

Н.В. Силантьев

Волгоградский государственный
педагогический университет

ЛОГИКА И ГРАММАТИКА ПРИ ФОРМУЛИРОВАНИИ ЦЕЛЕЙ УРОКА

*Актуальные проблемы подготовки учителей-словесников
в условиях модернизации российского образования*

Профессиональная подготовка учителя предусматривает, как известно, не только приобретение необходимых знаний, но и овладение навыками составления различных видов документации. Среди них едва ли не центральное место занимает план (конспект) урока.

Со времен К.Д. Ушинского и В.П. Шереметевского к этому «планируемому» документу предъявлялись особые требования как по содержанию, так и по форме, имея в виду обязательные и факультативные компоненты. Реформы XX в. в области образования сняли многие запреты и ограничения в методике проведения урока, оставив, однако, неизгладимыми основные законы и положения, например: временную нормативность, соединение обучения, воспитания и развития в единый процесс и др. Соответственно в конспекте каждого урока должны быть обозначены три цели: а) образовательная (учебно-познавательная); б) воспитательная; в) развивающая. Они должны быть сформулированы научно достоверно, понятно (для учащихся данного возраста), логически непротиворечиво и грамматически правильно.

Однако опыт работы в школе и педвузе, многолетнее руководство педагогической практикой студентов позволяют сделать вывод, что именно формулирование целей урока представляет наибольшую трудность в комплексе планирования учебно-воспитательной работы. Как следствие, немалое количество логических и грамматических ошибок, отрицательно влияющих на степень усвоения изучаемого материала.

Для примера возьмем ряд формулировок, часто встречающихся в планах уроков студентов-практикантов и начинающих учителей: «Продолжать изучение словообразования русского языка», «Продолжить воспитание любви к природе»; «Сформировать представление учащихся о системе русского языка»; «Воспитать уважение к героическому прошлому нашего народа»; «Развить логическое мышление учащихся»; «Способствовать воспитанию уважения к старикам»; «Развить навыки морфологического разбора» (развивающая цель); «Прочитать упражнение № 305»; «Создать эмоциональную атмосферу в классе»; «Повторить правописание окончаний существительных 1-го склонения»; «Научить учащихся пользоваться алгоритмами в правописании глаголов» и т.д. К оценке «правильности» этих формулировок мы вернемся в конце нашей работы, а пока в ходе рассуждения будем обращаться к ним избирательно.

1. Среди формулировок целей урока наименьшее количество ошибок отмечено в образовательном компоненте. Это и понятно – планирование учебной рабо-

ты основывается на готовых руководящих материалах (Федеральный базовый компонент образования, программы и др.), методических разработках и опыте, рекомендовано в монографиях и методических журналах.

Ничего подобного нет (и не может быть) при планировании воспитательной и развивающей работы. Едва ли кто решится сказать, какие качества человека надо воспитывать (формировать) при изучении существительного, а какие – при изучении глагола. То же самое – и по развивающему обучению. Нет таких программ, где бы формирование логических операций было распределено по классам и разделам учебного материала. Все это в руках учителя, использующего редкие жемчужины методического опыта. Для определения уровня грамотности существуют выверенные, апробированные, зафиксированные нормативы вплоть до количества орфографических, пунктуационных и речевых ошибок. Для определения уровня воспитанности и умственного развития норм нет.

Само понятие «умственное развитие» выступает в двух значениях: а) как процесс и б) как уровень. Умственное развитие как процесс – это прогрессирующие количественные и качественные изменения в интеллектуальной деятельности субъекта. Умственное развитие как уровень – это степень сложности логических операций, которые субъект способен производить в данный момент. Все это понятно. Но как определить «сложность сложности» и в каком классе?

Необходимость самостоятельного планирования воспитательной и развивающей работы требует от учителя формирования некой теоретической базы, включающей опорные понятия, аксиомы, постулаты, фиксированные данные и даже расчеты. Вот некоторые компоненты базы, на которой строится данное рассуждение.

Обучение – это такая интеллектуальная деятельность, при которой обучающий организует передачу и усвоение, а обучающийся (-иесья) приобретают новые знания, умения, опыт.

Воспитание – это целенаправленное систематическое воздействие на субъект с целью привития ему каких-либо положительных качеств (или одного качества).

Учебная деятельность имеет определенную структуру: а) мотивационный компонент; б) содержательные знания, умения, навыки; в) операционные знания, умения, навыки; г) результативный компонент.

Содержательные – это те знания, умения, навыки, которые выступают как цель и предмет познания; они обозначены в планирующих документах (программе, плане урока и др.). *Операционные* – это знания, умения, навыки, которые являются средством получения новых знаний и умений. Сюда относятся: а) так называемые «общеучебные знания и умения» (умение читать, писать, составлять тезисы и т.п.); б) знания и умения, бывшие ранее содержательными (например, знание спряжений глагола при изучении правописания окончаний); в) система логических операций (сравнение, умозаключение и др.). В нашей системе понятие «прием обучения» имеет только логическое значение. *Прием обучения* – это логическая операция, с помощью которой познается тот или иной учебный (языковой)

факт. Во всех остальных случаях термин «прием обозначает вид, форму учебной деятельности (диктант, работа у доски, работа с книгой).

Таким образом, содержательные знания и умения — это «*что* надо узнать и усвоить», а операционные — «как, каким способом можно это узнать и усвоить». Именно при решении «как» и происходит то, что мы называем «развитием», «развивающим обучением». Оно проявляется в двух процессах: а) в усложнении самих учебных заданий; б) в движении от простейших умственных операций, подготовленных учителем, до сложных, многоплановых, произведенных учеником самостоятельно. Чем меньше учитель дает поясняющих (т.е. операционных) сведений, тем больше самостоятельности (а значит, умственных усилий) должен проявить ученик при решении учебной задачи. На этом основано и понимание проблемного обучения. А.И. Власенков дает такое определение: «Проблемными являются такие задачи и задания, которые учащиеся воспринимают как посильные для себя, но для решения которых у них недостает каких-то знаний или умений» [Власенков, 1983: 32]. В нашей формулировке мы устраняем неясность упоминания о «каких-то» знаниях и умениях. Проблемное обучение — это такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой содержательные знания (умения) представляются как ясная и достижимая цель, а операционных либо нет, либо недостаточно.

Чтобы добавить или развить то, чего недостаточно, учителю надо знать всю обойму операционных средств и вовремя методически верно их использовать. Отсутствие критериев приводит к ошибкам в формулировках воспитательной и развивающей целей. Чаще всего это проявляется либо в частом повторении одних и тех же приемов, либо в постановке большой задачи на очень короткий урок. Чтобы избежать этого, достаточно провести синхронное сопоставление содержания учебной работы с воспитательной и развивающей.

В школьной программе на изучение русского языка (без учета специализации) дается 748 часов. Вся система русского языка включает в себя известные разделы: общие сведения о языке, фонетику, графику, словообразование, лексику, морфологию и т.д. На каждый раздел выделяется определенное количество уроков. Но раздел тоже состоит из каких-то частей (например, морфология — из 10 частей речи), на каждую из которых дается время. И так — до конкретного урока, например: «Правописание окончаний существительных 1-го склонения». И всё. Второе склонение будет на следующем уроке. И так — 748 уроков, и на каждом — своя учебная цель. Столько же уроков отводится и на воспитательную работу. Она тоже состоит из «разделов»: гражданское воспитание, этическое, эстетическое и т.д. И они тоже делятся на «подразделы» со своим количеством «уроков» и своим содержанием, не зависимым от учебного.

То же самое можно сказать о развивающей работе. Ее основным содержанием являются умственные операции: сравнение, умозаключение, обобщение, классификация, подстановка и т.д., а также индукция, дедукция, алгоритмизация. Всё это объединяется понятием «логическое мышление». Однако его содержание не ограничивается перечислением общепринятых катего-

рий и умственных операций. Каждая из них может сочетаться как с учебной, так и с логической целями. Например, при обучении правописанию приставок задача «научиться правильно писать приставки на *з-с*» — учебная; задача «найти основания для правильного правописания приставок на *з-с*» — познавательная; если же задача — «найти интеллектуальный путь решения проблемы», то — логическая.

То есть в одном и том же учебном акте они могут проявляться в двух, а то и в трех ипостасях. Поэтому А.И. Власенков в том же труде в дополнение к общеизвестным умственным операциям добавляет некоторые новые: упорядочение (например, составление синонимического ряда); продолжение перечня языковых единиц (по заданному признаку); трансформирование языковых элементов; моделирование; ограничение (например, темы сочинения) и др. Для учащихся они звучат как учебная цель, для учителя — как логическая [Власенков, 1983: 36—66]. Задания подобного типа введены в школьные учебники [Разумовская, 2008: 86].

Всё достаточно подробно изложенное здесь потребовалось лишь для того, чтобы почувствовать, какая это «грозда — русский язык!» Сколько сил, умения и времени требуется для того, чтобы «погрузиться во всю неизмеримость его и изловить чудные законы его» (Н.В. Гоголь). И что можно было бы сказать об учителе, который в план урока (одного урока!) записал бы учебную цель: «Обучить учащихся русскому языку»?!

К счастью, наличие программ у каждого учителя спасает нас от такого безумия. А чем лучше сформулирована воспитательная цель *урока*: «Воспитать разносторонне развитого человека»? А чем лучше звучит развивающая цель: «Развить логическое мышление»? Такими одним махом: все логические операции, все существенные и несущественные признаки, все алгоритмы. А между тем в студенческих конспектах уроков (да и в планах учителей) такое встречается не так уж редко. (А не разделить ли «логическое мышление» на 748 частей?)

Понятия «формулирование», «воспитание», «развитие» применительно к человеку предусматривают длительный, сложный и целенаправленный труд. За один урок (в нашем случае это урок русского языка) нельзя воспитать не только разносторонне развитого, но и никакого человека, и даже какую-либо «одну сторону». Поэтому при формулировании любой цели урока слова *сформулировать, воспитать* должны быть вообще исключены.

Урок — это логически и организационно законченный, целостный, ограниченный целью, содержанием и временем отрезок учебно-воспитательного процесса. Следовательно, после определения темы урока первым умственным действием учителя должна быть операция ограничения. Например (в плане экологического воспитания, на базе подобранного текста): «Пробудить у детей добрые чувства через воспоминания о лучших моментах общения с природой». А на следующем уроке: «Развить интерес учащихся к общению с природой» и т.д. Пример развивающей цели: «Использовать прием сравнения для определения существенного признака при описании леса в разное время года» и др. Надо только помнить, что упоминание даже одно-

го слова из системы русского языка (например, «отличать прилагательное от причастия») превращает развивающую цель в учебную. Пусть звучат «существенные признаки», а не «прилагательное/причастие». Для учителя в плане урока возможно уточнение («на материале причастия»).

Таким образом, первая ошибка при формулировании цели — это несоответствие объема учебно-воспитательной работы и времени, отведенного на нее.

2. Следующую ошибку можно считать грамматической (и в то же время речевой). Дело в том, что постановка цели, ее достижение предусматривают выполнение каких-то действий: «выучить стихотворение», «сварить суп», «отнести на почту письмо» и т.д. Действие обычно бывает выражено глаголом. В редких случаях его заменяют отглагольным существительным. Тогда оно приобретает оттенок парадности, лозунговости, окраску ораторской речи. Руководитель высокого ранга на митинге может крикнуть: «Наша цель — победа на Олимпийских играх!» Капитан команды олимпийцев в беседе с ними скажет: «Наша цель — победить на Олимпиаде!» Номинатив «стол», произнесенный кем бы то ни было, никого не заставит понимать его как «вынести стол». Поэтому все доминантные слова, обозначающие сущность целей урока, являются глаголами. Их немного, они обозначают этапные действия на пути от незнания к знанию и фактически повторяются при переходе на новый этап: *познакомить, расширить, углубить, повторить, закрепить, систематизировать, обобщить, сравнить, подготовиться, проверить* и нек. др.

Однако в конспектах уроков нередко в одной упряжке с глаголами стоят номинативные предложения, похожие на заголовки разделов в какой-нибудь книге, то на предупредительную информацию о предстоящем знакомстве с чем-то, например: 1) закрепить правописание приставок на *з-с*; 2) воспитание любви к природе; 3) работа с алгоритмами. Ясно, что вторая и третья формулировки не являются «целевыми» и учитель не знает, чем будет заниматься в плане воспитательной и развивающей работы.

Вывод: доминантное слово в формулировке цели должно быть выражено глаголом.

3. Третий вопрос является закономерным продолжением второго и даже может быть объединен с ним. Но проблема здесь иная. При перечислении доминантных глаголов можно было заметить, что все они — совершенного вида. И это понятно: цель для того и ставится, чтобы ее достичь, осуществить. Известно также, что категориальной формой, способной выразить значение достижения действия до конца, является глагол совершенного вида. «В глаголах совершенного вида достигаемый действием предел осмысливается как некая точка, по достижении которой действие, исчерпав себя, прекращается. Предел в большинстве случаев достигается как определенная цель с сохранившимся после ее достижения результатом действия» [Русская грамматика, 1980: 583].

Как видим, цель и глагол совершенного вида создают друг для друга.

Однако некоторые учителя, понимая, что поставленную цель за обозначенный отрезок времени достичь

нельзя, формулируют цель, используя глагол несовершенного вида, обосновывая такие решения именно тем, что за один урок достичь цели нельзя. В этом кажущемся правильным рассуждением нарушена логика: явна недостаточность (а фактически — подмена) основания, оно базируется на готовых посылах. Но чем обоснованы сами посылки?

«Где же вывод?» — спрашивают учителя. В данном случае можно только посоветовать ещё раз прочитать п. 1 данной работы. Вывод: в формулировке цели доминантный глагол должен быть совершенного вида.

Среди таких глаголов бывают «удобные» и «неудобные». Таким неудобным, но любимым учителями является глагол «продолжить». Казус в том, что он совершенного вида, но не обозначает предел действия. В учебном плане этот предел все-таки обозначит программа, а в воспитательном и развивающем его нет. Создается анекдотическое положение: «Сегодня мы не достигли ничего, а завтра это же продолжим». Хорошим, «удобным» можно считать глагол «развить» применительно к любому конкретному действию или явлению: он совершенного вида, обозначает предел, показатель предела проявляется в конкретных результатах. Степень развития очень условна. Хорош он и тем, что может быть доминантным глаголом во всех трех аспектах, например: «Развить навыки правописания приставок на *з-с*» (учебная цель); «Развить интерес учащихся к истории нашего города» (воспитательная); «Развить умения учащихся пользоваться двухшаговым алгоритмом» (развивающая цель). Злоупотреблять же этой «добротой», естественно, не следует.

4. Четвертый тип ошибок — подмена цели средством для достижения её. Дело в том, что все компоненты наших усилий в плане формирования и развития человека, т. е. цель (кроме, видимо, физического воспитания), адресованы в его внутренний мир, касается ли это «реестров памяти» (Н.М. Сеченов), мыслительного аппарата или чувств. Средства же, как правило, имеют внешнее, ощущаемое проявление. Для достижения цели могут использоваться разные средства. Например: цель — научить правописанию окончаний глаголов 1-го спряжения; средства — рассказ учителя (слуховое восприятие); упражнение № 183 (визуальное восприятие); запись и чтение придуманных слов (предложений) на доске (аудиовизуальное восприятие) и т.д. Поэтому сначала определяется и формулируется цель, потом — подыскиваются средства. А не наоборот!

Однако цель и средства, внутренние и внешние, от частого совместного употребления начинают восприниматься как синонимы, причем средство как более ощущаемое занимает место цели, а цель остается в подсознании учителя: этакая своеобразная метонимия. Вот учитель, ничтоже сумняшеся, записывает в плане урока учебную цель: «Повторить правописание чередующихся гласных в корнях слов». А ведь такой цели не может быть. Спросите учителя: «А зачем будете повторять, с какой целью?» И он назовет эту цель: «Чтобы закрепить...». Вот ведь как: цель — в уме, а средство для ее достижения — в плане урока. Или: «Создать в классе эмоциональную атмосферу» и др. Если к формулировке цели можно поставить вопрос «Зачем, с какой целью?»,

значит, это не цель. Разделение на цель и средства мы видим в большинстве упражнений, которые выполняют учащиеся. Цель — учителю, средства — ученику. С этим ещё как-то можно согласиться. Но в плане учителя такая путаница, такая подмена недопустимы.

Положение может ещё более усложниться, если учитель запланирует несколько одноаспектных целей с делением на задачи. При этом часто нарушается логический закон достаточного основания [Москвин, 2004: 10–11].

Доминантная аспектная цель должна быть одна, а задач, вытекающих из нее, столько, сколько учитель сможет обосновать.

Вывод напрашивается сам собой: «Следует различать цель и средства для ее достижения, понятия "цель" и "задача"».

5. Последний отмеченный недостаток в формулировках целей (урока) касается «статуса» учителя. Действительно, если в плане урока значится учебная цель «Научить правильно проводить фонетический разбор», мы можем задать учителю несколько вопросов, например: «Кто сформулировал цель?», «Кто будет учить?», «Кто ответствен за результаты обучения?» и т.д. На все вопросы ответ будет один: «Учитель». А если воспитательная цель сформулирована так: «Способствовать воспитанию любви к природе»? Кому учитель будет «способствовать» (помогать)? Кто тот невидимка, который будет вести основную воспитательную работу? Может быть, сами учащиеся? И т.д., и т.п. Ответов нет. И ответственного — тоже. Ведь он, учитель, только помощник.

Конечно, можно придумать ситуацию, где учитель будет помогать учащимся «самовоспитываться», и т.д. Но здесь вопросов будет ещё больше. А кто решил, что на этом уроке при выполнении...? А кто будет отвечать за результаты? Все это будет надуманно, искусственно. А истинный смысл этого пассажа заключается всё в том же неумении сформулировать цель, соблюдая основные правила логики и грамматики.

Суммируя все вышеизложенное в этой работе, можно сделать два вывода: 1) все формулировки целей, приведенные нами в начале работы, составлены неправильно; 2) представляется логичным объединить все выводы, изложив их в определенной системе.

Правила формулирования целей (урока).

Объем работы, обозначенный в формулировке цели, должен соответствовать времени, выделенному на эту работу.

Доминантное слово в формулировке цели должно быть выражено глаголом. Доминантный глагол в формулировке цели должен быть совершенного вида.

При формулировании цели следует четко разграничивать понятия «цель» и «средства для достижения этой цели», а также «цель» и «задачи, обоснованные этой целью».

В формулировке цели должны отчетливо проявляться ее автор, исполнитель и ответственный за результат.

Литература

- Русская грамматика. Наука, М.: 1980. Т.1.
Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку (IV—VIII кл.): пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.
Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990.
Москвин В.П. Аргументативная риторика. Волгоград: Перемена, 2004.
Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. Русский язык: 5 кл. М.: Дрофа. 2008. С. 286.
Силантьев Н.В. Элементы развивающего обучения в курсе методики преподавания русского языка в школе // Проблемы развивающего обучения русскому языку в высшей и средней школе. Волгоград: Перемена, 2003.
Силантьев Н.В. Методическое обоснование урока русского языка // Функциональные аспекты русского языка: сб. науч. ст. Волгоград: Перемена, 2005.
Щуркова Н.Е. Культура современного урока. 2-е изд. М., 2000.