

Ненасильственные технологии организации обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях

В. А. СИТАРОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

В статье рассматриваются возможности существования ненасильственных технологий обучения и условий их применения в педагогической практике.

Ключевые слова: позиция ненасилия, ненасильственная технология обучения.

Обратимся к предельно конкретному вопросу: каким образом тот или иной учитель может выстроить конкретный урок или воспитательное мероприятие с использованием ненасильственных технологий? Или поставим этот вопрос шире: какие технологии можно отнести к ненасильственным?

Ответ на вопросы предельно сложен и в то же время предельно прост. В настоящее время известно столько педагогических технологий, что простое их перечисление заняло бы несколько страниц. Только по классификации Г. К. Селевко их насчитывается десять групп, а в каждой группе — от двух до пяти и более (Селевко, 1998). Отсюда закономерно возникает другой вопрос: существуют ли какие-то особые ненасильственные технологии, овладев которыми учитель сразу решит множество проблем, связанных и со снижением агрессивности детей, и с развитием мотивации учения, и с дисциплиной, и с проявлениями миролюбия? К сожалению, вынуждены разочаровать: таких универсальных технологий не существует и не будет создано никогда. Одна из причин — любая технология не может воплотить-

ся в жизнь автоматически; эффективность ее внедрения зависит от личности педагога и его способности выстраивать отношения с учащимися на ненасильственной основе.

Любая технология от традиционно-авторитарной до лично-развивающей может носить как насильственный, так и ненасильственный характер. Проблема состоит в том, кто, когда, с кем, при каких условиях реализует ту или иную технологию. Можно привести немало примеров, когда в условиях традиционного воспитания и реализации жестко заданной методической системы личность учителя оказывалась настолько яркой и неповторимой, что требования программы и технология меркли перед ней. В результате мы получали результат, который в идеале хотели бы получить сегодня, пропагандируя гуманистические ценности в образовании. И наоборот, нам известны случаи, когда тот или иной педагог, пройдя соответствующую подготовку в рамках гуманистических подходов, так реализовал их в практику, что ученики просто стонали от навязываемого гуманизма и готовы были перейти в соседнюю школу, где педа-

гоги работали традиционно, реализуя привычную учебно-дисциплинарную модель.

Другими словами, вопрос состоит не в том, какие технологии следует признать ненасильственными, а в том, кто и каким образом их воплощает, какие отношения реализуются в этом процессе, какие цели ставятся: необходимость реализации программы или личностное развитие учащихся.

Тем не менее можно выделить некоторые интегрированные признаки любой педагогической технологии, которая бы, объединяя в себе отношенческий и технологический компоненты, удовлетворяла требованиям педагогики и психологии ненасилия. Таких признаков несколько.

Ту или иную образовательную технологию можно отнести к ненасильственным, если:

- она строится на системе субъект-субъектных связей;
- в ее основе лежит диалогическое общение;
- она учитывает интересы и опирается на субъектный опыт как педагогов, так и учащихся;
- ни одна из сторон учебного взаимодействия не использует принуждения в качестве средства достижения целей;
- никто не испытывает негативных эмоциональных состояний в виде тревожности, напряженности, стресса и т. п., и при этом достигается высокий положительный результат.

Существуют ли такие технологии в реальной практике образовательных учреждений? Маловероятно. Обязательно какое-либо из перечисленных требований не выполняется.

Согласно приведенным критериям можно проанализировать любую из многочисленных технологий, имеющих в педагогике, умножая ее на личность педагога, ее применяющую. Поэтому и личностно-ориентированные, и развивающие, и технологии, построенные на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, и даже большинство альтернативных технологий (типа Вальдорфской педагогики Р. Штейнера) могут быть отнесены к числу ненасильственных.

Все эти технологии хорошо изложены во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике. Поэтому здесь мы не в состоянии провести соответствующую экспертизу с позиций не-

насилия, учитывая высказанное выше замечание, тем не менее для примера приведем ряд наиболее интересных, на наш взгляд, технологий.

Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили. Концептуальной основой данной технологии являются практически все положения личностного подхода педагогики сотрудничества. Ребенок согласно Ш. А. Амонашвили высшее творение Природы и Космоса и воплощает в себе их черты — могущество и безграничность. Ребенок как явление несет в себе жизненную миссию, которой он должен служить. Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию, к взрослению и к свободе. В содержательном аспекте развиваются следующие умения и личностные качества: познавательное чтение, письменноречевая деятельность; лингвистическое чутье; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий (бесконечность, вечность, мироздание, многообразие); постижение прекрасного; планирование деятельности; смелость и выносливость; общение; иноязычная речь; шахматы; духовная жизнь; осмысление высоких духовных материй и ценностей (Дух, Душа, Сердце, Благо, Любовь, Жизнь, Смерть); постижение красоты всего окружающего (музыка, изобразительное искусство, театр и др.).

К конкретным методикам и методическим приемам относятся:

- гуманизм: искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;
- индивидуальный подход: изучение личности, развития способностей, углубление в себя, педагогика успеха;
- мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество — вопрос, атмосфера романтики;
- резервы семейной педагогики: родительские субботы, геронтогика, культ родителей;
- учебная деятельность: квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей.

Особую роль в технологии Ш. А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено, ибо отметка — это «костыли хромым педаго-

гики»; вместо количественной отметки — качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка. Урок рассматривается в качестве ведущей формы жизни детей, а не только процесса обучения, вбирающей всю и спонтанную, и организованную жизнь детей (Селевко, 1998).

Система Е. Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека. Целевыми ориентирами данной технологии являются нравственное и эмоциональное воспитание личности, в процессе которого осуществляется необходимое обучение; преподавание литературы как искусства. Каждое художественное произведение, изучение которого входит в программу школьного курса, содержит множество нравственных проблем, которые так или иначе в нем ставятся. Вопрос-проблему, которая служит ядром урока, учитель ставит так, чтобы:

а) вопрос был для современных учащихся жгучим, злободневным, лично значимым;

б) был по возможности обращен не вообще к учащимся, а именно к школьникам данного класса или даже к конкретному ученику;

в) ответ на него, разрешение проблемы, содержащейся в вопросе, требовали тщательного изучения произведения, учебника и дополнительной литературы, ознакомления с историей изучаемого произведения и с биографией автора.

В обучении предмету формула развития выглядит следующим образом: от опыта личности — к анализу художественного произведения и от него — к Книге. Способ введения ученика в структуру материала через «деталь» — «вопрос» — «проблему» универсален и может быть использован учителями для создания проблемных ситуаций. Ответ на поставленные проблемы организуется в форме коллективного поиска, раскрепощенного обсуждения, организуемых и инициируемых учителем. В силу этого урок литературы — не просто учебная работа, а Общение, Искусство, Жизнь, Открытия, Творчество (там же).

Метод А. Г. Ривина (динамические пары). В начале XX в. наш соотечественник А. Г. Ривин изобрел новый метод обучения — динами-

ческие (или сменные) пары. Он впервые построил учебный процесс с помощью определенным образом организованного материала, где учащиеся, занимаясь самостоятельно, осваивали учебный материал в диалогах друг с другом (Архипова, Бородько, Гуревич, 2000). Его занятия проходили эффективно. Помимо глубоких знаний возникали «побочные эффекты»: умение самостоятельно работать и мыслить, обсуждать спорные и незнакомые вопросы и др. Возможно, именно это и стало причиной сначала нападков, а затем и запрещения обучения в динамических парах. А. Г. Ривин умер в военное время, оставив после себя несколько публикаций и учеников, обучавшихся по этому методу.

Суть метода заключается в том, что каждый из учащихся, имея на руках свой собственный учебный материал, осваивает его в диалогах с другими учащимися, последовательно объединяясь в учебные пары с каждым из них. При этом внутри одной пары, обсудив сначала материал одного из партнеров, затем обсуждают материал другого партнера, т. е. оба участника по очереди решают свои учебные проблемы. Форма обсуждения — диалог, он может быть как задан жестким алгоритмом, так и быть свободным — это зависит от конкретной ситуации. Выполнив задание, пара распадается в поиске новых партнеров, образуя новые пары. Таким образом, учащийся осваивает одну тему или блок заданий со многими людьми.

М. В. Архипова, Л. А. Бородько, И. Н. Гуревич, являясь сторонниками данной методики, отмечают, что их собственный опыт, а также опыт коллег из других регионов России, использующих данную методику, позволяет говорить о том, что систематическое и грамотное использование метода А. Г. Ривина помогает в решении ряда проблем, хорошо известных любому учителю, связанных с поддержанием интереса к предмету у значительного числа учащихся, обладающих своими неповторимыми индивидуальными особенностями.

Отмечается также, что в современной России этот метод не забыт и используется в некоторых регионах как коллективный способ обучения (КСО). Мы относим данный метод,

несомненно, к ненасильственным технологиям. Как показывает практика, систематическое его использование приводит к серьезному изменению личностных особенностей как учащихся, так и самих учителей. Если для детей эти особенности связаны с актуализацией и раскрытием коммуникативного потенциала, становлением ответственности и самостоятельности, то для учителей — это способ овладения диалектическим мышлением, умением выстраивать уроки с детьми на сугубо диалогической основе, что является стимулом и для развития личности педагогов.

Технология обеспечения условий для осуществления детьми свободного выбора В. В. Зайцева. Традиционный образовательный процесс предусматривает минимум условий для осуществления детьми свободного выбора содержания, методов, форм обучения и т. д. Несомненно, что такое положение дел отрицательно сказывается на развитии качеств, характеризующих активность личности: инициативность, самостоятельность, ответственность. В то же время и здесь имеются интересные наработки и опыт, которые позволяют снимать имеющиеся противоречия и не повторять ошибки, допущенные в рамках концепций свободного воспитания. Для примера хотелось бы кратко привести технологию «обучения свободному выбору В. В. Зайцева (Зайцев, 1998).

Автор предлагает ввести в учебный план для младших школьников особую образовательную область «Опыт свободной деятельности (на предметном содержании)», которая предусматривает самостоятельную и совместную деятельность учащихся.

В соответствии со своей концепцией В. В. Зайцев выделяет три стадии развития личностной свободы у детей младшего школьного возраста.

На первой стадии у учащихся формируется достаточно высокий уровень автономности в деятельности: они осваивают опыт свободного выбора учебных заданий; затем свободный выбор заданий дополняется предварительным целеполаганием; и наконец, осуществляется проекция ситуаций, включающая все основные элементы целостной деятельности: анализ

ситуации, целеобразование, планирование, целеосуществление, рефлексия и самооценку.

На второй стадии у младших школьников формируется способность к межсубъектному взаимодействию в условиях учебной деятельности: они осваивают опыт предметной совместной деятельности; затем наступает этап автономной организации внутригрупповой совместной деятельности; и наконец, с увеличением степени самостоятельности школьников в осуществлении совместной деятельности используются технологии развивающей кооперации.

На третьей стадии осуществляется преодоление стереотипов мышления учеников, у них развиваются креативные (творческие) свойства личности: осваивается опыт, включающий понимание различного статуса отдельных элементов знаний, умение предварительно осознанно строить абстрактную модель логики дальнейшего развертывания предметного знания с последующим наполнением данной модели конкретным содержанием; затем происходит формирование гибкости и прогностичности мышления; в итоге развивается способность свободного выбора, стимулирующего у них творческое продуцирование способов деятельности при их осуществлении.

Таким образом, в данной статье предпринята попытка показать несколько групп ненасильственных технологий. Одна из них направлена непосредственно на личность педагога, формирование у него позиции ненасилия, создание условий для ее принятия. Другая — связана с обучением педагогов выражению этой позиции на практике. Третья группа технологий характеризует конкретные методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса. Технологии, относящиеся к четвертой группе, направлены на формирование позиции ненасилия у учащихся на разных возрастных этапах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Архипова, М. В., Бородько, Л. А., Гуревич, И. Н. (2000) Метод Ривина (динамические пары) в практике учителей начальной школы городов Чайковского (Пермская область) и Красноярска // Педагогика ненасилия в контексте проблем изменяющегося мира. СПб.: Verba Magistri.

Зайцев, В. В. (1998) Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции. Волгоград : Перемена.

Селевко, Г. К. (1998) Современные образовательные технологии. М. : Народное образование.

*NONVIOLENT TECHNOLOGIES
FOR THE ORGANIZATION OF TEACHING
PROCESS AND UPBRINGING OF CHILDREN
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS*

V. A. Sitarov

(Moscow University for the Humanities)

The article covers the possibilities for the existence of nonviolent technologies of training and conditions of their application in pedagogical practice.

Keywords: the position of nonviolence, nonviolent technology of training.

BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATION)

Arkhipova, M. V., Borod'ko, L. A., Gurevich, I. N. (2000) Metod Rivina (dinamicheskie pary) v praktike uchitelei nachal'noi shkoly gorodov Chai-kovskogo (Permskaia oblast') i Krasnoiarska // Pedagogika nenasillia v kontekste problem izmenia-iushchegosia mira. SPb. : Verba Magistri.

Zaitsev, V. V. (1998) Printsip svobody v postroenii nachal'nogo obrazovaniia: metodologicheskie osnovy, istoricheskii opyt i sovremennye tendentsii. Volgograd : Peremena.

Selevko, G. K. (1998) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M. : Narodnoe obrazovanie.