
ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

Т.Т. Черкашина

Кафедра культурологии и менеджмента в культуре
Государственный университет управления
Рязанский пр-т, 99, Москва, Россия, 109542

В статье обозначены научно-педагогические проблемы классификации и модернизации эвристических методов обучения. Обосновывается необходимость внедрения в педагогическую практику сократического исследовательского диалога.

На эмпирическом этапе развития дидактики в классической педагогике велись бурные дискуссии по проблемам описания и классификации методов обучения, обобщался передовой методический опыт, давались готовые образцы, которым предлагалось следовать для достижения образовательных целей. Дидактический принцип доступности «рецептурного» знания базировался на классических представлениях о чувственном опыте познания как единственно возможном, при этом аристотелевское отношение к сознанию ученика как к «чистой доске» легко коррелировалось с дидактическим принципом наглядности и приводило к формированию эмпирико-классификационного типа мышления и возведению транслируемого содержания в ранг эмпирических понятий.

Педагогике как практико-ориентированной науке имманентно свойственна установка на проектирование «должного». Перефразируя известный тезис К. Маркса, можно сказать: если раньше преподаватели только объясняли мир, то теперь перед ними иная задача — они должны его изменить. В связи с этим остро встает проблема поиска научных оснований выбора метода обучения и как следствие — проектирования педагогической технологии. Не отрицая классического положения психолого-педагогического постулата А.А. Леонтьева о том, что психологические «новообразования» формируются только в деятельности, будем помнить, что результаты образования зависят от той деятельности, в которую непосредственно включен обучающийся.

Предметом познания может быть лишь то, что уже освоено, а так как наиболее подвластна человеку «деятельность его собственной души», можно без труда обозначить основное противоречие современной дидактики — несоответствие классических принципов обучения личностно-ориентированной парадигме, провозглашающей субъектность обучения.

Деятельностные методы обучения, напротив, призваны нивелировать проблему отчуждения человека от образования. Мы разделяем также мнение о том, что противопоставление учебной деятельности развитию личности в качестве независимых, разновекторных дидактических направлений бесперспективно. Безусловно, особенности учебной дисциплины и даже тематическое наполнение конкретного материала предоставляют разные возможности в плане выбора методов обучения.

Гуманитарные по своей природе предметы «Русский язык и культура речи», «Риторика» выгодно обнаруживают скрытые методические приемы формирования эмпатии на основе эвристических методов обучения, таких, например, как: метод смыслового видения, или инсайт как внутренняя сущность объекта познания; метод символического видения, основанный на осознании семиотической природы текстов культуры (например, свет — символ добра, голубь — символ мира, спираль — символ бесконечности и т.п.); метод образной картины; метод придумывания (мозговой штурм); метод «Если бы...»; метод эвристического наблюдения; метод фактов; метод сравнения; метод исследования; метод конструирования понятий; метод конструирования правил; метод гипотез; метод прогнозирования; метод ошибок: метод конструирования теорий; метод рефлексии как осознание деятельности; методы контроля; методы самооценки. Практика убеждает: метод обучения не может не быть личностно ориентирован, поскольку детерминирован действиями учащегося, в отличие от содержания изучаемой дисциплины, которое может никак не соотноситься с реалиями жизни студента. Однако, несмотря на серьезную научную проработку методов обучения и попытку их классификации, и сегодня нет однозначного и точного видения эффективных методов обучения, не разработана методика внедрения их в практику преподавания.

Во многих исследованиях речь идет в основном о том, чему надо учить — многочисленные учебные программы, новые учебники, рекомендации к ним этому подтверждение. Но, к сожалению, до сих пор недостаточно исследованными и разработанными, а потому актуальными остаются методологические и дидактические основания для новых методов обучения, конструирование на их основе педагогических технологий, внедрение их в реальный учебный процесс.

Важным методологическим ориентиром исканий педагога является понимание того, что учитель — не «транслятор» информации. Преподаватель, осознающий себя организатором и координатором «непрямого» воздействия, режиссером субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного дискурса, способен, по мнению Т.М. Балыхиной, Н.В. Кухарева, В.С. Решетько, В.И. Журавлева, Л.К. Гребенкиной, постоянно реконструировать дидактические приемы и методы собственной профессиональной деятельности, «вести» ученика к рождению «нового» знания, формируя такое знание, которое прошло через душу воспитанника, стало для него «своим».

Понимание бесперспективности монологического догматизма в сфере образования привело к реанимации принципа диалогизма в обучении и воспитании. Неслучайно М.С. Каган определяет наше время как эпоху многомерного диалога, ибо в отличие от предыдущих эпох с присущей им диалогической доминантой, проявляющейся только в каком-то направлении развития культуры в целом и образования в частности, наше время призвано, по мнению ученого, «сделать диалог универсальным, всеохватывающим способом существования культуры и человека в культуре» [3. С. 533], поэтому передовые образовательные технологии не могут обойти вниманием риторику, тем более что косвенно риторика зародилась как дисциплина, предметом которой стали не столько закономерности и механизмы ведения диалога, сколько способы отстаивания своей точки зрения в процессе речевого взаимодействия. Знания в процессе такого диалога рождаются, а не пере-

даются; уважается и ценится мнение каждого участника эвристического диалога, ибо каждый человек уникален: «Мера существующего или несуществующего есть каждый из нас. И здесь-то тысячу раз отличается один от другого, потому что для одних существует и кажется одно, а для другого — другое... Ничье мнение не бывает ложным...» [4. Т. 2. С. 221—223]. Более того, Сократ был уверен, что иногда человек должен «забеременеть», т.е. приобрести способность рожать истину в спорах и рассуждениях на основе полученных ранее знаний, ибо не все люди имеют равные познавательные способности, но в каждом человеке «живут верные мнения о том, чего он не знает», надо только при помощи искусных вопросов заставить эти мнения «шевелиться», надо «часто и по-разному спрашивать» [4. Т. 1. С. 595].

Изложенные учеником Сократа Платоном античные диалоги дают возможность выделить основные дидактические элементы его метода, который сегодня называют модным словом «инновация». Первое место среди сократических методов занимает ирония, призванная «уличить» учителя и ученика в незнании. Так реализуется на практике принцип «знающего незнания», или недостаточного знания о предмете разговора, неважно, простое или сложное понятие он обозначает. Вспомним крылатую фразу Сократа: «Я знаю, что ничего не знаю». Вслед за словесной фиксацией объекта незнания моделируется дидактический процесс восхождения от незнания к знанию. Одним словом, применяется индуктивный метод, предполагающий путь от частного к общему. При этом освещаются традиционные взгляды на проблему, идет конструирование дефиниций от незначительных, легко определяемых понятий к более глубоким. Ученику, или собеседнику (ученик — это равноправный партнер в диалоге) предлагается не менее двух альтернативных вариантов решения обнаруженной проблемы, которые обсуждаются, причем неправильные рассуждения доводятся до абсурда.

Обязательным условием методики Сократа является привлечение собственного опыта с опорой на рефлекссию происходящего обсуждения. Сократ, давая оценку своим педагогическим усилиям, не уставал повторять: «От меня они (ученики) ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет» [4. Т. 2. С. 202].

Можно сказать, что главное отличие традиционной знаниево-накопительной системы обучения и эвристического метода «знающего незнания» составляет изменение соотношения между знанием и незнанием. Для первой характерна установка на перевод незнания в знание, отсюда цели — «дать представления о...», «научить...», и как результат — дать знания, увеличив их объем. Учитывая диалоговость нашего сознания, вопросно-ответный метод Сократа, как никакой другой, согласуется с требованием усиления деятельностного обеспечения образования. Смена приоритетов внешнего воздействия преподавателя на внутренний мир учащегося, приобретение им собственного творческого опыта познания при условии постановки студентом вопроса на уровне внутреннего диалога позволяют признать значимость эвристического диалога в качестве инструмента инновационного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М., 1977.
- [2] *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001.
- [3] *Каган М.С.* Эстетика как философская наука. — СПб., 1997.
- [4] *Платон.* Собр. соч. в 4 тт. — М.: Мысль, 1990.
- [5] *Пряхин М.Н.* Риторика в системе тривиума (к проблеме определения понятия «риторика») // Риторика в системе коммуникативных дисциплин... — СПб., 2005. — Ч. 1.

EVRIKA-LIKE TEACHING TECHNIQUES AS A BASIS OF PEDAGOGICAL INNOVATION

T.T. Cherkashina

Department of Culturologists and Management in Culture
State University of Management
Ryazan pr., 99, Moscow, Russia, 109542

The article outlines the scientific and pedagogical problems of gradation and updating of Evrika-like teaching techniques in terms of priority national projects implementation as well as substantiates incorporation of Socrates-like dialogue research into the practice of teaching Russian and culture of speech.