Научная статья

УДК [373.1.013:372.8]:001.8

ББК 74.02

П 78

DOI: 10.53598/2410-3004-2021-4-288-73-96

**ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ УРОКОВ В ОБЩЕЙ
И ЧАСТНОЙ ДИДАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

(Рецензирована)

**Зара Кадыровна Меретукова^{1✉}, Аида Рамазановна Чиназирова²,
Нафсет Шумафовна Блягоз³, Нафисет Кирмизовна Куприна⁴**

^{1, 2, 3, 4} *Адыгейский государственный университет, Майкоп, Россия*

^{1✉} *zarmerkad@mail.ru <https://orcid.org/0000-0001-8277-1316>*

² *Chinara1166@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-3673-2292>*

³ *nafset410@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-8184-7793>*

⁴ *nafiset.kuprina@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-5179-4467>*

Аннотация. Ставится проблема корректности предлагаемой в современной частной дидактике типологии уроков, в связи с чем вводится понятие «общая постклассическая дидактика», обосновывается такая необходимость. Делается краткий экскурс в историю возникновения типологии уроков в классической дидактике, рассматривается её становление, разные её модификации. Для обоснования актуальности проблемы описывается развёрнутая вокруг компетентностного подхода кампания, в реальности «плодящая» некомпетентность, и в связи с этим обосновывается тезис о некорректности предлагаемых «новых» типологий уроков. Выдвигается и обосновывается тезис о превосходстве концепций общей постклассической дидактики в формировании компетенций и трактовки в ней сущности традиционной типологии уроков над предложенными новыми типами уроков в частной дидактике. Раскрывается сущность фундаментальных теорий общей постклассической дидактики, лежащих в основе качественного урока и необходимых для формирования не только компетенций, но и других ценностей. Выдвигаются научно-методологические (риторические) вопросы к авторам новых типов уроков, вызванные логикой дискурсов, направленных на обоснование некорректности такой типологии. Кратко рассматриваются особенности толкования учеными-дидактами сущности рыночных отношений в России, породивших компетентностный подход и в свете этого видение специфики соотношения целей обучения и проблемы ценностей в общей постклассической дидактике, роль традиционных типов уроков в решении целей-ценностей в трактовке постклассической дидактики. Приводится ряд примеров из практики обучения, свидетельствующих о преобладающей возможности традиционной типологии урока в формировании не только компетенций, но и других ценностей, доказывающейся её эффективность, и акцентируются выдвигаемые в общей постклассической дидактике условия этой эффективности.

Ключевые слова: типология урока, общая и частная дидактика, общая постклассическая дидактика, цель-ценность, фундаментальные теории общей

постклассической дидактики, надпредметные умения, компетенции, универсальная инвариантная дидактическая модель.

Для цитирования: Проблема типологии уроков в общей и частной дидактике в контексте компетентного подхода / З.К. Меретукова, А.Р. Чиназирова, Н.Ш. Блягоз [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2021. Вып. 4 (288). С. 73-96. DOI: 10.53598/2410-3004-2021-4-288-73-96

Original Research Paper

THE PROBLEM OF THE TYPOLOGY OF LESSONS IN GENERAL AND PRIVATE DIDACTICS IN THE CONTEXT OF A COMPETENCY APPROACH

Zara K. Meretukova^{1✉}, Aida R. Chinazirova²,
Nafset Sh. Blyagoz³, Nafiset K. Kuprina⁴

^{1, 2, 3, 4} *Adyghe State University, Maykop, Russia*

^{1✉} *zarmerkad@mail.ru <https://orcid.org/0000-0001-8277-1316>*

² *Chinara1166@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-3673-2292>*

³ *nafset410@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-8184-7793>*

⁴ *nafiset.kuprina@yandex.ru <https://orcid.org/0000-0002-5179-4467>*

Abstract. The problem of the correctness of the typology of lessons proposed in modern private didactics is posed, in connection with which the concept of “general post-classical didactics” is introduced, such a need is justified. A short excursion is made into the history of the emergence of a typology of lessons in classical didactics, its formation and various modifications are considered. To justify the relevance of the problem, a campaign unfolded around a competent approach is described, in reality “producing” incompetence, and in this regard the thesis about the incorrectly proposed “new” typologies of lessons is justified. A thesis is put forward and substantiated on the superiority of the concepts of general post-classical didactics in the formation of competencies and the interpretation of the essence of the traditional typology of lessons over the proposed new types of lessons in private didactics. The essence of the fundamental theories of general post-classical didactics, which are the basis of a qualitative lesson and are necessary for the formation of not only competencies, but also other values, is revealed. Scientific and methodological (rhetorical) questions are put forward to the authors of new types of lessons, caused by the logic of discourses aimed at justifying the incorrectness of such a typology. The authors consider briefly the peculiarities of the interpretation of the essence of market relations in Russia by scientists, which gave rise to a competence approach, and in the light of this, the vision of the specifics of the relationship between the goals of learning and the problem of values in general post-classical didactics, the role of traditional types of lessons in solving goals-values in the interpretation of post-classical didactics. A number of examples from the practice of learning are given, testifying to the prevailing possibility of a traditional typology of a lesson in the formation of not only competencies, but also other values, its effectiveness is proved, and the conditions of this effectiveness put forward in general post-classical didactics are emphasized.

Keywords: lesson typology, general and private didactics, general post-classical didactics, goal-value, fundamental theories of general post-classical didactics, super-advanced skills, competencies, universal invariant didactic model.

For citation: Meretukova Z.K., Chinazirova A.R., Blyagoz N.Sh., Kuprina N.K. The problem of the typology of lessons in general and private didactics in the context of a competency approach//Bulletin of Adyghe State University. Ser.: Pedagogy and Psychology. 2021. No. 4(288). P. 73-96. DOI: 10.53598/2410-3004-2021-4-288-73-96

Введение. Дидактика, научные основы которой были разработаны ещё в XVII веке великим чешским мыслителем педагогом Я.А. Коменским, которую называют традиционной и классической и в рамках которой разрабатывалась типология урока, развивалась, совершенствовалась в течение нескольких столетий и достигла своего расцвета в нашей стране в советский период в 70-80-е годы XX века. Эту отечественную дидактику можно назвать постклассической, чтобы, во-первых, в процессе интерпретации дифференцировать её характеристики и таковые в классической дидактике Коменского; чтобы, во-вторых, подчеркнуть её превосходство как над классической дидактикой, так и над появляющимися современными подходами к некоторым вопросам дидактики (вопросы типологии урока с учетом понятия «classikus» (лат. первоклассный, образцовый)). Приведем ряд научно-методологических фактов, позволяющих называть этот период развития дидактики общей, постклассическим и новым этапом в развитии педагогической науки в целом.

1. Этот этап был ознаменован тем, что впервые был осуществлен В.В. Краевским масштабный и глубокий методологический анализ объекта и предмета дидактики, разработаны основы научного проектирования процесса обучения и его эффективного осуществления, а также основы прогнозирования потенциала педагогической системы [1: 124].

2. Именно в этот период были разработаны пути совершенствования процесса обучения [2].

3. Исторически эволюция рассмотрения процесса обучения шла примерно, как отмечает И.Я. Лернер, от конкретной реальности через

уровни его проектного рассмотрения до уровня теоретической модели. А в постклассической дидактике – наоборот. Авторы исходили из того, что с точки зрения науки невозможно осознать сущность обучения и его процесса, не создав на основе анализа реальной действительности теоретической модели объекта, воплощающейся в конкретных реалиях. Такой подход позволил автору (И.Я. Лернеру) разработать культурологическую теорию содержания образования и выделить несколько уровней последнего:

- 1) теоретический уровень;
- 2) уровень учебного предмета (программ, методических пособий), содержащий все элементы первого уровня, но конкретизированные;
- 3) уровень конкретного процесса обучения в форме проекта (плана);
- 4) уровень конкретной темы и конкретного урока и их цели;
- 5) уровень личности ученика, усвоившего все элементы первого уровня [3: 11-21].

А компонентами первого уровня являются следующие основные элементы социокультурного опыта, являющегося источником содержания образования:

- 1) знания о мире и способах деятельности;
 - 2) опыт осуществления способов деятельности (умения);
 - 3) опыт творческого мышления и творческой деятельности;
 - 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (природе, человеку, обществу, к деятельности, к учению и т.д.) [4: 44-60].
- Всем этим элементам дается автором философское и научно-методологическое обоснование. Следует подчеркнуть, что именно такое понимание содержания образования знаменует переход от сциентистского к нему

подхода и от его толкования как педагогически адаптированных знаний по основам наук к его определению не только как системы знаний и умений, но и как системы указанных выше элементов, т.е. как педагогически адаптированного социального опыта в целом. Кроме того, в постклассической дидактике под углом зрения выше указанной культурологической концепции содержания образования были разработаны такие дидактические концепции (концепция методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся, т.е. вопрос о том, как, какими методами обучения можно обеспечить усвоение всех элементов содержания образования в процессе обучения; концепция содержания обучения (не следует это путать с содержанием образования); концепция закономерностей обучения; концепция дидактической рефлексии; концепция урока и его типологии; инвариантная дидактическая модель и т.д.), которые, будучи усвоенными и заинтересованно применяемыми учителями школ и преподавателями ВУЗов, способны обеспечить высокое качество образования. Предложенная И.Я. Лернером универсальная дидактическая модель инвариантна для любой ступени обучения (начальной, средней и высшей) и для методики преподавания любой учебной дисциплины, т.е. для частной дидактики, причем всё это с ориентацией на традиционную типологию уроков и на гибкое комбинирование и модификацию его этапов в зависимости от стратегической и тактической целей урока, призванного выполнять триединую функцию – образовательную, воспитывающую, развивающую функции. В связи с последней мыслью важно подчеркнуть следующее. Не умаляя значимости целей и компетенций, сформулированных в ФГОС(ах), а также прагматически целей школы, признанных американскими предпринимателями и

обозначенными в компетентностном подходе, главной целью современного воспитывающего и развивающего обучения И.Я. Лернер считал обретение обучаемыми системы общечеловеческих ценностей [5: 15-16], включая ЗУНы, опыт творческого мышления и творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (к человеку, обществу, деятельности и т.д.). При этом ценностью, с которой смыкаются векторы всех остальных, по И.Я. Лернеру, должна стать установка личности на деятельность во благо людей, во благо общества, а не только себя [6: 19], ибо интеллектуальный потенциал, как отмечал В.В. Краевский, способен стать по настоящему действенным только при условии соответствия направленности интеллектуальной деятельности людей нравственно-духовным идеалам [7: 10].

Непременным условием реализации в образовании указанных целей и функций является, по И.Я. Лернеру, овладение учителем методами обучения, обозначенными в классификации по характеру познавательной деятельности обучаемых, и их соотнесение и корреляция с типами уроков, разнообразием форм обучения и форм учебно-познавательной деятельности учащихся на всех типах уроков. А это, в свою очередь, предполагает овладение учителем вышеуказанными теориями педагогической науки и, в частности, дидактики, а также усиления качества педагогического образования, непременным элементом которого должны стать теории общей постклассической дидактики. Обозначим противоречия, определившие проблему исследования.

В современной России рыночных отношений имеют место противоречия во всех сферах, в образовательной в том числе. Из множества противоречий можно выделить следующие: во-первых, между природой, сущностью, требованиями рыночной

экономики в нашей стране, на которые ориентируется образовательная политика государства, (отсюда и ФГОС(ы), и формулируемые (декларируемые) ими компетенции) и игнорированием чиновниками от образования при формулировке целей и задач образования выводов педагогической науки и особенно общей постклассической дидактики; во-вторых, между порождённым выше указанной ситуацией многообразием подходов, обилием классификаций уроков, их этапов, технологий, (к примеру, только в публикациях последних лет насчитывается более 300 различных определений педагогических технологий), в качестве оснований которых берутся несущественные признаки, отсюда запутывание учителей, и существующей в отечественной педагогической науке точкой зрения о непригодности западных технологий для российской школы, нежелаемых последствиях, некритического их заимствования, а также действительным состоянием качества образования. Указанные противоречия усугубляются появившимся в педагогической науке (в частной дидактике) «разнобоием» в вопросе типологии уроков, не учитывающем необходимость соотнесения все элементов процесса обучения, что определило *проблему* предлагаемого исследования: определение степени корректности теоретико-методологических основ существующих типологий урока в общей постклассической и частной дидактике и их корреляции с теорией и практикой целеполагания. *Объект исследования* – типология уроков в современной общей постклассической и частной дидактике, *предмет* – научно-методологические подходы к проблеме типологии уроков и их корректность. Указанные проблема, объект и предмет статьи определили её цель: выявить подходы учёных к проблеме типологии уроков, определить степень их корректности, научно-методологической

обоснованности предлагаемых типологий уроков, обосновать тезис о превосходстве и большей корректности предложенной в постклассической отечественной дидактике типологии уроков.

Материалы и методы. Подчеркнём, что, помимо научных работ (монографий, научных статей) по поставленной проблеме, нам было важно еще раз изучить и проанализировать учебники и учебные пособия по педагогике и сослаться на них. Это объясняется необходимостью выявления того, в какой степени составители или авторы учебников раскрывают состояние разработанности проблемы типологии урока, какую позицию по проблеме занимают, как интерпретируются разные подходы ученых к проблеме, навязывают ли они единственную точку зрения и т.д. Это представляется нам принципиальным, ибо у будущего педагога педагогические знания, в том числе знания о типологии урока, формируются, как правило, благодаря качеству лекций в вузе и качеству предлагаемой в учебниках информации. Сразу отметим, что изученные материалы свидетельствуют о том, что во многих из них, особенно посвященных вопросам методики преподавания той или иной учебной дисциплины, т.е. вопросам частной дидактики, допускаются часто научно-методологические некорректности, в том числе в подходе к проблеме типологии урока. Эта некорректность проявляется в игнорировании при разработке сугубо частных методических вопросов общедидактических закономерностей, теорий принципов, методов обучения и т.д. К примеру, среди таких публикаций последних лет известны работы Л.Г. Петерсон и ее последователей, посвященные проблеме типологии уроков и алгоритму конструирования уроков деятельности направленной [8, 9].

В рамках одной статьи подвергнуть анализу все новые типологии

уроков не представляется возможным, поэтому основательно рассмотрим типологию Л.Г. Петерсон, причем в разделе «Результаты и обсуждение», но здесь остановимся на некоторых общеметодологических аспектах предлагаемого подхода. Используемые автором понятия или словосочетания «дидактическая система деятельностного метода» и «деятельностный метод» не корректны вообще с точки зрения научно-методического тезауруса. Во-первых, недеятельностного метода не бывает, ибо любой метод деятельности (трудовой, умственной, учебно-познавательной, научно-познавательной, художественной и т.д.), какой бы характер он ни носил (рецептивный, репродуктивный, продуктивный, творческий, рефлексивный, аналитико-оценочный и т.д.), предполагает способ действия, метод действия, то есть операции. К примеру, изложение материала учителем, будь это беллетристическо-монологическое, будь это проблемно-методологическое изложение, – это тоже деятельность, воплощаемая этими методами. Не случайно во многих источниках понятие «метод» трактуется как способ практического и теоретического действия человека. Вместо словосочетания «деятельностный метод» корректнее было бы ограничиться другим более емким понятием – деятельностный подход». Во-вторых, принципиальным отличием предложенной новой типологии от традиционной и ее достоинством сами авторы считают следующее:

1) она описывает деятельность не учителя, а учащихся;

2) переводит ученика в позицию активного субъекта учебной деятельности.

При этом подчеркивается, что в традиционной типологии уроков доминируют объяснительно-наглядный метод обучения. Утверждая такое, авторы новой типологии уроков, видимо, сравнивали ее не с

самой лучшей модификацией и интерпретацией классической типологии уроков, подвергнутой именно в 70-80 гг. критике. Ведь в общей дидактике существуют фундаментальные исследования по проблеме содержания образования и методов обучения, коррелируемые как раз с традиционной типологией, экспериментально доказавшие необходимость и возможность усиления активной умственной, практической и эмоционально-ценностной деятельности учащихся вплоть до творческой. Кроме того, достоинством предлагаемой новой типологии уроков авторы считают тот факт, что она описывает деятельность не учителя, а учащихся. Разве это достоинство? Наоборот! Ведь в любом случае исход учебного занятия или воспитательного дела решает, как правомерно подчеркивает Н.Е. Щуркова, искусство педагогического воздействия на детей определенными характеристиками профессиональной технологии педагога, предполагающей владение методами и приемами обучения и воспитания [10: 136].

Кроме того, утверждение авторов о доминировании в традиционной типологии уроков объяснительно-наглядного метода не соответствует действительности. Указанное доминирование наблюдается в практике обучения, т.е. у учителей, а не в научной типологии уроков постклассической дидактики, представители которой против такого доминирования. Такое преобладание в практике обучения как раз свидетельствует о том, что учитель-практик, не владеющий общедидактическими знаниями и умениями, теорией закономерностей обучения, ограничивается объяснением учебного материала и организацией лишь репродуктивной деятельности учащихся по их воспроизведению и репродуктивному их применению. К примеру, в общей постклассической дидактике предложено пять методов обучения по характеру познавательной

деятельности учащихся, направленной на овладение всеми элементами содержания образования. Из них только первые два являются методами традиционного объяснительно-репродуктивного типа обучения, а последние три – методами проблемного обучения, назначение которого – именно обеспечение более качественного усвоения всех элементов содержания образования. В том-то и суть, что, предлагая типологию уроков, необходимо их соотносить с общедидактическими методами обучения, чего не делают авторы новой типологии уроков. Более того, авторы новой разработки (проекта) называют ее дидактической системой деятельностного метода, при этом даже не упоминая такой системообразующий элемент системы обучения, как методы обучения, без которых не будет ни деятельности учителя, ни деятельности учащихся, ни их взаимодействия, ни «открытия новых знаний», которому авторы посвящают специальный тип урока. Это свидетельствует о том, что разработчики так называемой дидактической системы не стремятся дифференцировать сущность понятий «содержание образования» и «содержание обучения». Отличительной характеристикой постклассической дидактики является тот факт, что предлагаемые в ней дидактические концепции, как бы они ни были «самостоятельны», синкретичны, ориентированы на качественный урок при той же традиционной типологии.

Приведем еще одно утверждение авторов новой типологии уроков о том, что они ориентируются на одно из ключевых требований ФГОС всех ступеней: «на формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир, которое реализуется в «дидактической системе деятельностного метода» на основе принципа целостности, предполагающей сформированность целостного представления о природе,

обществе, самих себе, роли и месте каждой науки в системе наук, а также структуре процесса познания этого мира» [9: 141]. А что здесь нового? Так именно об этом речь велась и в общей постклассической дидактике. Аналогичные мысли высказываются в публикациях последних десятилетий и других авторов, а в целом в публикациях, посвященных компетентностному подходу. В связи с этим подчеркнем, что ни в законах об образовании, ни в ФГОС, ни в публикациях, посвященных компетентностному подходу, ни в предложенной Л.Г. Петерсон типологии уроков (кроме новых названий типов уроков) по существу содержательно не предложено ничего нового, что не было бы сказано в фундаментальных исследованиях и трудах видных ученых, академиков РАО И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина. Многие авторы сегодняшних публикаций, в том числе авторы типологии уроков так называемого «деятельностного метода», подчеркивая новизну предлагаемого подхода, в качестве исходного объекта для сравнения выбирают устаревший подход того периода развития дидактики (50-е годы), когда общая дидактика не представляла еще целостной научной дисциплины с целостной системой знаний. При этом ссылаются на устаревшую, подвергнутую в общей постклассической дидактике критическому анализу и оценке классификацию методов обучения, в основу которой был положен не существенный, а формальный признак – источник знаний, и отсюда преобладание в теории и практике обучения словесно-наглядного метода. В том-то и дело, что такой подход был подвергнут принципиальному критическому анализу и оценке еще в трудах академиков РАО И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина и др. Видимо, авторы предлагаемых новых типологий урока не сочли необходимым вникнуть в сущность

предложенных подходов, теорий, концепций обучения указанных ученых. Именно они в 70-90-х годах 20 в. не только подчеркивали необходимость пересмотра устаревших подходов, недостаточность объяснительно-иллюстративного метода, но и разработали теоретически и практически возможности целостного, инвариантного подхода к обучению. При этом И.Я. Лернер подчеркивал важную мысль: когда говорят о необходимости разнообразия методов обучения, то следует иметь в виду методы не на общедидактическом, а на частнодидактическом и методическом уровнях, на которых число приемов, выдаваемых методистами по предметам за методы, может быть безграничным. На общедидактическом же уровне число методов ограничено, и все частные методы-приемы необходимо конструировать, только исходя из общедидактической точки зрения, ибо она основана на логике и закономерностях процесса обучения и специфике учебно-познавательной деятельности при усвоении разных элементов (видов) содержания образования [3: 158-159]. В противном случае проблема частнодидактических методов, которые по сути являются приёмами, не может быть решена полно и эффективно. Для всего этого эти ученые разработали полипарадигмальную систему, включающую культурологическую теорию содержания образования, т.е. ответили на вопрос: «Чему учить?», концепцию методов обучения, т.е. вопрос «Как учить?», без осмысления которых ни один тип урока ни по традиционной, ни по новой классификации не представляется возможным реализовать; концепцию закономерностей обучения, концепцию урока; общедидактическую, универсальную, инвариантную модель учебно-воспитательного процесса, являющуюся основанием для частной дидактики и т.д. Принципиально отличительной чертой

всех этих концепций постклассической дидактики является их синкретичность и объединенность общей идеей о формировании гармоничной и разносторонней личности, т.е. идеей, преданной сегодня забвению, а иногда подверженной высмеиванию. Все эти концепции не только покрывают декларируемый в ФГОС компетентностный подход, но и превосходят его по своей фундаментальности и научности. К сожалению, компетентностный подход делает акцент на формирование конкурентоспособной личности, а это в понимании чиновников от образования цифровизированная личность, ориентированная, как отмечает проф. В. Катасонов, на «homo economicus», а по Н.Е. Щурковой, на «homo vulgaris», а в целом на «перереформативное» сознания подрастающего поколения с установкой на рыночную экономику экономического либерализма. Последнее, как подчеркивает В. Катасонов, под видом финансового просвещения формирует сегодня у подрастающего поколения лудоманию на финансовом рынке.

Вышеизложенные дискурсы свидетельствуют об актуальности проблемы типологии уроков, призванных выполнять как образовательную, так и воспитывающую и развивающую функции. Для решения поставленной проблемы в качестве *методологических подходов* использовались структурно-системный, культурологический, герменевтический. Проблемно-методологический характер статьи и необходимость дискурсивного изложения информации требовали соблюдения принципа единства критической насыщенности и критической корректности (аналитико-оценочной насыщенности и оценочной корректности). А для решения поставленной в статье проблемы использовались следующие методы: анализ, сравнение, синтез, исторический и логический методы.

Результаты и обсуждение. Прежде чем приступить к рассмотрению и обсуждению результатов исследования по проблеме типологии уроков, сделаем краткий экскурс в историю возникновения классно-урочной системы и типологии уроков, ибо это диктуется логикой предлагаемых дискурсов.

Известно, что урок в той форме, в которой он сегодня существует, появился не сразу, и, как основная форма обучения, прошел длительный исторический путь своего развития. Само обучение как условие выживания человечества появилось с древнейших времен в древних цивилизациях раньше, чем наука об обучении, стало быть, и урок появился раньше, чем теория урока. Во все времена у всех народов появлялись передовые, творческие, неравнодушные учителя, стремившиеся найти более эффективные способы повышения качества обучения. В истории педагогических систем известны такие примеры. Не вдаваясь в подробное описание состояния форм обучения в античном мире, в средневековье, в Новое время, в древнейших цивилизациях, отметим, что в каждой социально-экономической формации и в каждой цивилизации (напомним о существовании цивилизационного и формационного подходов в истории в целом и в истории педагогики) урок был связан с реализацией поставленных обществом целей и задач. Среди множества форм обучения, появившихся в теории и практике обучения, наибольшую популярность как в нашей стране, так и за рубежом приобрела классно-урочная система обучения, возникшая в XVII веке. Историки педагогики отмечают, что ее первые контуры очертил немецкий педагог И. Штурм, а ее научные основы разработал в XVII веке великий чешский мыслитель, педагог Я.А. Коменский, он же осуществил ее практическую технологию. Дидактику Я.А. Коменского, где он, помимо всего прочего, не

только обосновал теорию урока, но и изложил фундаментальные основы принципов обучения, среди которых и принцип природосообразности, называют классической. На протяжении многих столетий она развивалась, совершенствовалась, предлагались и другие формы обучения, сложились различные подходы к их оценке. Считается, что в советской дидактике одну из первых модифицированных классификаций уроков предложил И.Н. Казанцев, добавив к классической урок-экскурсию, киноурок, урок самостоятельной работы. Хотя навряд ли урок-экскурсию можно относить к типам уроков, он, скорее, вид урока.

Наиболее обоснованной классификацией уроков считается некоторыми авторами классификация по характеру познавательной деятельности учащихся, предложенная в 50-х годах XX века и включающая:

- 1) вводный урок;
- 2) урок первичного ознакомления с учебным материалом;
- 3) урок усвоения новых знаний;
- 4) урок применения полученных знаний на практике;
- 5) урок формирования навыков;
- 6) урок закрепления, повторения и обобщения;
- 7) контрольный урок;
- 8) комбинированный (смешанный) урок [11: 23].

По мнению многих авторов, к примеру, И.П. Подласого, классическая типология и структура уроков с ее разными последующими модификациями оказалась наиболее устойчивой, эффективной, потому что она соответствовала педагогическим закономерностям, хотя и она не без недостатков [12: 225]. Вместе с развитием отечественной (советской) дидактики совершенствовалось понимание и интерпретация сущности типов уроков. Этому способствовало появление нормативно-правовых документов.

После постановления ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме

в начальной и средней школе» (1932 г.) урок стал в нашей стране основной формой обучения. С тех пор и по настоящее время не раз появлялись нормативно-правовые документы о путях повышения качества обучения и эффективности урока. После XX съезда КПСС (1956 г.) учителям, как отмечают историки педагогики, были предоставлены возможности для массового творчества в обучении, что способствовало поиску путей для совершенствования структуры урока. Позже (1957 г.) известные советские ученые М.А. Данилов и Б.П. Есипов предложили классификацию уроков по двум основаниям – по дидактическим целям и задачам и по месту урока в общей системе. Она включала:

- 1) комбинированный урок;
- 2) урок ознакомления учащихся с новым материалом;
- 3) урок закрепления знаний;
- 4) урок обобщения и систематизации знаний;
- 5) урок закрепления умений и навыков;
- 6) урок проверки (контроля) знаний и умений [13: 131].

Все это, т.е. образовательная политика советского государства и развитие педагогической науки, особенно дидактики, способствовало поиску более эффективных путей организации урока учителями-практиками. К примеру, в Новосибирске развернулось движение за усиление самостоятельной работы на уроке, в Казани – за усиление познавательной активности, в Ростове – за повышение ответственности ученического коллектива за обучение, усиление внимания к каждому ученику. Особенно значительным было движение учителей Липецкой области, направленное на эффективное управление процессом обучения (см. «Организация урока в передовых школах Липецкой области; Липецкое кн. изд-во, 1962). В опыте этих учителей много интересного и заслуживающего внимания,

к примеру, распространение на уроках комментированных упражнений и их постепенного усложнения, предполагавших предварительное объяснение и аргументирование учениками своих действий, т.е. работу по системе «почему – как?».

Научными исследованиями и практикой передового педагогического опыта было установлено, что урок и его структура должны отражать не только и не столько внешние проявления организации совместной деятельности, но и выражать главным образом сущность внутренних процессов, с которыми связаны методическое творчество учителя и активная учебно-познавательная деятельность учащихся. К примеру, специальные исследования Г.И. Щукиной привели к выводу о том, что психологическое состояние ученика во время его ответа на вопросы учителя определяется не только тем, как он подготовился к уроку, но главным образом отношением учителя к ученику, предполагающим педагогический такт, уважение и чуткость к нему. Кстати, в учебном пособии по педагогике под редакцией Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта и др., изданного еще в 1965 г., принимается традиционная типология урока, но с установкой на логическое, психологическое и организационное его единство и на развитие познавательного интереса и познавательной активности учащихся.

Выше указанная классификация урока М.А. Данилова и Б.П. Есипова была принята ученым сообществом и получила дальнейшее развитие в немного иной модификации в работах Г.И. Щукиной, Г.Д. Кирилловой, В.А. Онищук, Н.А. Сорокина, М.И. Махмутова и др., и эта модификация заключается в уточнении названия лишь некоторых типов уроков:

- 1) комбинированный урок;
- 2) урок изучения новых знаний;
- 3) урок формирования новых умений;

4) урок обобщения и систематизации изученного;

5) урок контроля и коррекции знаний и умений;

6) урок практического применения знаний и умений [14, 15].

Известно, что комбинированным считается такой тип урока, который сочетает на одном уроке все типы. Причем этапы (элементы) урока могут быть скомбинированы в разной последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения определенного круга учебно-воспитательных задач. Возможность последнего подтверждалась не раз советскими учителями, вдохновленными постоянным вниманием, заботой и, что очень важно, признанием государством и обществом особой значимости педагогического труда в формировании личности. Они искали и находили эффективные формы организации обучения, оставляя за основу типологию уроков классической дидактики и при этом модифицируя структуру урока. В учебнике педагогики под ред. Ю.К. Бабанского приводятся примеры передового педагогического опыта, направленного на повышение качества обучения, рассмотрим используемые типы уроков:

1. Учитель истории В.Ф. Виноградов (школа №62 г. Казань):

1) урок – лекция по всему материалу большой темы;

2) урок – самостоятельная работа по конспектированию учебного материала;

3) комбинированный урок с анализом основных вопросов темы;

4) урок – собеседование по материалу телепрограмм «Время», «Новости», из газет;

5) урок – семинар по теме.

2. Учитель математики Р.Г. Хазанкин (школа №14, г. Белорецк (Башкирская АССР):

1) урок – лекция по всей теме;

2) урок – решение ключевых задач (75 ключевых задач по всему курсу математики, усвоение которых

обеспечивает прочные и глубокие знания и умения решать все другие задачи);

3) урок – консультация, на котором ученики задают вопросы и обсуждаются наиболее рациональные решения;

4) урок – зачет один раз в неделю, благодаря чему опрос учеников проводится не на каждом уроке, а активно прорабатывается новый материал, решаются ключевые задачи и др.

3. Учительница химии Л.В. Махова, ленинградская школа № 343:

1) урок – обзорное изложение по всей теме;

2) урок – вопросы учеников к учителю и дополнительные разъяснения;

3) урок – практическая работа;

4) урок – обобщение с карточками-заданиями, ориентирующими на выделение и усвоение главных элементов;

5) заключительный урок – опрос по теоретическому материалу;

6) урок – решение задач по теме.

Как видим, без разрушения типов и структуры уроков традиционной общей дидактики можно найти интересные и, самое главное, эффективные варианты совершенствования учебного процесса на уроке. Следует отметить и то, что с 70-х годов XX века возникают и практикуются так называемые нестандартные типы уроков, имеющие нетрадиционную структуру и насчитывающие несколько десятков названий (типов): урок – деловая (ролевая) игра, урок – пресс-конференция, урок – соревнование, урок – КВН, урок – конкурс, урок – «Брейн-ринг» и т.д. Мнения педагогов по поводу нестандартных уроков расходятся: одни трактуют это как развитие педагогической науки, как реализацию принципа демократизации школы, как возможность удержания интереса учащихся к учебному труду, а другие считают такие уроки нарушением педагогических

закономерностей и принципов, а также нарушением закономерностей познавательной деятельности вообще. Нестандартные уроки можно и нужно использовать, но превращать их в основную форму учебной работы нецелесообразно, ибо они не предполагают, по И.П. Подласому, серьезного познавательного труда.

Представляет интерес и так называемая адаптивная система обучения в школе (АСО), разработанная А.С. Границкой. В ее основе лежит использование оптимальной модели урока и непрерывное управление учебным процессом на уроке, переход к творческой индивидуальной работе с каждым отдельным учеником с учетом его индивидуальных способностей, работа в парах, самостоятельная работа. Здесь и сообщение новых знаний, и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, обобщения, формулирования выводов, фиксирования главного в свернутом виде.

Особого внимания и осмысления заслуживает такое явление в советской педагогике и образовании, как педагогика сотрудничества, появившаяся в 80-е годы 20 века благодаря творческому поиску плеяды выдающихся и талантливых учителей. С. Соловейчик, автор известной книги о педагогической деятельности педагогов-новаторов, писал об этом периоде: «Алхимики не так охотились за философским камнем, как современная педагогическая наука за методом развития творческих способностей». Педагогические системы, разработанные и применявшиеся учителями-новаторами, в течение многих лет были объектом изучения и обсуждения ученых, учителей-практиков, преподавателей и студентов педагогических вузов и факультетов. Напомним имена учителей-новаторов: Ш.А. Амонашвили (он был уже тогда и ученым,

доктором психологических наук), И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, В.П. Щетинин, И.С. Португалов. Удивительно, что, живя и творя в разных уголках страны, не общаясь друг с другом, учителя-новаторы приходят к одним и тем же идеям и принципам, направленным на совершенствование тех же традиционных типов урока классической дидактики, не претендуя на их замену другими названиями. В связи с этим небезынтересно привести точку зрения академика АПН СССР А.В. Петровского, изложенную в предисловии к одной из книг учителя-новатора Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!». Но в начале отметим, что научно-педагогическая деятельность Ш.А. Амонашвили – учёного, профессора была связана с педагогическим трудом в качестве учителя начальной школы, он проводил экспериментальные исследования, результаты которых обобщены в первой книге, указанной ранее. Оценивая и книгу, и деятельность ученого и практика, А.В. Петровский подчеркивал: «Книга Ш.А. Амонашвили не поддается определению по жанру, она, по существу, учебно-методическое пособие для учителя. Но не только. Перед нами педагогическая поэма в полном смысле этого слова. После известной книги А.С. Макаренко я не знаю ни одной другой, которая в такой степени заслуживала бы определения «поэтическая педагогика». С нашей точки зрения, все три книги Ш.А. Амонашвили: «Здравствуйте, дети!» (1983), «Как живете, дети?» (1996), «Единство цели» (1987), которые можно назвать трилогией, являются не только фундаментальным пособием для учителя, но и, несомненно, фундаментальным научным педагогическим трудом – настольной книгой не только для учителя начальных классов, но и для любого

педагога разного ранга – практика, ученого, ученого-практика. В связи с этим сошлемся на слова самого Ш.А. Амонашвили: «То, что педагогическая наука не может развиваться без практики школы, является истиной. Однако я бы желал, чтобы такой же истиной стало и положение о том, что педагогическая наука будет развиваться еще быстрее и более активно влиять на практику миллионов учителей, если ученые сами будут являться хорошими практиками». Таким образом, можно утверждать, что и опыт педагогов-новаторов является свидетельством того, что урок можно и должно совершенствовать, не посягая на его традиционную типологию, не придумывая замысловатых названий уроков.

Развивая решение проблемы типологии урока и структуры урока, известный учёный-дидакт М.И. Махмутов рассматривает в своих трудах структуру урока на трех уровнях: дидактическом, логико-психологическом и методическом. Структура урока не может, по его мнению, строиться без учета содержания учебного материала, дидактических целей и общедидактических методов обучения, отражающих логику процесса обучения. Этим определяется наиболее общая дидактическая структура урока, компонентами и одновременно основными этапами которой являются:

1) актуализация прежних знаний и способов действий учащихся, что означает не только организацию воспроизведения ранее усвоенных знаний, но и их применение часто в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль качества знаний и умений;

2) формирование новых понятий и способов действий (в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового учебного материала»);

3) применение – формирование новых умений и навыков

(включающее и специальное повторение и закрепление).

Каждый из указанных компонентов дидактической структуры связан с предшествующим, однако в ходе урока их последовательность может меняться в зависимости от цели, вида и типа урока. Дидактическая структура урока является общим предписанием для организации конкретных уроков, она раскрывается и конкретизируется в методической структуре урока (в методике как системе приемов), элементами которой могут быть различные виды деятельности учителя и учащихся: опрос (репродуктивная беседа), вводная беседа, эвристическая беседа, демонстрация опыта, решение примеров, задач, выполнение упражнений, закрепительная беседа, подведение итогов, задание на дом и т.д. Если число компонентов дидактической структуры урока постоянно, то число элементов методической подструктуры – величина переменная, их номенклатура и последовательность определяются учителем. Это обуславливает и большую вариативность методической подструктуры урока, поэтому практически невозможно, да и не нужно, дать единую схему для всех учебных предметов, для всех видов и типов уроков. Дидактическая структура урока строится на основе логики процесса обучения и системы дидактических задач, а методическая подструктура определяется (т.е. детерминирована) дидактической структурой, конкретными целями и задачами. Связующим звеном между дидактической структурой урока и его методической подструктурой служит внутренняя логико-психологическая подструктура урока. Она включает элементы, отражающие логику учебно-познавательного процесса, направленного на усвоение учебного материала. А усвоение, как утверждают психологи, протекает по следующим фазам (звеньям, этапам): восприятие – понимание

(осознание) – осмысление – запоминание – обобщение и систематизация – применение (репродуктивное и творческое). По правомерному утверждению М.И. Махмутова, терминологическая путаница и подмена понятий является наибольшим недостатком методических разработок по отдельным предметам. Чтобы избежать этой путаницы, необходимо стремиться к «терминации» педагогической лексики. Последнее, с нашей точки зрения, корректнее обозначить как тезаурус педагогической науки.

Все кратко рассмотренные подходы ученых-дидактов при наличии незначительного различия в модификации последовательности этапов урока едины в том, что урок не может иметь единую, постоянную, застывшую, абсолютизированную схему, что урок должен быть гибким, различная последовательность его этапов и элементов должна быть логически оправданной, корректной. К примеру, в процессе изучения новой темы можно и должно осуществлять закрепление ранее изученного за счет включения учащихся в их актуализацию, сопутствующее закрепление и применение учебного материала по новой теме при его введении. Самое главное – обеспечить взаимосвязанное функционирование всех элементов, этапов урока. Однако, как отмечается некоторыми авторами, при их взаимосвязанном функционировании элементами урока, отражающими и обеспечивающими дидактические закономерности, логику обучения, логику процесса усвоения и внутреннюю логику самого урока, являются именно *актуализация* ранее усвоенных знаний, в том числе о способах деятельности и умений, формирование новых знаний, применение знаний.

И.П. Подласый утверждает, что сегодня ни в мировой, ни в отечественной дидактике проблема классификации (типологии) уроков

не разрешена в полной мере. В зависимости от того, какой признак выдвигается в качестве основания классификации уроков, выделяются различные их типы. К примеру, только в советской и постсоветской педагогической литературе описано более 400 попыток преобразования типов и структуры урока. Причем одни авторы в качестве основания (основы) классификации берут существенный признак, как это и положено по правилам формальной логики (напомним, что формальная логика – это наука о формах и законах мышления), другие – несущественный признак. Отсюда количество известных сегодня классификаций уроков составляет несколько десятков. Кроме того, некоторые авторы, не умея дифференцировать виды и типы уроков, первые причисляют к типам. С этими мыслями И.П. Подласого следует согласиться. Об их правомерности свидетельствуют предложенные в эпоху рыночной экономики в России типологии уроков. Навряд ли можно согласиться с утверждением о том, что в отечественной дидактике проблема классификации уроков решена не в полной мере. С нашей точки зрения, она решена в полной мере именно в отечественной, в общей постклассической дидактике и именно в интерпретациях И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. И приходится сожалеть о том, что в огромном двухтомном учебном пособии по педагогике И.П. Подласого (2013 года издания), насчитывающем около 800 страниц каждый том и содержащем очень интересную и нужную информацию о педагогических знаниях (системах, концепциях, подходах), не нашлось места фундаментальным исследованиям, теориям, концепциям постклассической отечественной общей дидактики, которые так необходимы будущему учителю. В указанном учебном пособии нет вообще информации о сущности, об

отличительных, причем принципиальных, характеристиках традиционной классической и постклассической дидактики. Без осмысления этого отличия не представляется возможным оценить вклад отечественных ученых в становление дидактики как развитой научной дисциплины. Попытаемся хотя бы кратко восполнить этот пробел учебных пособий по педагогике.

Выше было отмечено, что особый вклад в развитие дидактики внес академик РАО И.Я. Лернер и что нет ни одной проблемы в дидактике, которой он не посвятил бы свои исследования. Раскрывая сущность урока как организационной формы и единицы учебного процесса, ученый подчеркивает, что, чтобы понять природу урока и учесть построение его как целостной части учебного процесса, имеющей свою форму, необходимо осмыслить противоречие, которое нелегко разрешить: с одной стороны, урок – это организационная форма обучения, не касающаяся содержания, способов его усвоения, методов обучения. Особенно это видно, когда обсуждаются такие формы учебного занятия, как урок-семинар, урок-диспут, групповая и индивидуальная формы работы обучающихся. С другой стороны, «урок – это часть учебного процесса, поэтому в нем проявляются и признаки этого процесса – виды (элементы) содержания обучения, методы обучения, этапы усвоения и т.д. Все формы и типы урока, формы работы

учащихся на этих типах уроков имеют общие признаки:

1) взаимодействие учителя и учащихся в виде общения (общение между учителем и учеником, учителем и группой учеников, учителем и всем классом, между парами учащихся внутри групп учеников (коллективная, командная работа), всеми учениками в классе);

2) распределение деятельности (функций) между учителем и учащимися (в одних случаях учитель

организует все обучение в явном виде и в разных формах, в других – учащиеся выступают либо организаторами учения, либо соисполнителями учителя в организации учебного процесса (доклад, диспут, консультация взаимная));

3) временной и пространственный режим;

4) состав звеньев (этапов) учебной деятельности, обеспечивающих полноценное усвоение учебного материала (на этой основе различают типы уроков: урок изучения нового материала, урок повторения и закрепления, урок обобщения и систематизации, урок контроля, комбинированный урок, проблемный урок).

Поскольку существует разная типология уроков, необходимо, по И.Я. Лернеру, указать на два типа уроков, бесспорно, имеющих место:

а) урок, воспроизводящий и воплощающий целостный учебный процесс во всех его звеньях, т.е. комбинированный урок;

б) урок, который содержит только часть этих звеньев (этапов) в разных сочетаниях. Как видим, И.Я. Лернер своими дискурсами подтверждает принятие типологии уроков классической дидактики, но со значительно отличающейся интерпретацией сущности этих типов уроков, их назначения и непеременных условий обеспечения усвоения всех четырех элементов содержания образования на типах уроков. Именно в этом целостном подходе к обучению, а также в философской, методолого-педагогической, научной обоснованности и фундаментальности концепций общей постклассической дидактики проявляется их превосходство над компетентностным подходом и предлагаемыми сегодня новыми типологиями уроков.

Систематизировав все элементы урока, ученый предлагает следующие его этапы:

1) организационный момент;

2) постановку цели занятия перед учащимися;

3) проверку домашнего задания;

4) проверку ранее усвоенных знаний и умений в целях подготовки к восприятию новой темы;

5) организацию восприятия и осмысления новой информации (здесь могут быть использованы разные методы обучения: объяснительно-иллюстративное изложение, проблемное изложение, эвристическая беседа);

6) первичную проверку понимания новой темы;

7) организацию усвоения способов деятельности путем воспроизведения и упражнений в ее применении по образцу;

8) творческое применение и добывание знаний и способов деятельности путем решения проблемных вопросов и проблемных задач, построенных на основе ранее усвоенных знаний и умений;

9) обобщение изученной темы на уроке и введение ее в систему ранее усвоенных знаний;

10) контроль результатов учебной деятельности, их оценку;

11) домашнее задание к следующему уроку.

В зависимости от типа урока отдельные его элементы (этапы) могут быть, по И.Я. Лернеру, обойдены (убраны). К примеру, в хорошо организованном учебном процессе организационный момент (1) совпадает с появлением учителя в классе, или бывает, что нет необходимости в проверке домашнего задания (2) или его задания [3: 35-36].

Следует отметить, что к указанным этапам урока независимо от типа урока необходимо добавить и добавляется некоторыми авторами такой этап, как подведение итогов урока, предполагающее включение обучаемых в анализ и самоанализ деятельности на уроке, в обобщение результатов урока в целом в рефлексивно-оценочную деятельность. Кроме того, этап подведения итогов

учебного занятия должен быть инвариантным, т.е. быть постоянной величиной урока.

Подчеркнём, что ключевые идеи каждого научного труда И.Я. Лернера, посвященного проблемам дидактики, сосредоточены в его дидактической модели учебно-воспитательного процесса [3: 26], реализуемой через разные типы уроков классической и постклассической дидактики. Кроме того, очень важно и принципиально отметить следующее. Благодаря исследованиям и научным трудам И.Я. Лернера в общей дидактике была устранена дивергенция смыслов, выражавшаяся в двух противоречиях: между теорией и практикой, а внутри самой теории – между образованием и обучением. В обучении усматривалось по-прежнему функционально-инструментальное назначение, в то время как образованию присущ прежде всего ценностный смысл, хотя образование – это и процесс, и результат, и система, и деятельность. Одной из причин такого положения было отсутствие теории, в которой отражались бы и деятельностьное, в том числе функционально-инструментальное, и ценностно-смысловое начала на общей для них онтологическом основании. Указанные дивергенция и противоречия впервые были устранены, как отмечают Б.И. Федоров и Л.М. Перминов, в культурологической теории содержания образования, разработанной И.Я. Лернером, о которой речь шла ранее. Эта теория впервые показала место ЗУН(ов) в структуре содержания образования и тем самым отличие содержания образования от содержания обучения. Она дифференцировала сами понятия «содержание образования» как пятиуровневую систему и «содержание обучения». Главную заслугу этой теории некоторые авторы видят в обосновании инвариантного состава содержания образования и в дифференцировании понятий «содержание

образования» и «содержание обучения». Об уровнях и элементах содержания образования, выделенных в культурологической теории, речь уже велась ранее, поэтому здесь лишь отметим, что, по И.Я. Лернеру и В.В. Краевскому, основными элементами содержания обучения, в отличие от содержания образования, являются:

1) деятельность преподавания, предполагающая, в свою очередь, самые разнообразные виды деятельности, средства, методы, приемы и т.д.;

2) деятельность учения, т.е. учебно-познавательная деятельность учащихся, предполагающая разнообразные виды деятельности, способы, средства;

3) четырехэлементный состав содержания образования. Взаимодействие между всеми этими элементами, направленное на усвоение обучаемыми всех элементов содержания образования, и есть обучение.

Кроме того, концепция проблемного обучения именно И.Я. Лернера, выделенные им методы этого типа обучения поставили точки над «и» в вопросе некорректности уподобления понятий «проблемное обучение» и «активные методы обучения». Другими словами, на основе системного подхода ученый всеми своими дидактическими концепциями дал исчерпывающий фундаментальный ответ на три глобальных вопроса: зачем (с какой целью), чему учить и как учить.

Подчеркнем еще раз, что до фундаментальных исследований и трудов трех величин (не побоимся этого слова) – академиков РАО И.Я. Лернера, В.В. Краевского и М.Н. Скаткина дидактика, как отмечалось выше, не представляла собой целостной науки, целостной системы знаний, т.е. каждый блок дидактических знаний не выводился из предшествующего и не определял последующие. Такие попытки были, к примеру, идея содержательного

обобщения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), но они привели к замене дидактики психодидактикой. Именно эти ученые обосновали, что только у дидактики предметом являются способы обеспечения усвоения обучаемыми всех элементов социокультурного опыта, являющихся и элементами содержания образования. Ни одна другая область знаний и деятельности не имеет такого предмета, исследования и таких целей. Она, общая дидактика, решая вопросы о целях обучения, видах содержания образования, принципах его отбора, общих и частных методах обучения, способах обеспечения мотивов учения, способах организации образной связи, не подменяема по функциям. И что очень важно, у дидактики свои закономерности, не пересекающиеся с закономерностями других сфер действительности и других областей знания [6: 5]. И все это необходимо учитывать, рассматривая типологию уроков.

Соблюдая в определенной мере хронологический принцип (принцип историзма), приступим к рассмотрению типов уроков, предлагаемых авторами уже в XXI веке, при этом некоторые из них лишь обозначим, ибо в рамках одной статьи не представляется возможным подробный анализ всех типологий. Итак, А.К. Дусавицкий предлагает следующие типы урока:

1) урок постановки учебной задачи;

2) урок решения учебной задачи;

3) урок моделирования и преобразования модели;

4) урок решения частных задач с применением открытого способа;

5) урок контроля и оценки.

Типология уроков, предлагаемая Л.Г. Петерсон, включает:

1) урок открытия нового знания;

2) урок рефлексии;

3) урок развивающего контроля;

4) урок построения системы знаний [9: 141], которые имеют следующую структуру (этапы) с

незначительными модификациями для каждого типа:

- а) мотивация к учебной деятельности;
- б) актуализация и фиксирование индивидуальных затруднений в пробном учебном действии;
- в) выявление места и причины затруднений;
- г) построение проекта выхода из затруднения;
- д) реализация построенного проекта;
- е) первичное закрепление с проговариванием во внешней речи;
- ж) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;
- з) включение нового знания в систему знаний и повторение;
- и) рефлексия учебной деятельности на уроке [9: 142].

Остановимся именно на этой типологии уроков, ибо она разработана в контексте «Концепции развития математического образования в Российской Федерации», утвержденной правительством РФ в 2013 году, т.е. в частной дидактике (методике преподавания конкретных учебных дисциплин). Как отмечалось выше, эта типология игнорирует фундаментальные методолого-педагогические основы, в данном случае общедидактические основы обучения, разработанные в общей постклассической дидактике, тем самым нарушая общедидактические закономерности. В качестве одного из вариантов реализации указанной концепции с учетом требований ФГОС предложена, как утверждает сам автор, «новая дидактическая система деятельностного метода обучения (ДСДМ)», включающая десять компонентов, среди которых и «типология уроков деятельностной направленности» [8; 9: 33-34]. Прежде чем приступить к анализу и оценке предложенной новой типологии уроков, кратко остановимся на некоторых компонентах предложенной системы и напомним, что нами была уже обоснована некорректность предлагаемого

автором словосочетания «деятельностный метод» и игнорирования такого ключевого элемента дидактической системы, как методы обучения. Итак, один из предлагаемых компонентов системы – дидактические принципы. Автор, во-первых, в своих дискурсах отождествляет их с понятиями «законы» и «закономерности обучения»; во-вторых, среди предлагаемых принципов фигурирует принцип деятельности, и в качестве основания всей предлагаемой дидактической системы обозначен деятельностный метод и т.д. Если предлагаемая дидактическая система претендует на научность, то следовало бы с точки зрения научно-методологической корректности, разобраться с категориально-понятийным аппаратом. Например, деятельность – это принцип или метод? А может быть ни то, ни другое? Кроме того, другие дидактические принципы, указанные автором дидактической системы, известны в педагогической литературе давно, но под другими названиями. К примеру, принцип «минимакса» известен в трудах Л.С. Выготского и системе развивающего обучения И.В. Занкова как принцип ориентации деятельности обучаемых с зоны актуального развития на зону ближайшего развития; принцип психологической комфортности известен как принцип создания на учебном занятии положительного эмоционального фона, принцип творчества известен в дидактических теориях И.Я. Лернера как один из непреременных элементов содержания образования, подлежащего формированию на каждом типе урока с разной уровневой характеристикой. Чем автору так понравился термин «минимакс»?

К предлагаемой структуре уроков возникает ряд принципиальных вопросов: Один из типов урока назван уроком рефлексии, один из этапов этого же урока и всех других типов урока тоже назван этапом

рефлексии учебной деятельности. Чем же отличается весь урок рефлексии от его этапа – рефлексии учебной деятельности? Только временным параметром? Далее, в качестве основной цели этапа рефлексии учебной деятельности авторы выдвигают самооценку ученика своей учебной деятельности. В связи с этим отметим, что в литературных источниках обозначаются разные, но близкие значения понятия «рефлексия»: размышление над своими действиями, мыслями, самонаблюдение, самопознание, анализ собственных мыслей и переживаний, самооценка. Стало быть, рефлексивная деятельность есть в целом самооценка. Тогда получается, что у авторов структуры урока целью этапа самооценки, т.е. рефлексии, является самооценка. На самом деле обучаемые включаются в рефлексивно-оценочную деятельность для того, чтобы формировать рефлексивно-оценочные умения.

Понятие «рефлексия», возникшее в философии, означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании, о собственной деятельности, собственных мыслях. Рефлексия предполагает анализ и оценку себя, своих действий в прошлом, настоящем и будущем. Вводимая в контекст урока, она выполняет не только функцию закрепления, повторения, осмысления знаний и умений, но и обретает функции воспитательные, психологические, социологические [10: 81]. Рефлексивно-оценочная деятельность является своеобразным видом деятельности, получившей в психологии и педагогике свое название, а также особой, постоянно развивающейся формой человеческой деятельности, возникшей вместе с человеком и имеющей для него жизненно важное значение. По Э.В. Ильенкову, рефлексия – это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого

человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает. А по мнению некоторых авторов, рефлексия органично присуща природе человека, и никем, и ничем, никакой совокупностью механизмов сочетания эмоций, воли, памяти не компенсируема. С появлением и развитием идеи развивающего обучения рефлексия все более становилась объектом внимания педагогики, однако равнодушие учителей и преподавателей вузов к собственной рефлексивно-оценочной деятельности и к таковой школьников и студентов привело и приводит к утрате главной и триединой функции и школы, и вуза – образовательной, воспитывающей и развивающей. Отметим, что в отечественной педагогической литературе (В.В. Давыдов) выделяются формальная и содержательная рефлексия. К примеру, если на этапе подведения итогов учебного занятия, целью которого должно являться формирование умения анализировать, обобщать, оценивать, а в целом осмысливать обсуждаемые вопросы, педагог удовлетворяется такими суждениями обучаемых, как «мне понравилось занятие», «все работали активно» и т.д., он, как отмечает Н.Е. Щуркова, поощряет формальную рефлексия, которой характерен обмен субъективными эмоциональными ощущениями. А если педагог приучает обучаемых к критическому анализу и оценке своей деятельности и деятельности одноклассников, качества работы на протяжении всего занятия, к обобщению ключевых положений учебного материала, речи и стиля общения участников диалога и т.д., то рефлексия приобретает содержательный характер. А качество всего этого зависит от используемых педагогом методов и приемов обучения, педагогической техники, стиля педагогического общения. Следует подчеркнуть, что систематическое включение обучаемых в рефлексивно-оценочную деятельность в

определенной мере решает и вопрос о методологической категории «понимание» как проблемы науки и образования.

Вернемся к типологии уроков Л.Г. Петерсон. Один из предлагаемых типов уроков называется уроком открытия новых знаний. Если бы автор, как это положено по методологическим нормам, учел бы соотношение деятельности преподавания и учения и типов уроков с общедидактическими методами обучения, то пришел бы к выводу о том, что формирование умения открывать новые знания предусмотрены методами проблемного обучения в классификации по характеру познавательной деятельности обучаемых (он же по степени повышения творческой деятельности). Этими методами предусмотрены разные приемы создания проблемных ситуаций, решение которых учащимися формирует у них умение добывать новые знания. К примеру, метод проблемного изложения, частично-поисковый метод (он же метод эвристической беседы) и исследовательский метод направлены на формирование не только знаний и умений, но и творческого мышления и творческой деятельности учащихся, но с разной степенью самостоятельности, причем на разных типах уроков и в разных сочетаниях их этапов. Так что не было никакой необходимости изобретать новые типы уроков. А теперь о предлагаемых этапах уроков. Первый этап предлагаемых автором типов урока – это мотивация к учебной деятельности. Отметим, во-первых, что мотивацию к учебной деятельности необходимо формировать не только на одном этапе урока, а в ходе всего урока, т.е. процесс формирования мотивов учения должен носить на уроке сквозной характер. Во-вторых, разве предусмотренный традиционной структурой урока этап постановки учителем перед учащимися целей урока, как это предусмотрено

постклассической дидактикой 70-80-х годов, не является средством мотивации? Разве предлагаемая актуализация прежних знаний и умений не предусмотрена структурой урока в постклассической дидактике? Более того, вместо ранее преобладавшего пресловутого опроса была введена актуализация знаний, причем она должна была иметь место не только на специально отведенном этапе (перед объяснением новой темы), но и носить, как отмечалось выше, сквозной характер, т.е. в процессе всего урока в зависимости от возникающих конкретных ситуаций. Кроме того, предложенная Л.Г. Петерсон типология уроков вообще исключает урок или этап урока, посвященный изложению учителем новой темы, т.е. использование объяснительно-иллюстративного (оно же информационно-рецептивного) метода обучения. И здесь возникает вопрос: как тогда быть с необходимостью проблемно-методологического изложения содержания той или иной темы учителем как пропедевтического этапа повышения качества образования и в школе, и в вузе? Метод проблемного изложения является для обучаемых образцом, эталоном творческого дискурсивного мышления и дискурсивной речи педагога, примером умения проблемно-методологического структурирования определенной информации. Ведь принцип преемственности школы и вуза, помимо всего прочего, предполагает формирование такой компетенции, как способность и готовность к поиску, отбору, систематизации и структурированию информации для постановки и разрешения проблемной ситуации. Почему же предлагаемая авторами типология уроков исключает такую необходимость?

Кроме того, проблемно-методологическое изложение учебного материала, в отличие от беллетристико-монологического изложения, предусматривает постоянное

включение обучаемых в актуализацию ранее усвоенных знаний, за счет которого реализуется одна из кибернетических закономерностей обучения – закономерная связь между частотой оперативной обратной связи и эффективностью обучения. Мы уж не говорим о физиологических и психолого-педагогических закономерностях обучения, которые пока еще никто не отменял. Возникает и такой вопрос: разве введение (изложение, объяснение) новой темы исключает возможность формирования у учеников «умения учиться», «открывать новые знания» (по Л.Г. Петерсон). Это же зависит от используемых учителем методов и приемов обучения на том или ином типе урока. По сути, предлагаемые современными авторами названия типов уроков подменяют те или иные предполагаемые цели урока: формирование умения открывать новые знания, мотивов учения, потребности в рефлексии и умения в рефлексивной деятельности и т.д. Если руководствоваться таким принципом, можно предложить еще и другие типы уроков, ибо конкретизированных частных целей урока много. Если бы ученые-методисты частных учебных предметов считались бы с теоретико-методологическими положениями общей постклассической дидактики и осознали бы их роль для частных методик, поскольку общая дидактика выполняет свою философскую и методологическую функции в отношении частной методики и служит ориентиром при разработке научных проблем методики, то при построении их основ допускалось бы меньше научных некорректностей и абсурдов. Именно поэтому И.Я. Лернер разработал нормативную дидактическую модель учебного процесса, являющуюся инвариантом, охватывающим всякое обучение по целям, форме, ступеням, методам и имеющим

универсальный характер, значимым для любого учебного заведения и методики преподавания любой учебной дисциплины. Более того, специфика любого учебного заведения и любой учебной дисциплины неосуществима полноценно, по правомерному утверждению ученого, без общедидактического инварианта. Подчеркнем в связи с этим, что И.Я. Лернер имел все основания так утверждать, ибо в дидактике, как отмечалось выше, нет ни одной проблемы, которой он не посвятил бы специальных исследований и научных трудов. Чтобы осознать и принять утверждение об универсальном характере дидактической модели, предложенной в постклассической дидактике, необходимо вникнуть в суть разработанных в ней концепций, теорий, разработанных в результате многолетних фундаментальных теоретических и эмпирических исследований (см. культурологическую теорию содержания образования, концепцию методов обучения, направленных на усвоение всех элементов содержания образования, целостную дидактическую концепцию (модель) учебно-воспитательного процесса, концепцию проблемного обучения, концепцию формирования творческого мышления, концепцию закономерностей процесса обучения, теорию построения школьного учебника, концепцию урока и т.д. Все эти концепции синкретичны и связаны общей идеей: чему учить и как учить. Другими словами, содержательную сущность функций предлагаемых новых типов уроков можно реализовать и в традиционных типах при условии сформированности профессионально-педагогической компетентности учителя, одной из причин отсутствия которой является низкий уровень или отсутствие какого-либо уровня педагогического образования, общедидактической компетентности.

Выводы. Поставленная в статье проблема решена, а цель достигнута, что позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В решении проблемы типологии урока наиболее научно-методологически обоснованной и в практике обучения наиболее популярной является традиционная классическая типология уроков, но в интерпретации авторов общей постклассической дидактики. Ее жизнестойкость, особенно, как отмечает И.П. Подласый, комбинированного урока, занимающего сегодня по некоторым данным 75-80% от общего числа проводимых уроков [12: 231], объясняется тем, что она (традиционная типология) лучше других согласуется с логикой и закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности, а также тем, что предоставляет педагогу больше возможностей приспособления к конкретным условиям.

2. Именно в постклассической дидактике решающее значение приобрела идея о необходимости развития на уроках надпредметных или, говоря языком современных ФГОС, метапредметных умений обучающихся, и для ее реализации предложена дидактическая, причем универсальная, модель. К этим надпредметным умениям общая дидактика тех лет относила не только общеизвестные анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификацию, творческие умения в умственной деятельности, но и более частные, часто упускаемые при обучении, но выполняющие развивающую функцию: планирование обучающимися условий и последовательности работы разной продолжительности: построение вариантов этих планов (проектирование); рефлексия над своей познавательной деятельностью; построение объяснения объекта изучения и преобразование объяснения в зависимости от цели;

осознание и опознание видов связи; опознание категорий свойства, формы, величины, функции, причины, повода, следствия, определение поэлементного состава объекта, связей между ними, связи общего и частного, целого и части, построение цепи суждений из двух-трех, а в старших классах и больше звеньев, проигрывание вариантов мысли и другие умения, описанные в дидактической литературе.

3. Предложенные современными авторами типологии уроков не отвечают принципиальным научно-методологическим требованиям, а критическая ими оценка традиционной классической типологии, давно подвергнутая критике в постклассической общей дидактике, оправдана лишь по отношению к устаревшей ее интерпретации 50-х годов 20 века. Не разрушая в целом традиционную типологию урока, и особенно ее понимание и интерпретацию в трудах указанных выше академиков РАО, а также при условии реализации неисчерпаемого потенциала предложенных в этих трудах дидактических концепций и соблюдения логики процесса обучения, можно и должно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, а в целом и качество образования, а также формировать компетенции, красиво, но декларативно сформулированные в ФГОС. Без радикального изменения образовательной политики государства в пользу повышения качества педагогического образования не представляется сегодня возможным формирование ни тех компетенций – ценностей, которые выдвинуты в общей постклассической дидактике, ни тех компетенций, которые сформулированы в ФГОС. Это должны, наконец, понять представители как общей дидактики, так и частной. Но это должны понять, прежде всего, власть имущие, формирующие образовательную политику в стране.

Примечания:

1. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977.
2. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.
3. Современная дидактика: теория – практике / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 180 с.
5. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М., 1994.
6. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.: Изд-во РОУ, 1995.
7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
8. Петерсон Л.Г., Рогатова М.В. Дидактическая система деятельностного метода как средство реализации современных целей образования // Достижение современного качества образования средствами дидактической системы деятельностного метода Л.Г. Петерсон: сб. ст. науч.-практ. конф., 16 декабря 2016 г. Астрахань: Триада, 2016.
9. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Рогатова М.В. Типология уроков деятельностной направленности // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 139-152.
10. Щуркова Н.Е. Горизонт воспитания. М.: Изд-во ИТР, 2018. 160 с.
11. Иванов С.В. Типы и структура уроков. М.: Учпедгиз, 1953.
12. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров: углубленный курс: в 2 т. Т. 2: Практическая педагогика. М.: Юрайт, 2013. 799 с.
13. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М., 1957.
14. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984.
15. Онищук В.А. Урок в современной школе. М., 1985.

References:

1. Kraevsky V.V. Problems of scientific substantiation of education: methodological analysis. M., 1977.
2. Skatkin M.N. Improvement of the learning process. M., 1971.
3. Modern didactics: theory for practice / under scient. ed. of I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlev. M.: Publishing House of ITP and MIO RAO, 1993. 288 pp.
4. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. M.: Pedagogika, 1981. 180 pp.
5. The predictive concept of the goals and content of education / ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlev. M., 1994.
6. Lerner I.Ya. Philosophy of didactics and didactics as philosophy. M.: ROU Publishing House, 1995.
7. Theoretical foundations of the teaching process in the Soviet school / ed. by V.V. Kraevsky, I. Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1989. 320 pp.
8. Peterson L.G., Rogatova M.V. The didactic system of the activity method as a means of realization of the modern goals of education // Achievement of the modern quality of education by means of the didactic system of the activity method of L.G. Peterson: coll. of art. of the scient. and pract. conf., December 16, 2016. Astrakhan: Triada, 2016.
9. Peterson L.G., Kubysheva M.A., Rogatova M.V. Typology of activity-oriented lessons // Pedagogical education and science. 2016. No. 5. P. 139-152.
10. Shchurkova N.E. The horizon of education. M.: ITR Publishing House, 2018. 160 pp.
11. Ivanov S.V. Types and structure of lessons. M.: Uchpedgiz, 1953.

12. Podlasy I.P. Pedagogy: a textbook for Bachelors: an advanced course: in 2 volumes. Vol. 2: Practical pedagogy. M.: Urait, 2013. 799 pp.
13. Danilov M.A., Esipov B.P. Didactics. M., 1957.
14. Zotov Yu.B. Organization of a modern lesson. M., 1984.
15. Onishchuk V.A. A lesson in a modern school. M., 1985.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 05.09.2021; одобрена после рецензирования 19.09.2021; принята к публикации 03.10.2021.

The authors declare no conflicts of interests.

The paper was submitted 05.09.2021; approved after reviewing 19.09.2021; accepted for publication 03.10.2021.

© Меретукова З.К., Чиназирова А.Р., Блягоз Н.Ш., Куприна Н.К., 2021