

ЖЗ

ОБНОВЛЕНИЕ ШКОЛЫ

Из истории обновления эстонской школы
В защиту краеведения

* * *

Планирование интегративного обучения
Организация интегративного обучения
Краеведческие наблюдения на
школьной учебной тропе

К открытой школе

"Призрак" обновления школы прибыл
в Эстонию?

* * *

Материал для размышления в основной школе
Открытое обучение

Теория психосоциального развития
Эрика Эриксона

* * *

Работа учителя и его голос

К. Лехт
Ю. Парийыги

Л. Киви, М. Роослехт
К. Сунтс

М. Руте, А. Валгма
Э. Сийм

А. Пракс

Ю. Сомерхарью
К. Ланге

М.-Л. Лахеранд

Ю. Кирс

1994

1

ЦЕНТР УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТНИКОВ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

**О ПРОБЛЕМАХ ОБНОВЛЕНИЯ
ШКОЛЫ В ЭСТОНИИ**

ТАЛЛИНН
1994

$\frac{371}{0-11}$

© Составители: Н. Пароль, К. Лехт, 1994.

HK trükikoda. 07.94. Tir. 300. T. 19

Содержание

	стр
Введение. К.Лехт, Н. Пароль	4
ОБНОВЛЕНИЕ ШКОЛЫ В ПРОШЛОМ	
Из истории обновления эстонской школы (по Г. Рейалу), К. Лехт	8
В защиту краеведения. Ю. Парийыги	24
ОБНОВЛЕНИЕ ШКОЛЫ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ	
Планирование интегративного обучения. Л.Киви, М. Роослехт	29
Организация интегративного обучения в 1-А классе Отпяской средней школы в 1988/89 уч. г. К.Сунтс	32
Краеведческие наблюдения на школьной учебной тропе. М.Руте, А.Валгма	54
К открытой школе. Э. Сийм	67
"Призрак" обновления школы прибыл в Эстонию? А. Пракс	73
ШКОЛА В МИРЕ	
Материал для размышления в основной школе. Ю. Соммерхарью	77
Открытое обучение. К. Ланге	82
Теория психосоциального развития Эрика Эриксона. М.-Л. Лахеранд	85
РАЗНОЕ	
Работа учителя и его голос. Ю. Кирс	100

ВВЕДЕНИЕ

Настоящий сборник составлен на основе первых пяти номеров выпуска "Обновление школы", выходящего на эстонском языке. Сборник "Обновление школы" начал выходить вновь в 1990 году. Образцом послужило одноименное издание, которое выпускал в 1933-40 годах выдающийся эстонский педагог Йоханнес Кяйс /1885-1950 гг./

Каких же принципов придерживался Й.Кяйс, готовя сборник к выпуску?

Сборник предназначался учителям 6-летней начальной школы того периода и преследовал просветительные цели как по вопросам учебной, так и воспитательной работы. Й. Кяйс стремился в первую очередь активизировать учителя, настроить его на поиск и применение новых методов работы. Цель сборника состояла в том, чтобы ознакомить педагогов с этими попытками и опытом внедрения их в жизнь.

Й. Кяйс исходил из того, что педагогика - это прежде всего прикладная наука. Он считал очень важным использование совместного педагогического опыта и на его основе составление некоего обобщения. Этим объясняется и то, что среди авторов сборника преобладали учителя-практики. Издание это было очень популярным среди учителей. Кроме того, Й. Кяйс стремился держать учителей в курсе педагогических проблем, имеющих место в других странах. Особенно тесные связи сложились с педагогами Финляндии, статьи которых публиковались почти в каждом сборнике под рубрикой "Уголок финно-угорских народов".

При выпуске сборников "О проблемах обновления школы в Эстонии" на русском языке мы попытаемся использовать идеи педагогического прошлого, а также вносить то новое, что будет появляться в педагогике Эстонии и мировой педагогической практике в целом. Сборник содержит четыре раздела: "Обновление школы в прошлом", "Обновление школы в настоящее время", "Школа в мире", "Разное". В раздел "Обновление школы в прошлом" мы включили работы, основанные на идеях реформаторской педагогики 1920-30-х годов. Нынешнее поколение учителей в массе своей не знакомо с ними. Сейчас мы вновь обращаемся к идеям и практике того периода, хотя

и в несколько обновленном, дополненном виде. В настоящий сборник включено несколько характерных работ того времени /Ю.Парийыги, Г.Рейал/. Мы уже отмечали, что целью Й.Кяйса было призвать учителей писать о своей работе и ее результатах. Так была налажена хорошая обратная связь, дающая представление, могут ли быть реализованы в практической работе известные идеи и принципы педагогики. Составители современных сборников "Обновление школы" также следуют этому принципу. Но возникли и трудности: современный учитель не стремится писать, делиться опытом, он привык получать указания сверху - от ученых, преподавателей, методистов. Однако при этом не учитывается, что данные указания зачастую далеки от школы и не апробированы в школьной практике. Удачно то, что составителям эстонского сборника удалось все же получить десяток статей передовых учителей и методистов, поддерживающих тесную связь со школой. Некоторые из этих статей переведены и включены в данный сборник. Это статьи следующих авторов: К.Сунтс, Л.Киви, М.Роослехт, А.Валгма, М.Руте. Некоторые из предлагаемых Вашему вниманию статей написаны финскими педагогами. Отобраны, конечно же, статьи, которые близки современной педагогической мысли Эстонии.

Обратимся теперь к достаточно сложному и деликатному вопросу: могут ли, а если могут, то в какой мере применимы устремления эстонской педагогики для обновления национальной школы в Эстонии?

Мы считаем, что педагогика - по сути национально-культурное явление и что национальные школы Эстонии должны базироваться на национально-культурных принципах. Задача школы в Эстонии - создать все условия для интеграции живущих на ее территории национальных меньшинств в эстонское общество, но с обязательным условием, что они останутся в то же время русскими, украинцами, армянами и обязательно культурными русскими, украинцами, армянами. Очень важно понять, что лучший вариант овладения вторым языком, иной культурой лежит через глубокое освоение своим родным языком, своей родной культурой, историей. Поэтому мы не считаем правильным механическое копирова-

ние учебных программ эстонской школы. Но вместе с тем мы учитываем, что ученик иноязычной школы должен знать все то, что связано со страной, в которой он живет, с которой он связал свою жизнь. Следовательно, содержание обучения национальной школы должно формироваться достаточно разумно с учетом всех реалий современного общества.

Что касается предлагаемого Вашему вниманию материала, то это прежде всего стремление познакомить учителей национальных школ с теми проблемами, идеями, которые существуют в эстонской школе, в мировой практике.

Приведем в качестве примера такие понятия, как "интегративное обучение" и "краеведение" (они рассматриваются подробнее в соответствующих статьях). "Интегративное обучение" - обобщенный термин, имеющий международный характер. "Краеведение" же - принцип обучения, опирающийся на национальный аспект. Учителям национальных школ, наверное, будет интересно познакомиться с эстонскими краеведческими традициями и опытом в этой области. Здесь у нас имеются точки соприкосновения, есть над чем поразмыслить совместно.

В заключение мы приглашаем учителей национальных школ принять участие в обсуждении предложенных Вашему вниманию материалов, а также предложить к публикации в следующих номерах этого издания интересных, на Ваш взгляд, материалов или тем, требующих разъяснения. Писать просим по адресу:

ЕЕ0010 ТАЛЛИНН, Пронкси, д.3
"О ПРОБЛЕМАХ ОБНОВЛЕНИЯ ШКОЛЫ В ЭСТОНИИ"

Составители: К.Лехт, Н. Пароль

Густав Рейал (1888-1974) - заслуженный и разносторонний эстонский педагог. Продолжительное время (1920-1941) он был советником (инспектором) школ Тартуского уезда, наряду с этим последовательно занимался педагогической наукой, был автором исследовательских статей и одним из авторов популярного учебника "Маленький друг природы".

Исследовательский талант Г.Рейала проявился прежде всего в двух сферах: в собирании зарубежного опыта в области интегративного обучения и теоретических положений, а также в организации тестирования.

Работы Г.Рейала по методике интегративного обучения базируются, в первую очередь, на зарубежных источниках и наблюдениях. Так, в 1927 году он побывал в учебной поездке по Швейцарии, Германии и Австрии, где ознакомился с новаторскими течениями и прежде всего с интегративным обучением, которое уже проникало в Эстонию. Будучи школьным инспектором, Г.Рейал уделял особое внимание начальным классам, применяя на практике полученные за границей знания.

Работы Г.Рейала по интегративному обучению отличаются тщательным анализом и самостоятельностью взглядов. Будучи принципиальным сторонником этого метода обучения, он, по сравнению с Й.Кяйсом, все же относился к нему критичнее и учитывал действительные условия школьной жизни.

Работа Г.Рейала по тестированию также имеет большое значение, но ей в свое время уделялось недостаточно внимания. В сборнике "О проблемах обновления школы в Эстонии" мы предполагаем в дальнейшем уделять этому аспекту должное внимание.

Из истории обновления школы

(по статье Г.Рейала)

Реферировал и комментировал

К.Лехт

I

Для того, чтобы учебная и воспитательная работа достигали успеха, крайне важно, чтобы преподавание отдельных предметов проходило в тесной связи друг с другом. Для этого следует искать точки соприкосновения и связующие нити между этими предметами, что способствует объединению всей работы в единое целое.

Идея интеграции не нова. То, что она вновь остро встала на повестку дня, объясняется тем, что преподавание по предметам приняло застывшие формы по вине учителя-предметника. Каждый предмет велся отдельно, без учета других предметов и восприятия их как единого целого. В противовес такому распорядку работы предпринимались попытки всячески интегрировать обучение исходя из того, что существующая между учебными предметами и отдельными частями предмета естественная связь должна получить признание в учебном процессе. Это необходимо не столько ради целостности учебной работы, сколько ради ученика, особенно на начальном этапе обучения, когда ребенок еще не умеет распознавать окружающую действительность. Но и позднее интеграция необходима, чтобы деятельность в школе не превратилась в изучение отдельных предметов, а представляла собой целостный процесс. При этом интеграция не должна стать лишь внешним связующим звеном между предметами; она должна базироваться на основе объединения содержания. В задачу учебной работы входит поиск именно точек соприкосновения в области содержания, а посредством этого - объединение работы в психологически единое целое. Интегративное обучение более результативно, поскольку в процессе преподавания одного предмета повторяется то, что изучалось ранее в других предметах. Тем самым все это закладывается в одну копилку знаний учащегося.

Нельзя, однако, забывать, что элементы учебной работы самостоятельны и самоценны, представляя собой путь развития, в результате чего границы интеграции определяются органическими конструкциями отдельных частей. Поэтому не все предметы можно увязывать одинаково. Это надо учитывать в учебной работе, чтобы связь не стала искусственной и не пострадало воспитательное значение отдельных предметов.

Теоретически потребность в интеграции сейчас общепризнана, различны лишь пути ее осуществления в практической учебной работе. Высшим достижением принципа интеграции в современной школе следует считать интегративное обучение. Не получившее до сих пор четкого определения, интегративное обучение пережило метаморфозы, а слово "gesamtunterricht" не удалось до сих пор наполнить однозначно воспринимаемым содержанием. Поэтому Й.Кретцманн¹ достаточно обоснованно выдвигает мысль, что, если бы три учителя беседовали об интегративном обучении, каждый из них подразумевал бы под ним что-то свое. Несмотря на различные течения, можно в качестве общего признака интегративного обучения выдвинуть стремление организовать классную работу как единое целое вне рамок предметного обучения, причем на начальной ступени основой обучения становится краеведческое наблюдение. Окружающий ребенка мир следует рассматривать как части целого, а не по предметам. Таким образом, единый и всеобщий внешний признак интегративного обучения негативный: отсутствие предметного обучения. Этот негативный признак обычно и считают характерным признаком интегративного обучения, поскольку он сразу бросается в глаза в практической работе, проявляется и в учебных программах. Более важным, однако, представляется стремление повлиять на ребенка, охватить всю его душу. Сейчас, в век дифференциации, когда отдельная личность может участвовать в одной узкой сфере культуры, важно, чтобы хоть школа воспринимала ребенка как единое целое. Этому способствует интегративное обучение (по крайней мере теоретически). На деле же оно ограничивается внешней интеграцией, направ-

¹ J.Kretschmann, Freier Gesamtunterricht in der Dorfshule

ленной на сокращение числа предметов или даже исключение их из учебной работы. Но можно ли устранить учебный предмет, вывести обучение за пределы предмета, как это хочет сделать теоретик интегративного обучения В.Альберт¹? В этом все же приходится сомневаться. Ведь отдельные отрасли науки и связанные с ними учебные предметы не созданы искусственно, а обусловлены законами природы и особенно деятельностью человеческого духа. Учебные предметы должны остаться и в школе, поскольку их особенности соответствуют духовному складу и деятельности человека. Кроме того, каждому предмету свойственны собственные методы работы, которые надо учитывать. Это не вступает в противоречие с принципом доступности материала, как показывает Г.Кершенштейнер².

Однако можно по-разному организовать распределение учебных предметов в учебной программе и не определять точное место в практической программе работы. Делались попытки использовать этот принцип при организации интегративного обучения. Но обойти учебные предметы не удалось ни составителям программ, ни педагогам-практикам. Не удалось это и В.Альберту, который выдвигал объединяющую идею. Суть ее в том, что при рассмотрении рабочих программ или практических тем, на разработку которых тратится целый год, на доминирующие позиции попеременно выдвигается тот или иной учебный предмет. Например, если при изучении темы "Строительство дома" рассматривается структура почвы в родном крае, то проводится экскурс в геологию; знакомство с осветительными установками предполагает изучение электричества и тем самым физики, с системами отопления - химии, с традициями убранства дома и очистки воздуха - здравоохранения. Далее, следуя рабочему плану О.Эрлера³, можно было перейти на историю, Закон Божий и т.д. В практической работе в каждой сфере деятельности применяются и соответствующие каждому предмету методы работы. Спрашивается, останется ли основная тема в сознании ребенка на

¹ W.Albert. Grundlegung des Gesamtunterrichtes

² G.Kerschensteiner. Das Bildungssubjekt

³ O.Erler, Arbeitspläne für der Gesamtunterricht

протяжении всей работы? Ведь в действительности большинство подтем не связано и кое-что "притянута за уши", как метко заметил по поводу такого распорядка энтузиаст интегративного обучения. В качестве другого сходного примера можно привести программу работы В.Альберта¹, в которой наблюдение за цифровой стороной сделок по покупке и продаже приводит к рассмотрению торговли в древности и в средневековье, а навигация, изучение компаса - к физике. В каждом предмете преобладает свойственный данному предмету вид наблюдения. Тем самым и В.Альберт отводит учебным предметам высочайшее место в практическом осуществлении интегративного обучения: получается педагогическая симфония "Море". Таким образом, до сих пор не удалось освободиться от учебного предмета, во всяком случае автору этих строк не удалось обнаружить подобные успешные попытки. И это понятно. Задачей интегративного обучения должна быть не отмена учебных предметов, а использование их и свойственных им видов работы в соответствии с рассматриваемым вопросом и рабочими требованиями. Внешнее отличие интегративного обучения от предметного заключается в том, что при интегративном обучении учебные предметы концентрируются вокруг общей темы, идеи или ведущего предмета. У учителя же есть, во всяком случае должен быть, четкий план, когда и в каком объеме он обращается к тому или иному предмету. При этом свобода учителя имеет границы, поскольку учение должно оставаться работой, а не превращаться в бесцельную деятельность. Устанавливают такие границы, во-первых, сами учебные предметы и способы их преподавания, во-вторых, упражнения, необходимые для овладения навыками, которые должны выполняться за рамками интегративного обучения. Нет никакого смысла связывать всегда технику чтения и письма, а также упражнения по счету с темами интегративного обучения. Эти упражнения могут разрушить целостность работы и поэтому часто полезнее выполнять их отдельно. В лучшем случае рассматриваемая тема может направить к упражнениям.

¹ W.Albert Rechnen in Rahmen geschlossener Arbeit

Мы не останавливаемся подробнее на отдельных направлениях интегративного обучения, важнейшими из которых можно считать концентрацию работы вокруг ведущей идеи, постоянный ведущий предмет, перемежающиеся ведущие предметы, случайное учение. Следует отметить, что у нас нашло широкий отклик австрийское интегративное обучение; не столько потому, что оно более известно, но и потому, что в отличие от других форм оно более подходит нашей школе.

Поскольку интегративное обучение является одной из трех основ обновления школы в Австрии, для его лучшего понимания следует остановиться и на других.

1) Прежде всего обучение носит наблюдательный и концентрированный характер в отношении вопросов современной жизни и родного края.

2) Второй принцип - самодеятельность учащегося.

3) В-третьих, принципом правильной организации работы является интегративное обучение. На начальном этапе не следует придерживаться распределения работы по предметам. Учебный материал прорабатывается и осваивается в его естественной связи с отдельными сферами жизни, причем следует учитывать все задачи обучения и усваиваемые посредством обучения навыки и умения.

Если немецкое интегративное обучение стремится отделиться от предметов и придает учебному предмету и навыкам ровно столько значения, насколько они необходимы для развития ученика, то австрийская школа удерживает в поле своего внимания и овладение знаниями и умениями с точки зрения требований жизни, позволяет безбоязненно заниматься предметным обучением, если это необходимо для овладения умениями, считает одной из задач переход от сфер жизни к предмету и заканчивает переходом к предметному обучению на четвертом году обучения.

Оценивая навыки и предметы, австрийская школьная программа устанавливает и количество уроков, которое в течение недели надо затратить на отдельный предмет. Учитель должен также оценивать результаты работы ученика по отдельным предметам и подводить итоги работы за неделю по предметам.

Выбор предметов и практическая работа проводятся по предметным темам и сферам жизни, которые подразделены на темы по неделям. При их определении ведущее место занимает краеведческое наблюдение, хотя темой может считаться прочитанная работа. Австрийские учебные программы позволяют учителю самостоятельно выбирать темы. Но учителя все же не действуют отдельно друг от друга, на конференциях учителей инспекторского округа составляются подробные программы, на основе которых учителя формируют свои рабочие планы. За годы работы такие программы приобрели четкую форму, поэтому никто не считает необходимым ежегодно их перерабатывать, вносятся лишь необходимые изменения. Программы очень детальны. Предусмотрены даже случайные вопросы. В общих чертах эти программы достаточно сходны, поскольку при их составлении используются соответствующие работы лучших методистов. Различия вызваны в основном местными условиями. Но имеются и исключения из правил, поскольку общая программа не мешает учителю составлять соответствующую своим взглядам рабочую программу. Тем самым учителю предоставлена возможность для творческой деятельности. Но и она должна осуществляться на основе заранее составленной программы, чтобы школьная работа не превратилась в случайные поиски и экспериментаторство за счет учеников.

Обычно рабочий день начинается с беседы о том, что замечено в процессе учебы или при выполнении данного учителем задания. В соответствии с характером вопроса за беседой следует чтение, рисование или счет. Последними уроками обычно являются пение, физкультура или Закон Божий, которые ведут учителя-предметники. Однако учитель не обязан ограничивать тему одним уроком, хотя обычно так и получается. Это объясняется тем, что в каждом классе надо за определенный период проработать определенное количество материала, который учитель должен иметь в виду. Так сложился простейший путь: определять в рабочей программе время для каждого предмета. При этом учитель может все же организовать работу в соответствии с возможностями, уделяя один день больше времени одному предмету, другой - друго-

му предмету. В этом большинство учителей и видит преимущества интегративного обучения в его нынешнем виде.

Такая организация работы может показаться неприемлемой тем сторонникам интегративного обучения, которые боятся чередования работы после каждой перемены. На деле же это не мешает детям, поскольку новые впечатления, полученные на перемене, овладевают ребенком настолько, что продолжение темы предыдущего урока кажется ему ненужным. А работать без перемены нельзя. Хотя бы ради здоровья детей. В школе, где работает несколько учителей, отсутствует возможность организовать перерыв после работы, работу приходится проводить по часам.

При наблюдении практической работы бросается в глаза, что связь является не естественной, а искусственной. Ведь не каждая тема дает материал для всех предметов. Часть учителей в таком случае отбрасывает предмет, уделяя ему больше внимания при рассмотрении следующей темы; другие учителя позволяют выполнять упражнения вне рамок темы.

В слитных классах ученики иногда привлекаются к работе над одним и тем же вопросом. Затем часть класса направляется на самостоятельную работу, а остальные продолжают работать под руководством учителя.

В целом против интегративного обучения выдвигаются следующие аргументы:

- В практической работе вызывает сложности осуществление принципа самостоятельности. Это легче провести в жизни в пределах предмета, т.к. здесь проще найти доступные задания и организовать работу так, чтобы самостоятельность ученика постепенно возрастала.

- Не всегда можно согласиться с тем, что интерес к предмету у ребенка пробуждается всегда при рассмотрении краеведческой темы, краеведческого метода наблюдения, в результате чего, изучая предметы и выполняя упражнения, он действует целенаправленно, испытывая потребность в освоении навыков, которые необходимы для более основательной проработки темы.

- Наконец, естественная связь предметов и событий не всегда служит основанием для их совместного изучения.

- И в заключение - отсутствуют сравнительные данные, на основании которых можно было бы решить, развивает ли интегративное обучение и насколько лучше, чем предметное обучение, и как обстоят дела с освоением необходимых в жизни навыков. Принятие решений осложняется еще и тем, что принципы интегративного обучения претворяются в жизнь наряду с другими принципами, что не может не оказывать влияния на учебную работу, а также тем, что сторонниками интегративного обучения обычно являются лучшие учителя, чья работа дает хорошие результаты и без интегративного обучения.

Поскольку приведенные возражения, как и позиции сторонников интегративного обучения, отчасти базируются больше на вере, чем на знаниях, их все же недостаточно для того, чтобы полностью отрицать положительные стороны интегративного обучения. Однако они нацеливают внимание на часто встречающуюся ошибку - считать новый метод работы универсальным средством, с помощью которого можно разом устранить все недостатки.

При этом все же нельзя отрицать, что интегративное обучение благоприятствует работе. И именно поэтому можно сказать: на первой ступени начальной школы интегративное обучение может стать лучшим путем концентрации, учитывающим потребности ученика, если его воспринимать как принцип, не ограничивающий учебную работу, а напротив, способствующий свободе действий. Интегративное обучение на старшей ступени пока не удалось организовать должным образом.

Наряду с возражениями по существу при претворении в жизнь интегративного обучения имеют достаточный вес и внешние препятствия.

Во-первых, интегративное обучение очень многого требует от учителя. Учитель должен быть мастером своего дела. Об этом знают там, где уже приступили к интегративному обучению. Возникают трудности и в связи с необходимостью иметь различные справочные и вспомогательные материалы. Их у учителей много. Облегчает работу учителя то, что сборники упражнений и хрестоматии построены по темам крае-

ведческого метода наблюдения и для каждого класса имеется целый ряд книжек, из которых всегда можно почерпнуть дополнительный материал, где имеются статьи, которые могут стать основой для классной работы.

В слитных классах добавляются и новые трудности, особенно при подборе заданий для самостоятельно работающего класса. Возможности устранения этих трудностей показаны в основном в общих чертах, но детальная работа требует от учителя значительно больше усилий, чем при предметном обучении. Иногда даже трудно согласиться с теоретическими указаниями. Так, А.Оэнго-Йохансон¹ считал, что нет никакой необходимости работать в течение часа попеременно с 1-ым и 2-ым классами и что учитель может работать со 2-ым классом до тех пор, пока считает это нужным. Интересно это попробовать - на целый час сосредоточиться на самостоятельной работе не может и 2-ой класс, не говоря уже о первом.

Учитывая все эти обстоятельства, А.Руде² приходит к выводу, что на первом году обучения интегративное обучение естественно, поскольку исходной точкой обучения должен быть мир переживаний и опыта ребенка, который у шестилетнего еще не дифференцировался. На втором году обучения интегративное обучение желательно, на третьем и четвертом возможно, если ему сопутствуют отдельные упражнения по чтению, языкам, письму, правописанию, счету. Мастер своего дела может применять интегративное обучение и на старшей ступени, но требовать это нет необходимости. Было бы излишне бросаться из одной крайности в другую из опасения раздробить обучение вообще, а также не учитывать структуру учебных предметов, которая не является чем-то искусственным, а базируется на достижениях человеческого разума. Учебные предметы, как и науки, имеют свои сферы и методы изучения, и было бы неразумно использовать их лишь ради принципа. Желая помочь ученикам вращаться в культуру настоящего времени, школа должна направить их через учебный предмет к пониманию научной деятельности и ее методов.

¹ A.Oengo-Johanson. Üldõpetuse töökava maa-algkoolides

² A.Rude. Des Gesamtunterricht

История применения интегративного обучения в Эстонии в три раза короче, чем в Германии. Тем не менее оно привлекло к себе больше внимания, чем какое-либо другое новаторское течение. В нашей бедной педагогической прессе интегративному обучению посвящено множество статей. Просветительскую работу по освещению вопросов интегративного обучения вели Й.Кяйс, Й.Паринбак, Э.Мартинсон, А.Оэнго-Йохансон. За исключением Э.Мартинсона, критически относившегося к интегративному обучению, для остальных это течение было вполне приемлемо, нужно было лишь решить вопрос его практического применения.

Интегративное обучение было официально разрешено применять: программа начального обучения рекомендует в первые два года обучения применять интегративное обучение, поставив во главу угла краеведческое наблюдение.

Несмотря на недолгую историю, интегративное обучение в Эстонии прошло определенный путь развития. Достаточно резкий отказ от учебного предмета позднее потерял свою актуальность и теперь в случае необходимости разрешается и предметное обучение.

Сведения о развитии интегративного обучения мы почерпнем из трех книг, вышедших в разное время. (Г.Рейал дает достаточно широкий обзор упомянутых нами источников, который мы здесь сжато излагаем.)

По оценке Г.Рейала, книга Й.Паринбака-Брандта "Интегративное обучение" носит "деловой и убедительный характер", представляя собой первую системную работу по этой проблеме. Но он отмечает и существенные недостатки:

- в темы по неделям включены все предметы, но "наряду с убедительными и удачными встречаются и искусственные связи";

- внимание учителя не обращено на важное обстоятельство: если в данной связи какой-либо предмет остается не рассмотренным, то "долг надо покрыть за счет другой темы";

- неправильно начинать обучение чтению на втором месяце, "поскольку дети, поступившие в школу, испытывают глубокий интерес к чтению и письму";

- трудно согласовывается привлечение детей к выбору темы.

По поводу статей группы интегративного обучения Таддинна Густав Рейал отмечает четкое следование принципу концентрации. "Концентрация осуществляется на основе недельной темы /.../, в каждой теме отведено место каждому учебному предмету. Специальные уроки по предметам не рекомендуются". Г.Рейал не согласен лишь с тем, что интересы детей могут стать определяющими при выборе "рабочих единиц". Решать все же должен учитель.

В работах Й.Кяйса Г.Рейал выделяет то, чем они отличаются от предыдущих работ или их дополняют.

Так, Кяйс советует применять короткие подтемы /не более двух дней/. Более тесно связаны с наблюдением, по Кяйсу, родной язык и рисование. К рассмотрению каждой темы не надо привлекать все предметы.

"В итоге интегративное обучение базируется, так сказать, на реальных возможностях, что ясно отражается и в рабочих программах".

Критично относится Г.Рейал к выбору текстов для чтения и заданий по счету в зависимости от индивидуальностей учеников (по его мнению, это носит чаще всего случайный характер). "Для того, чтобы выбрать текст по вкусу, надо его сперва внимательно прочитать. Это же касается и заданий по счету".

Из вышеизложенного становится понятно, каким у нас хотели видеть интегративное обучение и как его применяли в школах. Ведь все авторы были учителями-практиками, работавшими в сфере интегративного обучения. Их работы создали основу и проложили путь для применения интегративного обучения в нашей начальной школе. Приведенные в книгах рабочие программы значительно облегчают работу учителя по составлению своей индивидуальной программы. Особенно это касается работ Й.Кяйса. Но трудности все же остаются. Следует отметить разработку новых тем краеведческого метода наблюдения, выбор соответствующих текстов для чтения (ведь не все книги доступны школам), составление рабочей инструкции и т.д. (разнообразные инструкции по ра-

боте остаются, конечно, утопией для перегруженных работой учителей начальной школы.

Достаточно сложную задачу представляет нахождение сопроводительного материала, поскольку у школ зачастую нет соответствующих хрестоматий. Из выпущенных до сих пор хрестоматий только две - "Живое слово" и "Эстонская хрестоматия" - приспособлены для применения в условиях интегративного обучения, но только из-за этого ими нельзя заменять все остальные, имеющиеся в школе. Тем более, что упомянутые хрестоматии не содержат необходимого для всех школ сопроводительного материала.

Следует отметить и неподготовленность учителя к интегративному обучению. Часть молодых учителей получила соответствующие инструкции в семинариях и повышала свою квалификацию на курсах, более старые педагоги имели возможность лишь побывать на курсах и читать литературу*.

Учитывая выводы, сделанные на основании длительного опыта, а также наблюдения из школьной жизни, мы понимаем, что на низшем этапе начальной школы интегративное обучение осуществимо. Оно не должно превращаться в обычную деятельность, а должно предполагать воспитание учащихся через труд и во имя труда. Разумеется, на основе существующего опыта и примеров других стран интегративное обучение нельзя вводить во всех школах. Надо учитывать существующие условия и индивидуальность учителя.

Нет необходимости и возможности распространять интегративное обучение на старшие классы. Это вступило бы в противоречие и с желанием больше времени уделять в старших классах индивидуальному воспитанию, поскольку интегративное обучение по своей сути стремится к решению задач социального воспитания. Однако интегративное обучение уместно и в старших классах при повторении и подведении

* Трудности с применением интегративного обучения в период написания данной статьи (1932-33) вполне понятны. Однако именно в эти годы произошли и благоприятные перемены: в школы пришли учителя из семинарий (Вьру, Раквере), которые получили подготовку по применению интегративного обучения; начала выходить основополагающая серия Й.Кяйса "Новые пути в начальном обучении", к которой прибавилась учебная литература и рабочие инструкции, рекомендации по интегративному обучению давались на курсах и днях (неделях) педагогов. - Ред.

итогов. В данном случае оно способствует установлению связи между предметами, их совместному, а также самостоятельному развитию.

В заключение следует отметить недостатки интегративного обучения.

Много искусственного вносится в работу при стремлении найти место при рассмотрении темы для всех учебных предметов. Растягивание темы вносит в работу скуку и однообразие.

В отдельных случаях у учителя отсутствует программа на длительный срок. Перебиваются со дня на день, пока весной не выясняется, что работать-то работали, но ничего не сделано. Передать бразды правления в руки детей - это значит превратить работу в бесцельную неразбериху. Иногда же работа в рамках интегративного обучения ведется абсолютно пассивно. Часто более активные ученики выполняют всю работу, отодвигая более пассивных на задний план. При совместной работе 1-2 классов 1 класс часто остается в роли пасынка. При недостаточной организации наблюдений выступления детей могут быть поверхностными. Не всегда учитывается в достаточной степени введение в технику работы. Поздно начинается обучение чтению и письму. Чтение оценивается недостаточно. Не используется сопроводительный материал. Часто не уделяется должного внимания навыкам. Учитель считает, что они формируются сами собой и в конце года удивляется, что этого не произошло. Страдает правописание, если ребенку разрешается писать о том, что он может выразить лишь устно. При счете много времени затрачивается на комбинирование и решение нескольких задач, в результате не хватает времени на упражнения. Упражнения же выполняются бессистемно, что не дает никаких результатов.

В слитных классах не удается организовать самостоятельную работу класса: ученики либо остаются вообще без работы, либо им разрешается без конца рисовать или писать, как уже отмечалось выше.

Всякий распорядок работы признается ограничивающим свободу ученика.

Но хватит о недостатках. Они еще раз указывают на трудности осуществления интегративного обучения и подтверждают, что учитель, стремящийся работать в соответствии с его принципами, должен уметь избегать все ошибки, которые здесь возможны.

Если теперь спросить, каким мы хотим видеть интегративное обучение, то ответ уже дан выше. В заключение отметим еще следующее.

Недифференцированное восприятие мира ребенком, поступающим в школу, и отсутствие у него интереса к отдельным темам краеведческого метода наблюдения заставляют обращаться к ребенку как единому целому. Чтобы помочь ему сориентироваться в окружающем мире, мы не начинаем сразу с необходимых элементов, а ведем его к ним по мере того, как это становится необходимо в практической работе, позволяя ребенку пользоваться всеми органами чувств для получения новых впечатлений и их выражения. Последнее тесно связано с потребностью ребенка в самовыражении. Это может происходить по-разному: устно, письменно, практически.

Одной из серьезных задач интегративного обучения является объединение класса в единое целое. Для этого не подходит искусственно созданное самоуправление: необходимо сотрудничество во имя решения единых задач. Это имеет глубокое воспитательное значение. В совместной работе у ребенка развиваются нравственные критерии, что в свою очередь благоприятствует совместной работе. "Из них следует назвать готовность оказать помощь, товарищество, приспособляемость, солидарность, добровольную уступку естественным законам общественного порядка, чувство долга, ответственности за общество"¹.

Интегративное обучение стремится не устранять предметное обучение, а дополнять его, приближать к жизни, придавать ему смысл. Поэтому интегративное обучение можно свободно назвать системой свободно существующих предметов. Учебные предметы и методы работы сохраняются и при интегративном обучении. Но вначале учебные предметы существуют не самостоятельно, а в связи с краеведческим наблюдением.

¹ O.Erlcr. Arbeitspläne für Gesamtunterricht

нием, вокруг которого сперва концентрируется учебная деятельность. То, что выделяется при наблюдении, выражается устно, мимикой, закрепляется при чтении, оживляется при игре и пении, прорабатывается при счете и на старших ступенях обобщается в сочинении. По мере развития ученика отдельные учебные предметы занимают постепенно самостоятельное место в процессе учебы. В первую очередь учеников начинает привлекать чтение¹, его техническая сторона. Но еще больше - содержание прочитанного. Когда прочитанное из сопроводительного материала переходит в самостоятельную работу, то это отвечает интересам развивающегося ребенка и способствует усилению интереса к чтению. Подходящие тексты для чтения могут взять на себя функцию концентрации, в результате чего возникает необходимость в наблюдении, устном высказывании, мимике и т.п. Далее даже счет может на короткое время занять самостоятельное место. Другие предметы вначале концентрируются вокруг них, хотя Закон Божий и пение сами могут увлечь ребенка. Главенствующим интегративным предметом остается на продолжительное время краеведческое наблюдение.

Работа ученика носит самодеятельный характер. Не следует, однако, забывать, что работа, а не бесцельная деятельность. Поэтому решение о выборе темы и смене предметов принимает все же учитель, который обязан иметь четкий план как на продолжительное время, так и на каждый день. Темы должны быть по возможности короткими или подразделяться на подтемы. Это облегчает координацию работы и более доступно ребенку, поскольку интерес его к определенной сфере недолговременный. Введение в технику работы входит в обязанности учителя. Совершенно не обязательно, чтобы к проработке каждой темы привлекались все предметы. Упражнения (чтение, письмо, счет) можно делать самостоятельно. В лучшем случае к ним подводит наблюдение, а дальше ведется самостоятельная работа. Правильно организованные, содержащие посильные задания, упражнения представляют для ребенка значительный интерес, именно тогда дети чувствуют, что они работают! А какой ребенок не хочет поработать! Осо-

¹ G.Kerschensteiner. Das Bildungsobjekt

бенно если результаты работы достижимы, например, составление слов из букв азбуки или рисование слов, результат, получаемый при сложении или вычитании и т.п. Обучение чтению надо начинать рано, поскольку это привлекает учеников.

При такой работе легко учитывать и различия учеников в темпе работы, давая более активным дополнительные задания или предоставляя им возможность самим найти их. На начальном этапе вряд ли уместно идти дальше в индивидуализации работы. Принцип интегративного обучения гласит: ничего ради принципа, все ради ребенка и работы. Или, как отметил один педагог: "В работе надо иметь в виду интегративное обучение и пытаться его вводить, если это возможно, без особых усилий и искажений, без рекламы и ярлыков".

Как долго должно продолжаться интегративное обучение? Приведенные выше данные свидетельствуют, что не дальше 3-его класса. В 3-ем классе интегративное обучение представлено в значительно меньшем объеме, чем в первых двух. Это естественно: курс 3 класса предназначен для предметного обучения, чтобы подготовить переход к новым предметам в 4 классе. В двухкомплектных классах интегративное обучение вряд ли возможно и в 3 классе, наряду с предметным обучением в 4 классе. Итак, остановимся на 1-2 классах. Мы наблюдали, что фактически и в 1 классе интегративное обучение завоевало много сторонников. При настоящей концентрации обучение может быть представлено и во 2 классе. И последнее: по крайней мере в течение первого семестра работа в 1 классе должна вестись по методике интегративного обучения. Лишь тогда ученики начнут испытывать глубокий интерес к предметам и можно будет перейти к предметному обучению. Но требовать работы по методике интегративного обучения мы вряд ли можем, особенно от привыкших к своей работе учителей. Значительным шагом вперед станет хотя бы учет принципа концентрации в учебной работе.

В третьей части статьи Г. Рейал подробно рассматривает понятия "классное обучение" и "предметное обучение", а также соответствующее распределение работы между учителями. Он приводит сравнительные данные относительно наличия этих систем и динамики по классам. С точки зрения интегративного обучения важно лишь то, что обучение в классе ведется одним и тем же учителем.

В защиту краеведения Юри Парийыги (1937 г.)

В первые дни независимости, когда началось строительство эстонской школы, в начальной школе был введен новый предмет - kodulugu (родиноведение). Пришедшие из старой школы учителя не смогли вначале привыкнуть к новому предмету, постигнуть его суть. Поэтому они выступали против внесения нового предмета в учебный план. Уроки родиноведения называли болтовней, а краеведение - "дурью".

С того времени произошли серьезные изменения. Суть вопроса разъяснялась на летних курсах, в педагогической литературе. Поколение молодых учителей, получивших соответствующую подготовку в семинариях, приступило к работе, - так что краеведение перестало представлять собой проблему для подавляющего большинства учителей.

Что же представляет собой краеведение? Дать ему определение, вероятно, труднее, чем описать суть. Мы знаем, что на начальном этапе основной работы должны быть переживания и наблюдения ребенка, связанные с миром его интересов, семьей и родным краем. Здесь и кроется суть краеведения, в рамках которого рассматриваются все явления природы родного края, мира людей, общества, семейной жизни, которые входят в сферу интересов ребенка.

Отсюда следует, что kodulugu как предмет имеет реальное содержание. Подчеркиваем это особенно, поскольку противники краеведения всегда пытаются доказать, что у него отсутствуют материальная ценность, реальное содержание. Утверждают, что никакие знания о семье, отчем крае и доме

не нужны, это ребенок наблюдает постоянно и учить там нечего. Не сходны ли эти утверждения с уверениями некоторых родителей, прозвучавшими в начале зарождения эстонской школы: зачем учить эстонский язык, ребенок и так его знает.

Известно, что приходя в школу, ребенок воспринимает мир нечетко, зачастую поэтично, его духовный мир богат, мышление чувственно. Развитие этих способностей и является первоочередной и важнейшей задачей краеведения, но в то же время краеведение - это основа и ядро всей учебной и воспитательной работы.

Итак, мы подошли к родиноведению, к его принципиальной значимости и утверждаем, что этот предмет нельзя изъять из школьной программы. Он занял в школе свое место и останется в ней, если мы вообще признаем требование доступности: учение и воспитание на начальном этапе должны исходить из потребностей ребенка, его дома, родного края. Это не веяние моды, не "новаторство, против которого выступают теперь; роль краеведения подчеркивали еще Я.А.Коменский в "Orbis pictus`es", Песталоцци, Фребел и др."

В соответствии с существующими сейчас учебными планами краеведение можно расположить в двух концентраторах: 1 и 2 классы - краеведческое наблюдение и 3 класс - родиноведение как начальный курс природоведения, географии, истории и граждановедения.

Содержание первого концентратора составляет так называемое наблюдение, которое ребенок может постоянно вести в семье, дома. Это, в основном, развивающая учебная деятельность, она должна уверенно оттачивать и упражнять все чувства ребенка, подводить к внимательному наблюдению, развивать фантазию, логическое мышление, мир чувств и устремлений. Хотя программы и определяют круг тем этого концентратора, они ставят перед краеведением на этом этапе задачи формирования определенных знаний и навыков. Осмелимся утверждать, что развивающие задачи, поставленные перед краеведческим наблюдением, представляют собой ценность.

Если признать наблюдение в краеведении в качестве учебного принципа, то оно может иметь место только в первом концентре: в 1 и 2 классах начальной школы, - поскольку в

3 классе краеведение принимает облик пропедевтического курса родноведения и должно сохранять за собой место самостоятельного предмета с определенным количеством часов в школьном учебном плане. Отметим, что соответствующая финская комиссия в своей работе "Maalaiskansakoulun opetus-suunnitelma" наделяет краеведение двойкой ценностью: как носителя важного учебного принципа и как отдельного предмета.

Подчеркнем особо необходимость сохранения пропедевтического курса, поскольку лишь при непосредственном наблюдении и изучении явлений в родном крае закладывается прочная основа для изучения специальных предметов. Хотя при обучении каждому предмету ставится задача идти от близкого к далекому, от знакомого к незнакомому, тем не менее специальные предметы в отличие от родноведения не могут дать целостную картину природы родного края, его жизни.

Если краеведению в первом концентре ставят в вину отсутствие четкого содержания, научной и познавательной стороны, то это никак нельзя сказать о родноведении в 3 классе.

Здесь отчий край раскрывается перед ребенком во всей своей природной красоте, а протекающая в нем жизнь - во всей своей полноте и разнообразии. Мы не будем подробно останавливаться на программе родноведения для 3 класса, к ней мы уже обращались и она изложена в действующих сейчас учебных планах. Ограничимся лишь указанием тем, которые должны раскрыть суть родноведения как подготовительного предмета и его познавательную суть. Отметим прежде всего ориентирование в родном крае, которое начинается уже на первом году обучения и приобретает широкий размах на третьем году обучения. Сюда относятся дороги, движение, территориальные центры родного края. Далее следуют горы, долины, болота, озера, реки, красота родного пейзажа и охрана природы. Жизнь в родном крае меняется, на бывших помещичьих полях расположены теперь хуторские хозяйства. Унавая о памятниках Освободительной войны, местах боев, древних крепостях и о народных преданиях, дети знакомятся

с прошлым отчего края и родины. Знакомство с профессиями жителей родного края, общение с ними дают знания об общественном укладе и создают основу для понимания особенностей государственного строя.

На наш взгляд, никак нельзя утверждать, что родиноведение в 3 классе лишено сути и научного содержания. Нам кажется, что весь материал в программе этого предмета 3 класса даже не удастся раскрыть и в старших классах. И этот учебный принцип сработает полностью лишь в том случае, если основы знаний о родном крае займут в краеведении должное место.

Нельзя не подчеркнуть, что уже с 1 класса краеведческое наблюдение имеет огромное значение в смысле концентрации всего обучения. Именно оно имеет преимущественно развивающее значение и лишено научности, закладывает основу, из которой берет начало вся учебная и воспитательная деятельность. Ни один другой предмет не позволяет достичь этого в таком объеме и с таким размахом. Если в качестве такого предмета мы предложим родной язык, то и тут многое основывается на наблюдении, что в некоторых странах и делается, причем краеведческое наблюдение не фигурирует в качестве предмета в расписании уроков, но завоевало признание в качестве одного из учебных принципов.

До сих пор мы рассматривали содержательную ценность kodulugu, теперь же обратимся к рассмотрению его воспитательной ценности. Она, несомненно, гораздо больше.

Отметим прежде всего, что мы требуем от школы воспитания лояльного, любящего свой народ и родину гражданина. Национальный идентитет, любовь к родине и гражданская позиция представляют собой надстройку, базирующуюся на любви к своей семье и родному краю. Как можно построить крепкое здание без прочной основы, без фундамента? В начальных классах нет смысла высокопарно разглагольствовать о родине и любви к ней, когда для этого нет основы. Любовь к родине для ребенка - это любовь к семье, отчому дому.

Развивать эти начальные элементы школа может лишь в том случае, если всю учебно-воспитательную работу построить на чувстве родного края, на познании его радостей и

горестей. Нам говорили: больше воспитания, больше характеров, меньше знаний! Как же мы теперь отбросим ценный в воспитательном плане предмет лишь потому, что некоторые не ценят в нем познавательную сторону?

Воспитательные ценности этого предмета и заключаются прежде всего в том, что на передний план выдвигаются в первом концентре семья и дом ребенка, а во втором - отчий край. Глубокие воспитательные ценности заложены во втором концентре в каждом элементе предмета. Знакомство с отчим краем раскрывает перед ребенком красоту родного пейзажа; с горки открывается вид на весь ландшафт: леса, пригорки - это не забывается и на чужбине, остается на всю жизнь в сердце, зовет обратно в родной край. Знакомство с прошлым родного края, его историей учит ценить труд и устремления предков, придает отчему краю более обобщенное значение. С интересом, например, слушают дети рассказы о том, как дедушка боролся с трудностями при обустройстве хутора или как преодолевали трудности хуторяне после Освободительной войны. Дети учатся ценить труд и хотят позднее тоже трудиться на пользу родине. Затем следуют наблюдение и оценка явлений общественной жизни.

Автору этих строк довелось наблюдать за бывшими учащимися семинарии, которые как учителя много сделали для школы в плане изучения и описания родного края. Изготовлена широкомасштабная карта родного края, изучен его ландшафт, прошлое и настоящее - все это собрано с помощью учеников в таблицы, рисунки и описания и использовались в качестве наглядного материала. Учитель сам говорит, что эта работа доставила ему, как и его ученикам, много радости. Даже родители удивились и стали больше ценить родной край, а также работу школы.

Родинаведение - это прежде всего духовный предмет. Сейчас, когда повышается воспитательное значение школы, исключение его из расписания начальной школы означало бы недостаточное внимание к воспитанию патриотизма.

Планирование интегративного обучения

Лилян Киви, Мильви Роослехт

Стиль работы учителя зависит от контингента детей, местных условий, своих способностей и подготовки, а также других обстоятельств. Ведь не может быть двух одинаково работающих классов, не говоря уже о тех, кто осваивает интегративное обучение. Следовательно, нельзя давать всем учителям одинаковые рекомендации, можно лишь предлагать образцы для планирования, в которых каждый учитель найдет необходимый ему материал.

Однако индивидуализированное изучение предмета должно все же исходить из общих принципов и их реализации через местные условия и возможности. Неизбежно приходится учитывать находящиеся в обращении учебные программы, учебную литературу, состав учеников класса (индивидуальные особенности развития, домашние условия и пр.), местонахождение школы, материальную базу, своеобразие природы и человеческой деятельности, знания и опыт, приобретенные детьми за пределами школы.

Упомянутые условия делают работу определенного класса неповторимой. И все же своеобразие класса определяется личностью учителя: его интересами, отношением к искусству (музыке, изобразительному искусству и пр.), к природе, путешествиям, народному творчеству, детской литературе и т. д.

Приступая к планированию своей работы, учитель должен уделять внимание многим сферам: природе, нравственному воздействию на детей, дому и истории родного края. Одну из тем следует рассматривать как тему для деятельности, другие остаются фоновыми темами, одна проходит красной чертой через всю деятельность, остальные не учитываются при планировании работы и выборе учебного материала, но проявляются в определенных связях и видах работы.

К темам деятельности: "Мой дом", "Моя школа", "В школе и дома", "Мой отчий край" - подходят фоновые темы:

а) связанные с природой - "Осень", "Зима", "Весна" и "Вперед лето";

б) нравственные - "Человек нуждается в дружелюбии, помощи, уважении", "Человека ценят по его делам и поведению" и "Человек рождается в мире природы и людей".

По необходимости на основе фоновых тем формируется словник. Например, при рассмотрении темы "Осень": осенние цветы, деревья, кусты, их плоды, травы (корень, стебель, лист, цветок, плод, семя), дары природы (радуют глаз, материал для рукоделия, съестные припасы с куста, грядки, поля, из леса, болота), признаки осени и т.д.

Из тем нравственного воспитания: народная мудрость, пословицы, сказки, семейные и другие традиции, совместный труд, совместные мероприятия, совместная деятельность, сотрудничество; а также противоположности: маленький - большой, большой - маленький; молодой - старый, старый - молодой; человек - природа, природа - человек; человек - животное, животное - человек; человек - рабочее место; красивое помещение; красивая работа; красивый человек, красота, красивая вещь, приятная вещь; нравится - не нравится, хорошее настроение - радость; хороший друг - плохой друг; нуждающийся в помощи - оказывающий помощь (помощник); нуждающийся в сочувствии - сочувствующий; хочу - должен, желательное - насильственное.

Приведем ряд тем, рассматриваемых в первые два года обучения и связанных с краеведением.

Мой дом - моя семья (семья ждет рождение ребенка, в семье родился ребенок, забота семьи о детях, в семье есть больной, семья теряет одного из своих членов, домашние дела семьи; мои родственники (семейные даты: свадьбы, похороны, крестины, юбилеи);

мои игрушки;

мои домашние животные (животные в деревне у бабушки);

мои домашние игры; кто мне помогает дома; кому помогаю дома я;

мой двор и сад.

Моя школа - мой класс, моя учительница, воспитательница, мои одноклассники;

другие взрослые в школе, их работа;
другие ученики;
школьное здание, школьный двор, школьный сад; книги и тетради - мои друзья;
как в школе помогают друг другу, как и когда просят о помощи.

Дома и в школе - мои книги, сказки;
кто пишет книги, кто рисует для книг картинки;
как создавались рассказы в старину, народные песни, поговорки, народные игры, народные танцы, народная одежда, народные узоры, национальные цвета.
Мой дом (в большом городе) - дорога в школу, я - пешеход;
мимо каких учреждений я прохожу по дороге в школу, кого я встречаю по дороге в школу;
какие места я посещаю; почему; как я себя там веду; какие места мне нравятся в родном краю; какие места важны и для других.

Мой дом (в маленьком городе, деревне) - дорога в школу, что я вижу по дороге в школу (что видят одноклассники);
кого я встречаю по дороге в школу (кого встречают одноклассники);
какую работу выполняют эти люди;
какие места по дороге в школу мне нравятся (какие места нравятся одноклассникам);
какие места, встречающиеся мне и моим одноклассникам по дороге в школу, имеют большое значение для многих людей;
хорошо ли я себя веду по дороге в школу - правильно ли я перехожу улицу, общаюсь.

Работа взрослых - места, которые я посещаю, как я себя там веду; в магазине, на почте, в библиотеке, в аптеке, в столовой и т.д., где работают мои родители и родители моих одноклассников.

Подобное раскрытие этих четырех тем представляет собой один из возможных вариантов. Даже в том случае, если методический и тематический подход учителя близок к нашим предложениям, расположение тем и глубина их изучения зависят от класса, учителя, окрестностей и пр.

Организация интегративного обучения в 1-А классе
Отепяской средней школы в 1988/89 уч. году*

Криста Сунтс

Начальное обучение стоит на пороге обновления. Изменения в обучении и воспитании предполагают критический пересмотр всей существующей системы, нахождение новых подходов, которые не исключают основных педагогических истин.

Одной из возможностей обновления начального обучения является применение интегративного обучения, которое предполагает сконцентрированное на личности обучение и воспитание. Интегративное обучение не представляет собой ничего особенно нового; оно применялось в Эстонии уже в 1920-30 годы. В последние годы существования республики официальные педагогические круги относились к интегративному обучению, мягко говоря, критично. Однако учителя продолжали делать свое дело. От избранного пути не отошел и основоположник интегративного обучения Й.Кяйс. Суть интегративного обучения он сформулировал следующим образом: "Под интегративным обучением мы понимаем концентрацию всего обучения на предмете, избранном в качестве ежедневного объекта внимания, опытов и интересов ребенка, или так называемых темах краеведческого метода наблюдения".

В пределах интегративного обучения закладываются основы сближения дома и школы, чтобы школа заняла центральное место в своем регионе: В обновлении эстонской школы Й.Кяйс подчеркивал необходимость учитывать доступность материала, особенности развития ребенка, более тесную связь с домом ребенка, его окрестностями. Школа стремилась к тому, чтобы сформировавшиеся дома представления были связаны с учебной работой в школе, обогащая и дополняя ее. Сейчас следовало бы особенно учитывать это положение, поскольку в школу ребенок приходит, когда ему только 6-7 лет. В этом возрасте ребенок не испытывает интереса к отдельным

* Публикуемая статья представляет собой дополненный вариант конкурсной работы "Начальная школа нуждается в учебном материале", 1989.

дисциплинам, он не может найти связи между разрозненными объектами.

Ознакомление с интегративным обучением, особенностями его применения поставила своей целью и программа "Эстонская начальная школа" ("Ноорте Хяэль", 1988, N 267). Интегративное обучение должно стать одним из многих методов обучения в начальной школе Эстонии.

Приводим исходные положения внедрения интегративного обучения в 1-А классе Отепяской средней школы.

1. Учет местных условий при организации интегративного обучения.

1.1. Среда.

В Отепяской средней школе (далее ОСШ) в 1988/89 учебном году началось экспериментальное внедрение интегративного обучения в обоих первых классах, причем 1-А класс работал в школе, а 1-Б - в детском саду.

При проведении эксперимента учитывалось расположение школы, которое особенно благоприятствует краеведческому подходу к обучению.

Расположенная в живописном месте, школа имеет тесные связи с местными промышленными и сельскохозяйственными предприятиями. Имеются хорошие возможности для знакомства с природой и деятельностью человека.

ОСШ годами занималась краеведческой деятельностью, в результате чего создан школьный краеведческий музей. Музейные экспонаты позволяют снабдить учебную работу разнообразными краеведческими темами. В связи с этим Й. Кяйс писал: "У каждой школы, будь то городская или сельская, должен быть свой план наблюдений, тесно связанный с культурной жизнью и окружающей школу природой. Конечно, и городских детей надо выводить на природу, а сельских знакомить с городской жизнью, поскольку у детей есть точки соприкосновения с этими сферами"*.

ОСШ имеет тесные хозяйственные связи с авторемонтным заводом, Ньуниским и Отепяским хозяйствами, кооперативом и еще многими предприятиями. При помощи родителей

* J.Käis. Uusi teid algõpetuses. Tln. 1932, lk. 39

ученики 1-А класса смогли побывать на свиноферме и полях Отепяского хозяйства, в пожарном депо. На экскурсиях они пользовались автобусом ландшафтного заказчика.

Хорошие природные условия Отепя позволяют заниматься различными видами спорта, например, лыжным спортом, ориентированием, прыжками с трамплина, велосипедным спортом и пр. Поблизости расположены многочисленные спортивные базы.

Дети, интересующиеся музыкой, учатся в Отепяской детской музыкальной школе на отделениях фортепьяно, баяна, скрипки и духовых инструментов. В школе работает несколько хоров и ансамблей. Ученики начальных классов, начиная со второго года обучения, участвуют в детских хорах и кружках народного танца, а также в деятельности кружков по интересам. Самостоятельностью учащихся 1 класса руководит воспитательница группы продленного дня.

Красивые работы рукодельниц ОСШ радуют местное население и гостей Отепя. В художественном кружке под руководством Тийу Маазик каждый год изготавливается множество интересных работ.

Отепяская природа вдохновила многих местных и приезжих художников, пробудила интерес к культуре у местного населения. В Отепя имеется свой народный театр. Жителей радуют и летние спектакли под открытым небом, народные праздники в парке Пюхаярве.

В последнее время наметилась тенденция на развитие школьной жизни: создание частных школ, развитие деятельности учеников по интересам. Надеемся, что это благоприятно скажется и на развитии начального образования.

1.2 Условия организации интегративного обучения.

Рассматриваемая в данной работе учебная деятельность проходила в здании школьного интерната. Дети могли пользоваться пятью помещениями: классной комнатой, игровой комнатой, двумя спальными помещениями и раздевалкой, а обедали в здании, расположенном через дорогу.

Во время учебной работы в доме находились только учащиеся 1 класса и ничто не мешало работе. Но для 20 учеников классное помещение было мало. Для игры приходилось ходить

в более просторное помещение, что вызывало неразбериху и снижение работоспособности. Школа не могла выделить нам физкультурный зал, возможность для занятий предоставлялась лишь тогда, когда уроки физкультуры других классов проходили во дворе.

Учебная деятельность проходила 5 дней в неделю.

Ориентировочные уроки недели:

родной язык, краеведение - 8 часов,

математика - 3 часа,

художественное и трудовое воспитание - 4 часа,

музыка - 2 часа,

физическое воспитание - 3 часа.

Последовательность уроков в расписании мы не определяли. В первой половине дня дети более восприимчивы и бодры. Это способствует решению заданий, требующих умственного напряжения, но отдельные темы удобнее начинать с труда или рисования, а иногда и после прогулок (чтение и счет).

Школьный звонок нам не мешал, мы могли организовать свою работу по своему усмотрению, придерживаясь лишь перерывов на еду. Осенью и весной приходилось принимать в расчет и школьные перемены, поскольку деятельность в школьном дворе нам мешала.

В ОСШ учебный год подразделялся на триместры, табеля выдавались 3 декабря, 2 марта и в конце учебного года. Для шестилеток тоже были напечатаны табеля, по которым можно было дать оценку участия ребенка в школьной работе, выделить его сильные стороны и похвалить за хорошую работу, а также указать на возможности развития в дальнейшем в той или иной сфере учебы.

1.3. Готовность учителя к участию в эксперименте по интегративному обучению.

Характер экспериментатора сложился у меня, вероятно, в ОСШ. Под руководством Хейно Мяги я изучала основы краеведения. Это и породило интерес к различным методикам и методам обучения, подвигло участвовать в нескольких экспериментах и работать в общественном НИИ.

К работам И.Кяйса у меня появился интерес уже в ходе подготовки дипломной работы, в которой один из разделов касался роли учебных текстов в обучении.

В первый год работы меня заинтересовало применение краеведческого принципа на уроках родного языка. Работы И.Кяйса были недоступны, но его идеи распространялись среди тех учителей, которые учились по методическому сборнику И.Кяйса. Имя Кяйса не упоминалось, но его учение было живо, пронизывало деятельность молодых учителей.

Работая в начальных классах вспомогательной школы, я пыталась по возможности связывать краеведение с другими дисциплинами, подыскивать к урокам родного языка подходящие рассказы на краеведческие темы, картинки, учебные игры и упражнения. Окрестности школы мы изучали в походах. Собранный в течение продолжительного времени материал был распределен по 75 тематическим разделам.

Пройдя курс по интегративному обучению летом 1988 года, я решила участвовать в эксперименте, так как мое представление об интегративном обучении соответствовало требованиям современной новаторской педагогики.

Учебный год начался не без сомнений. Новое дело требовало дополнительной работы и учебы. Я хоть и знала методику преподавания отдельных предметов, но возникали вопросы в связи с психологическими особенностями преподавания шестилетним детям и учетом их индивидуальности. К тому же трудно было предположить, как отнесутся к интегративному обучению родители.

Интегративное обучение предполагает сосредоточенность всего обучения в руках одного учителя, поскольку лишь такая организация работы обеспечивает возможность необходимых изменений в расписании уроков. В 1-А классе все уроки, кроме музыки, я вела сама. К счастью, учительница пения и ритмики с пониманием отнеслась к моим устремлениям.

Общая характеристика контингента учащихся.

В 1-А классе ОСШ 1 сентября 1988 года начали учиться

20 учеников, из них 14 мальчиков и 6 девочек. 6-летних детей было трое, 7-летних - семь. Годовую отсрочку для поступления в школу получили семеро детей.

Вначале ученики показались мне беспокойной, шумной, подвижной ватагой. Особенно беспокойны и неусидчивы дети, живущие в больших панельных домах и посещавшие детский сад. Прямо из детского сада поступили в школу 8 детей; городских детей - шестеро, сельских - четырнадцать, четверо из них живут в окрестностях города.

У 17 детей есть мать и отец, у троих есть только мать. В семьях, как правило, двое и больше детей.

Количество детей в семье:

1 ребенок - 1 семья	4 детей - 4 семьи
2 детей - 6 семей	5 детей - 1 семья
3 детей - 7 семей	6 детей - 1 семья

1 сентября 1988 года первого ребенка отправили в школу девять семей.

Ниже приводится характеристика детей, с которыми мы начали интегративное обучение. "Портретирование" учащихся я считаю очень важным. Лишь на этой основе в учебно-воспитательной практике действует принцип индивидуализации. Представление о психологическом складе ребенка, типе его темперамента и личных качествах складывается в результате постоянного наблюдения. Это достаточно сложная задача, но благодаря этому учебная деятельность становится более эффективной и постепенно возникает обратная связь.

Райнер. Родился 24 ноября 1981 года в городе Отепя. Райнера воспитывает мать; кроме него в семье еще двое школьников. Об отце сведений нет. Мать целый день работает на кухне в ОСШ. Большую часть времени Райнер проводит у бабушки, которая живет недалеко от школы.

Сначала Райнер был очень замкнутым и довольно апатичным в отношении школьной жизни. В течение учебного года шло его постепенное развитие: мальчик учился читать и делал успехи в анализе звуков. Трудности он испытывал в нахождении связей между предметами, при их сравнении. Преобладает интерес к игре, чаще всего играет в одиночестве.

Активность и инициатива слабая. Эмоционально Райнер не адекватен.

Контакт с матерью хороший, сознательно относится к школе. Чувствуется помощь старшей сестры.

Марис. Родилась 7 мая 1981 года. Марис воспитывает мать, отец живет отдельно. У Марис есть два старших брата и младшая сестра. Мать имеет среднее образование, работает в Отепяском хозяйстве. Контакт с домом слабый, мать не проявляет интереса к делам ребенка. Тем не менее Марис положительно относится к школе и учебной деятельности.

Марис - оптимистичный, доброжелательный, вежливый, трудолюбивый ребенок, готовый оказать помощь. Хорошо ладит с одноклассниками.

В учебе очень старательна. Испытывает трудности в определении длины звуков, любит ручной труд.

В 1987-88 учебном году была освобождена от посещения школы по болезни.

Тоомас. Родился 30 августа 1981 года. Живет в центральной усадьбе Отепяского хозяйства. Мать имеет высшее образование, временно работает сторожем, отец имеет среднее образование, работает электриком диспетчерской связи. В семье растёт еще младший брат. Тоомас посещал ясли и детский сад, непосредственно перед школой находился дома. Поскольку его день рождения 30 августа, в 1987-88 году он был освобожден от школы. Мать занимается дома обучением и воспитанием детей. Контакт между домом и школой хороший, доверительный.

Тоомас - живой, оптимистичный ребенок. Больше всего его интересует труд, подвижные игры. С учебой справляется, успешно учится читать.

Герт. Родился 27 октября 1981 года. Живет на хуторе. Мать не работает, отец работает в центральной усадьбе. Брат учится в 7 классе. Семья трудолюбивая, и Герт испытывает интерес к сельскому труду, вместе с отцом возится с машинами.

Герт - подвижный, спортивный мальчик, любит подвижные игры, ему нравится мастерить и рисовать. Делает успехи в учебе. С осени начал учиться в музыкальной школе, хочет

заниматься спортом. Дружелюбно относится к одноклассникам.

Налажен хороший контакт с домом, родители согласны помогать школе и участвовать в ее начинаниях.

Рийна. Родилась 8 апреля 1982 года, живет в Тартуском уезде, в уединенном месте. Мать имеет начальное образование, работает рабочей в лесничестве, отец - лесником. Семья большая - шестеро детей. Школу посещают еще две сестры, старшие дети уже закончили школу, у некоторых из них есть свои семьи. В течение недели Рийна с сестрами живет в интернате.

В доме содержатся животные, но мать находит время посещать с детьми театр, принимает участие в мероприятиях школы. Тем не менее оторванность от людей негативно повлияла на личностное развитие детей. Все они испытывают трудности с чтением, письмом и счетом.

У Рийны наблюдается заторможенность в эмоциональной и волевой сферах, плохая память, недостаточная координация движений. Испытывает трудности с различением букв, фонем, недостаточно развита слуховая память. Отсутствует интерес к учебе, не нравится слушать рассказы. В течение учебного года развитие было медленным, но индивидуальные занятия дали определенные результаты.

Яанис. Родился 10 мая 1981 года, живет в Отепя в индивидуальном доме. Родители имеют среднее образование. Мать замещает в школе учителя, отец - шофер-электромонтер. У Яаниса есть младшая сестра и брат. Воспитывался у бабушки, которая долгое время работала учительницей. Домашние условия хорошие, с детьми много занимаются, хороший контакт с семьей.

У Яаниса наблюдалась задержка с речью, начал говорить только в 4-летнем возрасте. В 1987-88 учебном году был освобожден от школы. Яанис скромный, неуверенный в делах, боязливый ребенок. Нуждается в признании и помощи, тяжело переживает неудачи. Движения угловаты, руками действует неуверенно. Доброжелательно относится к другим детям, готов оказать помощь.

Алар. Родился 15 ноября 1981 года, живет в центральной усадьбе отделения Пюхоярвского хозяйства. Алар единственный ребенок. Отец разведен с женой, но поддерживает с семьей контакт. Мать работает бригадиром, очень загружена работой. Контакт с домом удовлетворительный.

До поступления в школу Алар посещал детский сад.

Он разговорчивый, открытый, самостоятельный ребенок, защищает свои интересы. Если не может настоять на своем, становится агрессивным.

Учебная деятельность не представляет труда, остается время для других занятий, умеет находить дополнительный материал по теме урока. Неаккуратно выполняет ручной труд.

Кюллики. Родилась 27 июня 1981 года, живет на хуторе. Родители стали хуторянами с весны 1988 года. Мать и отец имеют высшее образование. Отец работал в ландшафтном заказнике землеустроителем, мать была ветеринарным врачом. В семье есть еще две старшие сестры. С детьми много и целеустремленно занимаются, ничего не жалеют для расширения их кругозора и духовного развития. Бабушка живет близко и также заботится о детях. В мероприятиях принимает участие вся семья.

Контакт между школой и семьей очень хороший, доброжелательный. Отец - председатель родительского комитета класса.

Кюллики выросла дома, детский сад не посещала. Ребенок отличается очень позитивной позицией в отношении школы. Кюллики - чувствительный ребенок, нуждающийся в эмоциональном подходе и поддержке. Повышенная чувствительность к шуму, суматохе и яркому свету. Жалуется на плохое самочувствие, быструю утомляемость и плохой аппетит. Испытывает страх перед плохими результатами, боязлива в спорте.

Удовлетворительно справляется с учебой, учится читать медленно.

Яан. Родился 3 января 1982 года, живет в центральном поселке Ньунни, но чаще всего у дедушки в городе. В семье пятеро детей, за которыми мать особенно не ухаживает, отец строг и суров. Поэтому дедушка взял ребенка к себе. Он рабо-

тает ремонтным рабочим в школе, мастер на все руки, готов помочь школе в уходе за мебелью. Бабушка меньше занимается Яном. С дедушкой у Яна установился очень хороший контакт; дедушка ежедневно приходит в класс. Домашние задания ребенок выполняет под строгим наблюдением дедушки.

В раннем детстве Ян испытывал по ночам приступы страха, нуждается в консультации невропатолога. Дедушка надеется, что в будущем Ян станет более уравновешенным. Для ребенка характерно постоянное психомоторное беспокойство, общая несдержанность, эмоции непосредственны и яркие, но поверхностны. Отсутствует самостоятельность, чувство ответственности, неспособен к волевым усилиям и систематической деятельности, сосредоточенности. Духовное развитие соответствует возрасту, но мальчик ждет помощи и опеки во всех делах. Ручная работа примитивна, рисует как 3-летний ребенок. Читает и считает удовлетворительно.

Мезлис. Родился 18 декабря 1980 года. Живет в пригороде в частном доме. Мать и отец имеют среднее образование. Мать работает горничной в учебно-тренировочном центре, отец - шофером на предприятии "Валга-гааз". Есть младший брат.

Контакт с семьей хороший. Мезлис вырос дома, детский сад посещал два года, из которых один год - логопедическую группу. По состоянию здоровья получил отсрочку при поступлении в школу.

Лишен свойственной здоровому ребенку бодрости и живости, играет без творческого задора. Мезлис страдает излишним весом, двигается мало, в подвижных играх и спортивной деятельности быстро устает и молниеносно потеет. По болезни часто пропускает школу. С учебой справляется, поскольку мать помогает ему.

Марко. Родился 25 ноября 1981 года, живет в центральном поселке Пюхаярве. Не стал учиться в местной школе, поскольку с будущего года начнет посещать музыкальную школу.

Родители имеют высшее образование, мать гидробиолог ландшафтного заказника, отец - лесничий. В семье еще две дочери.

Перед школой Марко посещал детский сад. Духовно хорошо развит, обладает широким кругозором. Дома с ним занимается сестра. В коллективной жизни участвует мало, школой не интересуется. Наблюдаются перепады настроения: в плохом настроении становится агрессивным, злым; в другое время впадает в эйфорию, проказничает, суетится, становится назойливым.

В узком кругу очень доверчив, может нуждаться в нежности, коллектив же его раздражает.

Контакт с домом удовлетворительный, родители не оправдывают поведение сына, скорее относятся с пониманием и пытаются помочь.

Марис и Марго. Родились 12 апреля 1982 года. Живут в центральной усадьбе Отепяского хозяйства. Родители имеют среднее образование, мать работает бригадиром на ферме, отец - слесарем на авторемонтном заводе. Имеется еще старший брат. Дети посещали детский сад. В 1988-89 учебном году дети были освобождены врачом от школы, но мать все же привела их. Марис созрела для школы, а Марго еще мог бы посещать детский сад.

1) Марис (старшая из двойни) энергична, активна, оптимистична. Стремится повсюду быть первой, руководить и организовывать. Всегда и всюду успевает и требует привилегий, вступает за брата. Делает успехи в работе. Будет учиться в музыкальной школе.

2) Марго в сентябре еще не был готов к школе. Астенический ребенок, особенно в духовной деятельности. Любит суетиться и двигаться. К вечеру все же очень устает и быстро засыпает.

В духовной сфере неуверен и боязлив. Нередко бывает капризным. В некоторой мере страдает от комплекса неполноценности (я все равно не смогу, не сумею). Когда устает, ослабевают память и внимание, психические процессы замедляются. В учебной работе добивается результатов лишь при индивидуальной работе.

Марью. Родилась 20 мая 1981 года, живет в деревне. Родители имеют начальное образование, мать - доярка, отец -

строитель. Марью имеет двух старших братьев и младшую сестру.

Контакт с домом слабый, родители не проявляют интереса к происходящему в школе. Дети не всегда посещают школу, особенно после выдачи зарплаты родителям. Условия для воспитания неблагоприятны, дети в социальном и педагогическом плане неухожены. В 1987-88 учебном году Марью была освобождена от поступления в школу. У нее отсутствует интерес к школе и духовной деятельности в целом. Неаккуратна, не следит за своими вещами.

Учится читать очень медленно, плохо различает фонемы. Лучше освоила счет. Она левша. Отсутствует ловкость рук. Недостаточно развита способность к обобщению и анализу.

Кайре. Родилась 1 ноября 1981 года, живет в городе. Один год посещала детский сад. Родители имеют среднее образование, работают на авторемонтном заводе: отец - токарем, мать - оператором котла. В семье четверо детей, Кайре старшая среди них. Длительное время она жила у бабушки, которая научила ее буквам и чтению по складам. Бабушка часто водит ее в театр. Контакт с домом хороший.

Из-за излишней опеки несамостоятельна, недостает инициативы и чувства ответственности. Кайре мало двигается, страдает избыточным весом. Не любит заниматься спортом, дружит со скромными детьми (Ринго, Мезлис). Любит рисовать, раскрашивать и заниматься рукоделием. Стремится увильнуть от прогулок, совместных игр.

Хочет читать стихи, хотя память довольно слабая. В практической деятельности очень старательна и аккуратна, но работает медленно. Учится читать медленно, слабо разбирает фонемы.

Ринго. Родился 5 марта 1981 года, живет в городской квартире. Родители имеют среднее образование. Мать работает на почте, отец - на авторемонтном заводе. Имеет младшего брата.

Отношение дома к школе положительное, мать активно участвует в работе родительского комитета, всегда готова оказать помощь и организовать мероприятие для детей.

Ринго скромный и уравновешенный ребенок. Доверчив в отношении к взрослым, доброжелателен. С ровесниками дружит мало, не любит подвижные и шумные игры. Держится особняком или общается со скромными, тихими детьми.

В учебной деятельности боязлив, боится неудач и нуждается в подбадривании и похвале; нежный характер.

Психические свойства (внимание, память) малоинтенсивны, духовная деятельность его утомляет. Мускулатура слабая, движения угловаты, осанка неправильная.

Проявляет интерес к рукоделию, хотя руки сравнительно слабые. Нравится следить за сельским трудом и посильно помогать.

Валло. Родился 26 февраля 1982 года, живет в деревне в частном доме. Имеет двух старших сестер. Родители имеют среднее образование, отец работает на авторемонтном заводе сварщиком, мать - помощник воспитательницы в детском саду.

Связь с родителями хорошая. Мать всегда готова оказать помощь, помочь в поиске и изготовлении костюмов для карнавала.

Валло рос в основном дома. В семье находят время для занятий с детьми. Валло часто бывал в театре и путешествовал с семьей.

Живет далеко от школы и должен по утрам очень рано вставать, но школа ему не надоедает.

Все задания выполняет с чувством ответственности и старательно. Следит за своими вещами, чистит их.

Учебная деятельность трудностей не представляет. Дома выполняет посильную работу, интересуется машинами. Любит рисовать и мастерить. Хороший товарищ.

Индрек. Родился 7 июня 1982 года, живет в центральной усадьбе. Самый младший ученик класса. 7 лет исполнилось только в июне.

Родители имеют среднее образование, мать работает бухгалтером на авторемонтном заводе, отец - сварщиком в Валгаском строительном кооперативе. Имеет старшего брата. Индрек посещал детский сад, но из рассказа матери выяснилось, что пропущена 5 группа, поэтому Индрек не созрел для

школы. Низок уровень знаний и представлений для поступления в школу. Однако Индрек испытывает интерес к школьной деятельности. К окончанию учебного года уровень его знаний и умений был ниже, чем у остальных, но учитывая динамику развития, он завершил учебу наравне со всеми.

По своему поведению Индрек афективен. Много двигается, но не может терпеливо дожидаться своей очереди, становится агрессивным.

С удовольствием выступает перед классом, играет в кукольном театре, очень старательно трудится над рисунками и мастерит. Рисунки полны фантазии.

Вайко. Родился 5 октября 1981 года, живет в деревне. Родители имеют среднее специальное образование. Отец работает шофером в Валгаском строительном кооперативе, мать находится дома. В семье четверо детей.

Связь с домом удовлетворительная, но к происходящему в школе интерес невелик. За Вайко ухаживает сестра - семиклассница, которая приходит в наш класс организовывать игры и мероприятия.

Вайко смел и разговорчив. Наблюдателен и связывает увиденное с уроком. Доброжелателен к сверстникам и всегда готов помочь.

Испытывает трудности с условными изображениями, схожими по написанию с буквами, с различением правой и левой сторон. Длительное время наблюдалось зеркальное письмо. К концу учебного года лишь некоторые цифры и буквы (3, 5, 6, S) усвоены неустойчиво. Наблюдаются нарушения в различении фонем и тонкой моторике, левша.

Рийво. Родился 30 сентября 1981 года, живет в Отепя. Родители имеют среднее образование, мать работает в филиале фабрики "Аренг", отец - слесарем на авторемонтном заводе. Имеет младшего брата. В школу поступил из детского сада, связь с домом удовлетворительная.

Рийво очень беспокойный ребенок. Настроение постоянно эйфоричное, поведение импульсивное. Отсутствует усидчивость, не может сосредоточиться на какой-то деятельности, суетится, нарушена моторика, движения угловаты.

Учебная деятельность не составляет труда, духовное развитие хорошее. Хорошо умеет читать, ему нравится выступать перед другими детьми. Берется за любую деятельность, но она ему быстро надоедает. Довольно доброжелателен с одноклассниками, но из-за суетливости и неусидчивости часто конфликтует. Всегда готов оказать помощь, доверчив к взрослым.

III Краеведческое наблюдение в центре интегративного обучения.

"Ядром интегративного обучения является наблюдение как основной метод краеведения" (Й.Кяйс).

Краеведение охватывает, прежде всего, то, что близко ребенку. Это жизнь ребенка, его дом, окрестности дома и пр. По мнению Й.Кяйса, наблюдение можно выразить вербально, закрепить при чтении, использовать при счете и в изобразительной деятельности. Свои переживания дети выражают в стихотворениях и песнях, инсценировках и играх. Таким образом, вся организация интегративного обучения очень тесно связана с краеведением и наблюдением. Переход от одного педагогического приема к другому должен происходить плавно, в соответствии с духовным миром и мыслительной деятельностью детей. Переход от одного предмета к другому также должен происходить по необходимости, а не по звонку.

"Учителю комплексное обучение предоставляет больше свободы в организации обучения, хотя, с другой стороны, оно требует от него и большей целеустремленности, инициативы" (Й.Кяйс).

Итак, интегративное обучение учитывает личность и стиль работы учителя.

При интегративном обучении дети работают с большим интересом, лучше развиваются и легче усваивают знания и умения. Многие учителя и организаторы школьного дела боялись, что внедряя интегративное обучение, они отойдут от единой программы, в результате чего в знаниях и умениях учащихся возникнут непреодолимые пробелы. Дело в том, что инспектора оценивают не эффективность развития детей, а смотрят лишь на то, как они умеют читать (измеряют скорость чтения), считать (на основании контрольных работ) и

пр. В интегративном же обучении знания являются не столько целью, сколько мерой эффективного развития.

Й.Кяйс считал, что последовательность предметов не имеет значения. Надо учитывать как содержание и характер тем, так и педагогические требования. При длительном рассмотрении темы применяются все приемы обучения, а при рассмотрении коротких тем - лишь соответствующие данному предмету. Так, одна тема может быть использована на уроке пения, а другая - на уроке ручного труда. От этого зависят и приемы работы.

Учет краеведческого метода наблюдения предполагает движение от известного к неизвестному, от близкого к далекому. Принцип возрастной доступности, в свою очередь, предполагает, что избранная тема интересна детям, обогащает их знания и развивает в личностном плане. Творческий учитель найдет с помощью детей интересные темы, которые могут не совпадать с запланированными.

Краеведческие темы расширяют представления учеников о природе родного края, деятельности людей, углубляют их интерес к окружающему миру.

"Если доступная детям, близкая к жизни тема рассматривается при активном участии ребенка, то в детях пробуждаются разнообразные чувства, предмет приобретает личностный оттенок".*

Составляя рабочий план для 1 класса на 1988-89 учебный год, я учитывала достопримечательности нашего края, интересы детей, времена года, собранные ранее материалы. На неделю я планировала одну тему, которую можно было разбить на подтемы. В таком случае легче учитывать изменения в окружающей жизни и природе. Рассмотрение краеведческих тем носило обзорный характер, т.к. я предполагала, что у 6-летних детей нет глубокого интереса к отдельным явлениям и предметам, их особенностям. Восприятие идет скорее на эмоциональном уровне. Я знакомила детей с подходящей по теме и доступной детской литературой, чтобы пробудить интерес к чтению. Дети с удовольствием искали дополнительный материал к теме, приносили свои книги, чтобы прочитать их в

* J. Käis Uusi teid algõpetuses, lk. 40

классе. На выбор тем существенно влиял имеющийся учебный материал, поскольку при отсутствии копировальной техники невозможно было подготовить заранее все необходимое.

Краеведческие темы, которые предлагались в 1 классе в 1988-89 учебном году, можно разделить на 4 группы:

I Сезонные изменения в природе и деятельности людей.

- 1) Мой родной край осенью.
- 2) Осень на дворе.
- 3) Приход зимы.
- 4) Мой родной край зимой.
- 5) Зимние радости.
- 6) Новый год и календарь.
- 7) Люди и животные в разные времена года.
- 8) Животные зимой.
- 9) Птицы зимой.
- 10) Наступление весны
- 11) Прилет птиц.
- 12) Весенние работы в лесу и в поле.
- 13) Лето!

II Мой дом и родной край.

- 1) Мой дом невелик.
- 2) Моя школа.
- 3) Что делается вокруг нас.
- 4) Домашние животные и растения.
- 5) Мужской труд и путь мужчины.
- 6) Родина.
- 7) Мама.
- 8) Мой родной язык.
- 9) В защиту природы.

Тема родины включена в план по предложению детей. Летом (1988) некоторые из них ездили с родителями в Таллинн на певческий праздник, многие выучили патриотические песни, на своих рисунках они рисовали сине-черно-белый флаг. Поэтому и показалось правильным перейти от темы отцов к теме родины и под конец познакомить детей с картой Эстонии, найти на ней родной край. Рождение национального флага непосредственно связано с родным краем - Отепя, и все

это можно изложить в доступной детям форме. От темы "Мать" мы естественно перешли к теме "Мой родной язык", поскольку детей заинтересовал только что принятый тогда Закон о языке (Должны ли теперь русские говорить по-эстонски? Нужно ли нам теперь учить русский язык? и т.п.).

Тема "В защиту природы" включена в рабочий план, так как дети проявили к ней интерес. В походе они делали сверстникам замечания, что нехорошо разбрасывать мусор, позаботились, чтобы площадка для отдыха после их ухода была чистой. Так как родители многих детей работали в ландшафтном заповеднике, а вокруг было множество природоохранительных объектов, то логично было обратить внимание детей на охрану природы.

III Темы, дающие знания и расширяющие кругозор.

- 1) Учиться интересно и увлекательно.
- 2) Мир сказок.
- 3) Нетрудно быть хорошим ребенком.
- 4) Идет беда - отвори ворота.
- 5) Полезные и красивые насекомые.
- 6) У каждой птицы своя песня.

IV Памятные даты.*

- 1) День учителя.
- 2) Приближающиеся октябрьские праздники.
- 3) День Кадри.
- 4) Рождество.
- 5) Начало года Змеи.
- 6) Масленица.
- 7) 8 марта.
- 8) Праздник весны.
- 9) День рождения В.Ленина.
- 10) Приближающиеся майские праздники.
- 11) День матери.

Праздники не охватывали всю учебную неделю, а лишь 1-2 дня (за исключением Рождества и встречи Нового года). В преддверии 8 марта все внимание сосредотачивалось на рабо-

* В тот учебный год памятные даты советского календаря были еще обязательны для учителя.

тающих в школе женщинах (повар, уборщица, воспитательница, учительница). Мы говорили об их работе, и дети изготовляли для них поздравительные открытки, а также подарки матерям. День матери мы отметили семейным обедом в ресторане, к этому дню разучили песни и стихотворения, рисовали портреты мам и писали небольшой рассказ о мамах, дарили собранные самими детьми весенние цветы.

Поскольку теперь прибавилось множество новых народных праздников (Рождество, Праздник весны), надо было познакомить детей с забытыми обычаями.

Мы отмечали также дни рождения детей; дети и учительница готовили имениннику собственные рисунки, переплетенные в альбом, который вручали вместе с цветами.

Поиски краеведческого материала на составляли труда, его обилие даже мешало. Интерес к краеведческому наблюдению подвигнул собирать разнообразные тексты, игры, учебные игры и упражнения. За последние годы был собран большой запас раздаточного и вспомогательного материала, который для удобства распределен по тематическим папкам. Там же приведены ссылки на подходящую по теме литературу. Картинки я использовала для подготовки тематических стендов, одни из которых помогали закреплять изученное в классе ("Животные зимой", "Будь внимательным пешеходом" и др.), знакомили с изменениями в природе ("Наступает осень", "Осень переходит в зиму", "Здравствуй, весна" и др.) или народными обычаями ("Масленица", "Новогодние обычаи"). Другие стенды давали детям возможность проверить свои знания ("Из какой мы сказки?", "Знаешь ли ты весенние цветы?")

В 1 классе темы базируются на знакомом детям окружении - дом, родной край, природа, деятельность людей. Краеведение теснее связывает детей с родным краем. Это эмоционально прочувствованный предмет, который развивает наблюдательность, будит фантазию и расширяет кругозор. Результаты отдельных наблюдений, связанные воедино, развивают логическое мышление. Отдельно следует отметить, что интегративно-краеведческий метод обучения представляет богатые возможности для развития самостоятельного мышления и вербального выражения. Развитие речи особенно связано с

краеведческим наблюдением, в результате которого обогащается словарный запас и его использование.

Широки возможности нравственного воспитания. Особенно ценно пробуждение сочувствия и любви к природе и всему живому; в наблюдениях за деятельностью людей рождается уважение к труду взрослых. Дифференциация работы и учет способностей и интересов детей являются основным преимуществом рассматриваемого метода обучения.

Для детей интегративное обучение представляется интересной игрой, для учителя же - напряженным и творческим трудом. Отсутствие четких границ означает, что каждый урок является логическим продолжением предыдущего, каждый предмет в едином ряду интегративного обучения должен давать знания и умения. Для этого требуются многочисленные дидактические материалы. Наглядные материалы, игры и упражнения, как правило, придумываются и изготавливаются самим учителем. Имеющаяся для 1 класса литература исходит из предметного метода обучения и лишь отчасти отвечает требованиям интегративных начинаний. Обучение по интегративному методу тематически разделено на циклы и сконцентрировано, по желанию учителя, на одной или двух темах краеведческого наблюдения. Мне кажется, что подходящий интегративному обучению учебный комплекс составить очень трудно, поскольку невозможно учесть все особенности стиля учителя и индивидуальность детей, а также местные условия и возможности. Унифицированный учебный комплект зажал бы учителя в тесные рамки. Оптимальным решением следует считать многообразие вариантов (и соответствующих материалов), возможность выбора. Поэтому желательно собирать необходимый материал от многих учителей, а затем размножать его в школах или использовать путем кооперирования.

И.Кяйс советовал ученикам самим изготавливать рабочие тетради, в которых можно было бы клеить, писать и рисовать. Думается, что 1 класс с такой работой еще не справится, это по-сильно 2-4 классам при рассмотрении определенных краеведческих тем. В 1 классе можно было бы использовать рабочие тетради (или листы), с самыми общими краеведческими

темами (времена года, животные, птицы и др.). Кроме краеведческих тем, одна рабочая страница могла бы содержать тексты для более сильных учеников (или слабых), а также упражнения по письму, руководства по рукоделию, задания на сообразительность и пр. Интерес представляет и раскрашивание контурных рисунков.

Пример. "Осень в лесу".

1. Картинка осеннего леса: деревья (ель, береза, осина), грибы (мухомор, боровик, лисичка, сыроежка), девочка с корзинкой для грибов, из-за куста торчат заячьи уши, среди еловых веток - беличий хвост, в листьях - еж; на небе дождевая туча, под картинкой пустая корзина.

Вопросы под картинкой:

Что в лесу? Кто в лесу?

Рядом текст для чтения:

Лей, лей, дождик!

Поливай, поливай грибы!

Дождика ждет подберезовик,

Хочет пить мухомор.

Быстро растет белый гриб,

Вылезла краснощекая сыроежка

Пошли, друзья, по грибы!

Задания к картинке:

Ответь на вопросы!

Раскрась грибы (некоторые на картинке не раскрашены)!

Расскажи, что делает ...?

Покажи стрелкой, что соберешь в корзинку.

Можно поиграть в имитационную игру "По грибы!" Одна часть детей держит в руках корзинки (аппликации). Другая часть садится на корточки. Учитель раздаёт им аппликации разных грибов.

Учительница

Лей, лей, дождик!
Поливай, поливай грибы!
Дождика ждет подберезовик,
Хочет пить мухомор.
Быстро растет белый гриб,
Вылезла краснощекая
сыроежка.
Пошли, друзья, по грибы!
Возьмем с собой корзинку,
Побежим через поле в лес.
Под деревьями и кустами
спят в теплом мху большие и
маленькие грибы.
Грибок, грибок, какой ты
странный! Спишь во мху, пока
я тебя не найду.

Проснись, грибок!
Дети пришли тебя искать!

Ученики (грибы)

Стучат согнутыми пальцами
по столу (по полу).
Какой гриб называет учитель,
тот медленно поднимается с
положения на корточках,
руками образует грибную
шляпку.
Ученики с корзинками
подходят к учителю.

"Грибы" садятся с закрытыми
глазами (прячутся). В руках
у них аппликации грибов.

Дети с корзинками начинают
собирать грибы.

Когда все грибы собраны, дети рассказывают, что у них в корзинках, определяют съедобные и несъедобные, описывают незнакомые.

2. Картинки для сравнения (больше, меньше, равно):

большой и маленький мухоморы,
большой и маленький белые грибы,
большой и маленький березовые листья,
одинаковые по величине осинового листья.

3. Раскрасьте!

4. Смастери (образцы):

из желудей змею,
из каштана и желудя человечка,
из рябиновых ягод бусы,
из листьев бабочку.

Если объем рабочей тетради позволит, она могла бы содержать ссылки на подходящие по теме детскую литературу, пластинки и пр., а также тексты для чтения.

Для учителя можно было бы составить краеведческий справочник, который в придачу к методическим указаниям (1-

4 классы) содержал бы вспомогательный материал по наиболее часто затрагиваемым темам. По выбору учителя, одна тема может рассматриваться в 1 классе, другая - в 3 классе. В связи с этим упражнения и задания в книге должны быть разной степени сложности. Кроме краеведческих текстов по чтению и стихотворений, может быть подборка текстов для пересказа, серии картинок, деформированных предложений и корректировочных упражнений для языковых заданий. Для уроков математики в справочнике могли бы быть текстовые задания, дающие одновременно определенные знания. По труду и изобразительному искусству следовало бы порекомендовать виды работ и привести их образцы. Справочник мог бы включать интересные игры для внеклассной деятельности и уроков физкультуры.

Широкое распространение интегративного обучения требует издания тематических и краеведческих книг для начальной школы.

Несмотря на трудности, вызванные внедрением нового, каждый учитель, стремящийся освоить интегративное обучение, все же находит возможности для внесения разнообразия в свою работу.

Краеведческие наблюдения на школьной учебной тропе Малле Руте, Аино Валгма

Зачем надо проводить наблюдения?

Только проводя наблюдения, можно заметить, насколько многообразна и богата окружающая жизнь, понять взаимосвязь жизненных явлений. Ближайшие окрестности, отчий край становятся для наблюдателя источником впечатлений, переживаний и эстетических чувств. На этой основе базируются представления, знания и понимание действительности. Природа вокруг родного дома привлекает ребенка с малых лет, еще до того, как он пойдет в школу. Между полученными впечатлениями дома и целенаправленными наблюдениями в школе возводит мост краеведение, предмет с определенной направленностью. Главный метод краеведения - наблюдение.

Цель наблюдения состоит в оттачивании чувств, развитии восприятия, внимания, памяти, фантазии, в упорядочении мышления и самовыражения, а также развитии эмоций. В итоге растёт и развивается интерес к окружающей действительности, что в свою очередь побуждает к действиям. В этих действиях проявляются обычно и предпосылки, и возможности учащихся, которые помогают определить, какая деятельность способствует их развитию.

В интересной для учащихся деятельности естественным образом формируется и концентрация, волево воспитание. При помощи такой деятельности дети учатся напрягать свои силы и в малоинтересной деятельности, без чего невозможно духовное и физическое развитие.

Интерес к окружающему миру приближает ребенка, в первую очередь, к природе. Будучи свободным в природе, ребенок раскрывается значительно больше, чем в классе. Он более восприимчив не только к знаниям, но и к красоте окружающего мира - краскам, формам, ритму и гармонии. Через целостное восприятие природы и жизни естественно открывается путь к воспитанию чувств.

Как добиться названных ценностей с помощью наблюдения как метода?

Особенно важно четко определить цели и содержание наблюдения, затем конкретно спланировать деятельность. Результат определяется, разумеется, профессиональной подготовленностью учителя и его опытом. Следует отметить, что систематическое применение метода наблюдения в краеведении готовит почву для успешного преподавания природоведения и географии в старших классах.

Как проводить наблюдения?

Непосредственное наблюдение предполагает поиск и изучение наиболее важных и характерных признаков объекта. При этом каждый объект проявляет себя в какой-то естественной для наблюдателя очередности. Более глубокое понимание задачи наблюдения приходит постепенно, по мере использования всех чувств. После внимательного наблюдения следуют описание увиденного и услышанного, выводы и изображение результатов.

Где наблюдать?

Наиболее целесообразно проводить наблюдения в одних и тех же местах на школьной учебной тропе. Она представляет собой наиболее удобный путь вблизи школы. Проходя по ней неоднократно, дети собирают сведения о связях людей с жизненной средой. Например, холм на краю леса, с которого открывается вид на поля и луга, может быть местом неоднократных наблюдений и творческой деятельности. Или полянка в лесу, где есть возможность присесть на пенек, упавшее дерево или согретый солнцем камень; это подходящее место и для разнообразных игр. Так на учебной тропе формируются любимые уголки, где можно сочетать учебную работу и игру (отдых). С наблюдением естественно связана изобразительная деятельность - рисование птиц, цветов, бабочек, деревьев и всего пейзажа, а также сбор природных материалов (шишек, желудей, лишайников, коры деревьев и пр.) для изготовления поделок. В процессе творческой и изобразительной деятельности дети учатся познавать богатство и совершенство природных форм. Хорошо развивает и лепка из глины или пластика.

Высоко оценивается и так называемое свободное наблюдение - наблюдение плывущих по небу облаков, жизни муравьев и других насекомых, слушание птичьего пения и прочих голосов природы. Важно, чтобы в деятельность, происходящую на фоне природы, включались по возможности все чувства, т.е. чтобы восприятие природы было целостным.

Школьную учебную тропу надо выбирать и планировать так, чтобы в нее включалось как можно больше элементов природы, например: парк, сад, роща, поле, лес, луг, водоем, каменоломня, гравийная яма и т.д. Объекты наблюдения на учебной тропе становятся "классами под открытым небом", что способствует эффективной наблюдательной деятельности. Приведем ранее составленные образцы методики проведения наблюдений весенней природы.

Сезонные наблюдения природы.

Каждому времени года свойственны различные явления в природе, которые оказывают существенное влияние на человеческую деятельность и о которых народная мудрость

накопила много сведений. Наиболее деятельное время для наблюдателя природы - весна.

Характерные признаки, свойственные весне как времени года, можно обнаружить в ходе следующих наблюдений: весенняя погода, сок на деревьях (время изготовления свирелей), краски весны, формы, запахи и звуки; цветение цветов, деревьев и кустарников; прилет перелетных птиц и их деятельность; весенние работы в поле, саду, на лугу, выгоне, в лесах и т.д.

Приведем примеры по избранным темам.

1. Объект наблюдения: скворец - первый вестник весны.

Место наблюдения: двор, парк, роща.

Содержание наблюдательной деятельности:

1) Задачи процесса познавательной деятельности: научиться распознавать внешность птиц (клюв, крылья, хвост, ноги, цвет оперения), движение (полет, ходьба, бег), жизненные потребности (поиск пищи, строительство гнезда, пение), место обитания. Характер заданий: Наблюдай внимательно! Следи! Научись! Сравни! Оцени!

2) Эмоционально окрашенные задания: слушание пения птиц, наблюдение за весенней деятельностью птиц, за красотой их движения, оперения; забота человека о птицах. Характер заданий: Наблюдай! Слушай! Следи! Вырази свое настроение - расскажи и нарисуй!

3) Накопление опыта: уход за птицами - посадка деревьев в саду, около дома, в поселке, изготовление скворечников и их развешивание. Характер заданий: Сделай сам! Смотри, как сделали другие! Помоги! Сделай вместе с другими! Оцени результат! Планируй новые действия!

Показательный сценарий деятельности учителя и ученика в
1 классе

<u>Руководство наблюдением</u>	<u>Устремления</u>
Что красивого принесла нам весна? (Подснежники, печеночницы, гусиный лук; погода потеплела, мы можем	Сосредоточение внимания на заданиях

больше бывать на дворе.)*

Сегодня посмотрим то новое, что принесла нам весна. Посмотрите на дерево - там скворцы. Тихо послушаем песню скворца. Если слушать внимательно, можно заметить в пении скворца щебетанье воробья, кваканье лягушки и т.п. Больше всего в его песне свиста. Кто умеет ему подражать? Попробуйте! (Дети пробуют подражать песне, особенно свисту скворца.)

Люди построили скворцам красивый домик - скворечник. Кто его видит? (Я!Я!...) Сейчас скворца не видно. Чем скворечник отличается от дома человека? (Он значительно меньше, отверстие круглое, в доме есть окна, печь (или радиаторы), мебель.)

Скворца все еще не видно! Покажите руками размеры скворечника. (Такой высоты, такой ширины и перед отверстием длинная жердочка - это "скамейка" для скворца.) Покажите еще, каких размеров круглое отверстие. Дети показывают с помощью большого и указательного пальцев (если нужно, надо им показать, как это делается). Вот летит один скворец и залетает в скворечник. Ой, какой писк! Что там в домике случилось? (Там птенцы, маленькие скворчата. Они голодны.)

Теперь поиграем в игру про скворца. Образуйте скворечник (6-8 детей, взявшись за руки, образуют скворечник). Остальные будут птенцами (4-5 детей

наблюдения.
Побуждение к наблюдению.

Побуждение детей к разговору; развитие внимания и речи; учитель лучше узнает детей.

Развитие внимания, глазомера, пространственного восприятия и пр. с помощью имитирующих движений.

Воспроизведение увиденного в импровизированной игре.

* В скобках приведены предполагаемые реакции учеников и их действия.

заходят в круг и подражают голосам скворцов). Старый скворец приближается. Старый скворец, улетай! (Получивший задание ребенок отбегает в сторону, размахивая руками как крыльями.)

Теперь ,старый скворец, возвращайся! (В "гнезде" начинается крик: кушать! кушать! кушать!) Стоящие по кругу дети поднимают руки, чтобы старый скворец влетел в скворечник кормить птенцов. Другие тоже хотят играть (образуем другое "гнездо" с другими птенцами). Смотрите, куда опять полетела птица? (Через сад и над домом, высоко (соответствующее движение рукой) над деревьями.) Как быстро она летит! Как вы думаете, курица тоже так быстро летает? (Нет, она намного больше скворца и не так быстро хлопает крыльями; курица кудахчет и не может перелететь через забор.) Кто же из них лучше летает? Как вы думаете? (Скворец, это сразу видно.) А теперь покажите руками, как он летает. (Дети машут руками вверх и вниз.) Смотрите внимательно, как он при полете использует хвост.

Вот подлетает скворец. Смотрите, как он держит хвост! (Дети наблюдают, пытаются подражать, растопыривая пальцы рук за спиной.) Хвост облегчает скворцу полет. Кто расскажет, как летает скворец, какие части тела он использует при полете (крылья, хвост).

Теперь летят два скворца. Теперь один выглядывает из скворечника.

Формирование групп (2 группы) ролевой игры и проигрывание по очереди.

Часть детей следит за тем, чтобы играющие делали все правильно.

Сравнение (анализ) на основе наблюдения за известными объектами.

Наблюдение за деятельностью

Теперь он опять улетает, за ним
второй. Куда они летят?
(Учительница побуждает детей
следить за полетом птиц.)

Что они там на дереве ищут?

Как жаль, что мы плохо видим их.
Смотрите, может быть, вы увидите!
Знаете ли вы, зачем они полетели
на дерево? (Они голодны, и маленькие
скворчата тоже.) Кто знает, чем скворец
кормит своих птенцов? (Червячками,
насекомыми.) Послушаем, кто там жужжит
между листьями? Если там сидит жук,
скворец быстро схватит его и проглотит.

Кто знает стихотворение или песню о
жуке, о насекомых? (Дети вспоминают
стихи, песни.) Какие краски можно
наблюдать сейчас в природе? Сколько
цветов каждый может назвать? (синий,
зеленый, коричневый, желтый, белый).

А вот и наш скворец. Обратите
внимание, где он сейчас (на траву сел).
Что он там делает? Вы, конечно, хотели
бы увидеть его поближе? Тогда стойте
тихо. Он там что-то ищет; наверное,
червячков. Видите, нашел червячка.
Смотрите, как он теревит его клювом.

Кто может показать на пальцах, какой
длины клюв скворца? (Дети показывают,
кто как умеет.) А как скворец
передвигается по земле? (Он шагает.) Кто
может изобразить? (Дети пытаются
подражать.) Вы все видели воробьев?
Бегают ли воробьи так же, как скворцы?
(Нет, они прыгают.) Воробей хорошо
прыгает, а скворец нет. Давайте изобразим
воробьев и скворцов! (Дети подражают
движениям скворца и воробья.)

скворцов; попытки
найти причины их
поведения

Раскрытие эстети-
ческого влияния
природы в связи с
родным языком,
музыкой, изобрази-
тельным искусст-
вом.

Контроль
восприятия детей.

Внимательное наб-
людение, развитие
внимания путем
сравнения.

Побуждение детей
к активной

Кто знает, где еще делают гнездо скворцы? Постарайтесь после уроков найти их и понаблюдать. Завтра расскажете об этом в школе. О скворцах говорится и в книжках. Найдите рассказ или стихотворение, принесите в школу, чтобы прочитать в классе.

деятельности.
Домашнее задание по наблюдению.
Увязка наблюдаемого с художественным текстом.

За наблюдением на учебной тропе следует наблюдение в окрестностях дома. Подведение итогов происходит на следующем уроке краеведения или родного языка. Также ведется обсуждение, как человек может помочь скворцам. По чучелу или картинке описывается оперенье скворца. Делается попытка объяснить, почему скворец получил такое название.

На уроках изобразительного искусства дети рисуют скворечник и птицу так, как они запомнили. В классе можно рассмотреть скворечник со съемной крышкой, показать его изнутри. Дети замечают, что гнездо в середине очень мягкое, покрыто перьями, и разьясняют, сколько яиц откладывает скворец и какие они.

На уроках музыки хорошо разучить песню о весне, а ноты изобразить цветными, используя те цвета, которые дети видели в природе: голубой - подснежник, небо; желтый - клюв скворца, бабочка, гусиный лук; черный - оперенье скворца, земля; зеленый - трава, листья и т.д.

Принципиальное значение заключается в том, чтобы в работу были включены все чувства. Важна и нравственная (природоохранная) цель - забота о птицах и соответствующая деятельность (строительство скворечников и их развешивание). Дети сами приходят к отрицательной оценке тех, кто разрушает гнезда птиц, нарушает их покой во время кладки яиц.

2. Объект наблюдения - цветущий клен.

Содержание наблюдения:

1. Задачи процесса познавательной деятельности: научиться различать клен - дерево, характерное для наших лесов, городских окрестностей и парков; находить преобладающие в природе связи (растения - насекомые -

птицы - растения; роль человека в природе). Характер заданий: Наблюдай внимательно! Научись различать! Сравни! Оцени!

2. Эмоционально окрашенные задания: наблюдение весеннего пробуждения, восприятие красок, запахов и форм; слушание голосов природы - жужжание пчел, пение птиц (скворца, жаворонка). Характер заданий: Слушай! Смотри! Нюхай! Оцени!

3. Содержание активной деятельности: весенние работы. Характер заданий: Действуй самостоятельно! Помоги однокласснику! Действуйте совместно! Оцени результат! Планируй новые действия!

Показательный сценарий учителя и ученика в 4 классе

Руководство наблюдениям	Устремления
<p>Со времени появления подснежников вы замечаете, как быстро оживает природа. В полном цвету анемоны. Начинают цвести примулы. В садах цветет вишня. Послушайте, как радостно поют птицы. Воздух звенит от птичьего пения. Как пахнут распускающиеся на деревьях и кустах почки! (Земля тоже пахнет.)</p> <p>Сегодня мы научимся различать одно дерево, которое часто встречается в наших лесах. У многих из вас это дерево растёт и во дворе дома. Постойм тихо и послушаем. Что вы слышите? (Жужжание! Здесь много пчел.) Посмотрите на деревья издали! Какого цвета их крона? (Светло-зеленая, желтая, зеленовато-желтая.) Посмотрим на одно дерево вблизи. Это клен. Что вырастает из почек клена? Посмотрите, в каждом ли цветке есть лепестки и чашелистики, тычинки и пестики, сколько их? Может быть, найдете малюсенькие листочки? Какой</p>	<p>Побуждение к наблюдению: Обрати внимание! Слушай! Смотри! Нюхай!</p> <p>Сосредоточение внимания на характерных признаках деревьев с помощью разных органов чувств.</p> <p>Анализ, сравнение, развитие пространственного мышления. Развитие внимания. Обсуждение. Оценка.</p>

они формы?

Что вы заметили при наблюдении? (У клена есть соцветие, в нем несколько цветков, они зеленовато-желтого цвета. Цветок клена имеет чашечку и венчик, в цветке 5 чашелистиков и 5 лепестков; имеются и пестики и тычинки.) Если сравнить наблюдения, то окажется, что цветки неодинаковы - не в каждом есть пестики. И количество тычинок различно - 5-10. Клен цветет до появления листьев. В период цветения маленькие листочки красноватого цвета не совсем раскрываются.

Какого цвета клен вы сейчас видите? (Красноватого, зеленоватого, желтоватого.) В парках можно наблюдать почти темно-красные клены. Весной и осенью клен особенно красив. Летом клен дает густую тень благодаря своим широким листьям. Люди охотно сажают клен во дворах и парках.

Попробуйте на вкус цветоложе (оно сладкое). Нектар привлекает насекомых. Видите, пчелы уже взялись за дело. Большинство насекомых собирает с цветков нектар. Насекомое берет его столько, сколько может съесть. Пчелы же собирают намного больше, чем им нужно. Весной они собирают с цветков клена медовый сок, из которого изготавливают в улье мед. С цветков с большими тычинками пчелы собирают пыльцу.

С кленовых цветков пчелам удобно доставать медовый сок. С одного взрослого клена можно набрать сока для изготовления нескольких десятков килограммов меда.

Проведение наблюдения; развитие умения рассказывать.
Примечание: у клена могут быть цветки трех типов: с развитыми пестиками, полностью развитыми тычинками (пустоцветы) и цветки как с пестиками, так и с тычинками (обоеполые цветки).

Выявление имеющихся в природе связей. Развитие волевого внимания.

Пробуждение интереса к жизни пчел и пчеловодству.

Когда вы дома пользуетесь медом?
(Мед очень полезен для здоровья;
когда горло болит, хорош сотовый мед.)

Как люди заботятся о пчелах?
(Строят ульи; заботятся, чтобы зимой
пчелы не замерзли, подкармливают их.)
У кого дома есть пчелы? (У моего
дедушки много пчел, я ходил на одну
большую пасеку.)

Послушайте: на клене запел скворец!
Посмотрите на него! Вспомните, что
скворец прекрасно подражает другим
птицам. В его песне слышится крик гал-
ки, щебет деревенской ласточки, голос
славки или певчего дрозда, криканье
утки, свист черного стрижа.
Предостерегающий крик птенцам-
"кряяд", ему предшествует вскрик
"спет-спет". Послушайте, каким
звукам скворец подражает. Как он
сопереживает своей песне? (Когда поет,
он слегка откидывает голову назад и
трепещет крыльями.) Песня самки короче
и тише.

Клен привлекает пчел, скворцов,
а также и людей. Деревья очищают и
освежают воздух, в жару дают
спасительную тень. Они заслуживают
хороший уход. Как это сделать?
(Посадить дополнительные деревья,
беречь и защищать их.)

Как живут деревья? Когда земля
начинает оттаивать, корни получают
из почвы воду и питание. Вместе с
водой питание продвигается по стволу
деревя, а оттуда в почки. В это время
можно получить вкусный сок (хороший
сок дает и береза). Почки разбухают и

Связь человека
и природы.

Выводы: связь
между деревьями
и гнездованием
птиц, разнообразие
голосов природы
(мелодичность
птичьего пения,
ритм, богатство
выражения,
предназначение).

Связь природы
с человеческой
деятельностью.

Жизнь деревьев.

распускаются. Вслед за ними раскрываются цветки, затем появляются листья.

Кто знает, как получить древесный сок? (Отрезают веточку и к дереву привязывают бутылку для сбора сока). Что случится, если для сбора сока в дереве просверлить большие дырки? (Дерево может засохнуть.)

Опишите корни деревьев. (У больших деревьев большие корни, они проникают глубоко в землю, дождевая вода течет к корням, а через них проникает в дерево.) Зачем корням нужна дождевая вода? (Растения получают из земли питание только вместе с водой.) Откуда дерево получает воду? (Когда дождь идет, из земли, источников, из реки, ручья.) В конце концов вода испаряется через листья. Таким образом, дерево постоянно работает как насос.

Поливали ли вы посаженные вами деревья? Что случится, если дерево не получит достаточно воды? (Дерево засохнет, вырастет хилым.) Зачем нужны скворечники? (Птицы могут построить себе гнездо, иначе птиц будет мало, не слышно будет их пения.) Кто из вас делал когда-нибудь скворечники? (Мы с папой делали, я сделал несколько домиков с братом и повесил их.)

Клены растут чаще всего во дворе дома, в парке, роще. Большой клен редко можно встретить в лесу (это чаще парковое дерево). Кленовое дерево твердое и скользкое, оно прочнее, чем дуб. Из него изготавливают топоры и рукоятки для молотков, потому что древесина гладкая

Обратить внимание на охрану деревьев и охрану природы в целом.

Развитие у детей умения рассуждать.

Формирование заботливого отношения человека к природе.

Обратить внимание на древесину как ценное природное

и прочная.

Попробуем определить возраст деревьев. (Здесь один пенек, я могу определить по нему возраст дерева.) Большинство деревьев в парке посадили люди. Может быть, ваши бабушки или дедушки знают, что здесь было раньше?

Отойдем теперь от нашего дерева, сделаем пальцами бинокли и осмотрим дерево. Что напоминает крона клена? Посмотрите внимательно, чтобы суметь нарисовать дерево. (Крона похожа на большой мяч. А мне напоминает большой шатер.) Попробуйте определить высоту дерева. Как это сделать точнее?

В местах наших наблюдений нужно провести весеннюю уборку. Что нам надо сделать? (Здесь валяется мусор, много сухих веток; можно развести костер; здесь кучки земли, которые оставил крот, там большие ямы; здесь одно дерево может рухнуть; кустарник очень зарос.) Дадим задания группам и посмотрим, сколько мы успеем сделать.

богатство.
формирование
представления
о течении времени
с точки зрения
человека и
природы.

Развитие волевого
внимания и
пространственного
восприятия.

Весенняя уборка
места наблюдения.
формирование
аккуратности,
чувства красоты.
Организация
работы на месте
наблюдения.

Весенняя природа предоставляет широкие возможности для наблюдений, для развития эмоций. В процессе учебной деятельности возможно и целенаправленное развитие мышления и воспитание воли. Наблюдения должны находить дальнейшее развитие на следующих уроках, а также использовать принесенные с собой природные материалы.

Наблюдение природы - это подготовка к будущей трудовой жизни. В творческой деятельности на лоне природы естественным образом соединяются знание, деятельность, опыт (уборка места наблюдения, сознательный и целенаправленный сбор материала, посадка деревьев и пр.) Например, с посадки собственного дерева начинается череда индивидуаль-

ной деятельности (забота о дереве и наблюдение за его ростом). Более широкая цель в данном случае - охрана природы и познание отчего края и окружающей среды.

Итак, в описанной деятельности следует отметить два направления: во-первых, развитие личных качеств (воспитание чувств, эмоций, действий своими руками); с другой стороны, социализацию личности (любовь к родному краю и происходящее из нее гражданское чувство). Разумеется, такое деление условно, на деле происходит целостный процесс развития.

В учебно-методическом плане краеведческое наблюдение является важным элементом начального обучения, опирающегося на интегративную основу.

К открытой школе

Энн Сийм

"Основная цель и награда за обучение - это все возрастающая способность к духовному росту".

Джон Дьюи

Автор эпиграфа Джон Дьюи, один из основоположников активной педагогики, неоднократно утверждал, что начинать надо всегда с постановки цели, поскольку путей, ведущих к цели, может быть несколько, они могут быть различны как у учеников, так и у направляющих учение педагогов, а также чиновников, организующих систему образования. Но не все пути ведут к цели.

Новый Закон о народном образовании формулирует цель образования в Эстонии следующим образом:

1) Создание благоприятных условий для развития личности, семьи, эстонской нации, а также экономической, политической, культурной жизни национальных меньшинств и эстонского общества и охраны природы в контексте мировой экономики и культуры;

2) воспитание уважающего и соблюдающего законы человека;

3) создание для каждого условий для постоянного пополнения знаний".

В достижении этих целей, наряду с семьей, самую большую роль играет общее образование, которое согласно закону представляет собой "систему знаний, умений, навыков, ценностей и норм поведения, позволяющую человеку сформироваться в постоянно развивающуюся личность, способную жить достойно, уважать себя, свою семью, близких и природу, выбрать и освоить подходящую профессию, действовать творчески и обладающую чувством гражданской ответственности".

Как видим, цели эстонского образования непритязательны, они сознательно оставляют свободу для импровизации и различной трактовки. (Отметим, что в Канаде цели общего образования сформулированы в 13 пунктах: 1) развивать восприимчивость учеников к динамическим процессам обучения; 2) развивать творческий подход и приспособляемость к учебной работе и жизни; 3) усваивать основные знания и умения, чтобы понимать идеи, обозначаемые словами и знаками; 4) развивать себя физически, следить за здоровьем; 5) формировать готовность заботиться о благополучии человека; 6) получать удовольствие от совместной деятельности; 7) формировать самоуважение; 8) развивать понимание роли индивида, роли семьи в обществе; 9) развивать присутствие духа и умение справляться с жизнью; 10) формировать чувство личной ответственности на личностном, местном, национальном и международном уровнях; 11) формировать ценностные ориентации в отношении различных обычаев, этнических и религиозных убеждений; 12) формировать уважение к рациональному использованию окружающей среды и ресурсов; 13) формировать чувство удовлетворения от работы и умение добиваться эффективности).

Хватит ли у нас средств и ума, чтобы достичь поставленной цели? И хотим ли мы вообще того, чего хотим? Фраза хоть и заимствована у Арно Кёёрна, но уместна, если посмотреть на суету вокруг образования со стороны.

То, что в законе сформулирована цель развития Личности, это хорошо. Но что мы под этим подразумеваем? Что школа, в первую очередь учителя, должны делать иначе, больше

или меньше, лучше, чем раньше? Может быть, что-то можно делать еще сегодня, не ожидая новых учебников, программ, учебных планов? Если же это невозможно, то почему власти не запрещают деятельность тех сотен учителей, которые с энтузиазмом применяют интегративное обучение, Вальдорф-педагогика, активное обучение, следуют воспитательным принципам Френе и Монтессори? Почему эти уважаемые педагоги не получают поддержку со стороны ученых? Почему к их работе проявляют так мало интереса преподаватели вузов, которые должны готовить будущих педагогов к школе завтрашнего дня? Почему для них не находится места в составляемых министерством делегациях, которые ездят в зарубежные страны знакомиться, перенимать опыт, заключать контракты или даже повышать квалификацию? Спросить можно было бы еще многое, если бы нашелся, кто смог на это ответить.

Как человек, близко стоящий к проблемам образования, я смею заверить, что добиться новых целей мы хотим старыми традиционными средствами. Сейчас внимание больше сосредоточено на разработке документов, регламентирующих образование. Мы полагаемся на новые учебники и программы. Учим учителей новым истинам и доводим информацию до учеников, ведь вооруженный знаниями человек непобедим, как утверждал Максим Горький. Но движемся по старой колее: всего как можно больше, в одинаковом темпе, объеме и с ориентацией на среднего ученика. Все так же, как делали до Йоханнеса Кяйса и после него, а не так, как делал при жизни он сам или его соратники.

Мы все еще уверены, что знания неизменны, вечны и не забываются. А в прописных истинах нельзя сомневаться. Уж раз они напечатаны, то больше не нуждаются в доказательстве или исследовании. И при этом удивляемся, что ученики не проявляют ни к чему интереса и нарушают порядок. Немотивированное обучение (плохие оценки не способствуют мотивации) породило беды советской школы: списывание, изворотливость, обман, подхалимаж. Так закладывался фундамент кризиса нравственности, на котором в свою очередь возростал

экономический кризис. Теперь у нас есть время и право отказаться от этого, если хотим жить дальше более разумно.

Взглянем на это явление с другой стороны.

Предположим, что нам удастся в условиях "старой школы" насильственно вбивать детям в голову фактологические данные. Но будет ли этого достаточно? Жизнь показывает обратное - большинство полученных знаний надо заменить на те знания, которые нужны в жизни (около 80% необходимых знаний приобретается вне школы). Кроме того, от школы в памяти остаются страх и зубрежка. Добросовестный ученик получает кличку "зубрила", "подкалим", "маменькин сынок", а более талантливые и самостоятельные черпают духовную пищу за пределами школы.

Новый, поистине демократический строй нуждается в иных людях. Волости, уезды и города Эстонии ждут умных и жизнеспособных молодых людей. Чего ожидают от этого поколения? Умения действовать и общаться, творчества и фантазии, терпимости и умения сотрудничать, самостоятельности и решимости...

Правда, общество всегда недовольно своей школой. Много было в мире реформистских начинаний и их половинчатых решений. Это имело место и в Японии после второй мировой войны, и в США как реакция на успех русских в космосе; так бывает и в других странах, когда начинается сбой в экономике. Тем не менее развитие образования в странах капиталистической системы шло успешно: скорее по пути эволюции, чем только на основании радикальных реформ.

Наша школа обогатилась множеством методов, каждый из которых по-своему стремится эффективно развивать личность. Эти новаторские черты не бросаются в глаза стороннему наблюдателю, а участники собеседований зачастую не знают, что нового кроется в их повседневной практике. Когда мы считаем, что изобретаем что-то новое и пытаемся его внедрить, то сразу называем это альтернативой. Было бы правильнее называть прогрессивные и результативные новаторские течения открытым обучением (resp. школой). При этом открытость означала бы готовность принять все новое, что способствует свободному развитию ученика.

Что характеризует открытое обучение, открытую школу?

Открытое обучение родилось и рождается в противовес обучению, центром которого является учитель, в котором нет места индивидуализированному методу, где царят жестокость и безрадостный внутришкольный климат, форсированный темп работы, голословное и оторванное от жизни изложение.

В книге "Kokeileva koulu" (1986) Аннели Лауриала следующим образом характеризует открытое обучение.

1. Основной упор в школе делается на учении, а не на обучении.
2. Ученик - самобытная личность, он имеет право сомневаться, спрашивать и беседовать обо всем с учителем и одноклассниками.
3. Учение должно опираться на глубокое желание ученика изучать и понимать окружающий мир.
4. Всем людям нужен счастливый опыт для дальнейшей деятельности. Неудачи приводят к отрицанию развития личностной трактовки и отсюда к потере желания учиться. В школе все должны обрести опыт успеха и удачи.
5. Школа должна помочь открыть и сохранить индивидуальность ученика, формировать личностные качества.
6. При учебе основной упор следует делать на поиск исследований, открытий. Учить надо на основе истинного опыта, а не на основе абстрактных знаний.
7. Развивать мыслительный процесс учащихся важнее, чем заучивать факты.
8. Ученики должны воспринимать учебный процесс на своем уровне знаний.
9. Ученики различаются как по своим духовным способностям, так и по физическим. У каждого свой кругозор, мир чувств, ход мыслей, поэтому различны также методы работы и стиль учебы. Школа должна помочь каждому найти свой стиль работы.
10. Учитель должен быть соратником и руководителем в мире знаний и учебы. Он должен следить, как ученики развиваются, и помогать им только в случае необходимости.

11. Учитель должен помочь каждому ученику занять ожидаемое им положение и добиться соответствующего возможностям результата.

12. Сферу учения надо расширять знаниями о культуре и среде, в которой ученики живут.

13. В школе должны быть условия для иных видов учебы; следует поддерживать оригинальность и находчивость учеников.

14. Школа должна соответствовать жизни, действительности, исходить из жизненных ситуаций и принципов.

Все это значит, что учитель должен: а) знать дом и среду каждого учащегося, откуда он пришел в школу, считаться с его темпераментом и возможностями; б) знать психологию развития ребенка и что важно на данном этапе развития; в) представлять себе чаяния и потребности ребенка. Учитель должен создавать условия, чтобы:

- каждый ученик был в центре внимания;
- всегда отмечался позитивный эмоциональный всплеск (в первую очередь путем поощрения);
- ученики приобретали новый опыт, знания, умения и навыки в процессе интересной и захватывающей деятельности, удовлетворяли свое любопытство и новые социальные связи;
- у каждого ученика была возможность радоваться своим успехам, получать удовлетворение от успешно завершенной работы;
- ученики чувствовали как личную, так и общественную ответственность;
- была возможность для спонтанного самовыражения (движение, пение, бег, прыжки, а также свист, крик и пр.);
- окружающая обстановка в школе (школьные принадлежности, рабочее место и т.д.) способствовала эстетическому воспитанию учеников.

Это потребности, удовлетворение которых, по мнению немецкого педагога-новатора Эберхардта Скиера, необходимо учитывать в развитии ребенка.

Как, какими средствами, в какое время, кому это делать, когда урок так короток для овладения всеми знаниями, предусмотренными в учебном плане? Нужны добрая воля, чувство ответственности, готовность рисковать, чтобы в усло-

виях современной организации обучения перейти к открытому и развивающему обучению. К сожалению, в наших учебных заведениях, готовящих учителей, почти совсем не знакомят с видами и методами развивающего обучения. Центр усовершенствования учителей пытается с помощью учителей-энтузиастов восполнить этот пробел и надеется, что благодаря этому будет постепенно изменяться отношение учеников к учебной работе.

Может быть, ученики начнут понимать, что:

- учиться интересно, приятно и необходимо;
- учение не зубрежка, оно требует использования накопленных знаний и опыта, самостоятельности, самодисциплины;
- учиться тоже надо учиться;
- учителя интересны, умны и доброжелательны;
- сотрудничество с одноклассниками дает лучшие результаты, чем работа в одиночку;
- учение приносит удовлетворение, способствует развитию фантазии и творчества;
- для успешной деятельности надо уметь планировать свое время и объем работы, знать свои возможности.

При таком отношении личность способна пробиться в жизни, развивать дальше науку, производство и технологию, а значит и устройство всего общества в контексте "мировой экономики и культуры".

"Призрак" обновления школы прибыл в Эстонию?

Айли Пракс

Представляется, что в мире очень много и ожесточенно спорят об обновлении школы (во всяком случае, в доступной нам финской и немецкой литературе). Обычную школу очень остро подвергают критике.

И. Циммер (Германия) говорит о школе, как о "гетто", из которого надо выбраться. Т. Ярвилехто (Финляндия) называет школу "особенной добровольной тюрьмой", организация работы которой восходит к Пруссии IX века.

Об эстонской школе не приходилось слышать таких негативных оценок. Может быть, наша школа и не испытывает

столь сильного давления, несмотря на тоталитарное общество, или мы не можем в своей закрытости верно оценить обстановку?

Об изменении школы у нас стали говорить некоторое время назад. Прошла волна мероприятий, на которых обсуждались беды нашей школы. В то же время или несколько позже были популярны речи на тему "будем жить дружно". В последнее время речь идет об организации работы школы, которая исходит из интересов ребенка и развивает его. Это тесно связано с возросшей возможностью людей путешествовать, чему сопутствует проникновение информации о мире в Эстонию. Чаще всего до нас доходят осколки, которые позволяют судить о целом. Новая информация проникает к нам бессистемно через прессу, краткие семинары и лекции, давая пока лишь неполное представление о многообразии образовательных систем. Долгое время топтавшийся в своем кругу ищущий учитель с энтузиазмом хватается и за это, и его нельзя обвинять. Это наложило свой отпечаток и на данную статью. Доходящая до нас информация случайна и исходит зачастую из других условий.

Простое знакомство с иными методиками не приведет нас к обновлению школы, не выведет нас на правильный путь. Необходимо изучать философию, ставшую основой педагогических принципов. Метод - это только инструкция к работе, которую можно заменить лучшей, иной. Это зависит от условий и развития общества (Э.Хаканссон, Дания). Зная философскую основу педагогических принципов, мы освободимся от мифа, будто учитель, освоивший хорошие и правильные методики, работает хорошо и результативно. В этом таится и опасность псевдообновления школы - что-то делается иначе, но отношение учителя к ребенку по сути не изменилось.

Реформаторские педагогики ставят в центр внимания ребенка как маленького человека со своей индивидуальностью, предпосылками и возможностями развития. Учебная деятельность организуется в соответствии с возможностями, интересами и темпами развития. Если мы посадили деревья и одно из них оказалось малорослым, мы ведь не станем его дергать за ветви, чтобы оно быстрее росло. Скорее выясним

причины и постараемся помочь. К сожалению, отдельные деревья так и остаются слабыми.

Финский педагог-новатор берет на вооружение какую-нибудь подходящую ему и уже сложившуюся педагогическую философию или синтезирует на основе различных философий собственную. Поскольку у нас пока нет таких концепций (правда, стала выходить серия Харьюмааского Департамента образования о различных направлениях в обновлении школы), учитель Эстонии мог бы начать свою работу с размышлений, используя примеры других стран (особенно Финляндии).

Так, например, Лейла Пехконен (начальная школа в Тайвалахе; 1989) ставит два важных для себя вопроса.

1. Как ученик мог бы работать добровольно и разумно планировать свое время и деятельность. Или как освободить ученика от

- спешки,
- ожидания,
- перерывов в работе.

2. Как все это можно провести в жизнь

- обычный учитель,
- в обычной школе,
- без поддержки коллектива (общества),
- без дополнительных ресурсов (материальных и организационных).

Кайса Ланге и Анне-Мария Миккола подчеркивают, что в преподавании родного языка важны следующие приемы работы:

- меньше пассивной работы в форме лекции,
- ведущая роль беседы,
- больше самостоятельной работы (исследования, проекты, выступления и т.п.),
- основной работы являются обширные общие темы,
- подтемы уроков родного языка (язык, литература и такие умения, как чтение, слушание, письменное и устное самовыражение плавно переплетаются в процессе работы),
- совместные проекты с другими дисциплинами,
- ученики сами планируют свою работу, а также оценивают успехи и результаты работы.

Аннели Лауриала (Оулуцкий университет) считает, что успех обновления реальнее, если учитель

- знает, в каком направлении надо развивать школьную работу,
- верит, что обновление необходимо,
- желает этого на деле, а не на словах,
- хочет преодолеть трудности,
- не сдаётся после первых трудностей,
- опирается в обновлении на сотрудничество с коллегами и родителями.

При этом следует особенно подчеркнуть мысль, содержащуюся во всех финских материалах: обновление школы начинается с учителя. Действительное изменение в школьной жизни, будь оно хоть самым маленьким, стремится освободиться от усвоенных им (независимо от него) мифов и может изменить свое отношение к ученику, его работе и развитию. Если новатор является чиновником сферы образования (финны относят к их числу и директора школы), это может стать псевдообновлением, при котором формальные изменения демонстрируются в угоду кому-то. Возникает ситуация, когда медведь остается без шубы и натягивает ее лишь для того, чтобы выглядеть медведем.

Разрешение на экспериментирование в области образования в Финляндии дает министерство, этому сопутствует и обязанность отчитываться. На обновление в пределах волости или школы государство денег не выделяет. Это рассматривается как входящее в обязанности учителя самоусовершенствование. Разумеется, волости не запрещено выплачивать учителю дополнительную плату, если она сочтет это необходимым. Тем не менее учителя, с которыми мне довелось беседовать, не согласны вернуться к старым методам. (Интересующиеся проблемой найдут материал по обновлению школы в книге "Kokeileva koulu" под редакцией А.Лауриала и Р.Каронен.)

Поскольку для формирования своего новаторского стиля и принципов учитель нуждается в знаниях, нужно предоставить ему возможность получать их здесь, в Эстонии. Эстонские учителя знакомы с интегративным обучением Й.Кяйса. В

Эстонии можно получить знания о развитии ребенка. Знакомый с многообразием мира эстонский специалист умеет находить связи с жизнью, знает наши духовные предпосылки и чаяния, материальные возможности. Правда, мы оказались в странном положении. У нас нет бумаги, мела и хорошей доски, но есть компьютеры. Некоторые школы имеют видеомagnитофон, но не имеют телевизора. Ни у кого нет учебных видеофильмов. Поэтому прав датский профессор Эрик Хаканссон: методика должна складываться с учетом условий (но с опорой на собственные педагогические принципы).

Обновление школы, по мнению финнов, происходило волнообразно: в 60-е годы в Америке, в 70-е - в Швеции и в 80-е достигло Финляндии. Станут ли 90-е годы периодом обновления эстонской школы?

Материал для размышления в основной школе.

Ю. Sommerхарью

Материал для размышления в современной школе I.

Профессор Эрно Лехтинен изучил со своими группами вопросы подачи и усвоения школьных знаний. Излагаем результаты исследования.

1. Школьные знания передаются как верования: их достоверность опирается на авторитет, книгу, учителя.
2. Изучаемое крайне раздроблено, т.е. школьное обучение направлено на заучивание отдельных, вырванных из контекста истин.
3. Школьным знаниям свойственна школьная специфика. Изучаемое в школе необходимо учащимся только в школе, а не в жизни. История самой школы определила те знания, которым в ней отводится важное место.

Получается игра, в которой успеха добиваются так называемые хорошие ученики и учителя. Эти ученики не тратят время на обсуждение того, как и что на самом деле.

По мнению Эрно Лехтинена, следовало бы проанализировать, какие структуры необходимо изучать.

Согласно учению Лехтинена, острое критики надо направлять на содержание такого материала, у которого нет

связей с практической жизнью. Такое отчуждение характерно для учебного материала в целом.

Настоящий обзор сделан на основе лекции Эрно Лехтинена на семинаре "Совершенствование учителя и оздоровление школьной работы".

Я поинтересовался у Лехтинена, имеет ли вообще значение построение изучаемого материала. Разве любая информация, например, о ситуации в развивающихся странах, не заставляет людей мириться с неприятными вещами, т.е. просто привыкать к ним. Я получил хороший ответ: определенным образом выстроенная структура знаний вызывает необходимость вмешательства в проблемы.

Материал для размышления в современной школе II.

Согласно отчету Европейского Совета, в школе следовало бы изучать стратегию мышления, решение проблем, общение, групповую работу и учебу, а также ответственность за свое обучение. Школа должна уважать и поддерживать индивидуальность каждого ребенка.

Согласно отчету, дифференциация в школе приобретает все большее значение:

- не для всех один и тот же предмет в одно и то же время с одним и тем же содержанием;
- варьирование во времени, распределение по циклам;
- дифференциация методов в зависимости от стиля учебы и работы ученика;
- ответственность за свое обучение, когда человек знаком со своей стратегией обучения;
- учет интересов и возможностей.

Учитель больше не является лектором - он организатор, мотиватор, помощник, человек, оценивающий учебный процесс и поддерживающий его.

Отчет требует больше решительности, сотрудничества, общения в позитивной обстановке в отношениях учитель - ученик и учитель - учитель.

Материал для размышления в современной школе III.

Опираюсь здесь на мысли и результаты исследования Карла Роджерса, изложенные в его книге "Freedom to learn for the 80's".

Ход мыслей и исследований Роджерса исходят из того, что для сохранения мира мы нуждаемся в помощи наших детей. Поэтому надо помочь им проникнуть вглубь знаний.

Согласно Роджерсу, сегодняшнее обучение располагается в рамках, два полюса которых, с одной стороны, зубрежка незначительных слогов, а с другой стороны, - значимое, опытное и изучающее учение. Значительная часть деятельности школы состоит в зубрежке.

Роджерс определяет основные признаки традиционного обучения:

- учитель-собственник знаний, ученики их приобретают. Ученик и учитель различаются по своему значению;

- основное средство передачи знаний - лекция, книга или какой-нибудь вербальный метод. Контроль измеряет степень усвоения знаний;

- учитель имеет власть, ученик - подчиненный, администрация властвует над учителем. Контроль всегда направлен сверху вниз;

- доверие минимальное. Если учитель выходит из класса, от ученика не ждут деловой работы;

- учениками управляют при помощи страха - не физического, а морального, страха подвергнуться критике или осмеянию;

- демократия на практике не ценится;

- в воспитательной системе нет места целостной личности, а только интеллектуальности и вербальности.

В начальных классах подавляются безграничное и естественное любопытство ребенка, его физическая энергия. На средней ступени не обращается внимание на интерес детей к сексу, к эмоциональным и физическим отношениям. В средней школе обращается внимание только на интеллект.

Роджерс подытоживает, что усваивает ученик за годы такой учебы:

- большинство учебников скучны;

- небезопасно придерживаться мнения, отличающегося от мнения учителя;

- есть много способов не прилагать в учебе особых усилий;
- все будет в порядке, если немного приврать;
- легкий дневной сон и фантазирование помогают выдержать,
- прилежная учеба и хорошие оценки создают среди одноклассников образ "зубрилы";
- важные вещи познаются вне школы;
- оригинальным идеям нет места в школе;
- в учебе важны контрольные работы (экзамены) и оценки;
- большинство учителей скучны и безличны в классе.

Признаки открытого и нацеленного на человека учения, по мнению Роджерса, следующие:

- инициатива личности, а если она приходит извне, то внимание и понимание исходят изнутри;
- связь личностного начала с происходящим;
- пронизывающее личность учение, которое меняет поведение и настрой учащегося, тем самым и всю его жизнь;
- учащийся оценивает свои удачи; он знает, отвечает ли учение его интересам и пожеланиям. Учащийся выбирает, чему он хочет учиться и что ему надо знать и уметь. Он имеет возможность выразить свои чувства и мысли. Он читает и интересуется актуальными вопросами; сотрудничает с другими во имя достижения общей цели. У учителя, со своей стороны, должно быть достаточно уверенности в себе и в других, чтобы доверять ученикам, верить в возможности детей и их желание думать и учиться. Учитель играет в основном роль помощника: он разделяет ответственность с учителями и родителями, показывает новые возможности, подталкивает к овладению новыми знаниями и опытом.

В такой школе (школьной семье) царит приятная атмосфера, для которой характерна забота и умение слушать другого. Учение - это процесс: курс не завершен, если ученик выучил требуемое; он заканчивается, когда ученик развился в желаемом направлении.

Объем и важность учения ученик оценивает преимущественно сам, хотя обратная связь развивается и обогащается при поддержке группы и взрослых.

Чему ученик, по Роджерсу, научается в процессе такого обучения? Он

- понимает, что учение приятно;
- замечает, что не все дается легко, и учится самодисциплине;
- находит в школе место для объекта своих интересов и учит то, чем интересуется;
- учится учиться;
- учится работать с другими;
- замечает, что учение приносит удовлетворение.

Когда с чувствами учеников считаются, когда в них верят, они узнают о себе следующее:

- * мои чувства приемлемы,
- * It`s all right to be me - я своеобразен и ценен,
- * мои чувства говорят мне о том, что хорошо именно для меня,
- * у всех других тоже есть чувства и право выражать их,
- * решение важных для меня и захватывающих задач - существенно,
- * мой опыт может руководить мной в учении, и мой процесс обучения может помочь мне при трактовке опыта.

Сравнительные данные открытого и традиционного обучения в свете исследований (успех в %):

успеваемость	14	12
самоизучение	25	3
отношение к школе	40	4
творчество	36	0
самостоятельность	78	4
любопытность	43	0
способность к сотрудничеству	67	0
(перечень неполный)		
всего в среднем	30	4

Согласно Роджерсу, нелегко учиться личностному подходу. Это предполагает изменение в нашем мышлении, стиле жизни, отношении к ученикам. Для этого нужно иметь демократические идеалы.

(Сокращенный перевод из журнала
"Elämäkoulu" N2, 1989)

Школа открыта для

- практической деятельности и конкретных событий,
- внешкольной учебы и внешкольных влияний,
- творческих, меняющихся и самостоятельных детей,
- незамаскированной правды, прямых вопросов, всей жизни, какова она есть.

Через открытое обучение стремятся к

- сотрудничеству, приспособляемости друг к другу в совместных начинаниях, а не к соревнованию;
- тому, чтобы школьная жизнь затрагивала реальные ситуации и настоящие проблемы, как это бывает в жизни вне школы;
- активизации когнитивной, моторной, аффективной сферы;
- направленности к личностным качествам каждого ученика, чтобы дать возможность способностям каждого развиваться оптимально;
- осознанию и учету личных потребностей каждого ученика;
- возникновению и сохранению мотиваций через совместно поставленные цели;
- согласованию внутришкольной и внешкольной жизни, в лучшем случае, к их синтезу;
- интеграции различных учебных предметов;
- к бесперебойному обновлению содержания школы, следуя за происходящим вокруг развитием, проблемами и потребностями жизни.

Открытое обучение применяет, в частности, и проект-метод, который особенно хорош как в старших, так и в младших классах.

Основные принципы проект-метода.

1. Проект подается исходя из потребностей, интересов и желаний детей.
2. Проект побуждает детей выражать свои потребности и мысли, которые сами должны найти выход из возникшей ситуации.

3. Такая работа требует равноправного и личного общения, уравнивает иерархию учитель - ученик.
4. Учение сосредотачивается на подлинной деятельности, которая имеет подлинные цели и перспективы.
5. Участники проекта имеют единое представление о цели.
6. Поскольку проект исходит из потребностей учеников, он редко связан с отдельными дисциплинами (учебные дисциплины не ограничивают его).

Практические аспекты использования проект-метода.

Время.

Проект можно организовать по-разному. Он может длиться один-два часа или целый месяц. Его можно применять на уроках одного предмета или охватывать несколько предметов. Но проект никогда не ограничивается тематикой одного предмета.

Например,

- в школе можно периодически проводить проектные недели,
- работа над проектом планируется на послеобеденное время в определенные дни или же на промежутки времени на уроках по какому-либо предмету и т.д.

Простая модель организации.

1. Группа совместно выбирает тему проекта (беседа, толока и пр.).
2. Совместно ставится цель, составляется временная программа и образуются рабочие группы. Составляются необходимые рабочие планы, определяется порядок и форма представления результатов работы.
3. Осуществление проекта.
4. Вероятно, в ходе работы полезно побеседовать как индивидуально, так и со всем классом, чтобы выяснить темп работы (слишком медленный или быстрый), возникающие проблемы, чтобы сохранилась ясность цели.
5. Завершение проекта.
6. Представление результатов проекта.
7. Оценка учащимися проекта и проделанной работы.
8. Определение ценности проделанной в ходе проекта работы и ее результатов.

Проекты не стоят в стороне от прочей учебной деятельности и являются средством, скрашивающим серую будничную жизнь школы.

Фон проект-метода.

Реформаторские течения в педагогике на рубеже веков были лично направленными, подчеркивали значение настоящей деятельности и работы. Общие черты реформаторских педагогических течений:

- интеграция учебных предметов,
- руководящая роль учителя,
- активность ученика,
- участие учеников в организации учебной работы,
- использование методов обучения, которые активизируют деятельность учеников, их инициативу и самостоятельное мышление,
- наказания исключаются, действует внутренняя мотивация,
- не выделяются академические стандарты,
- знания не проверяются,
- главное - коллективная работа и ответственность,
- учеба на каждом шагу, а не только в классе,
- важное место занимает творческое самовыражение.

Некоторые заметки учителю для оценки своей каждодневной работы.

1. Учитель говорит как можно меньше.
2. Деление класса на группы (классная работа, индивидуальная или групповая работа).
3. Участие учеников в планировании своего времени, методов и содержания работы.
4. Наличие материала, позволяющего работать самостоятельно.
5. Оборудование класса таким образом, чтобы ученики могли свободно передвигаться и составлять группы.

Теория психосоциального развития Эрика Эриксона
Мери-Лийз Лахеранд

Эрик Хомбургер Эриксон является одним из влиятельных продолжателей психоаналитической теории Фрейда по линии эго-психологии.

Модель Эриксона существенно отличается от модели Фрейда. Эриксон считал, что значение инстинктивных сил в развитии личности меньше, чем считал Фрейд, а значение социального опыта больше - отсюда и его "психосоциальность" в противовес "психосексуальности" Фрейда.

Фрейд "раскрыл" и подчеркнул преобладающее значение раннего детства для дальнейшего развития личности. Эриксон согласился с этим, четыре первых стадии развития теории Фрейда подходят к модели Эриксона. Решающий период становления личности Эриксон отодвигает с детства на подростковый возраст, причем, если стадии развития личности по Фрейду заканчиваются тем, что человек становится взрослым, то у Эриксона они проходят через всю жизнь человека. Если по Фрейду неврозы являются следствием проблем, возникших в раннем детстве, то Эриксон считает, что неврозы могут развиваться на любой стадии человеческой жизни. В следующей таблице представлены стадии развития личности у Фрейда и Эриксона

Возраст	Фрейд	Эриксон
0-1	Оральная (через рот),	Основное доверие или недоверие,
1-2	анальная (относящаяся к заднему проходу),	автономия или стыд, сомнения,
3-5	фаллическая (Эдипова)	инициатива или чувство вины,
6-12	латентная (скрытая),	трудолюбие или чувство неполноценности,
12-18	генитальная (связанная с половыми органами),	идентичность или ролевая неразбериха,
ранняя стадия взрослого периода		интимность или изоляция,

взрослый период
зрелый период

творчество или застой,
целостность эго или
отчаяние,
безнадежность.

Эриксон отождествляет развитие личности и развитие эго-идентитета, но отличает личный идентитет от эго-идентитета. Чувство личной идентичности основывается, с одной стороны, на ощущении тождественности с самим собой и восприятии собственного постоянства как во времени, так и в пространстве, с другой же стороны, - на восприятии того, что и другие это признают. Эго-идентитет затрагивает не только факт существования, он отражает и качество существования. Эго-идентитет означает, что личность знает методы, которые превращают эго эго в целое, что он ощущает устойчивость и индивидуальность этих методов. Это предполагает определение своего индивидуального стиля и знание, что этот стиль признают и имеющие для него важное значение лица.

Согласно Эриксону, на каждом этапе развития идентитета доминирует тема или задание, решение которых может быть удачным или неудачным. Например, в грудном возрасте положительный ход развития означает формирование основополагающего доверия, а отрицательный - формирование недоверия. Психическое напряжение, связанное с доминирующей проблемой, растет до тех пор, пока индивид не пришел к какому-то решению. Это напряжение или кризис переживается как очень неприятное психическое состояние, но Эриксон не видит в этом катастрофы. Напротив, это решающий поворотный пункт, после которого развитие переходит с одного этапа на другой. Этот период характеризуют возросшие чувствительность и потенциал. Выйдя из очередного кризиса, человек все яснее чувствует внутреннее единство и верит, что сможет "справиться хорошо". Что такое "хорошо", зависит от убеждений самой личности и важных для нее людей, "хорошо" - относительно в культурном плане.

Достижения в развитии, которых удается добиться на различных стадиях, Эриксон называет шагами психосоциальной адаптации, компонентами психосоциальной силы. Здоровая, витальная личность не дается ребенку при рождении

как подарок. Эриксон подчеркивает эпигенетический принцип развития: в развитии возникает вначале общий план и его отдельные части, причем каждая из них имеет свое правление, но одновременно и период большой ранимости. У "здоровой" взрослой личности все части функционируют как гармоническое целое. При описании такой личности Эриксон использует определение Марии Яходы: здоровая личность активно владеет своим окружением, ей свойственно единство личности, целостность, и она способна правильно воспринимать себя и мир. Все эти критерии связаны когнитивным и социальным развитием ребенка.

Младенчество и взаимное признание.

Самой фундаментальной предпосылкой витальности личности является чувство доверия - всеобъемлющее отношение к себе и миру, возникшее на основании опыта первого года жизни. В формировании доверия решающую роль играют взаимоотношения младенца и его матери (опекуна). Чуткая реакция матери на нужды ребенка способствует формированию доверительного отношения ко всему миру, в том числе и к самому себе. Если уход за ребенком был неудовлетворительным, то решение первой задачи развития может оказаться неудачным и сформируется недоверие. У взрослого человека это может выразиться в ссоре с самим собой или другими людьми, в полном уходе в себя; в более тяжелых случаях - даже психотических состояниях, при которых человек отказывается от всякого общества, а также от пищи и удобств.

Психоанализ называет первую стадию развития ребенка оральной. Кроме принятия пищи через рот, ребенок в этот период восприимчив и в других смыслах. Через глаза он "поглощает" визуальный мир. Всеми чувствами он воспринимает и благополучие. Поэтому можно говорить о стадии восприятия: ребенок воспринимает то, что ему предлагают. Он нуждается не только в еде, но и в сенсорных стимулах. Если ему это не предоставляют, чувство готовности воспринимать может быть сильно нарушено - до диффузного защитного состояния или летаргии.

У очень чувствительных индивидов, а также у тех, у кого ранняя фрустрация не компенсировалась в дальнейшей жизни, недостатки противоречий раннего возраста могут вызвать позднее нарушенное отношение к миру вообще и людям в частности. Взаимные отношения не зависят от удовлетворения, получаемого только через рот, но и от удовлетворения, получаемого через другие рецепторы. Например, приятное чувство от покачивания на коленях, тепла, улыбки и разговора с младенцем. Наряду с такой "горизонтальной" (т.е. предлагаемой той же стадии развития) компенсацией, дальнейшая жизнь предлагает и другие возможности компенсации).

На втором этапе оральной стадии ребенок учится получать удовольствие уже более активно при пережевывании зубами. Глаза учатся фокусировать объект, "ловить" и следить его, уши учатся различать различные звуки, точно определять их; руки учатся хватать и т.д. Развитие и проявление всех этих умений и отдельных способностей подробно описано в специальной литературе. Эриксона больше интересует то развитие, которое касается общего сближения с миром. По его мнению, на втором этапе оральной стадии интерперсональное общение выражается в хватании и удержании предметов. Кризису на втором этапе оральной стадии трудно дать оценку и сложно заметить. Представляется, что он состоит одновременно из трех моментов: 1) усиленное стремление принять, присвоить и активно следить; напряжение, связанное с появлением зубов, и другие изменения, связанные с оральным механизмом; 2) расширяющееся познание младенцем самого себя как самостоятельную личность и 3) постепенное отдаление матери в связи с делами, которыми она не могла заниматься на позднем этапе беременности и из-за ухода за ребенком. Это означает и возврат к интимной стороне супружества, возможно, и новую беременность. Этот опыт может способствовать формированию недоверия в том случае, если доверие не удастся закрепить и сохранить. Формирование доверия у ребенка тесно связано с доверием матери к самой себе.

Самое раннее и недостаточно дифференцированное "чувство идентичности" является отражением взаимоотноше-

ний матери и ребенка, доверия и признания. Этот опыт ложится в основу дальнейшего чувства любви и восхищения, его недостаточность может существенно препятствовать возникновению чувства идентичности в подростковом возрасте, когда кончается детство и начинается взрослая жизнь с ее возможностями выбора.

Раннее детство и желание быть самим собой.

Основная суть второго, анального этапа детства связана с быстрым созреванием мускулатуры, речью, ростом способности различать и делать выводы, а также потребностью координировать разные противоречащие друг другу виды деятельности. Характерные тенденции - "удерживать" и "отпускать". Через этот и многие другие виды деятельности очень зависимый до сих пор ребенок начинает испытывать свое автономное желание. Ребенок испытывает противоречие между своим сильным желанием и возможностями, а также родителем и самим собой.

В этот период ребенка учат соблюдению чистоты; если это делается с особой строгостью и требовательностью, может развиться невротический тип, скупой, консервативный и чрезмерно точный. Это проявляется не только в отношении к работе своего кишечника, но и в пристрастиях, денежных и деловых вопросах. В анальной области особенно выразительно отражается борьба конфликтных импульсов - сохранения и отталкивания. За этим стоит жестокость и ослабление напряжения, общая амбивалентность гибкости и потягивания. Вся стадия представляет собой борьбу за автономию. Как только ребенок начинает уверенно чувствовать себя, стоя на своих ногах, он учится видеть мир через свое "я". Общая тенденция сохранения-отталкивания выражается во многих внешне противоречивых действиях: ребенок прижимается к матери, но в то же время отталкивает ее; хочет получить вещь - и тут же бросает ее на пол. В действительности во всех основных модальностях содержатся как враждебные, так и дружеские чаяния и отношения. Так "удерживание" может вылиться как в деструктивное и безжалостное (заточение), так и в заботу.

"Отпускание" также может вылиться в деструктивные силы или существование. Эти модальности сами по себе не хороши и не плохи, их ценность зависит от того, насколько они связаны с потребностями культурного натиска.

Взаимная регуляция между взрослым и ребенком проходит серьезное испытание. Если внешний контроль является слишком ранним и жестким, если ребенок лишается возможности самому контролировать работу своего кишечника и другие функции, то чувство бессилия может натолкнуть его на поиск удовлетворения регрессивным путем: он возвращается к оральному контролю (например, начинает сосать палец) или становится враждебным и упрямым.

Это решающая стадия в борьбе между любящей доброй волей и ненавидящим самоутверждением, сотрудничеством и своеобразием, самовыражением и невротической замкнутостью. Онтогенетический источник познания свободной воли заключается в познании самоконтроля, которому сопутствует высокая самооценка. Ощущение потери самоконтроля и излишнего контроля со стороны родителей создает предпосылки возникновения чувства сомнения и стыда. Для развития чувства автономии необходимо доверие.

На стадии автономии впервые происходит эмансипация - отход от матери. В подростковом возрасте при выходе из детства эта первая эмансипация повторяется во многих смыслах. Формирование настоящего идентитета предполагает наличие независимого индивида, который способен делать выбор и управлять своим будущим. Сложившееся на первой стадии может прозвучать как убеждение: "Я тот, во что я верю, что это у меня есть и это мне дают". На второй стадии автономии: "Я есть то, что могу свободно выбирать".

Детство и проигрывание ролей.

Убеждаясь в том, что он является самостоятельной личностью, ребенку предстоит выяснить, какого типа личность из него может получиться. Он, конечно, сильно "идентифицирован" своими родителями, которые чаще всего кажутся ему сильными и красивыми, но иногда и непонятными, недру-

желюбными и даже опасными. Третья стадия характеризуется тремя линиями развития, которые одновременно вызывают и характерный для этой стадии кризис: 1) ребенок начинает больше и свободнее передвигаться, в связи с чем неограниченно расширяется и круг его целей; 2) при постоянно совершенствуемой речи ребенок может задавать вопросы о всевозможных вещах; 3) речевые и моторные способности позволяют направить воображение на множество ролей. За всем этим стоит возникновение чувства инициативы, которое становится основой реальных амбиций и целей.

Схема развития описываемых до сих пор "чувств" остается прежней: позитивное разрешение каждого кризиса означает, что личность чувствует себя больше "самой собой": любимой, свободной от комплексов, по-иному умной, витальной. Она более активна, в ее распоряжении находится определенный излишек свободной энергии, это позволяет быстро забывать неудачи и искать новые привлекательные виды деятельности, в том числе и кажущиеся опасными.

В конце третьего года жизни (ходьба и бег не представляют больше трудности, ребенок не отстает в этом от взрослых) ребенок начинает сравнивать себя со взрослыми и в других отношениях. У него возникает интерес к различиям в размерах, половым и возрастным различиям, он начинает сравнивать и свои возможные будущие роли. Наступательность поведения на этой стадии характеризуют многие виды деятельности и фантазии: наступление а) в помещении - благодаря возросшим моторным способностям, б) на неизвестное для удовлетворения своего любопытства, в) на уши и разум других людей своим агрессивным голосом, г) на другие тела путем физических атак и, наконец, д) на мысль о проникновении фаллоса в тело женщины. Психоанализ называет поэтому эту стадию стадией фаллоса. "Генитальность" этой стадии связана с детским любопытством и зачастую не очень заметна. Самое глубокое эмоциональное последствие сексуальных представлений связано с названным Фрейдом Эдиповым комплексом.

Сильным регулятором инициативы является совесть. Теперь ребенок боится не только внешнего контроля, но и своего "внутреннего" голоса, который порождает в нем новый

раскол. Это онтогенетический краеугольный камень морали. Однако, с точки зрения человеческой витальности, перегрузка совести со стороны взрослых приводит к повреждению духа, а через него и нравственности ребенка. Совесть ребенка, как правило, слишком примитивна и бескомпромиссна, он понимает послушание буквально и глубоко переживает ситуации, в которых родители сами не живут по той совести, которой они требуют от детей. Ребенок может подумать, что решающей является не доброта, а сила. Мораль может видоизмениться в мщение и насилие над другими.

Патологические последствия инициативы и конфликтов на этой стадии могут долгое время оставаться в тени и проявиться в истерическом отказе или самоограничении во взрослом возрасте, что не позволит человеку проявлять свои чувства, фантазировать или использовать свои способности. Может наблюдаться и противоположная тенденция - "чрезмерная компенсация" - тревожная демонстрация инициативы. Люди могут чувствовать, что их ценность заключается в том, что они начнут что-то делать, а не в том, что они представляют собой в настоящем. Их постоянное беспокойство, готовность "к старту" может быть предпосылкой для многих психосоматических заболеваний. Взрослым лучше давать этичный пример собственного поведения, рассказывать различные героические истории. Инициативу без конфликтов и чувства вины порождает также игра.

Стадия инициативы является основой стремления к взрослым целям и создает предпосылки для использования своих способностей. На этой стадии формируется, если не мешает чувство вины, убеждение, что "я есть то, каким я предполагаю себя видеть в будущем". Если на этой стадии ребенок ощущает противоречие между своими идеалами и взрослой деятельностью, переживает разочарование, то он встанет на путь развития, связанный с чувством вины и насилия, что может создать угрозу существованию человека.

Школьный возраст (6-12 лет) и идентификация с заданием.

По окончании периода воображения ребенок более, чем в любом другом возрасте, готов быстро и жадно учиться, становится большим в том смысле, что берет на себя обязательства, подчиняется дисциплине и выполняет задания. Он открыт к сотрудничеству, совместному конструированию и планированию. В этом возрасте дети сталкиваются с учителями и выполняющими различную работу родителями других учеников, чью деятельность они хотят проследить или которой хотят подражать.

Во всех культурах детям по достижении школьного возраста предстоит подчиниться определенной системе. Школа - это особый мир, где есть свои цели и ограничения, достижения и разочарования.

Хотя дети и сейчас нуждаются в досуге, чтобы играть, читать, смотреть телевизор, мечтать, рано или поздно наступает время, когда они для своего удовлетворения должны что-то сделать и сделать это хорошо или даже в совершенстве. Они должны испытать чувство удовлетворения от работы, чувство трудолюбия. В рассматриваемый период, который Фрейд называет латентным, ребенок как бы забывает, или скорее сублимирует те стремления, которые заставляют его мечтать и играть. Теперь он учится завоевывать признание, овладевая необходимыми знаниями: привыкает к законам мира инструментов, усердно участвует в производственных ситуациях.

Опасность этой стадии заключается в отчуждении личности от самой себя и своей работы - т.е. может возникнуть хорошо известное чувство неполноценности. Причиной его может быть неудовлетворительное разрешение предыдущего конфликта: ребенок стремится больше к матери, чем к знаниям; он хочет быть маленьким дома, а не большим ребенком в школе; он может сравнивать себя с отцом, и это сравнение вызывает в нем как чувство вины, так и чувство неполноценности. Возможно, что ребенка не подготовили к школе. И школа не всегда может сохранить сформировавшуюся у ребенка на ранних стадиях уверенность, что "он может хорошо справиться-

ся". Ребенок может также почувствовать, что его ценность как ученика зависит не столько от его желания учиться, сколько от цвета кожи или от различных свойств его родителей.

Хорошие учителя знают, как сочетать игру и работу, как вдохновить ребенка проявить свои способности, как предоставить ребенку время и что делать с теми детьми, для которых школа не представляет интерес. Хорошие родители чувствуют потребность поддержать доверие ребенка к учителю, а также пытаются найти для него достойных доверия учителей. От этого зависит, удастся ли сохранить и развить в ребенке уверенность, что он сможет что-то делать хорошо. В интервью с выдающимися людьми бросается в глаза, что именно благодаря одному учителю произошел расцвет их таланта.

То, что в начальной школе все учителя - женщины, может вызвать конфликт в маскулинной идентификации менее интеллектуальных мальчиков, поскольку знания феминизированы, а дела маскулинизированы. При выборе и подготовке учителей следовало бы учитывать, какие опасности грозят ребенку на этой стадии развития. Возможность развития чувства неполноценности может свести к минимуму учитель, который знает, как подчеркнуть то, что ребенок может, а также умеет определить психиатрические проблемы. Только так удастся предотвратить снижение способности и желания учиться. Чувство идентитета ребенка не должно базироваться на уверенности, что он просто маленький человек, занятый работой, или помощник и останется таковым. Может случиться, что за школьные годы ребенок ни разу не ощутит радости труда, не почувствует, что что-то ему действительно удается.

Говоря о периоде, в котором ребенок справляется с чем-то, мы затрагивали внешние и внутренние препятствия при использовании новых возможностей, но не новые человеческие стремления и связанные с ними проблемы. Данная стадия отличается от более ранних тем, что в ней не происходит внутреннего перелома. Однако это затишье перед бурей, при котором в новых комбинациях всплывают ранние устремления переломного возраста. Наиболее решающей эта стадия является

в социальном плане. Поскольку работа требует действий рядом с другими и совместно с другими, т.е. примитивного разделения труда, то в этот период формируется понимание о технологической этике культуры. Это основа успешного участия в трудовой жизни взрослых.

В американской начальной школе существуют две проблемы, связанные с развитием идентитета ребенка. Из школы по традиции пытаются сделать или жесткую модель взрослой жизни, в которой подчеркивается самоограничение и обязанность подчиняться приказу, или, напротив (при модном подходе), рассматривают ее как естественное продолжение детства с упором на игру и предпочтительную самим детям деятельность. Оба крайних метода работают в отношении отдельных детей, но в отношении остальных они вызывают некоторую приспособляемость. В первом случае детей побуждают к абсолютной зависимости от определенных обязанностей. Так, ребенок может научиться многим необходимым вещам и в нем может развиться чувство ответственности, но в то же время в нем может заглухнуть естественное желание учиться и работать. Во втором случае учителя могут быть уверены, что дети ничего больше не усваивают, а ученики спрашивают: "Учительница, мы должны сегодня делать то, что хотим?" В действительности детям в этом возрасте нравится мягкое, но уверенное управление, которое приводит к занимательным открытиям в сложном мире.

Между этими двумя крайними методами имеется множество типов школ, а также таких школ, где нет никакого стиля.

Развитию идентитета грозит еще одна опасность. Если ребенок будет считать работу единственным источником удовлетворения и познания, из него может получиться, говоря словами Маркса, "профессиональный идиот". Вклад этой стадии развития в развитие идентитета ребенка можно изложить словами: "Я есть то, что я могу научиться делать". В наше время для многих людей это может стать не начальной стадией идентитета, а конечной. В лучшем случае идентитет (во всяком случае у мужчин) сводится к техническим и профессиональным способностям. Именно поэтому проблема иден-

титета стала в наше время важной как в психиатрическом, так и историческом смысле. Человек не должен ощущать себя винтиком в машине повседневного труда человечества!

Переломный возраст.

На пятой стадии развития подросток ставит под сомнение все предыдущие решения, которые касаются доверия, автономии, инициативы и компетентности. Быстрое физическое развитие и половое созревание вызывают в подростке "физиологическую революцию". Подросток начинает искать в себе постоянство, целостность и тождество - чувство идентитета, и в этих поисках переживает борения предыдущих лет, видя зачастую своих родителей в роли противника. Он примеряет и меняет роли и виды поведения, переосмысливая их для себя. Потенциальная проблема этого периода заключается в том, что достижение чувства целостности может не удастся и возникнет чувство личной диффузии. Некоторым подросткам не удастся понять, кем они являются: людьми, представителями своего пола, потенциальными работниками или взрослыми людьми. Если чувство ролевой диффузии сохраняется во взрослой жизни, человек не может решить, кто он и что ему делать со своей жизнью.

До того, как сделать рациональный выбор и взять на себя обязательства взрослого человека, подросток тратит время на экспериментирование с различными ролями (как в действительности, так и в мире фантазии). Такое откладывание решения Эриксон называет психосоциальным мораторием. Эти попытки зачастую институционализированы: самопроверка в армии, колледже, а также в так называемой преступной шайке. Согласно Эриксону, дух подростка в этот период как бы замирает, зависит между детством и взрослым возрастом, а так же между детской моралью и этикой взрослого. Психосоциальный мораторий означает продолжение кризисного периода.

Если подросток принимает важные решения, касающиеся его взрослой жизни, особенно профессии, до свободного экспериментирования с ролями, то сформировавшийся идентитет

не опирается на прочный фундамент. Эриксон называет это преждевременным идентитетом. В этом случае кризис не идет по своему естественному пути. Часто здесь имеет место давление родителей. В таком случае психосоциальный мораторий может быть пережит позже, после освобождения из-под влияния родителей. Процесс психосоциального самоопределения может потребовать от подростка разрешения слишком многих сложных проблем, таких как сексуальное поведение, подготовка к работе, употребление наркотиков и др. Это может вызвать в подростке замешательство идентитета. О замешательстве внутри себя человек может знать (как герой романа Сэлинджера "Над пропастью во ржи" Холден Колфилд), но не может с собой ничего поделать. Замешательство идентитета может сконцентрироваться вокруг особо интимных сфер и областей сексуальной жизни. Хотя сексуальные устремления и усиливаются, многие подростки боятся интерперсональной интимности - они боятся в разделенной с другими интимности потерять свой уже достигнутый идентитет. Настоящий, в психосоциальном смысле здоровый идентитет возникает, по Эриксону, лишь в конце подросткового периода, когда кризис идентитета преодолен.

Замешательству идентитета часто сопутствует и неспособность серьезно работать. Бывает трудно сосредоточиться, появляется страх перед соревновательными ситуациями. В таком виде замешательство идентитета угрожает чувству адекватности подростка. Крайний случай - "паралич способности работать", когда достигнуть профессионального идентитета крайне сложно, поскольку принятие соответствующего решения невозможно за пределами борьбы и ролевого эксперимента.

Замешательство идентитета может вызвать в подростке и так называемый негативный идентитет - враждебное отталкивание ролей, предложенных семьей или другой близкой группой. В таком случае часто бывают виноваты родители, которые предлагают своим детям идеалы, для восприятия которых они еще не созрели. Иногда негативный идентитет может привести даже к преступлению. Это явление можно рассматривать как проявление автономии и инициативы, ко-

торое вызвано неправильным общением между подростком и родителями в период кризиса идентитета. Самую серьезную форму негативный идентитет может принимать в виде попытки самоубийства.

Можно считать, что подросток добился своего идентитета лишь тогда, когда он пережил кризис идентитета и принял решения, касающиеся его профессии и идеологии. Основой выбора является альтернативное тщательное исследование. По отношению к родителям подростки теперь совершенно автономны. Достижение идентитета является, по Эриксону, предпосылкой создания интимных интерперсональных отношений.

Взрослый период.

Завершив поиск своего идентитета, молодой человек хочет объединить его с идентитетами других людей. Согласно Эриксону, наступает новая стадия, когда человек готов к интимности. Он уже достаточно силен для того, чтобы, посвящая себя другим, не потерять свой идентитет. Только теперь может возникнуть настоящая сексуальная любовь. Потенциальной проблемой в этот период является изоляция от других, невозможность создать любовные отношения, поскольку мешает соревновательная ситуация или страх.

Седьмую стадию характеризует творчество, и здесь интерес взрослого направлен на воспитание нового поколения. По Эриксону главными понятиями в этот период являются продуктивность в работе и творчество в личной жизни. Теперь важно, что человек приносит пользу обществу и заботится о других. Рождение детей само по себе не дает человеку чувства творца; важно видеть свою роль в их воспитании и свою социальную роль в более широком плане. Опасность этого периода заключается в "захоронении" себя и в чувстве застоя, когда чувствуешь, что ничего не успеваешь и не делаешь ничего существенного.

Заключительная стадия жизненного цикла, согласно Эриксону, характеризуется достижением чувства совершенства. Человек чувствует, что он достиг своих целей и прожил свою жизнь хорошо. Потенциальные проблемы завершающей

стадии - это сожаление и отчаяние из-за упущенных возможностей и неправильного выбора. Человек, находящийся в состоянии отчаяния, боится смерти, а достигший целостности своего эго - нет. Хотя в отчаянии человек испытывает отвращение к своей жизни, он все же еще надеется на один шанс. Достигший целостности человек видит в смерти конец знаменательной жизни.

Эрик Эриксон создал теорию идентитета на основе наблюдений жизни и клинической практики. Позднее многие исследователи нашли ей эмпирическое подтверждение. Эмпирические исследования связаны в основном с эпигенетическими стадиями и идентитетом.

Бронстон (1959) - хроническая подавленность группы студентов оказалась тесно связанной с неясной картиной "я" и внутренним непостоянством личности.

Пек и Хавигхарст (1960) - при исследовании личности детей и подростков нашли подтверждение психосоциальные влияния, особенно в части доверия и автономии.

Марция с коллегами (1973) - во времени менее устойчив статус моратория; те, кто раньше достигли идентитета, чаще меняли его в более поздний период; студентки с сильным идентитетом оказались менее конформными и не решали задания неправильно под давлением группы.

Бубель, Ватерман (1970) - подтвердили своими исследованиями связь между сильным идентитетом и успешным преодолением ранних кризисов (доверие, автономия, желание работать).

Ватерман, Кохутис, Пулоне (1977) - сочинение стихов помогло студентам разрешить их кризис идентитета лучше, чем ведение дневника.

Киацио (1971) - наибольшее влияние на развитие личности оказывает вторая стадия (автономия, стыд, сомнение).

Эти исследования дают эмпирическое подтверждение модели идентитета Эриксона.

Работа учителя и его голос
(забота о голосе учителя)

Юлле Кирс

Профессиональное говорение предъявляет большие требования к голосу. Голос должен быть всегда в порядке, а при болезни важно его быстрое восстановление.

Люди, чья работа связана с напряжением голоса, должны пользоваться рекомендациями отоларинголога, фоониатра* и фонопеда.

Человеческий голос - нечто больше, чем механическое или акустическое явление. Это зеркало человека, показатель его психического, эмоционального состояния, а также здоровья.

Голос возникает в результате согласованной работы системы органов. Условно его возникновению способствуют следующие этапы:

- 1) воздушный поток, который активизирует голос (органы дыхания);
- 2) генератор голоса (гортань и голосовые связки), который порождает колебания воздуха и вызывает тон;
- 3) резонаторы голоса (язык, полость рта, носовые и ушные пазухи);
- 4) контролирующая и координирующая системы (центральная и периферическая нервная система).

Чтобы голос имел присущие ему высоту, силу и своеобразие, все эти системы должны работать хорошо.

Красивый голос должен обладать приятным тембром, музыкальным звучанием, в нем не должны возникать шумы.

Высота голоса должна соответствовать возрасту и полу говорящего. Например, голос молодого человека, у которого началась ломка голоса, может быть слишком высоким, а голос женщины, принимающей мужские гормоны, становится слишком низким. Голос не должен быть ни слабым, ни слишком громким для слушающего.

* Врач, занимающийся расстройствами голосового аппарата.

Голос следует варьировать, т.е. изменять его высоту и силу в соответствии с эмоциональностью речи и ее значением. Неприятный тон голоса может раздражать слушающего, отчего ему бывает трудно сосредоточиться на мысли и содержании речи.

О расстройствах голоса можно говорить тогда, когда изменяется нормальный тембр голоса. В то же время расстройство голоса - понятие относительное: плохой сон может сделать оперного певца нетрудоспособным, в то же время как люди других профессий даже не заметят подобных изменений в своем голосе.

Расстройства голоса учителя дают о себе знать в виде хрипоты и слабости. Обычно пациент фониатра считает себя незаменимым и не хочет брать больничный лист из-за воспаления гортани, в то время как пользуется голосом часто и нерационально, зачастую в шумной обстановке. В результате проявляются функциональные расстройства голоса, к которым добавляется психическое напряжение - боязнь потерять голос и, следовательно, работу. Чтобы избежать этого, люди пытаются говорить через силу, что в свою очередь может привести к различным органическим изменениям гортани. В таком случае возникает утолщение края голосовой связки, или так называемые "певческие узелки". Консервативное лечение таких заболеваний тянется месяцами. Часто приходится применять оперативное вмешательство для устранения этих утолщений.

Другой типичный пример: человек находится на руководящей работе, испытывает серьезные нагрузки, много и громко говорит, особенно по телефону. В таком случае часто возникает гиперкинетическое или напряженное использование голоса. Положение может усугубить и воспаление, которое часто сопутствует неправильному пользованию голосом. Часто к этому добавляется нервический кашель или желание прочистить горло.

Чаще всего расстройство голоса наблюдается у воспитательниц детских садов, учителей начальных классов, реже у преподавателей средней школы и вузов. Расстройства голоса чаще бывают у женщин, чем у мужчин.

Большое значение имеет отсутствие культуры пользования голосом, а также среда: акустика, влажность и запыленность воздуха. В акустическом плане хуже всего влияет говорение на свежем воздухе. Когда звуковым волнам неоткуда отражаться, голос приходится повышать и голосовые органы устанут быстрее. Одним из главных факторов риска является шум окружающей среды. В тихом помещении сила голоса составляет примерно 50 дБ на расстоянии одного метра от говорящего. Если шум окружающей среды повышается на 10 дБ, то говорящий поневоле повышает голос на 3 дБ. В классе фоновый шум составляет примерно 40 дБ, а сила голоса учителя 60-80 дБ.

В особенно трудных условиях работают воспитательницы детского сада. Им приходится чередовать говорение с пением. Зачастую голос у них не поставлен. Фоновый шум в детском саду велик (80-90 дБ). Работу голоса затрудняет запыленность помещений и сухой воздух. У пациентов, работающих в шумной среде, воздух которой содержит химические раздражители или пыль, часто наблюдаются "узелки" голосовых связок, полипы и хроническое воспаление гортани.

Следует отметить, что голос по-разному реагирует на нагрузку и усталость. Для предупреждения расстройства голоса важна его тренировка. Это относится особенно к тем, кто по долгу службы много говорит.

Значительное внимание надо уделять лечению воспалений гортани и верхних дыхательных путей. Три воспаления гортани надо хотя бы три дня дать голосу отдых и проводить соответствующее лечение.

Если у учителя возникает расстройство голоса, он должен обращаться к отоларингологу, который поставит диагноз и назначит лечение. Если функциональные расстройства голоса связаны с дефектом закрытия голосовых связок, при котором качество голоса изменяется, в таком случае необходима терапия голоса или фонопедия. К сожалению, в Эстонии это не всем доступно. Единственный логопед, занимающийся реабилитацией голоса взрослых, работает в консультативной поликлинике больницы "Магдалена".

Дадим некоторые рекомендации учителям по гигиене голоса:

1. Воздерживайтесь от повышения голоса, восклицаний, громкого смеха.
2. При необходимости откашливайтесь и чихайте, делая это тихо или артикулируя. Откашливание часто становится плохой привычкой.
3. Не издавайте неестественных или смешных звуков.
4. Воздерживайтесь от говорения в шумном помещении, вблизи работающих машин, под громкую музыку или пользуясь феном для сушки волос.
5. Воздерживайтесь от говорения в транспорте (автобусе, трамвае) или едущей на большой скорости машине.
6. Воздерживайтесь от говорения при остром заболевании верхних дыхательных путей. При насморке не следует петь, участвовать в спектаклях, выступать с речью.
7. Говорите с адекватной силой и высотой голоса, а также с нормальной скоростью.
8. При говорении держите голову прямо. Не напрягайте мускулы лица, шеи и плеч.
9. В рабочих помещениях должны быть нормальная температура и влажность воздуха. При холодной погоде старайтесь не дышать через открытый рот.
10. Берегите свое здоровье. Делайте регулярно зарядку. Не курите. Старайтесь не бывать в душных и запыленных помещениях.
11. В случае регулярного пользования лекарствами учитывайте, что некоторые из них оказывают побочное действие на голосовой аппарат. Например, противозачаточные таблетки, мужские гормональные препараты для женщин переходного возраста.
12. При говорении находите так, чтобы быть легко услышанным всеми и не приходилось говорить особенно громко.
13. Говорите только тогда, когда все в помещении затихло.
14. В больших учебных помещениях или аудиториях пользуйтесь по возможности микрофоном.