

УДК 371.3

С. И. Поздеева

## ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ В КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается типология уроков и занятий в общеобразовательной школе с точки зрения моделей организации совместной деятельности педагога и учащихся. Дается характеристика трех базовых моделей и соответствующих типов уроков: авторитарная модель (урок-задание), лидерская модель (урок-проблематизация), партнерская модель (урок-диалог). Модели сравниваются с учетом таких критериев, как позиции участников, связи между ними, содержание совместной деятельности, педагогический метод, результат. Данная типология уроков может быть использована как один из вариантов классификации уроков, соответствующих требованиям ФГОС НОО и ФГОС ООО в рамках реализации системно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** *совместная деятельность, соорганизация участников, авторитаризм, лидерство, партнерство.*

Реализация системно-деятельностного подхода, заложенного во ФГОС НОО и ФГОС ООО актуализировала внимание к новым классификациям уроков в общеобразовательной школе. Наиболее востребованными у педагогов, на наш взгляд, оказались две типологии уроков: на основе деятельностного метода обучения Л. Г. Петерсон и на основе метода решения учебных задач А. Б. Воронцова. Л. Г. Петерсон [1] кладет в основу своей классификации уроков принцип построения понятийной системы, согласно которому выделяют определенные этапы построения системы и типы уроков: 1) подготовка места для нового элемента системы и построение нового элемента (урок «открытия» нового знания); 2) коррекция нового элемента (урок рефлексии), 3) установление связи между новыми и исходными элементами (урок общеметодологической направленности); 4) контроль деятельности системы (урок развивающего контроля). А. Б. Воронцов [2], опираясь на логику развертывания предметного содержания в рамках учебной деятельности в концепции Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова выделяет следующие типы уроков: 1) этап постановки учебной задачи (урок постановка учебной задачи); 2) этап решения учебной задачи (урок моделирования, урок конструирования понятия (способа действия)); 3) этап решения частных задач (урок конкретизации понятия, урок контроля, урок оценки).

Данные классификации, на наш взгляд, не учитывают важнейшую характеристику образовательной деятельности (это совместная деятельность педагога и учащихся на уроке и внеурочном занятии), а также то, что предметом образования в школе является не только математика, история, литература, но и совместная деятельность педагогов и детей. Если по Л. Г. Петерсон образовательную практику можно трактовать как практику построения понятийной базы через фиксацию учебных затруднений и актуализацию пробных учебных действий, практику РО Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова как практику постановки и решения учебных задач, то в концепции педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокуменова) образовательная практика мыслится как практика выстраивания взаимоотношений, соорганизации взрослых и детей, их взаимодействия. При этом разные способы соорганизации несут разное образовательное содержание и оформляются в три базовые модели организации совместной деятельности: авторитарную, лидерскую, партнерскую и соответствующие им типы уроков (урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог). Подчеркнем,

что данная классификация уроков и занятий, во-первых, педагогическая (а не дидактическая), так как педагогика – это наука о построении образовательных отношений между учителем и детьми, во-вторых, деятельностная, потому что отражает три этапа в организации образовательной деятельности: погружение в совместную деятельность и тему урока (эмоционально-коммуникативная вовлеченность, мотивация, актуализация, целеполагание); развертывание совместной деятельности (развитие, усиление образовательной коммуникации); рефлексия хода и результатов деятельности, вычленение общих и индивидуальных достижений, затруднений. Охарактеризуем каждую модель и тип урока [3].

*Авторитарная модель организации совместной деятельности* реализует нормативно-принудительные связи в образовательной практике, при которых педагог является руководителем, задающим требования, нормы, образцы, а ребенок – исполнителем (подчиненным). Педагогическим результатом образовательной практики по усвоению норм является формирование у детей учебных навыков и исполнительской деятельности. Поскольку педагогическим методом реализации данной модели является монолог (трансляция, репродукция), то учителя обычно считают, что это «старый» традиционный урок, которым они все успешно владеют. На самом деле, урок-задание требует особой культуры, культуры авторитаризма, которая предполагает культуру предъявления педагогом учебных заданий, образцов их выполнения; культуру разъяснения алгоритмов (памяток, инструкций) как пошагового руководства к действию; культуру организации выполнения упражнений (подготовительного, исполнительского и контрольного этапов), отработки точности и правильности выполнения учебных действий по алгоритму; культуру внешнего контроля и оценки правильности выполнения учебных заданий. На наш взгляд, плохой урок-задание – это урок, на котором все говорит и делает учитель, а дети молча выполняют задания из учебника, пособия, рабочей тетради; урок, на котором, приступая к выполнению задания, дети начинают переспрашивать у учителя, что и как делать, потому что не была выстроена работа с алгоритмами и образцами; урок с использованием только фронтальной и индивидуальной работы учащихся.

Рассмотрим *логику урока-задания* с учетом обозначенных выше этапов организации совместной деятельности. На этапе погружения в деятельность происходит восстановление (повторение) старых знаний и способов действий, четкое формулирование педагогом темы и цели урока (что будем изучать, что узнавать, чему учиться), предъявление и разъяснение плана урока как цепочки действий по реализации цели урока. На этапе развертывания совместной деятельности может быть использовано объяснение нового материала учителем (поэлементное или локализованное), в том числе с использованием ИКТ, изучение информационного текста в учебнике под руководством учителя, составление опорного конспекта по новой теме. В рамках первичного закрепления важны такие приемы, как разъяснение учителем алгоритмов (их назначения, последовательности действий), выполнение тренировочных упражнений (в паре, группе, индивидуально), комментирование детьми выполняемых действий. На этапе оформления результатов и рефлексии подводятся итоги урока (что узнали, чему учились), оценивание, комментирование домашнего задания, выстраивание перспективы (чему будет посвящен следующий урок).

Таким образом, авторитарная модель и урок-задание – это *закрытое совместное действие* педагога и учащихся, в котором педагог культурно предъявляет нормы, а дети их сознательно усваивают, а затем воспроизводят в разных учебных ситуациях. Ключевые слова для данной модели организации совместной деятельности: задание, упражнение, алгоритм, образец, объяснение, воспроизведение.

*Лидерская модель организации совместной деятельности* реализует ценностные связи в образовательной практике по постановке и решению общих задач, когда педагог является лидером, который направляет, убеждает, организует совместную деятельность, а ребенок – соисполнителем (квазисубъектом), которого вовлекают в целеполагание, планирование, обсуждение, контроль, оценку. Считается, что лидерство – это искусство заставлять других делать то, что нужно вам, хотя точнее можно сказать так: это искусство сделать то, что важно и интересно педагогу, важным и значимым для всех и каждого. Педагогическим результатом образовательной практики по постановке и решению общих задач (ценностей) является формирование у детей умения учиться и образование коллективно-распределенной деятельности. Педагогическим методом становится учебный, функциональный диалог. Слово «учебный» означает, что на уроке идет работа по решению учебных проблем, т. е. проблем на конкретном предметном материале, а слово «функциональный» означает, что в таком диалоге четко распределены функции участников: педагог организует постановку, анализ, обсуждение задач (проблем), а дети участвуют в их решении, выдвигая варианты решения, реагируя на мнения друг друга, доказывают, спорят. Культура лидерства – это культура создания на уроке проблемной ситуации и вовлечения в нее детей, культура организации обсуждения способов решения проблемы (учебной дискуссии), культура убеждения (фактами, примерами, обращением к «авторитетам»).

*Урок-проблематизация* предполагает следующую логику построения. На этапе погружения в совместную деятельность может быть организована ситуация интеллектуального конфликта, в рамках которого у детей не получается решить вроде бы знакомую, привычную учебную задачу, или ситуация практического затруднения, которая доращивается до проблемной ситуации через анализ условий. Проблемная ситуация осознается всеми как общий неуспех, как противоречие, без решения которого все не могут двигаться дальше, а значит, как общая ценность. На этапе развертывания совместной деятельности строится план (проект) выхода из ситуации затруднения, выдвигаются и обсуждаются версии в режиме фронтальной или групповой дискуссии, происходит выбор и обоснование правильного (культурного, научного) способа, т. е. открытие («квазиоткрытие» по В. В. Давыдову) нового знания. Затем осуществляется проверка открытого способа в деятельности и применение нового способа в решении частных задач. На этапе рефлексии важно восстановить, какую проблему решали и как, вспомнить наиболее интересные (оригинальные) версии, выделить то, чему научились не только в предметном, но и деятельностном плане, организовать рефлексию групповой работы.

Таким образом, урок-проблематизация строится в логике *обращенного совместного действия*, так как, в отличие от урока-задания, педагог начинает обращаться к детям (их версиям, мнениям), вовлекать их в деятельность и передает им некоторые взрослые функции (например планирование, контроль, оценку). Ключевые слова для урока-проблематизации – проблема, поиск, обсуждение, квазиоткрытие, дискуссия.

*Партнерская модель организации совместной деятельности* реализует личностные связи в образовательной практике, так называемое недидактическое взаимодействие педагога и учащихся, при котором педагог является организатором-участником совместной деятельности, а ребенок – значимым и влиятельным ее участником. Двойственность позиции педагога в данной модели означает, что как организатор педагог направляет, сталкивает противоречивые мнения, обращает внимание на определенные аспекты, задает уточняющие (проясняющие) вопросы, стимулирует вербальную активность детей. Как участник педагог вместе с детьми размышляет вслух, задает вопросы о непонятном, подхватывает, комментирует, советуется с детьми. Педагогическим методом реализации партнерской мо-

дели становится личностный диалог, как диалог равных, но разных, который строится на сопереживании, сопричастности, поддержке, понимании. Если «формулу» учебного диалога можно сформулировать так: «Чтобы узнать новое, надо поспорить», то «формула» личностного диалога может звучать таким образом: «Чтобы узнать новое, надо понять другого и себя». В старших классах возможен такой вариант диалога, как самоорганизующийся диалог, который может вести не педагог, а один из учеников. Культура партнерства – это культура актуализации личного опыта участников, порождения их личностных смыслов (знаю, думаю, представляю, слышу), личных инициатив (хочу, могу, интересно); культура оформления и представления личных смыслов, построения поля смыслов, культура обращенности к другим смыслам (в культуре, науке).

*Урок-диалог* – это место встречи людей, думающих и чувствующих по-разному, он строится как урок обнажения и соорганизации разного (вопросов, сомнений, переживаний, мыслей). Если в лидерской модели особой ценностью становится согласие и единение участников, которые в итоге придут к правильному решению, то на уроке-диалоге происходит не только актуализация и согласование смыслов, но и порождение новых, при этом можно и не дойти до единственно правильного решения, главное – взаимообмен, взаимообогащение, слышание и понимание другого, а через это понимание себя. Р. Познер называет такой диалог активным и считает, что «практика ведения активного диалога может оградить ребенка от мировоззрения пассивного потребителя еще до того возраста, в котором человек может сознательно рефлексировать на тему своей роли в учебном процессе» [4, с. 147–148]. Если в прямом диалоге в рамках лидерской модели участники обсуждения используют прямые комментарии для формулирования своих позиций, то в активном диалоге будет происходить «коллизия коммуникативных интересов» (Р. Познер), в том числе благодаря тому, что участники выбирают темы для обсуждения, готовы к любым поворотам в дискуссии, способны «артикулировать свои собственные пристрастия посредством не прямых комментариев...» [4, с. 147].

На этапе погружения в совместную деятельность на уроке-диалоге важно создать комфортный психологический настрой, разговаривать, «растревожить» учеников, создать ситуацию эмоционально-коммуникативной вовлеченности, выбрать объект для коллективного анализирующего наблюдения (предмет, текст, событие, случай, факт, картину, музыкальное произведение, слово). На этапе развертывания деятельности происходит порождение личных смыслов: дети исследуют особенности своего восприятия, переживания, отношения и особенности других смыслов, передают это в тексте, рисунке, ассоциации, мнении; происходит взаимная дополнительность и соорганизация разных смыслов, расширение и углубление смыслового пространства через обращение к другим смыслам, существующим в культуре. На этапе рефлексии фиксируются такие, например, аспекты: что я понял, открыл (впервые), благодаря чему я это понял, открыл, почувствовал. Урок-диалог может лежать в основе таких типов уроков, как урок-рефлексия, урок-погружение. Он реализует *открытое совместное действие* педагога и ребенка, в котором порождается новый опыт совместной деятельности на основе субъект-субъектного взаимодействия участников. Ключевые слова такого урока: личностный смысл, вовлеченность, понимание, порождение.

Рассмотренные нами модели организации совместной деятельности могут лежать в основе не только уроков, но и внеурочных занятий. Главными при этом становятся качество и содержание совместной деятельности, а учебный предмет выступает средством их реализации. При этом формируются все группы образовательных результатов, в том числе метапредметные. Урок-задание делает акцент на регулятивных УУД, проблематизация – на познавательных и коммуникативных, диалог – на коммуникативных и личностных. Модели

организации совместной деятельности актуальны в условиях технологического бума, когда педагоги решили, что успех определяется удачным выбором и четкой реализацией образовательной технологии. При этом педагоги часто теряют педагогическое содержание своей профессиональной деятельности как деятельности по выстраиванию образовательных отношений. Технологическая культура учителя связана с его педагогической культурой, с осознанием того, что образовательная технология – это практический способ организации совместной деятельности педагога и учащихся рамках конкретной модели ее организации [5].

### Список литературы

1. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. М.: Акад. повыш. квалиф. и проф. переподг. работников образования: УМЦ «Школа 2000...», 2007. 448 с.
2. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова // Из опыта работы ЭУК «Школа развития». М.: Центр пробл. развития образ-я «Развитие личности», 1998. 360 с.
3. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
4. Познер, Роланд. Рациональный дискурс и поэтическая коммуникация: методы лингвистического, литературного и философского анализа / науч. ред. И. П. Кужелева-Саган; пер. с англ. С. С. Носовой. Томск, Изд. дом ТГУ, 2015. 296 с.
5. Никитина Л. А., Поздеева С. И. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 4 (10). С. 7–14.

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 08.05.2016.*

*S. I. Pozdeeva*

### TYPE LESSONS IN THE CONCEPT JOINT ACTIVITY PEDAGOGY

The article is devoted to the type lessons in secondary schools in the point of collaborative activity organization models. The author describes three various models and corresponding type lessons: authoritative (lesson-task), leadership (lesson-problematisation), partnership (lesson-dialogue). Models are compared on such criteria as: positions of participants, relations between them, the content of joint activity, teaching method, educational results. This classification complies with FSES of primary and basic school. Choice of an appropriate model of teacher-students interaction (closed model, addressed model, or open model) is the crucial teacher's issue under the implementation educational standards, realizing system-activity approach in Russian school.

**Key words:** *joint activity, co-organization of participants, authoritative, leadership, partnership.*

### References

1. Peterson L. G. Deyatel'nostnyy metod obucheniya: obrazovatel'naya sistema "Shkola 2000..." [Activity educational approach: educational system "School 2000..."]. *Postroeniye nepreryivnoy sfery obrazovaniya* [Construction of continuous education]. Moscow, Akademiya povysheniya kvalifikatsii, UMTS "Shkola 2000..." Publ., 2007. 448 p. (in Russian).

2. Vorontsov A. B. Praktika razvivayushchego obucheniya po sisteme D. B. Elkonina–V. V. Davydova [The practice of developing training according to Elkonin-Davydov system]. *Iz opyta raboty EUK "Shkola razvitiya"* [From experience of EUK "School of Development"]. Moscow, Tsentr problem razvitiya obrazovaniya "Razvitiye lichnosti" Publ., 1998. 360 p. (in Russian).
3. Prozumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatelnosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatelnosti pedagogov shkoly* [School of joint activities: Experiment: the development of objectives of education and research activities of the school teachers]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
4. Pozner, Roland. *Ratsional'nyy diskurs i poeticheskaya kommunikatsiya: metody lingvisticheskogo, literaturnogo i filosofskogo analiza* [Rational discourse and poetic communication: methods of linguistic, literary, and philosophical analysis]. Ed. I. P. Kuzheleva-Sagan, translated from English S. S. Nosova. Tomsk, Tomskiy gosudarstvennyy un-t Publ., 2015. 296 p. (in Russian).
5. Nikitina L. A., Pozdeeva S. I. Pedagogicheskoye naslediyе G. N. Prozumentovoy kak orientir dlya pedagogicheskoy nauki i praktiki [The pedagogical heritage of G. N. Prozumentova as a benchmark for science and educational practice]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, no. 4 (10), pp. 7–14 (in Russian).

Pozdeeva S. I.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru