, не рассматривается **речеведческая** составляющая профессиональной подготовки к реализации такого способа передачи сведений, которая складывается из комплекса специальных коммуникативно-методических умений. В научных источниках отсутствует качественная информация о специфике продуктивной речи учителя (в первую очередь говорения) в условиях проблемного обучения.

Из бесед с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации мы выяснили, что на уроках они используют жанры проблемной речи, в частности слово, лекцию. Однако анализ ответов учителей о специфике проблемных жанров речи позволяет сделать следующий вывод. Учителя понимают отличие жанров проблемной речи от репродуктивных жанров («В таком высказывании каким-то образом организуется особое содержание»; «...имеют иное, в отличие от непроблемного (репродуктивного, объяснительно-иллюстративного) слова, языковое оформление»). Однако их ответы не демонстрируют осознания жанровых признаков: не проанализирована ситуация, в которой происходит проблемный монолог; не указан его объём; не отмечен характер передачи учебной информации; не обращено внимание на языковое оформление жанровых разновидностей проблемного слова и др.

Под **проблемным словом учителя** мы понимаем профессионально значимый жанр информативной педагогической речи, который представляет собой устный дискуссионный (пolemический) монолог на учебную тему, основанный на внутреннем споре адресанта с самим собой, на косвенном, опосредованном присутствии в этом споре предполагаемого оппонента, которым является слушатель – учащийся.

Проблемное слово, на наш взгляд, – некая модель имитации спора на учебно-научную тему. В нём учитель мысленно взаимодействует с учениками, прогнозируя и учитывая их ответные реакции, выстраивая таким образом стратегию собственного поведения. Очевидно, участники спора – учащиеся вслед за учителем придерживаются то одной, то другой точки зрения, и успех речи зависит от активности и слаженности их интеллектуально-речевой деятельности (говорения и слушания).

Обратимся к фрагменту стенограммы аудиозаписи одного из типичных уроков, в который, по мнению педагога-автора, включено проблемное слово.

Как вы думаете / какой частью речи являются слова / записанные цифрами в

тексте // (имеются в виду следующие словосочетания: *вечером 11 октября 1492 года, на 68-й день, 8 февраля 1914 года, на 12-й минуте* и др.) Можно ли сказать / что перед нами числительные //

Оказывается / ответить на эти вопросы не так-то легко // Обратимся к мнениям учёных-лингвистов /

Одни считают / что слова «первый» / «второй» / «сотый» и т.п. / числительные // Но не количественные / а порядковые // Действительно / эти слова обозначают порядок предметов при счёте //

Другие учёные говорят / что слова «первый» / «второй» / «сотый» и т.п. по грамматическим признакам совсем не похожи на числительные // Слова первый «первый» / «второй» / «сотый» изменяются как имена прилагательные / имеют такие же грамматические признаки // Учёные называют подобные слова порядковыми прилагательными //

Если вам придётся отвечать на вопрос / числительные это или прилагательные / приводите обе точки зрения / но обосновывайте принятую вами //

Как видим, в приведённом фрагменте есть проблемные вопросы («Как вы думаете, какой частью речи являются слова, записанные цифрами в тексте?», «Можно ли сказать, что перед нами числительные?»). Однако анализ данного высказывания не позволяет считать его проблемным: учитель не показал возможные пути нахождения правильного ответа, а лишь обратился к мнениям учёных-лингвистов и тем самым представил готовую информацию учащимся, которые, в свою очередь, воспринимали её пассивно. Такая информация не вызывает потребности найти ответ на поставленный вопрос, не создаёт условия для активной творческой деятельности.

В личной беседе учителя, сумевшие создать и включить проблемное слово в урок (в основном это были те, кто получил нашу консультацию о специфике данного жанра или прошёл обучение по соответствующей теме на курсах повышения квалификации), отметили, что использование данной жанровой разновидности дидактического монолога учителя на уроке «активизировало у школьников мыслительную деятель-

ность», «позволило избежать монотонности и однообразия», «вызвало интерес, так как урок проходил живо, оставлял след в душе ребёнка».

Проиллюстрируем сказанное на примере одной из типичных работ.

Запись на доске:

касание – прикосновение
касалась – коснулась
касаемся – коснёмся
прикасаемся – прикоснулась

Учитель:

– Посмотрите внимательно на эти слова. Все ли они являются однокоренными? Да, верно, это однокоренные слова с корнем *-кос-* – *-кас-*. Это корень с чередующимися гласными *о* и *а*. Почему в одном столбике записаны слова с гласной *а* в корне, а в другом – *о*? Давайте вместе подумаем над тем, от чего зависит написание гласных *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-*.

Может быть, написание букв *о* и *а* зависит от того, какой части речи принадлежат слова? Проверяем. <...> Мы видим, что от принадлежности слова к той или иной части речи написание *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-* не зависит. Записанные слова являются глаголами.

Может быть, написание зависит от времени глагола? Сравним: *касалась* и *прикоснулась*. Оба глагола стоят в форме прошедшего времени, но пишутся по-разному. Значит, написание *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-* от времени глагола не зависит.

Порассуждаем ещё. Может быть, всё дело в ударении, например как в корне *-гор-* – *-гар-*? Но корень безударный, а пишется то *о*, то *а*. Значит, дело не в ударении. А в чем же тогда?

Давайте обратимся к морфемному составу: может быть, здесь кроется разгадка тайны правильного написания глаголов? Чем отличается морфемный состав этих слов? Правильно, наличием и отсутствием суффикса *-а-*. Что же мы видим? В тех словах, где есть суффикс *-а-*, в корне пишется *а*, если же суффикса *-а-* нет – то *о*.

Таким образом, мы с вами объяснили правописание *о* и *а* в корне *-кос-* – *-кас-*. Сделаем вывод: в корне *-кос-* – *-кас-* в безударном положении пишется *а*, если после корня есть

суффикс *-а-*, и буква *о*, если суффикса *-а-* нет.

Чем характерен данный пример урока русского языка? Отсутствием сообщения педагогом готовых знаний, наличием вопросов и предположений, которые отвергаются / обосновываются в ходе обсуждения. При этом цель учителя – организовать работу учащихся по нахождению способов решения возникшей проблемы, выраженной с помощью проблемного вопроса «От чего зависит написание гласных *о* или *а* в корне *-кос-* – *-кас-?*».

В рассматриваемом фрагменте урока можно выделить следующие этапы поисковой деятельности:

1) возникновение проблемной ситуации («Почему в одном столбике записаны слова с гласной *а* в корне, а в другом – с *о?*») и постановка проблемы («От чего зависит написание гласных в корне *-кос-* – *-кас-?*»);

2) выдвижение предположений («Может быть, написание букв *о* и *а* зависит от того, какой части речи принадлежат слова?»; «Может быть, написание зависит от времени глагола?»; «Может быть, всё дело в ударении?»; «Давайте обратимся к морфемному составу: может быть, здесь кроется разгадка тайны правильного написания?») и обоснование гипотезы;

3) доказательство гипотезы («В тех словах, где есть суффикс *-а-*, в корне пишется *а*, а если суффикса *-а-* нет – то *о*»);

4) проверка правильности решения проблемы.

Как отметили школьные педагоги, использование проблемного слова на уроке, где «ученики плодотворно мыслят», «сами доходят до истины и получают удовлетворение от работы», «даёт положительные и высокие результаты», «способствует прочному усвоению знаний», «создаёт особую творческую обстановку» и др.

Какова специфика коммуникативной деятельности учителя, который использует жанры проблемной речи? В стиле общения учителя при постановке проблемы, мыслительной задачи можно отметить «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения,

иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цель и мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определённой степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее < ... >; 3) доброжелательность, позицию заинтересованности < ... > в успехе ученика, 4) рефлексия – < ... > анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [3, с. 61].

Беседы с педагогами-предметниками показали, что многие из них считают жанры проблемной речи эффективным средством в обучении, однако сами нечасто используют его в учебном процессе. Кроме недостаточности теоретических и практических знаний, необходимых для создания образцового проблемного слова на учебную тему, основными причинами выбора педагогами репродуктивного учебного монолога являются отсутствие качественных образцов такой речи и недостаточно чёткое представление о таком высказывании, о «спектре» его интенций, определённом объёме, особой речевой организации учебно-научной информации и других признаках.

Всё это подтвердило наше предположение о необходимости **специального обучения** жанрам проблемной речи в системе повышения квалификации педагогов.

В рамках дополнительной профессиональной образовательной программы для учителей русского языка и литературы были разработаны модуль «Проблемное обучение русскому языку и литературе», а также дидактическое обеспечение к нему – учебно-методическое пособие [2]. Слушателям предлагается практическое знакомство с приёмами создания проблемных ситуаций на уроке, методами постановки учебной проблемы, с жанрами проблемной речи учителя и основными приёмами их подготовки.

Таким образом, знания и коммуникативно-жанровые умения создавать и использовать в учебном процессе

проблемные высказывания являются востребованными в педагогической деятельности современного учителя, позволяют ему организовать активную познавательную деятельность учеников.

Эвристическая речь педагога выполняет важные дидактические функции: создаёт ситуации интеллектуального напряжения учащихся, способствует активному усвоению учебного материала, содействует формированию и развитию учебно-исследовательских способностей школьников и др. Более того, проблемное изложение развивает внимание, творческое воображение, изобретательность, находчивость, сообразительность, интеллектуальные способности и познавательные возможности учащихся, что является необходимым в учебном процессе и отвечает требованиям к результатам освоения основной образовательной программы, предъявляемым ФГОС.

Литература

1. *Кульневич, С.В.* Современный урок : научно-практ. пос. для учителей, методистов, руководителей учеб. заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 2006. – Ч. III : Проблемные уроки.
2. *Перова, Т.Ю.* Проблемное обучение русскому языку и литературе в жанрах педагогической речи : учебно-метод. пос. для учителей-словесников / Т.Ю. Перова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2009.
3. *Путляева, А.В.* Психологические аспекты проблемного обучения / А.В. Путляева // Игровые формы контекстного обучения ; Под ред. А.А. Вербицкого. – М., 1983.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru>

Татьяна Юрьевна Перова – канд. пед. наук, зав. кафедрой гуманитарного образования Института повышения квалификации, г. Новокузнецк, Кемеровская обл.