

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И СИСТЕМЫ

Учебное пособие для студентов бакалавриата
по направлению «Педагогическое образование»

Под редакцией доктора педагогических наук профессора
Е. Н. Селиверстовой

«Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100.62 Педагогическое образование».



Владимир 2012

УДК 371.4 (075.32)

ББК 74.03я723

П24

Авторы составители:

Е. Н. Селиверстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры государственно-правовых дисциплин

Владимирского юридического института
Федеральной службы исполнения наказаний России

Л.К. Фортова

Доктор педагогических наук, доцент,
доцент Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Е.А. Плеханов

Печатается по решению редакционного совета ВлГУ

Педагогические теории и системы:

П24 учеб. пособие для студентов бакалавриата по направлению «педагогическое образование» / авт. сост. : Е. Н.Селиверстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва; под ред. Е. Н.Селиверстовой; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 348 с.

Разработано применительно к программе дисциплины «Педагогика» в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения по направлению 050100 – педагогическое образование, включенной в базовую часть профессионального цикла. Содержит отрывки и извлечения из трудов ведущих отечественных философов, педагогов и психологов, а также вопросы и задания к ним, что позволяет организовать самостоятельную работу будущих педагогов, ориентированную на освоение основ профессионального опыта.

Предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры, слушателей системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, а также аспирантов, изучающих педагогику.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

УДК 371.4 (075.32)

ББК 74.03я723

ISBN 978-5-9984-0290-6

© ВлГУ, 2012

О Г Л А В Л Е Н И Е

Слово к читателю.....	3
Раздел I. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ЛИЧНОСТИ.....	9
Вентцель, К.Н. Провозглашение декларации прав ребенка	11
Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век понятия культуры. Культура как общение культур. Мир впервые....	17
Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию.....	19
Шор, М.Ю. Человек. Образование. Культура.....	31
Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования.....	40
Бим-Бад, Б.М., Петровский, А.В. Образование в контексте социализации.....	52
Рогачева, Е.Ю. Феноменологическая педагогика.....	61
Петровский, А.В. Человек. Индивид. Личность.....	67
Мамардашвили, М.К. Светлая поляна мысли.....	83
Щедровицкий, Г.П. «Практика», «искусство» и «наука» в педагогике...	88
Асмолов, А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства.....	91
Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании...	101
Селивёрстова, Е.Н. О специфике гуманитарного подхода к пониманию сущности образования.....	112
Зимняя, И.А. Развитие личности.....	118
Раздел II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	125
Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте.....	126
Выготский, Л.С. Творчество и воображение.....	132
Розанов, В.В. Два типа образования.....	136
Зеньковский, В.В. О педагогическом интеллектуализме.....	139
Ильенков, Э.В. Учит мыслить!.....	144
Крутецкий, В.А. Учение и умственное развитие.....	157
Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения.....	161
Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Субъект как источник активности, распорядитель душевных сил.....	178
В.В.Давыдов Особенности экспериментальных учебных предметов начальной школы.....	183
Г.В.Репкина, Е.И.Зайка Оценка уровня сформированности учебной де-	

	тельности.....	205
Репкина, Н.В.	Что такое развивающее обучение?.....	213
Цукерман, Г.А.	От умения сотрудничать к умению учить себя...	227
Занков, Л.В.	Принципы экспериментальной дидактической системы.....	244
Холодная, М.А.	Общая характеристика «обогащающей модели» обучения.....	252
Лернер, И.Я.	Об учебных умениях и их отражении в учебниках.....	255
Матюшкин, А.М.	Теоретические вопросы проблемного обучения.....	262
Божович, Е.Д.	Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий.....	268
Раздел III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....		275
Якиманская, И.С.	Личностно-ориентированная система обучения: принципы ее построения.....	276
Якиманская, И.С.	Технология личностно-ориентированного обучения.....	282
Якиманская, И.С.	Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников.....	293
Сериков, В.В.	Личностноориентированное образование.....	297
Лернер, И.Я.	Исследовательский метод обучения.....	305
Кларин, М.В.	Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем.....	309
Выготский, Л.С.	Психологическое значение игры.....	318
Выготский, Л.С.	Психология детства.....	323
Эльконин, Д.Б.	Игра и психическое развитие.....	325
Богомолова, Л.И.	Диалог как принцип и прием обучения: история и современность.....	329
Бахтин, М.М.	Из книги «Проблемы творчества Достоевского.....	333
Бахтин, М.М.	К методологии гуманитарных наук.....	336
Кирсанова, Л.А.	К вопросу о диалогическом характере монологического изложения.....	339

Курганов, С.Ю.	Ничего, кроме проблем?.....	341
Щуркова, Н.Е.	Принцип субъектности.....	345

СЛОВО К ЧИТАТЕЛЮ

Интерес к проблеме педагогических теорий и систем в значительной мере продиктован происходящими сегодня смысловыми изменениями в содержании высшего педагогического образования университетского уровня. Переориентация образования с «информационной модели» на «образование как исследование», предполагаемая ФГОС ВПО третьего поколения, вносит существенные коррективы в содержание, методы, формы обучения в высшей педагогической школе. Сущностным признаком современного университетского образования является высокий теоретический уровень профессиональной подготовленности будущего учителя. Он прежде всего проявляется в овладении учителем методологической и культурологической компетентностями, открывающими возможность для продуктивной практической деятельности, связанной с проектированием и реализацией инновационных образовательных процессов.

Внимание к педагогическим теориям и системам объясняется выходом современной педагогики на модельный уровень осмысления образовательного процесса. Это предполагает смещение акцента с описания педагогических явлений, что часто и приводит к необдуманному переносу чужого опыта в практику, на выявление их сущностных характеристик в результате осуществления грамотного теоретического анализа. При этом необходимым становится изучение вариативности сложившихся педагогических систем, их сравнительно-сопоставительный анализ на основе выявленных сущностных характеристик, определение условий, обеспечивающих максимальную реализацию заключенных в них образовательных возможностей. Поэтому материалы учебного пособия предлагают читателю войти в многогранный полилогичный мир педагогической реальности, осмысление которого позволит будущему учителю в дальнейшем разработать свою индивидуальную методическую систему.

В пособии использованы подходы к трактовке категории «педагогическая теория», разрабатываемые в исследованиях В.П.Беспалько, Б.М.Бим-Бада, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, Л.И.Новиковой, В.Г.Пряниковой, З.И.Равкина, Н.Л.Селивановой, Ф.А.Фрадкина. Так, В.Г.Пряникова и З.И.Равкин в одной из своих публикаций определяют педагогическую теорию как «систему идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления». Таким образом, педагогическая теория – это комплекс, система взглядов, идей, направленных на истолкование, объяснение и прогнозирование обра-

зовательных явлений, связанных с вовлечением ребенка в контекст современного уровня культуры.

Составляющие элементы педагогической теории – понятия, воплощающие сущность базовых категорий, принципы, цели, содержание, методы, формы организации педагогического процесса, а также критерии оценки результата образования. В рамках педагогической теории рассматривается специфический круг вопросов: «Что такое образование?», «Какова цель образования?», «Зачем осуществляется образование?», «Какое место занимает образование на разных возрастных этапах жизни человека?», «Каким должно быть содержание образования?», «Как обучать и воспитывать?», «Кому учить и воспитывать?», «Как определить и оценить результат обучения и воспитания?» и т.п.

В настоящее время опубликовано достаточно большое количество работ, которые оперируют понятиями «воспитательная система», «педагогическая система», «дидактическая система». Однако обнаруживается разное соотношение содержания этих понятий. В одном случае воспитательная система включает в себя педагогическую и дидактическую системы. В другом случае педагогическая система рассматривается как более широкое понятие.

В современном науковедении под системой понимается совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. Исходя из этого, под педагогической системой понимается целостное рассмотрение образовательного процесса, предполагающее единство педагогической теории (ее концептуального ядра) и способов ее воплощения в практике образовательного процесса. В качестве инвариантных элементов педагогической системы выступают следующие: ребенок и его позиция в педагогическом процессе, взрослый и его позиция в педагогическом процессе, цель, принципы, содержание, методы и организационные формы образования. Различное содержательное наполнение элементов, обусловленное различными концептуальными идеями (теориями), которые лежат в основе педагогической системы, порождает многообразие педагогических систем.

К примеру, в рамках гуманистически ориентированной педагогики могут быть рассмотрены педагогические системы М.Монтессори, С.Френе, В.Н.Сороки-Росинского, В.В.Давыдова, В.С.Библера, С.Ю.Курганова и др., поскольку разнятся их исходные теоретические посылки, обуславливающие различные технологические ходы.

С нашей точки зрения, в качестве педагогической системы могут выступать и дидактическая, и воспитательная системы. Они могут существовать автономно, могут пересекаться, а могут интегрироваться в единое целое на основе системообразующей идеи. Например, педагогическая система А.С.Макаренки выступает как воспитательная система, а привлекающая сегодня внимание педагогическая система В.В.Давыдова – как дидактическая. Педагогическая система С.Т.Шацкого может рассматриваться как си-

стема, которая изначально ориентирует на установление внутренней связи между обучением и воспитанием. Последние выступают не как сосуществующие «отдельности», а как некая целостность, скрепленная концепцией «изучения жизни и участия в ней» (С.Т.Шацкий).

Разрабатывая содержание учебного пособия, составители руководствовались следующими принципами.

Принцип историзма ориентирует педагогов на выявление и проследование связей между качественно различными этапами, которые прошло в своем развитии изучаемое явление. Это позволяет установить внутреннюю зависимость между ступенями развивающихся образовательных явлений и процессов, которая определяет «логику их порождения» в единстве прошлого, настоящего и будущего. Для педагога важна преемственность между старым и новым, когда любой фрагмент научного знания, как и наука в целом, рассматривается как итог работы предшествующих поколений, а не как «родившийся готовым». «Изучать исторически что-либо – значит, изучать в движении» (Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 62).

Принцип историзма ориентирует на понимание важной идеи о том, что многообразие педагогических систем настоящего несет смыслы того, что лежит в плоскости будущих свершений, определяемых тенденциями развития предстоящих состояний педагогических систем. Именно в этой логике обнаруживается возможность постижения природы научного педагогического знания, которое лежит на границе прошлого, настоящего и будущего. Именно в этом плане мы понимаем известную мысль И.Канта о том, что история без теории слепа, а теория без истории пуста.

Принцип личностно-деятельностной основы в рассмотрении феноменов педагогических систем ориентирует в процессе отбора материалов пособия принимать во внимание неоспоримую сегодня мысль о том, что за любым научным знанием скрыта «драма идей» и человеческих страстей, постижение которых позволяет более емко осознать существо самих научных открытий. Поэтому нам представляется целесообразным отобрать такие материалы, которые позволят читателю достаточно основательно проанализировать искания человечества под новым, собственным, углом зрения в соответствии со спецификой его сложившегося взгляда и тенденциями мирового образовательного процесса. Такой подход позволит нам не навязывать читателю «нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мысль непосредственно очевидный чувственный мир». (П.П.Блонский. Задачи и методы новой народной школы. Избр. пед. произв. М., 1961. С. 126).

Думается, что избранная линия дает возможность не столько представлять готовое знание о сложившихся педагогических системах, сколько будить мысль читателя, актуализировать его прогностические возможности в связи с осмыслением исторических судеб тех или иных педагогических теорий, систем и технологий. Таким образом, личностно-

деятельностный подход позволяет в «клеточке» педагогического процесса – педагогической системе и связанной с ней теории – увидеть многообразие возможностей развития личности, которые могут быть использованы в современных условиях.

Принцип диалогизма вырастает сегодня до основополагающего принципа, который требует рассмотрения культур, научных школ, сознаний через призму идеи диалога.

Обращение педагогической мысли к идее диалога продиктовано особенностями состояния культуры и спецификой сознания человека конца XX – начала XXI века. Так, по мысли В.С.Библера, культура как устойчивая форма видения мира утратила свою устойчивость, определенность, единый смысл, поскольку самые различные, ушедшие, казалось, в прошлое и забытые смыслы, формы, ценности, идеалы слились в одном историческом пространстве как разнообразные, исключаящие друг друга, но неснимаемые друг другом.

Идея диалогизма требует преодоления довольно распространенного понимания монолога как «речи одного человека» и диалога как «разговора двух или нескольких человек». Обращение к работам М.М.Бахтина и других диалогистов, ставшими классической литературой о диалоге, позволяет внести в такое понимание нетрадиционный, философско-культурологический смысл.

По мысли М.М.Бахтина, монологизм отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания другого равноправного «я». «Монологизм завершен и глух к чужому опыту, не ждет его и не признает за ним решающей силы» (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 612). Следовательно, самый существенный признак монолога не в том, что это слово одного человека, а в том, что оно претендует быть последним словом, словом-истиной, подчас становится авторитарным словом, которое «требует усвоения, навязывается независимо от степени его внутренней убедительности».

М.М.Бахтин подчеркивает, что диалогизм в отличие от монологизма является «формой взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями». В самом общем смысле диалог можно определить как соприкосновение двух (или более) несовпадающих, но равноправных сторон (голосов, смыслов, точек зрения, мнений, сознаний). Диалог всегда согласие-несогласие, понимание-непонимание, слияние-разъединение. Множество голосов, их сложное взаимодействие в результате рождения нового голоса делают диалог в принципе бесконечным, незавершенным. Только при условии, если другой голос включается во внутренний диалог, познающий субъект становится участником поиска истины и вырабатывает свой, личностно значимый голос.

В предлагаемом читателю пособии представлены материалы, открывающие возможность для возникновения диалоговых ситуаций.

Принцип антропологизма обусловлен тем, что в фундаменте любой педагогической системы заложены те или иные представления о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Этот аспект подчеркивал Б.Г.Ананьев, выделяя мысль о том, что структуру процессов образования можно понять лишь в соотношении со структурой целостной природы человека. Именно на рубеже XX столетия проблема человека и его образования по мнению Б.М.Бим-Бада, становится источником ожесточенных научных дискуссий. Стратегия образования в этот период задается антропологической проблематикой, которая создает основания для обоснования иерархии целей образования, отбора содержания образования и соответствующего методического инструментария, используемого для решения проблем образовательного проектирования, диагностики, прогностики и т.д. С этой точки зрения целесообразно рассматривать педагогическую антропологию в качестве принципа выделения педагогических теорий и систем в мировой педагогической мысли. До сих пор антропологическая линия выступает в качестве того теоретического приоритета, который используется для решения современных актуальных вопросов теории и практики образования.

Необходимо подчеркнуть особо, что современная инновационная педагогика находится под существенным влиянием культурно-антропологических тенденций, проявляющихся в сравнительном плане анализа различных типов культур и их обусловленности соответствующих подходов к осмыслению образовательных процессов. Поэтому в условиях современного образования для нас важен вопрос о взаимосвязанности типа личности в логике определенного социо-культурного окружения (исторический отрезок, культурные и национальные традиции и т.п.) и подходов к обоснованию, построению и воплощению авторских педагогических теорий и систем, обладающих свойствами инновационности.

Выбор жанра данной работы (учебное пособие) не случаен. Он обусловлен стремлением обратить внимание читателя к оригинальным текстам авторов-носителей педагогических теорий и систем в их личностном прочтении. Именно это открывает возможности для развертывания диалога автора и автора, автора и читателя-теоретика, автора и читателя-практика, что одновременно стимулирует внутренний диалог педагога, проектировщика педагогических систем. В данном случае диалог выступает наиболее продуктивной формой, обогащающей научную дискуссию. Выбор персоналий для учебного пособия еще раз убедил ее авторов, что именно масштабность личности педагога определяет глубину эксперимен-

тального поиска и значимость его для теории и практики современного образования. Кроме того, представленные ими идеи и мысли приобретают повышенную значимость сегодня, поскольку предупреждают нас об опасности поверхностной инноватики. Инновация основана не на мелких изменениях, ничем не угрожающих самой структуре, а является преднамеренно запланированной, осознанной, включающей некоторые принципиальные разрывы в известной цепи образовательного процесса прошлого.

С этой точки зрения экспериментальный опыт сегодняшней школы приобретает ценность лишь в той мере, в какой он связан с созданием сущностно новых педагогических систем и технологий, а не с изменением и подновлением отдельных частных педагогического процесса.

Составители хрестоматии надеются, что отобранные тексты послужат благодатным материалом для самостоятельного выстраивания будущим педагогом базовых смысловых линий своего профессионального мировоззрения, которое способно определить его позицию как субъекта проектирования, реализации и оценки качества осуществленного образовательного процесса.

Авторы составители

РАЗДЕЛ I

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

Современная образовательная ситуация характеризуется множественностью представлений об идее образования вообще и образе школы в частности. Бурные изменения в структуре общественной жизни приводят к не менее динамичным изменениям в системе образования.

С одной стороны, школа все еще находится в режиме педагогического экспериментирования, связанного с выработкой инновационного пути своего движения, а с другой, – обнаруживается необходимость осмысления того, что уже наработано в этом направлении. Еще вчера казавшиеся многим «инородными», «чуждыми» идеи Вальдорфской педагогики, педагогики С.Френе, М.Монтессори и др. сегодня уже заняли свое определенное место в российском образовательном пространстве и осознаны как альтернативные системы. Это явление отражает сложность вхождения школы и педагогики России в мировой педагогический процесс, указывает на нарастающие интеграционные сдвиги. В то же время появляется возможность еще лучше осмыслить свои культурные корни в сфере образования.

Возрожденные в отечественной педагогической традиции гимназии и лицеи уже приобрели определенный статус и сегодня позволяют увидеть взаимодействие «старого» и «нового» в подходах к ключевым педагогическим проблемам: целям и задачам образования, отбору оптимального содержания образования, достижению баланса репродуктивных и продуктивных методов обучения, становлению нового типа отношений в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик» с акцентом на субъект, субъектное их взаимодействие и партнерство в диалоге.

Особое место в современной педагогической науке и практике инновационного образования начинают занимать такие понятия, как индивидуальность, личностный смысл, субъектный опыт и т.д.

Происходит постепенный переход от образа ребенка, пассивно впитывающего предлагаемые учителем или учебником знания, к образу ребенка, активно познающего окружающий мир, создающего свой неповторимый, субъектный жизненный опыт. Сегодня опыт ребенка уже не рассматривается как некое «сырье» (А.В.Петровский), которое должно быть обработано и подведено под шаблон, а, напротив, ставится задача создания

такой развивающей среды, которая позволила бы ребенку проявить свою субъектность, реализовать свои личностные смыслы. Соответствующим образом меняются и подходы к отбору педагогических систем и технологий. Направленность образования сегодня меняется от информационной насыщенности к образованию как исследованию (рефлексивная модель). В педагогической науке актуализируются и наполняются новым содержанием такие понятия, как «образование», «культура», «гуманизация», «гуманитаризация», «субъектность», «интерсубъектность», «педагогические системы» и т.п. Идеи диалогизма и антропологизма начинают служить основой любого аспекта педагогической деятельности: проектировочной, диагностической, коррекционной, санитарно-гигиенической, управленческой и т.д.

Первый раздел учебного пособия посвящен методологическим проблемам современного педагогического знания, связи педагогики с другими науками, он знакомит читателя с ее категориальным аппаратом. На основе предлагаемых текстов создаются благоприятные предпосылки для того, чтобы студенты смогли понять специфику современного научно-педагогического знания и образовательной ситуации, которые представляет собой полилог различных педагогических теорий и систем, в рамках которых такие понятия как «воспитание», «образование», «обучение», «социализация», «педагогическая система», «педагогическая технология» и др. понимаются неоднозначно.

Не менее важно отметить и различные подходы к пониманию такого сложного и важного для изучения курса педагогики понятия как «культура». Поэтому в раздел включены тексты, иллюстрирующие разнообразие толкований этого ключевого для современного педагогического знания понятия. Составители пособия сходятся во мнении, что лишь изучая и сравнивая различные способы понимания фундаментальных педагогических проблем, можно продвигаться вперед в осмыслении сущности различных аспектов педагогического знания и педагогической практики. Именно поэтому в учебное пособие включены фрагменты из работ отечественных и зарубежных философов образования, представляющих различные научные направления: феноменология, антропологизм, экзистенциализм, космизм и др.

Первый раздел содержит отрывки оригинальных текстов современных философов, культурологов, психологов, педагогов, авторский почерк которых позволяет не только увидеть различные интерпретации основных категорий педагогической науки, но и ощутить своеобразие современного педагогического текста как особого феномена (М.К.Мамардашвили, Г.П.Щедровицкий, А.Г.Асмолов, Б.Б.Бим-Бад, А.В.Петровский, В.П.Зинченко и др.).

Знакомство с трудами названных авторов еще раз убедит читателя в сложности, многогранности, неоднозначности понятия «образование», и что более важно, будет способствовать переосмыслению традиционного

толкования образования, основываясь на культурологических позициях, поскольку именно культурологический подход становится приоритетным в методологии современной педагогической науки. Современная образовательная ситуация характеризуется множественностью представлений об идее образования вообще и образе школы в частности.

К.Н.ВЕНТЦЕЛЬ

ПРОВОЗГЛАШЕНИЕ ДЕКЛАРАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА

В детях все величайшие возможности

Л. Н. Толстой

До сих пор во всех цивилизованных странах всего земного шара ребенок, понимая это слово в самом широком его значении как обнимающее не только возраст первоначального детства, но и отрочество, и юность, является угнетенным существом.

Наряду со всеми видами порабощения и общественного неравенства существует порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Все человечество делится на две большие половины: на совершеннолетних, взрослых, старшее поколение и на несовершеннолетних, детей, молодое поколение. И первое, т. е. старшее поколение, продолжает все еще оставаться хозяином жизни и держать в своей власти второе, т. е. детей. Этому должен быть положен конец. С одной стороны, старшее поколение, если оно сознает свою ответственность перед будущим, должно добровольно отказаться от своей власти, с другой стороны, молодое поколение, особенно в его верхних слоях, обладающих для этого достаточными данными, должно само бороться за свое собственное освобождение. Освобождение молодого поколения не может быть только делом рук взрослого поколения, но должно быть и делом рук самого молодого поколения. И то и другое во всех странах должны добиваться провозглашения декларации прав ребенка. Эта декларация могла бы быть сформулирована, примерно, в следующих 18 параграфах.

ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЁНКА

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.
2. Забота о том, чтобы эти требуемые гигиеною детского возраста жизненные условия были обеспечены ребенку, лежит на родителях, на

обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т.е. право на воспитание и образование, соответствующее с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.
4. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может быть считаем ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.
5. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка.
6. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличности же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.
7. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит ущерба физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.
8. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному, целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

9. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых, при обязательном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.
10. Ни один ребенок не может быть насильственно принужден к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет в разрез с его индивидуальностью.
11. Никто: ни родители, ни общество, ни государство – не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды – религиозное воспитание должно быть вполне свободно.
12. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.
13. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т.е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.
14. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно, запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесение вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.
15. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно сформулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или ле-

чения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

16. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления, они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них, и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.
17. Должен быть образован фонд молодого поколения, при помощи ли установления всеобщего налога на реальное осуществление прав ребенка, при помощи ли отчисления из средств, получаемых государством другим путем, в размерах достаточных для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.
18. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно-необходимом промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно-необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно необходимого труда даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка – не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное – обладать и сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

Такова декларация прав ребенка, осуществления и всеобщего признания которой на всем земном шаре надо добиваться во что бы то ни стало. В этом заинтересованы все народы, все национальности, если только они понимают свои истинные интересы, потому что тот народ и та национальность, которые первыми осуществляют декларацию прав ребенка, достигнут и наиболее яркого и пышного выявления своеобразных черт народности и национальности. В этом заинтересованы и все те политические соединения, которые в настоящее время именуется государствами,

потому что только признание декларации прав ребенка даст им возможность стать идеальными формами общежития, воплощающими в себе максимум социальной правды и справедливости. В этом, наконец, заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее, наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст возможность человечеству в его целом составе достигнуть возрождения и полного обновления всех сторон и личной и общественной жизни, достигнуть установления на земле того, что на языке религии называется «царством Божиим».

Но странное дело, несмотря на то, что осуществление декларации прав ребенка представляется столь важным и с национальной, и с общественно-политической, и с общечеловеческой точки зрения, нет ни одной политической партии, которая прямо, смело и решительно написала бы на своем знамени осуществление святых прав ребенка во всей их широте и полноте. Самые радикальные и крайние из политических партий в своих программах имеют в виду преимущественно интересы взрослого поколения. Но когда заходит дело о молодом поколении, интересы которого существенным образом связаны с областью воспитания и образования, то здесь мы находим в программах партий только те или другие жалкие реформы, но не находим коренного преобразования всего дела воспитания и образования на новых началах и признания прав ребенка во всей их многообъемлющей широте.

Еще не народилась та политическая партия, которая во главу угла поставила бы права ребенка, которая признала бы их основную и принципиальную важность, которая признала бы, что только осуществление прав ребенка во всем их объеме может проложить путь и к наиболее полному осуществлению прав взрослого поколения и послужит наиболее прочной гарантией этих прав.

Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребенка или вообще молодого поколения. Ребенок или молодое поколение – это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод. Если мы на этот росток свободы, из которого вырастают все ее разнообразные формы, не будем обращать должного внимания, то все здание свободы, каким бы красивым оно ни казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть как карточный домик.

Пора всем нашим передовым политическим партиям обратить на этот пункт должное внимание, пора им поставить как одну из своих важных целей провозглашение и проведение в жизнь декларации прав ребенка. Чем скорее это совершится, тем лучше.

Мы стоим перед близким созывом Учредительного собрания. Хотелось бы верить, что среди членов этого собрания найдутся люди, которые

будут бороться за права ребенка, что молодое поколение, представляющее значительную часть населения всей России, будет там иметь своих представителей, хотя и не выбранных им, но бескорыстно и самоотверженно отстаивающих его интересы, хотя бы это и было связано с ограничением прав взрослого поколения в том или другом отношении.

Будем надеяться, что там, на Учредительном собрании, молодежь найдет своих идеологов, которые сумеют привлечь внимание последнего к вопросу об освобождении молодого поколения от всех видов крепостной зависимости и сумеют добиться провозглашения декларации прав ребенка.

Друзья детства и молодежи, соберите же и напрягите все свои силы, чтобы дети и молодежь не оказались не представленными в будущем Учредительном собрании. Помните, в детях скрыты все величайшие возможности. Кто хочет прекрасного и великого будущего, тот прежде всего должен по-настоящему позаботиться о детях. Если Учредительное собрание в России позабудет о детях и не поставит вопрос о правах ребенка во всей его широте, то оно совершит великое преступление в отношении всего будущего нашей родины.

Вентцель К.Н. Свободное воспитание.
Сб. избр.тр. М., 1993. С.138 – 143.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. К.Н.Вентцель оставался всегда верным традициям русской самобытной педагогики. Два тома его «Этики и педагогики творческой личности» – попытка К.Н.Вентцеля найти *лучшее как в этике, так и в педагогике*. Замечательный отечественный педагог С.Н.Дурылин считал педагогику К.Н.Вентцеля «*педагогией лучшего*». Он полагал, что « в педагогической мысли всегда было два основных течения, почти никогда не соединявшихся в одном русле: одно, исходя из данных разума и опыта, хотело *лучшего* в педагогике и педагогической действительности, другое, исходя из самых очевидных нужд текущей педагогической действительности, современной их носителям, требует со всей силой разума и убедительности яркой мысли, *лучшего*, признавая, что только в *лучшем* – избавление от худого и худшего. Многочисленные реформаторы маленьких областей и уголков педагогической действительности верят в спасительную силу *хорошего* – силу улучшений, исправлений, поправок и т.п. – и боятся лучшего, не веря ему ...» На основании материалов статьи вычлените то, *лучшее*, что, по мнению К.Н. Вентцеля, позволит сделать жизнь ребёнка достойной.
3. К.Н.Вентцель считал, что «Всякое человеческое действие ценно и действительно лишь тогда, когда оно свободно». К каким свободным действиям призывает ребёнка автор «Декларации прав ребёнка»?
4. В своей работе «Теория свободного воспитания» К.Н. Вентцель писал: «Истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребёнка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят

очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребёнка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться». Однако, понимая, что всякая свобода должна иметь границы, К.Н.Вентцель предлагал ограничивать свободу свободой: «Мы говорим ребёнку: «Ты свободен... пока твоя свобода не стесняет свободы других, до тех пор никто, как бы он не назывался – отец, учитель, товарищ, – не имеет права стеснять твою деятельность»... От злоупотребления свободой будем бороться путём же свободы!» (см. Вентцель К.Н. Как бороться с проступками и недостатками детей //Свободное воспитание.1907/1908. №4. С. 1-3.). Как, исходя из приведённых отрывков, можно охарактеризовать отношение К.Н.Вентцеля к свободе? Можно ли назвать это отношение абсолютизацией данного понятия? Разделяете ли вы точку зрения автора? Какими мерами ограничивали вашу свободу родители и учителя? Конкретизируйте примерами из собственной жизни. Каким образом будете вести себя вы, как учитель и родитель?

В.С. БИБЛЕР

ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРЫ. КУЛЬТУРА КАК ОБЩЕНИЕ КУЛЬТУР.

<...> Переход от образа культуры к понятию (и далее – идее) культуры имеет – в логике культуры - следующий смысл.

Это – смысл трех, переходящих друг в друга и обосновывающих друг друга всеобщих определений того, что есть культура (пока еще это не ответ на вопрос, как возможна культура). Каждое из таких определений, доведенное до предела, трансформируется в иное, столь же всеобщее определение, образуя в Целности некий континуум идеи начала культуры.

Вот эти три определения, дающие, как я полагаю, в совокупности единое понятие культуры:

Первое определение культуры (почти тавтологическое, фокусирующее тот образ культуры, что был намечен выше).

Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур (каждая из которых есть... см. начало определения).

И несколько дополнений: время такого общения – настоящее; конкретная форма такого общения, такого события (и взаимопорождения) прошлых, настоящих и будущих культур – это форма (событие) произведения; произведение – форма общения индивидов в горизонте общения личностей; форма общения личностей как (потенциально) различных культур.

В этом определении смысл культуры в жизни человека осмыслен, во-первых, на грани различных культур, в момент (в точке) их взаимоперехода, и уже в этом плане изначален, раскрывает момент, в котором культура определяет самое себя. Этот момент крайне важен для реального понятийного определения культуры. Во-вторых, это определение дает тот «логический круг», что не только не отрицает, но составляет суть новых логических определений, свойственных логике культуры, ее пониманию понятия. В-третьих, это определение дает единство предметного смысла логики культуры (идея произведения) и ее основных идеализаций, возможность развертывания различных культур в процессе общения автора и «читателя» произведений культуры. В-четвертых, это определение дает исток основных идей новой логики, как логики общения (а не обобщения) всеобщих понятийных систем. И наконец, самое основное только понимание культуры как формы общения культур есть основание перехода ко второму, столь же всеобщему определению, ответу на вопрос, что есть культура?

Второе определение культуры.

Культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности.

Об этом смысле культуры в жизни человека дальше я скажу специально, поскольку этот смысл особенно напряжен и естественен в конце XX века. Именно этому смыслу – и прежде всего его понятийной логике – посвящена вторая часть моей работы. И наконец, третье определение культуры.

Культура – это изобретение «мира впервые».

Культура в своих произведениях позволяет нам – автору и читателю – как бы заново породить мир, бытие предметов, людей, свое собственное бытие - из плоскости полотна, хаоса красок, ритмов стиха, философских начал, мгновений нравственного катарсиса. Вместе с тем в произведениях культуры этот, впервые творимый, мир с особой несомненностью воспринимается в его извечной, независимой от меня абсолютной самобытности, только улавливаемой, трудно угадываемой, останавливаемой на моем полотне, в краске, в ритме, в мысли.

В культуре человек всегда подобен Богу в афоризме Поля Валери: «Бог сотворил мир из ничего, но материал все время чувствуется». Вне этой трагедии и иронии культура невозможна; всякий разговор о культуре становится пустышкой и риторикой.

Причем именно понимание культуры в определении «мир впервые» является логически-исходным основанием и первого определения (общения на грани культур), и второго определения (возможность самодетерминации) культуры. <...>

Каждое из этих трех осмыслений культуры единственно и всеобщее, оно вбирает в себя все «признаки» и «феномены» культуры. Культура це-

лостна и едина, я говорю лишь о «трех осмыслениях» этой целостной, неделимой культуры – в жизни и сознании человека. Мои определения не подразделяют культуру на какие-то отдельные отсеки, но являют собой разные осмысления единого целостного ядра.

Только определив это ядро культурного бытия, возможно углубиться в «бытие-возможность» культуры, в домен философской логики. Эта проблема детальнее (но все же крайне сжато) продумана в Заключении. Там я попытаюсь показать, что различные определения теории культуры имеют логический смысл, поняты на грани с основными идеями философской логики культуры. Определение культуры как особой формы общения культур – это грань всеобщей логической идеи диалога логик (1). Определение культуры как феномена самодетерминации – это грань всеобщей логической идеи «трансдукции» (взаимоперехода и взаимообоснования логик) (2). Идея культуры как «мира впервые» – это грань коренной всеобщей логической идеи логики парадокса, идеи логики начала логики (3).

Библер В.С. От наукоучения к логике культуры:
(Два философских введения в двадцать
первый век). М., 1990. С. 288 – 291.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Определений понятия «культура» существует великое множество. Пользуясь справочной литературой, выпишите ряд определений культуры и сопоставьте их с авторским. Считаете ли вы, что человеческие качества формируются только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощённого в культуре? Как вы можете аргументировать мысль о том, что индивиды, осваивая культуру, развивают и самих себя, и саму культуру?
2. Что нового, на ваш взгляд, содержится в «трёх осмыслениях» В.С.Библером понятия «культуры»?
3. Почему так важна для педагогики идея В.С.Библера о том, что «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур?
4. Почему автор считает, что «только понимание культуры как формы общения культур есть основание перехода ко второму, столь же всеобщему определению культуры как формы самодетерминации индивида в горизонте личности, формы самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления»? Согласны ли вы с позицией автора? Аргументируйте вашу точку зрения.
5. Какими примерами вы могли бы аргументировать точку зрения автора о том, что «культура – это изобретение «мира впервые»?

С.И.ГЕССЕН

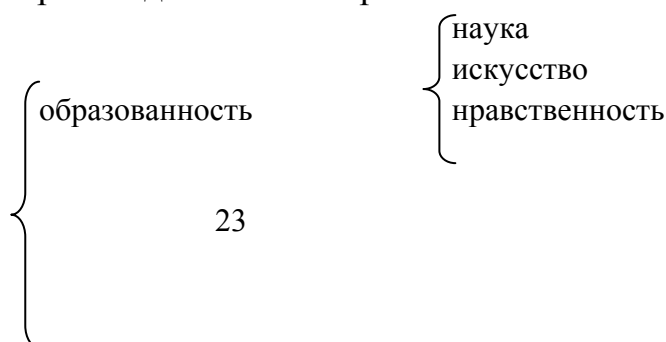
ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ: ВВЕДЕНИЕ В ПРИКЛАДНУЮ ФИЛОСОФИЮ

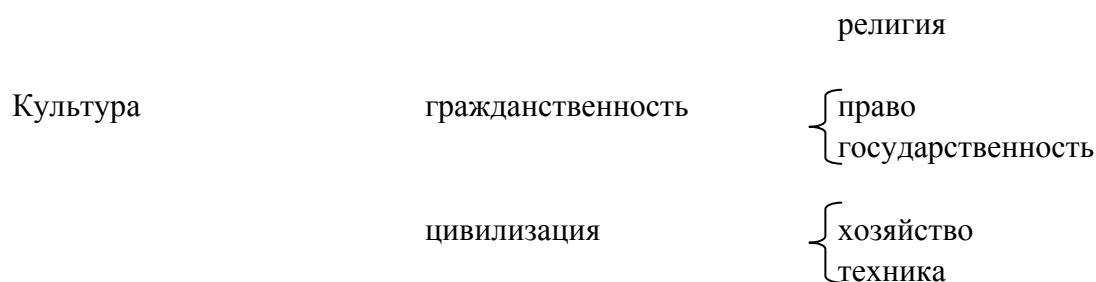
Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни. Каковы же цели, преследуемые человечеством? Если мы обратимся к жизни первобытного человека, то мы увидим, что главной, если не единственной целью его жизни является самосохранение, точнее сохранение своей особи и рода. Эта цель существования дана самой природой, она объединяет первобытного человека с другими природными существами. Это – общая биологическая цель, преследуемая всем животным царством в целом. Правильно или нет, но современный человек, отмежевывая себя от первобытного, думает, что цели его жизни превышают голую цель самосохранения. Не простая жизнь, но достойная жизнь преподносится ему как цель существования. В отличие от первобытного человека он привык называть себя культурным. Культура представляется, таким образом, целью существования современного человека, самосохранение же – только необходимым предусловием культуры. Что такое культура, какие цели она включает в себя, и действительно ли превышают эти цели элементарную цель самосохранения?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся сначала к синонимам слова «культура». Ведь слово «культура» принадлежит к одним из самых многозначных. Поэтому попробуем сопоставить его с другими, часто вместо него употребляемыми словами. Быть может нам удастся каждым из этих слов закрепить определенный оттенок смысла и таким путем различить как бы несколько слоев культуры. Вместо «культуры» нередко говорят «цивилизация». Это слово до самого последнего времени преимущественно употребляли французские и английские авторы. Если перевести «цивилизацию» на русский язык, мы получим «гражданственность» – слово, часто встречающееся у русских авторов первой половины XIX века. Наконец, у старых же авторов мы находим прекрасное выражение «образованность», – термин ныне мало употребляемый. Нельзя ли расслышать в каждом из этих четырех слов определенный, ему только присущий оттенок смысла? Возьмем для примера один из городов новой формации – из тех, которые в колониях богатых капиталом метрополий с поразительной быстротой возводятся как новые промышленные или торговые центры. Эти города наделены всеми благами внешней культуры: прекрасными удобными для жилья зданиями, водопроводом, канализацией, электрическим трамваем, оборудованными по последнему слову современной техники. Вы не найдете в них узких улиц, газового или керосинового освещения, парового трамвая или даже простой конки – всех этих анахронизмов современной жизни, так часто встречающихся в столицах старой Европы наряду с самыми новей-

шими приспособлениями, свидетельствующими о торжестве новой техники. Но вы не найдете в них также никаких печатных изданий, кроме газет и прејскурантов, никаких ученых или художественных обществ, никакой самостоятельной политической жизни, никакого серьезного репертуара в их театрах. Тщетно будете вы также искать в них своеобразного архитектурного стиля. Вы не сможете отказать такому городу в названии «цивилизованного», но «образованным» вы его, конечно, не назовете. Это значит, что слово «цивилизация» вы резервируете для низшего или, во всяком случае, для более внешнего слоя культуры, для того, что скорее всего поддается пересадке, что не требует для своего роста долговременной местной традиции. Сюда относятся хозяйство и техника. Слово «образованность», напротив, правильнее было бы закрепить за более внутренним, или «духовным» содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию. Все эти области деятельности человека не могут быть просто пересажены с одной почвы на другую, они могут быть только «привиты» к дичку местной жизни и медленно, постепенно возвращаемы. Между образованностью и цивилизацией несомненно существует теснейшее взаимодействие: образованность предполагает определенный уровень цивилизации, развитие цивилизации влечет за собою и развитие образованности. Но для данного места в данный момент времени образованность не всегда измеряется цивилизацией. Развитой цивилизации не всегда соответствует высокая образованность, и высокая образованность расцветает иногда при сравнительно низком уровне цивилизации. Между образованностью и цивилизацией имеется, однако, еще один промежуточный слой культуры: это – право, регулирующее внешние отношения людей между собою, и государственность, обеспечивающая обязательность правовых норм и организующая совокупную деятельность данного общества. Слово «гражданственность» правильнее всего было бы закрепить именно за этими областями культуры. Более «внутренняя», чем цивилизация, гражданственность является все же совокупностью тех внешних условий, при наличии которых только и может развиваться образованность.

Таким образом, в составе жизни современного человека мы различили как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев. Следующая схема лучше всего представит произведенные нами различения:





Эта схема пока представляет собою как бы только внешний каталог культуры. Задачей дальнейших глав будет развить ее подробнее, установить отличительные черты каждой из поименованных в ней культурных ценностей и обосновать всю схему, поскольку это необходимо для педагогической теории. Сейчас нам важно дать предварительное понятие о культуре и указать на тесную связь, существующую между понятиями культуры и образования. Установленное нами различие вряд ли может кем-нибудь оспариваться. Атеисты могут отвергать религию как самостоятельную культурную ценность, анархисты могут отвергать право и государственность, Руссо и Толстой могли в известном смысле отвергать науку и искусство, но что до сих пор культура включала в себя все эти деятельности – это факт, не подлежащий сомнению. Мы не входим также пока в обсуждение сравнительной ценности или существенности перечисленных в нашем каталоге культуры целей человеческой деятельности. Быть может, цивилизация – только необходимая почва для развития образованности. Быть может, хозяйство, напротив есть фундамент, определяющий собою состояние всей культуры. Во всяком случае цивилизация, гражданственность и образованность суть три ясно различимые слоя культуры, находящиеся между собою в несомненном взаимодействии и отличающиеся друг от друга вышеуказанными чертами. До сих пор культура была там, где в большей или меньшей степени человечество преследовало цели науки, искусства, права, хозяйства и другие, тесно с ними связанные. Наличие этих целей и отличает культурного человека от первобытного.

Так ли это однако? Разве не принято говорить о «первобытной культуре»? Неужели у первобытного человека не было ни науки, ни искусства, ни нравственности, ни религии? Нельзя отрицать, что у известных нам представителей первобытных народов мы находим большой, иногда поражающий нас своим богатством, запас самых разнообразных сведений об окружающем мире. Тут и ботанические сведения, и поразительное знание привычек и особенностей окружающего дикаря животного царства, много физиологических и фармакологических сведений, иногда большой запас астрономических и климатических наблюдений. Но вся эта масса известного не объединена в систему, не получена в результате методического ис-

кания истины, она представляет собою лишь грудку сведений, полученных случайно в результате одной только борьбы за существование и имеющих своей единственной целью самосохранение индивида и рода. В меру этой цели самосохранения сведения приобретаются, запоминаются и передаются от поколения к поколению. Отдельные сведения не связаны между собою внутренней, органической необходимостью научного метода, но чисто внешним механическим образом положены рядом друг с другом, будучи все только орудиями самосохранения. В них нет дифференциации, нет развития, продолжения старого в новом, есть только механическое накопление разрозненного. Но научное знание есть организованная система сведений. Наука развивается хотя и под влиянием внешних условий, но следуя своему закону, внутренней необходимости присущего ей метода. Служа жизни и находясь под непрерывным ее воздействием, наука существует лишь там, где исследователь исследует ради знания, свободно вопрошая природу, а не рабски следуя ее толчкам, стараясь только оградить себя от таящихся в ней опасностей. Поэтому наука появляется впервые только там, где человек, отрешившись от страха перед природой и от гнетущей заботы самосохранения, поставил вопрос о существовании мира ради его познания, из чистого интереса к знанию. В этом смысле можно сказать, что, несмотря на массу накопленного опыта, у первобытного человека мы находим грудку сведений, являющихся лишь орудиями самосохранения, но не находим науки.

То же самое можно сказать и про художественное творчество дикаря. Предметы, по которым мы судим о нем, представляют собою исключительно орудия повседневной борьбы за существование. Это – утварь и другие предметы домашнего обихода, оружие, украшения, имеющие в значительной мере тоже утилитарную цель амулета или привлечения самца или самки. Нас поражает иногда наблюдательность дикаря, сильно выраженное у него чувство ритма и гармонии. Но изображения мира ради радости изображения, просто потому, что человек увидел нечто новое в мире и не может не выразить этой своей интуиции в вещественном образе, – мы у первобытного человека не находим. Не изящное оружие и не красивая утварь суть первые произведения искусства. Художественное творчество в подлинном смысле слова впервые возникает тогда, когда, пораженный открывшейся ему красотой мира, человек не уверенной еще рукой пытается изобразить эту красоту ради самого изображения, подчиняя этому стремлению возможные полезные следствия своего дела. С этой только поры искусство, продолжая служить и утилитарным целям жизни, начинает развиваться сообразно внутреннему, ему присущему закону. Как таковое, оно отсутствует у первобытного человека, несмотря на массу накопленных им навыков изображения действительности. Все эти технические навыки

остаются связанными железным законом самосохранения, они накапливаются беспорядочно и случайно, будучи подчиненными внешней необходимости, а не внутренним целям художественного творчества.

И в области нравственных отношений мы наблюдаем то же самое: добро и зло не различаются еще от благополучия и неблагополучия. Если я уведу чужого вола и жену, это добро; если у меня уведут вола и жену, это зло – так гласит «готтентотская мораль», т. е. мораль первобытного человека. А это значит, что нравственные представления всецело связаны целью самосохранения, являются исключительно орудиями биологической борьбы за существование. Понятие добра как особого веления поведения, иногда расходящегося с требованиями сохранения индивида или племени, но и при этом расхождении все же сохраняющего всю свою обязательность, отсутствует у первобытного человека. То обстоятельство, что и в нынешнем «культурном» обществе поведение отдельных людей или даже целых народов определяется по-прежнему «готтентотской моралью», не колеблет того факта, что понятие Добра отделилось в нем от простого Благополучия. Быть может это иллюзия культурного человека, быть может «добро есть лучшая политика», как говорит английская поговорка, и притом т о л ь к о лучшая политика и ничего более. Доказать это есть дело утилитарной философии. Но культура тем именно и отличается от жизни первобытного человека, что, вопреки всем утверждениям философов (может быть истинным, быть может ложным), нравственность создается в ней как особая, отличная от цели простого самосохранения ценность.

Не иначе обстоит дело и с религиозными представлениями дикаря. Боги его являются для него только силами, вредящими ему или благоприятствующими. В меру ограждения себя от их гнева и обеспечения себе их помощи в борьбе за существование, он их умоляет или грозит им и даже наказывает их. Этот фетишизм богопочитания показывает, что и богопочитание дикаря всецело определяется целью самосохранения. Богопочитание есть орудие борьбы за существование. Человек не поклоняется Богу из благоговения к Верховному Существу. В этом смысле религии, как особой сферы проявления человечности, у первобытного человека не существует. И опять-таки факты фетишизма, еще слишком часто встречающиеся в современном обществе, не опровергают защищаемого нами здесь взгляда, согласно которому религия как особая культурная ценность имеется лишь там, где цель самосохранения, раньше всецело определявшая собою богопочитание, отступила перед бескорыстным поклонением Боже-ству. Не колеблет его и тот факт, что религия служит в нынешнем обществе также и орудием самосохранения. Все может служить предметом самосохранения: так из того, что наукой пользуются в целях самосохране-

ния, не следует, что она не что иное, как такое орудие. И если кто-нибудь, пренебрегая несомненным различием, существующим между религией культурного общества и фетишизмом дикаря, все же будет утверждать, что в последнем счете, в глубочайшем своем существе религия есть только расширенный фетишизм, утонченное средство в борьбе за существование, – то это будет уже философское истолкование религии, быть может верное, быть может ложное, но не стирающее того видимого различия, которое существует между наблюдаемыми в жизни явлениями.

Но еще яснее различие между культурой и простым самосохранением обнаружится тогда, когда мы обратимся к низшему слою культуры – к хозяйству, цель которого многие и ныне видят в простой борьбе за существование. Неужели, скажут нам, вы будете утверждать, что только в культуре есть хозяйство, у первобытного же человека хозяйства нет? Если под хозяйством понимать просто удовлетворение потребностей и при том потребностей низших, необходимых для поддержания жизни нашего организма, тогда, конечно, хозяйство находится всюду там, где имеется голое существование. Но в том то и дело, что хозяйство не ограничивается простым удовлетворением потребностей, необходимых для поддержания жизни организма. Напротив, для хозяйства характерно именно производство большего числа благ, чем их потребляется. Хозяйство имеется только там, где не все произведенные блага потребляются, но часть обращается на производство новых благ, т. е. где происходит так называемое накопление капитала. Капитал в этом смысле есть логическая категория хозяйства, без которой немислимо никакое хозяйство и которая была до «капиталистического» хозяйства в узком смысле этого слова и будет и в послекапиталистическом хозяйстве. А это значит, что хозяйство представляет собою некоторый плюс по сравнению с простым самосохранением. Только с момента накопления капитала стало возможным и развитие хозяйства, между тем как производство благ дикаря, скованное элементарной целью самосохранения, отличается, напротив, постоянством и неизменностью.

Неизменность, отсутствие развития характеризуют не только способ производства, но и всю вообще жизнь первобытного человека. Природа – вечный круговорот. Каждый новый день повторяет и природе день предыдущий. Если в природе есть развитие, то оно измеряется сотнями тысячелетий. Нужен телескоп научного мышления, чтобы его подметить. Оно не видно невооруженному глазу. И то же самое можно сказать о жизни первобытного человека. Неразрывная часть окружающей его природы, дикарь лишь повторяет предшествующую жизнь. Он лишь воспроизводит прошлое, но не дополняет и не углубляет его творчеством нового. Развитие

предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение. Иными словами, развитие есть только там, где есть история. Но первобытный человек живет в настоящем, у него нет истории. Что это значит? Ведь под историей мы понимаем прошлое человека или народа. Неужели у дикаря нет прошлого? Не всякое прошлое есть история. Ведь мы различаем исторические факты и факты не исторические. Возьмем, например, жизнь Ивана Грозного. Она вся – прошлое. Но тот факт, что в такой-то день такого-то года Иван Грозный проспал столько-то времени, вообще говоря, не есть исторический факт. Он прошел бесследно, пропал безвозвратно, как бы исчез и забылся. Но что в 1564 г. Иван Грозный учредил опричнину, – этот факт не пропал, не исчез, он сохранился до нашего времени, он продолжает жить и в современности. Мы носим в себе это прошлое. Таким образом, история есть не просто прошлое, но прошлое непреходящее, то прошлое, которое не исчезает, но продолжает жить в последующем. Вот этого прошлого и нет у дикаря, пережитое им не сохраняется и не передается последующим поколениям, но исчезает бесследно. Каждое поколение как бы начинает жить сызнова, вновь и вновь воспроизводя минувшее, не продолжая его. Неслучайно поэтому нет истории первобытных народов: недостаток источников не пугает историка. По сравнению немногим данным удастся иногда историку воссоздать прошлое какого-нибудь народа. А между тем по остаткам жизни первобытных народов воссоздается в лучшем случае лишь их этнография, а не история. И именно потому история первобытных народов не случайно, а существенно невозможна. История есть только там, где есть культура. Народ тем культурнее, чем дольше жил он исторической жизнью, т. е. чем больше накопил он того непреходящего прошлого, которое, сохраняясь, передается от поколения к поколению. Сказать «исторический народ» – это все равно, что сказать «народ культурный». В силу чего, однако, возможно это чудо истории, этот поразительный факт сохранения прошлого? Почему одно прошлое исчезает бесследно, а другое изымается из власти времени и становится прочным достоянием народа? Ответив на этот вопрос, мы не только вскроем основание совпадения понятий истории и культуры, но и придем к точному определению понятия культуры.

Среди целей, которые мы ставим себе в нашей деятельности, имеются одни, которые мы осуществляем не ради них самих, но потому, что они суть необходимые средства для достижения других Целей. Сюда относится большинство наших сознательных действий: мы едим, пьем, одеваемся, чаще всего и работаем ради других целей, в данном случае для того, чтобы жить. Эти цели ценны не сами по себе, но только как условия другого, отраженным светом которого они как бы светят. При наличии этого другого

они ценны и являются предметом нашего домогательства. В этом смысле это – условные Цели. Но наряду с ними имеются цели, к которым мы стремимся ради них самих. Они ценны для нас не как условия достижения чего-то другого, но сами по себе. К этим безусловным, или «абсолютным» целям относятся именно все те ценности, которые выше перечислены были в каталоге культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и пр. Все эти «культурные ценности» светят своим собственным светом, являются «целями в себе». Правда, мы неоднократно пользуемся ими так же, как орудиями другого: наукой, искусством мы часто занимаемся ради заработка. Мы нравственны часто из благоразумия. Те или иные хозяйственные цели мы ставим себе ради самосохранения или ради разрешения тех или иных научных или художественных задач. И напротив, наукой мы пользуемся часто как орудием при достижении различных хозяйственных целей. Чрезвычайно разнообразны вообще способы использования нами культурных ценностей. И мы не думаем утверждать, что культурные ценности суть исключительно цели в себе, что они не могут или не должны служить орудиями достижения чего-то другого. Мы утверждаем только, что среди всех других целей именно культурные ценности выделяются тем, что служа орудиями другого, они кроме того ценны и сами по себе. В этом только смысле мы и называем их ценностями абсолютными. Ценности гражданственности и цивилизации не составляют в этом отношении исключения. Хозяйство, как победа человека над внешней природой, есть тоже такая безусловная цель, ценная сама по себе, хотя, с другой стороны, оно есть также необходимое предусловие всякой культуры. Таким орудием является также и право, что не мешает, однако, ему иметь и безусловное значение, поскольку право разрешает для данного времени при данных обстоятельствах проблему справедливости. Это последнее обстоятельство станет еще яснее, если мы обратимся ко второй чрезвычайно замечательной стороне безусловных целей.

Цели, которые мы себе ставим в своей деятельности, двойственны по характеру своего осуществления. Одни из них являются задачами, допускающими полное и окончательное разрешение. Эти цели могут быть очень отдаленными, почти недоступными для отдельных людей. Такой, например, для многих представляется цель стать миллиардером. Но принципиально возможно стать миллиардером. Миллиард существует, он имеется готовым, данным, и задача здесь состоит только в том, чтобы эту данность перелить по каналам хозяйственной жизни из чужого владения в собственность одного. Но наряду с такими целями имеются и другие, заведомо недостижимые, не допускающие полного своего разрешения. К таким именно целям относятся выделенные нами выше «безусловные» цели. Никто никогда не сможет сказать, что он овладел всей наукой, что им разрешена

задача искусства, добра, справедливости. Ни про какой хозяйственный строй нельзя сказать, что он означает окончательную победу человека над внешней природой. При преследовании этих именно целей каждое достижение оказывается только этапом по пути ко все новым и новым достижениям. «Культурные ценности» по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми, или, по слову Канта, «проблемами без всякого разрешения». Они указывают нам на некий бесконечный путь, по которому можно подвигаться вперед в бесконечном прогрессе, но пройти который до конца никому не дано. Эта неразрешимость задачи, характеризующая цели культуры, не делает их, однако, от этого мнимыми. Нам известен целый ряд мнимых, неразрешимых целей. Квадратура круга, *perpetuum mobile*, философский камень, – все это не только неразрешимые цели, но цели мнимые, по пути к которым нет никаких достижений, никакого развития и прогресса. Совсем иной характер носят культурные ценности. Неразрешимость задачи науки, искусства, права совсем не означает, что эти задачи – мнимые. Эти цели не менее реальны, чем всякие другие сполна достижимые цели. Работа над ними ведет к непрерывным достижениям, она означает не бег на месте, но неуклонное движение вперед. Неразрешимость этих задач проистекает не от их мнимости, но от их неисчерпаемости. Если цели первого типа суть цели – данности, то эти последние цели, в совокупности своей составляющие культуру, можно назвать целями-заданиями, т. е. задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития.

Теперь мы можем вернуться назад и, продолжив наше рассуждение, объяснить чудо истории. История, сказали мы, есть непроходящее прошлое, т. е. прошлое, которое передается от поколения к поколению, как неотъемлемое достояние. Она есть «традиция» или, пользуясь прекрасным русским словом, предание. Такое предание невозможно там, где нет задания, т. е. тех неисчерпаемых целей, которые в своей совокупности составляют культуру. Прошлое не исчезает бесследно, но сохраняется, передается именно потому, что оно служит этапом на пути к вечной и неисчерпаемой цели. Не будь этого единства и вечности цели, не было бы и вечности сохранения. Оградить прошлое от забвения, сохранить его на вечные времена может только то, что само по себе вне времени, что представляет собою, подобно культурным ценностям, вечную, никогда не данную, а только в виде задания предстоящую нам цель. Сохраняется именно то прошлое, которое имеет отношение к культурным ценностям, от которого мы отправляемся в нашей работе над ними, которое мы продолжаем и которое поэтому само продолжает жить в наших трудах. Так, работая над задачей науки, мы продолжаем работу предыдущих поколений. Их научные тео-

рии, даже ниспровергнутые нами, продолжают жить в наших теориях, ибо мы продолжаем нашей работой труд, начатый ими и определяемый в своем направлении все той же единой и неисчерпаемой целью – заданием науки. В этом смысле можно сказать, что предание возможно через задание. А это значит, что история есть только там, где есть культура. Ее тем больше, чем больше поработал данный народ над культурными ценностями. История немыслима без этих ценностей науки, искусства, государства, права, хозяйства, лежащих в ее основании и делающих ее впервые возможной. Всякая история есть поэтому история культуры: политическая история не менее, чем история хозяйства или история науки. То, что обыкновенно понимают под «историей культуры», противопоставляя ее просто «истории», есть или история цивилизации (хозяйства и техники) или история образованности (науки, искусства, религии), а просто «история» – преимущественно история гражданственности, но все это, как показано выше, в широком смысле слова – культура. Поэтому также и расчленение истории соответствует расчленению культуры: сколько слоев культуры, столько отделов истории. Есть история государства и права, история хозяйства, науки, искусства, религии, но других видов истории, которым не соответствовало бы никакой ценности в системе культуры, не было и не будет.

Теперь мы можем еще дальше вернуться назад и дать, наконец, более точное, хотя все еще предварительное определение культуры. Культура, имеем мы основание сказать, есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий. Это не значит, что всякий человек, живущий в культуре, сознательно к ним стремится. Ученый может думать только о славе и о своей научной карьере. Рабочий, подавленный властью капитала, может думать только о завтрашнем дне. Оба они могут понятия не иметь о культурных ценностях, могут даже, исходя из какой-нибудь ложной философии, отрицать реальность таковых. Но все они часто помимо своей воли, подвигают своим трудом человечество на пути к ценностям культуры: один – накапливая знание, другой – накапливая капитал. Неведомо для самих себя они творят историю, накапливая предание человечества. Первобытный человек не знает этих целей. Подобно волнам вечно бушующего моря, все его усилия разбиваются о высокий берег железной необходимости самосохранения. Там, где человеку удалось пробить брешь в этой сковывавшей его стихии, поставив себе цели, превышающие простое самосохранение, только там волны его труда смогли не отпрянуть назад, но потечь вперед широким и плавным, в бесконечности теряющимся, потоком истории.

Поставив выше вопрос о целях образования, мы определили эти цели как цели жизни соответствующего общества. Цели жизни современного культурного общества нам теперь известны. Эти цели, как следует из

предыдущего рассуждения, и суть цели образования. Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

Итак, об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. У первобытного человека нет образования. По правильной формулировке Монро, так называемое первобытное воспитание есть не что иное, как «не прогрессирующее приспособление к среде». «Дитя научается владеть луком и стрелой, выделывать шкуру убитого животного, готовить пищу, ткать, делать глиняную посуду только путем наблюдения над действием взрослых... Все искусства, приобретаемые ребенком, даются ему благодаря повторному подражанию со все уменьшающимся числом неудач и ошибок». Воспитание его неотделимо от самой жизни. Подобно последней оно всецело определяется целью самосохранения.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. И действительно, мы находим здесь такое же взаимоотношение, которое мы выше установили между культурой и историей. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, религиозном. Если сравнить видовые определения, прилагаемые в педагогической литературе к слову образование, с приведенным выше каталогом культуры, то на первый взгляд может показаться, что между культурой и образованием нет точного соответствия. Так, например, мало кто говорит о хозяйственном образовании, и уж, во всяком случае, редко можно встретить в курсах педагогики самостоятельный отдел хозяйственного образования. Это несомненный пробел в педагогической литературе. В дальнейшем мы покажем, что теория хозяйственного образования вполне возможна. С другой стороны, мы привыкли говорить об образовании физическом и национальном, которым не соответствует в нашем каталоге культуры никаких культурных ценностей. Поэтому в дальнейшем мы должны будем также показать, что физического и национального образования, как особых видов образования наряду с образованием нравственным, научным и художественным, нет и не может быть.

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием.

Эти цели нам теперь известны, и мы можем вернуться назад к вопросу о теоретических предпосылках педагогики. Установление всякой Нормы, сказали мы выше, предполагает двойное теоретическое знание: знание материала, который данная деятельность преобразует, и знание тех целей, которые она преследует при этом своем преобразовании материала. Материал воспитания – живой человек, и знание его мы почерпаем преимущественно из психологии и физиологии. Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Какие науки исследуют культурные ценности, устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собою? После всего сказанного нами выше о культурных ценностях нетрудно видеть, что науками этими являются различные отделы философии. Так наука как особая культурная ценность исследуется логикой, устанавливающей законы научного знания, выясняющей различия между отдельными науками и определяющей состав системы науки. Эстетика исследует законы искусства и устанавливает классификацию искусств. Смысл и состав нравственности исследуется этикой. Философия религии и философия права соответственно изучают остальные культурные ценности. Таким образом каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько ценностей культуры. Если мы сравним приведенный нами выше каталог культуры с традиционными делениями системы философии, то увидим, что всем культурным ценностям, кроме, пожалуй, государства и хозяйства, действительно соответствуют свои отделы философии. Но государство исследуется в тесной связи с правом в философии права. Хозяйству же в современной философии все более и более отводится место, и мы присутствуем при зарождении новой и самостоятельной философской дисциплины – философии хозяйства. Мы видели выше, что хозяйство не есть простое самосохранение, оно включает в себя бесконечную и неисчерпаемую цель – победу человека над природой. Осуществление этой цели действительно означало бы «прыжок из царства необходимости в царство свободы». Но

подобно всем другим культурным ценностям цель эта есть задание, не допускающее своего окончательного и полного разрешения. Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается, таким образом, тесное взаимоотношение. История есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными Ценностями. Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т. д. Нормы, устанавливаемые педагогией, конечно не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.

Гессен С.И. Основы педагогики:
Введение в прикладную философию. М., 1995. С.25 – 37.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Выпишите основные понятия, которыми оперирует автор статьи и прокомментируйте авторское толкование данных понятий.
3. Считаете ли вы, что образование должно быть связано с жизнью? Сопоставьте вашу точку зрения и аргументы с мнением автора статьи.
4. В каком соотношении находятся в концепции С.И. Гессена такие понятия как «образование» и «культура индивида»? Согласны ли вы с позицией автора? Аргументируйте ваш ответ.
5. С.И. Гессен настаивает на том, что, «если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры». А как считаете вы? Аргументируйте вашу точку зрения.
6. Что понимает под историей автор данной статьи? Прокомментируйте позицию С.И.Гессена. Найдите в энциклопедии и справочниках определения понятия «истории» и сравните их с авторским. Что нового вносит С.И. Гессен в понимание истории?
7. Почему педагогика в концепции С.И. Гессена распадается на много подразделов? Назовите эти подразделы и соотнесите их с философскими дисциплинами.

ЧЕЛОВЕК, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА

Кризис школы, на наш взгляд, состоит в разрушении органической связи между этими тремя обозначенными в заголовке феноменами: между человеком и культурой – с одной стороны, образованием и культурой – с другой. Так бывает во все кризисные времена.

Каждая эпоха несет свою модель соотношения человека и образования. Античность, с ее идеалом гармонии, пытается достигнуть ее, создав образ целостного замкнутого Космоса, в котором все части находят свое законное место. Космос этот не случайным образом антропоморфичен. Идеал гармонии осуществляется через имплицитно присутствующую замкнутость, упорядоченность, конечность. Все должно быть пронизано мерой и мерностью. Тогда и образование не что иное, как формирование гармонически целостного человека в этом упорядоченном Космосе.

Средневековье выходит на связь человека и образования через идею всемогущего и всеодержительного Бога, через которого упорядочивается и которым управляется хаос повседневной жизни. Мир распадается на духовную и материальную сферы, существующие по своим отдельным законам, в то же время образование предстает в виде «школы земной» (подготовка индивида к практической жизни, привитие ему соответствующих умений и навыков) и «школы небесной» (подключение к предельным мировоззренческим ценностям, как они видятся в контексте тогдашней цивилизации).

Пожалуй, особенно поучительна для нас ситуация эпохи Просвещения, ибо современная школа несет в себе именно ее иллюзии и аберрации. Логичность перехода от человека к образованию достигается тут через универсализацию категории знания, понятого в фактологическом и эмпирическом духе. Если все есть Знание, то любые общественные цели реализуются через просвещение (в буквальном смысле слова, как просветление, движение от «мрака невежества» к свету истины). Культурный человек есть знающий и знанием облагороженный человек. Также, если все есть знание, то структура мира может быть построена как иерархия знаний.

XX век, особенно начиная со второй половины, меняет ситуацию кардинально. Рушится идеал замкнутого, соразмерного человеку культурного пространства, в которое надо только «вписать» «предсуществующий» образ. Размывается и «образ», и «действительность». Человек сталкивается лицом к лицу с неопределенностью, хаотичностью и враждебностью мира. Он чувствует себя несчастным и заброшенным. Меняется и ситуация «внутри» – личность сталкивается с неисповедимыми безднами и непредсказуемостью собственного подсознания. «Знание» сплошь и рядом не по-

могает. Можно «знать» и не ведать выхода. Да и нужно ли знать, быть образованным? Ответ на этот вопрос становится проблематичным. Кроме того, научное знание, как только оно выходит за пределы доступного его действию пространства, мирно сосуществует с донаучными, мифологическими представлениями, с исконными предрассудками, суевериями, с «голосом крови» и т.д. Не затронутый культурой человек сплошь и рядом чувствует себя лучше, увереннее, спокойнее, его деятельность «эффективнее», он смотрит свысока на интеллектуалов. Вывод один: надо радикально переформулировать исходные постулаты концепции образования. Надо хотя бы поставить эти вопросы, чтобы убедить самих себя, что мы знаем об их существовании.

Противоречия современного образования видны невооруженным глазом. Взять хотя бы известный факт вопиющего несоответствия между накопленным человечеством массивом сведений и индивидуальной возможностью освоить хотя бы их ничтожную процентную долю. Отсюда отмеченный американскими учеными парадокс о том, что сегодня дешевле заново сделать открытие, чем отыскать информацию о нем в имеющихся банках данных. Отсюда же и бессмысленность требования Высшей Аттестационной Комиссии к диссертациям, чтобы они содержали определенную новизну, ибо нет реальной возможности сколько-нибудь точно эту самую новизну установить. Как в таком случае «отбирать» знания, что «нужно», а что «не нужно»? В приобщении к художественной культуре ситуация еще более сложная. Кого «проходить» в школе? Почему надо знать, скажем, поэзию Фета, но не обязательно – Апухтина? Видимо, исчерпана сама модель «количественного» подхода. Ситуацию описывает знаменитый тезис Козьмы Пруткова о невозможности объять необъятное.

Посмотрим на проблему с другой стороны. Современное сознание отчетливо выявило «многоаспектность» культуры, разную качественность форм отношений человека к действительности, их не сводимость друг к другу. Получается, что «Человек» один, а в культуре он представлен «множественно».

Можно вспомнить в связи с этим известную отечественную дискуссию 60-х годов о «физиках и лириках» или обсуждение той же темы в напущенной книге Чарльза Перси Сноу «Две культуры». И хотя на поверхности речь как бы шла о том, что никакая научно-техническая революция не перекроет ценности искусства, по существу диалог выявил две принципиально разные модели истолкования действительности – интеллектуально-сциентистскую (мир есть ряды фактов и их осмысление, организованные определенным образом) и гуманитарно-эстетическую (мир – это человеческая способность его переживания, художественно-творческого воплощения). Как следствие, вытекали две программы обра-

зования. По одной из них школа должна была насытить растущего человека информацией об окружающем мире, дать ему «необходимые сведения» (при этом формирование гуманистического начала предполагалось как следствие усвоения этой информации); по другой – сформировать его «внутренний мир», открыть богатство реальности и научить органы чувств эту реальность впитывать и переживать. И та и другая парадигмы упускали из виду «объемности» человека, вступающего в общение с окружающим на разных уровнях, в непересекающихся плоскостях и в разнородных пространствах.

Выражаясь более обобщенно, сегодня стало очевидно, что формы культуры (наука, искусство, философия, религия) – не просто различные способы отношения человека к миру, которые можно сравнивать, сопоставлять, ставить в ряд и т.д., а сами различные миры, пересекающиеся, взаимодействующие, но и взаимопротиворечивые, а иногда и просто несовместимые. Эти противоречивость выражает парадоксальность человеческой природы. Так, цель искусства, обнажая «внутреннее» через «внешнее», вскрыть изнанку действительности, обнаружить интимное, потаенное и исследовать через художественный образ. Художественное проникновение беспощадно, оно не учитывает заранее разделение на добро и зло, должное и сущее (если не брать специально моралистические произведения), что составляет, наоборот, специальную задачу нравственности. Крайними же полюсами являются тут искусство, кичащееся вседозволенностью, и ханжеская мораль, присваивающая право быть всеобщим цензором. Философия стремится проникнуть в суть вещей, в запредельные миры, не боясь даже того, что рискует запутаться при этом в неразрешимых противоречиях. Религия хочет дойти до Абсолюта и слить с ним человеческое сердце.

Но проблема лежит еще глубже. «Человек» и «культура» – это как бы два самостоятельных мира, конечно же, взаимопересекающиеся. Человек может быть «докультурным», «внекультурным», «антикультурным». Именно по этой причине возможно как положительное, так и однозначно отрицательное отношение к культуре, вплоть до ненависти к ней, выраженной в известном афоризме: «Когда я слышу слово «культура», я хватаюсь за пистолет». Культура – не просто «продолжение» человека. Она может раскрепощать, но и закрепощать, она может мешать, тяготить, у нее есть «вес» и «давление». Со времен Древней Греции известны общественные и философские движения, специально направленные против культуры. Киники воспевали природную органическую жизнь. Руссо и Толстой заявляли о порочности цивилизации. Генри Тора прятался в лесу от городского уклада. В XX веке – хиппи и битники, бунтующие студенты 60-х годов во

Франции и Германии с их призывами «Культуру на фонарь!». Лозунги борьбы с «буржуазной культурой» вдохновляли российскую революцию 17-го года...

Наиболее рельефно и отчетливо эту проблему поставил психоанализ Зигмунда Фрейда. «Я» и «Оно» – вот исходная схема. Человек разделен как бы на две половины: биологическое, подсознательное, спрятанное в живой природной толще жизненно-энергетическое Оно – либидо и разумное, собственно человеческое, «культурное» Я. Особенность человека, в отличие от животных, состоит как раз в наличии культуры. В отличие от биологического мира, не вся энергетика влечений расходуется на прямое удовлетворение – препятствуют социальные, нравственные и т.п. факторы. Сверх-Я – бдительное око, функция которого – следить за «дозволенностью». Не будучи удовлетворенными, накапливаясь в подсознательном, влечения переполняют резервуары бессознательного, давят, ведут личность к неврозу. Но барьеры Сверх-Я можно обойти через косвенное удовлетворение – сублимацию. Это остроумие, сон, свободное фантазирование. Это искусство, творчество. Выявлением и одновременно изживанием невротических импульсов является, по Фрейду, религия. Все вместе и составляет Культуру. Культура – и добро и зло. Без нее нет человека и человеческого общества, которое не может существовать без взаимных ограничений. Но культура – это и запреты, границы, вытеснение недозволенного, табу. Поэтому существует «давление» культуры, ощутимость ее пресса.

Проблема тут поставлена предельно остро. В просветительской идеологии культура рассматривалась как безусловное благо, а ее взаимоотношения с личностью понимались нередко идиллически. XX век выявил внутреннюю антагонистичность, проблемность этого соотношения. Роль культуры уникальна, но ситуация ее трагична. Ведь она как бы тонким слоем покрывает бушующее море страстей, влечений и желаний, энергетики («пассионарности»), вынуждена сдерживать ее спонтанные порывы. В любую минуту все накопленное грозит вырваться наружу, сметая все, ломая на своем пути. История богата на примеры разгулявшихся человеческих страстей и возвышенных и низменных, и великих и странных. Надо учиться сосуществовать с культурой, торя тропинки между ней и мной, умножая внутри ее лабиринтов возможности, способствующие реализации человеческого содержания. Хотя бы потому, что «бескультурное» состояние бесконечно хуже, страшнее.

Постановка вопроса в психоанализе позволяет рассуждать в еще более общем виде. Человек бесконечен. Культура конечна. Человек изначально противоречив. Культура стремится к гармонии. Человек – Хаос.

Культура – Космос. Человек – существо, находящееся между материей и духом, Природой и Свободой, телом и идеей. Человек парадоксален, он находится как бы в «расщелине Бытия». Культура же представляет собой только способы, в которых это парадоксальное содержание «хочет» выразиться, выявить свою сущность. Без антропологического пласта человека не понять. Рассматривать его только в границах понятия «культура», как это мастерски делает В.С.Библер в своей известной концепции «диалога», на наш взгляд, недостаточно. Человек «внекультурен» в своей природности, биологичности. Он докультурен в младенчестве. Он несет в себе чисто витальные глубины в структурах своей психики. Вся его жизнь укоренена в том числе и в бессознательном, инстинктивном, натуральном начале, которое не уходит на протяжении всей жизни и играет фундаментальную роль. Внекультурны (хотя и многообразно символизированы) хронические беды пола.

Известно, что первичные элементы нашего Я закладываются даже не в младенчестве, а еще в период утробного развития. Там, на уровне бессознательных еще ощущений, наши первые боли и удовольствия, первые страдания и надежды, там возникает самое глубинное, непонятное даже нам самим. И только потом это исходное ядро вступает во взаимодействие с культурой. Сначала человек органический, природный и лишь потом – исторический, социальный, художественный, религиозный.

Человек «разомкнут» не только «вниз», но и «вверх». Тут он как бы «посткультурен». Есть мистические дали и божественные высоты, есть невыразимое в тех верхних разреженных слоях атмосферы, где обитает Абсолютное. Есть тайна чистой, лишённой «искажающего влияния» материи, светоносности, увиденной и описанной еще Платонам. И разве философия образования, которая хочет охватить «все» человека, не должна по крайней мере иметь в виду эти расходящиеся и исчезающие в бескрайности Бытия лучи?

Культура есть освоенная, выраженная в знаковой форме, на определенном языке выявленная содержательность этой парадоксальности, этой драматичности человеческого бытия. Поэтому в самом общем виде водораздел между Человеком и Культурой, проявляющийся в кризисе образования, – это противоречия между содержанием, структурой, специфическими потребностями человеческой природы и теми знаковыми, символическими формами, в которых эти потребности можно удовлетворить, реализовать или, по крайней мере, артикулировано выразить.

Культура не просто «спутник» человека, она – единственная возможность дан него выявиться, выразиться в процессе освоения внутренне-

го и внешнего мира. Через культуру мир становится «понятным» и «знакомым» человеку. Слово потому так и могущественно, потому и способно как бы «заменить» реальный предмет, что оно – представитель этого предмета о культурно-знаковой форме. Культура – посредник между Природой и Человеком, система «амортизаторов» (хотя и требующих от меня значительных жертв) между мной и Бытием. Только в форме Культуры (человеческого жеста, художественного образа, религиозного переживания) человек согласен и способен принять этот мир. Борясь с культурой, человек рубит сук, на котором сидит. И хотя человеку дано проникнуть в тайну Бытия как такового, он вновь и вновь дерзновенно покушается на это – вспомним поиски Бытия у Мартина Хайдеггера, прорывы к «непостижимому» в творчестве Семена Франка... Поэт чувствует эту неизреченную тайну мира непосредственно, как Блок. Без такого мистического переживания, нет полноценной человеческой личности, но оно и внутренне драматично. Это знали такие художники, как Гоголь, Достоевский, доходившие в анализе человеческой природы до страшных глубин... Именно поэтому художник (а ведь это только специфический тип человека!) так часто балансирует между здоровьем и болезнью, да и само противопоставление «больного» и «здорового» начинает носить проблематический характер. Больная истерзанная душа Ван Гога, слезы Чайковского, безумие Ницше – разве все это не плата за попытки прорыва в беспредельное?

Есть стихия, которая и еще более «разводит» и властно соединяет «природное» и «культурное». Это – любовь.

Философия образования, претендующая на удовлетворение потребностей Времени, обязана, как минимум, учесть все это, как максимум – попытаться свести концы с концами. Задача невыполнимая, но облегчается она структурой самой культуры, которая «вынуждена» развернуться и к беспредельности и безграничности мира, и к конкретной размерности человека. Культура – синтез (сложный, противоречивый) «природного» и «социального», «телесного» и «духовного», безграничного и ограниченно-го, индивидуального и общего.

В этом внутренняя противоречивость, парадоксальность феномена культуры. Посредством науки, например, она хочет охватить безмерность мироздания, но может сделать это не иначе как в человеческой форме (отсюда старая философская проблема, можно ли познать мир «сам по себе» или мы обречены на коловращение в клетке антропологического). Нахождение между телесным и духовным диктует культуре то, что, с одной стороны, она предстает как «чистый смысл», значение, ценность, а с другой – должна этот смысл опредметить, воплотить в чувственно-вещественной

форме. Культура – это объективная надиндивидуальная, следовательно, безличная жизнь духа (это понял и проследил в своей диалектической одиссее Гегель), в то же время она – индивидуальна, уникальна, следствие моего внутреннего выбора (как показал Кьеркегор). Через культуру мое единственное уникальное соединяется с общезначимым, обретает универсальную форму и в принципе может быть передано каждому: одновременно универсальное, общезначимое становится только моим, личным, потаенным только для меня существующим.

Приобщаясь к тексту Пушкина, к музыке Моцарта, я участвую в двунаправленном («амбивалентном») процессе: от Пушкина и Моцарта – ко мне, от меня – к Пушкину и Моцарту. С одной стороны, гениальные стихи и музыка становятся (должны становиться!) частью жизни моей души, моим переживанием, выраженным в художественной форме, с другой – жизнь моего сознания и моей души, ее предметное содержание становятся звуками моцартовской симфонии и строфами пушкинских стихов. И в самом тексте тогда два пласта, в нем скрыто и «общее» и «частное» общекультурное достояние и индивидуальное, уникальное переживание, характерное только для данного человека.

Отсюда следует то, что в приобщении к культуре важны оба момента: присвоение, усвоение культуры и расширение за счет этого содержания моей внутренней жизни и интимное соприкосновение, экзистенциальное созвучие с эстетической выразительностью искусства, осознание ее как способа работы внутренних инстанций моего Я.

Это напластование можно понять еще и как взаимоотношение «психического» и «духовного», т. е. как взаимодействие специфических механизмов внутреннего мира личности, связанных с волей, переживанием, мотивацией и направленностью влечений – с объективно-всеобщими смысловыми формами, в которых функционирует социально-культурное целое.

Какие же могут быть отсюда выводы для теории и практики образования?

- I. Если верно, что кризис образования в самом общем виде, это время от времени возникающее «расщепление» между Человеком и Культурой (а, следовательно, внутри человека и внутри культуры), то задача, видимо, состоит в организации «встречного движения» этих двух начал для плодотворного взаимообмена и взаимопроникновения. И если в масштабах целостного социума это взаимоотношение всегда будет оставаться проблематичным, обрастая все новыми осложнениями, то школа – это как бы уникальный полигон, где на ограниченной социальной территории обязаны соединиться «инди-

- вид» и «общество», «личность» и «культура», знание и деятельность, «психическое» и «духовное», причем внутри самих этих анклавов образуются многочисленные взаимосвязи и взаимопересечения.
- II. Естественно, сказанное предполагает разработку таких методик и программ обучения, которые, концентрируясь вокруг идеи человека, выражали бы в совокупности основные потребности человеческой природы, как они выявляются в общении, деятельности, созерцании, в формировании мотивов и внутренних направленностей и т.д. В то же время они должны включать в себя максимальные возможности для постижения реальности во всей ее разнокачественности и многообразии. Здесь особенно важно (и наиболее трудно!) соединить все аспекты в единую картину мира, так, чтобы, например, знание о моем Я и знание о Вселенной воспринимались как «две стороны одного и того же», два способа постижения универсума «извне» и «изнутри». Выдающийся украинский педагог Василий Сухомлинский считал даже необходимым, чтобы астрономию и психологию преподавал один и тот же учитель и единство мироздания находило бы непосредственное выражение в живой личности воспитателя.
- III. В качестве естественной базы такого понимания может выступать только пронизанность всей жизни школы гуманистическим началом (уроки, беседы в коридорах, внешкольное общение), живые импульсы которого шли бы, с одной стороны, в само это непосредственное общение, насыщая душу ученика и учителя добром и порывами к творчеству и придавая всему процессу высший нравственный смысл, а с другой – пронизывали бы проблематику обучения, которое структурируется тогда сообразно природе восприятия, переживания и законов живого постижения реальности и исходит из глубинных духовно- нравственных пластов личности. Эту закономерность можно понять и как членение самой культуры, если только не упускать из виду ее антропологическую составляющую. Само собой понятна в таком случае исключительная роль школьного Учителя, который выступает и в качестве живого олицетворения человечности и как посредник между Знанием, Культурой и личностью Ученика.
- IV. Неизмеримо глубже видится тогда место художественного воспитания. В искусстве я одновременно и живу и приобщаюсь к действительности, познаю ее через художественный образ, который выступает как бы целостной моделью культуры, я «вхожу» в мир, а мир «входит» в меня. Художественный образ вытаскивает наружу мое психическое, бессознательное, мои нереализованные влечения и же-

лания и том самым способствует разрешению внутренних конфликтов. В этом психотерапевтическая роль искусства. Но в искусстве оказываются задействованными мои высшие творческие потенции, моя духовная – истинно свободная природа. Через художественное начало мое Я живет в Культуре в самом чистом и высшем ее обнаружении. Ни в коем случае не должно происходить подчинение преподавания искусства логике школьной дидактики, тогда искусство становится лишь «одним из» преподаваемых предметов, лишь, частью, а оно – целое. Философия образования сама должна быть построена по модели художественного процесса, представляющего собой логику органического развертывания любого живого содержания.

- V. В действе урока, как в эпицентре, видится нам, вышеназванные элементы должны быть соединены в целое. Образ Человека сливается с образом Культуры. Знание идет рука об руку с Переживанием. Интуиция – с Логикой, а интеллектуальное существование, вселенная Схоластики (в высшем, средневековом смысле этого понятия) непосредственно смыкается с Мистикой, с экзистенциально-эмоциональными пластами человеческой души.

Тогда, решая проблему Образования, школа будет посылно решать и проблему Человека.

Шор Ю.М. Человек, образование, культура // Мир человека. 1994. № 1. С.10 – 15.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Почему автор статьи считает понятия «человек» и «культура» «взаимопересекающимися»? Аргументируйте ваш ответ.
2. Как изменялось представление о человеке и образовании в разные культурные эпохи?
3. Каким содержанием наполняются в подходе автора такие понятия, как философия, искусство, религия?
4. Как интерпретирует М.Ю.Шор понятие «культура»? В чём видится автору внутренняя противоречивость, парадоксальность феномена культуры? В рамках какой философии трактует М.Ю.Шор миссию школы? Какую роль отводит автор статьи учителю?
5. Чем близка автору статьи позиция В.А.Сухомлинского? Каким образом можно реализовать идею создания в школе «максимальных возможностей для постижения реальности во всей ее разнокачественности и многообразии»?
6. Каким видится автору статьи роль и место художественного воспитания?
7. Согласны ли вы с требованиями М.Ю.Шора к «действию урока»? Можете ли вы вспомнить какой-либо урок из вашей школьной практики, который отвечал бы требованиям автора. Конкретизируйте свой ответ.

В.П. ЗИНЧЕНКО

О ЦЕЛЯХ И ЦЕННОСТЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

*Войдем в Мир образования вместе,
а выйдем поврозь. Каждый - в свой Мир.*

Слово «образование» в русском языке – одно из самых многосмысленных и загадочных.

Оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину и путь, результат. Оно может служить хорошим поводом для забавных лингвистических игр и для серьезных размышлений, что связано с односложным и многозначным корнем «образ». Образ, образа, образец, образок, образчик, образина, наробраз, образованщина... Образ всегда требует пояснения, дополнения. Образ чего, кого, какой, чей? Образ Бога, человека, мира, вещи, действия? Есть необъятный мир образов и есть образ мира (непосредственный или «в слове явленный»). Есть мир образования, и есть образование мира. Равным образом можно говорить о значении и смысле образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования.

Последние пары – это уже не игра. Остановимся на первой. Мир образования предназначен для образования человека. Не более, но и не менее того. Кажется, что это бесспорно, несомненно, привычно. Но ведь Бог создал человека по своему образу и подобию. Принимает ли на себя образование божественную функцию образования человека и, если да, то по чьему образу и подобию? Как это ни печально признавать, но есть, с позволения сказать, системы образования, которые, не спросясь у человека, берут на себя божественную функцию не только образования, но даже всестороннего и гармоничного развития его личности.

Попробуем взять на октаву ниже. Человек – это целый мир. Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человеческим.

Разумеется, человеческий мир включает в себя не только (а может быть, и не столько?) знания о мире. Он содержит в себе мир природы, мир искусства, мир вещей, действий с ними, мир деятельности, мир (миры)

других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, человеческих отношений и взаимодействий. Далеко не все из перечисленного входит в институционализированный мир образования, в его компетенцию, которая к счастью, много уже его притязаний, претензий, да и компетентности. В мире образования лучше всего обстоит дело с обучением, которое, между прочим, само по себе оказывает большое воспитательное воздействие. Что касается целенаправленного воспитания, формирования все той же личности, то с этой целью и ценностью ряда образовательных систем дело обстоит более чем проблематично.

И у Л. С. Выготского мы встречаем бесспорный тезис о том, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался. И даже когда говорится о саморазвитии, самостроительстве, самовоспитании, самоопределении личности, то это саморазвитие каким-то мистическим образом тяготеет к абстрактному эталону или метапсихическому «я». При этом полностью игнорируется древняя как мир истина, известная, по крайней мере, Бл. Августину, что личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия. В культуре многих народов называют человека, не испытавшего второго рождения, «однажды родившимся». Именно в решении экзистенциальной задачи происходит, в отличие от созревания индивида, длинная вереница рождений личности или «человека в человеке» (М. М. Бахтин).

На личность, конечно, можно смотреть как на текст, который мы плохо умеем читать. Но главное, что личность – автор. Она пишет самую себя (ср. О. Мандельштам: «Я и садовник, я же и цветок...»). Согласимся с А. Ф. Лосевым, что личность – это чудо и миф (а не зомби), формировать ее никому не дано. Зомби сформировать легче. К счастью, не из каждого человека.

Идеи о связи личности, чуда и мифа, развитые А. Ф. Лосевым, заслуживают самого пристального внимания: «Личность... есть осуществленная интеллигенция (т.е. самосознание. – В. З.) как миф, как смысл, лик самой личности. *А совпадение случайно протекающей эмпирической истории личности с ее идеальным заданием и есть чудо*» (Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С.150). Лосев подчеркивает: чтобы случилось чудо, необходимы какие-то два плана в этой личности – «...это есть планы внешне-исторический и внутренне-замысленный, как бы план заданности, преднамеренности и цели» (там же. С. 143). <...>

Как бы мы ни квалифицировали педагогику – как науку, искусство или то и другое вместе, думаю, что, к счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны, как неподвластна и организация встречи случайно протекающей эмпирической истории личности с ее идеальным заданием. Чудо есть явление социальное и историческое (хотя, конечно, чудеса случаются и в педагогике). Да и внешнеисторический план не вполне в руках педагогики. Встреча планов или их расхождение – это и есть чудо или судьба. «Судьба – самое реальное, что я вижу в своей и во всякой чужой жизни. Это – не выдумка, а жесточайшие клещи, в которые зажата наша жизнь» (Лосев А.Ф. Указ. соч. С. 144). Бывает, что судьба оказывается благосклонной и способствует встрече ученика с учителем.

Обо всем этом приходится говорить (или предупреждать), ибо многочисленные варианты конкретизации идеи всестороннего и гармонического развития личности исходят из представлений о ее вечном бытии, детерминической природе, завершенности, формируемости извне. М. М. Бахтин высказывал вполне резонные сомнения даже в познаваемости человека извне, т.е. вне диалога: «Нельзя превращать живого человека в безгласный объект заочного завершающего познания. *В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открывать в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению*» (Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 68).

И далее исследователь творчества Ф. М. Достоевского формулирует замечательный по своей глубине тезис, которым должна была бы руководствоваться вся психология личности, равно как и вся наука о воспитании: «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества: А есть А. По художественной мысли Достоевского, подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения человека с самим собой, в точке выхода его за пределы всего, что он есть как вечное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно». Подлинная жизнь личности доступна только *диалогическому* проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя.

Правда человека в чужих устах, не обращенная к нему диалогически, то есть *заочная* правда, становится унижающей и умерщвляющей его *ложью*, если касается его «святая святых», то есть «человека в человеке» (там же. С. 69). < ...>

Образованию пора перестать уподобляться Ноздреву: «До леса – мое, лес – мой, за лесом тоже мое...» В человеке далеко не все образуется образованием. Хотя, конечно, оно не может быть безличностным и безличным. Справедливости ради нужно сказать, что не все варианты все шире распространяющегося личностно ориентированного обучения воспроизводят логику формирования, проектирования гармонической личности.

Попробуем представить себе различия между позицией формирования личности в обучении и позицией личностно ориентированного обучения.

Упрощая, можно сказать, что при формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при личностно ориентированной (эксцентрической) – «вычитывает» из ученика и принимает его в себя. Между прочим, вторая позиция дает больше шансов учителю быть принятым в себя учеником. Признаюсь, что когда я сравнивал обе позиции, то имел в виду личностно ориентированное обучение в трактовке И.С.Якиманской (Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996). Его доминантой является обеспечение развития и саморазвития личности ученика на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Личность в образовании (кстати, не только учащегося) — это постоянный сюжет, к которому волей-неволей приходится возвращаться. Ю.К.Бабанский в своих исследованиях обнаружил, что у многих учителей наблюдается дефицит личностных свойств и качеств, необходимых для организации эффективной учебной деятельности учащихся, не говоря уже о формировании их личности. К их числу он относил: творческий, неформальный поисковый стиль, мобильность, конкретность и системность мышления при умении выделять главное: чувство меры в использовании тех или иных форм и методов преподавания; эмоциональную отзывчивость; контактность в общении (см.: Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 53). Бабанский с сотрудниками разрабатывал специальную и поучительную программу для самооценки и самовоспитания соответствующих качеств у учителя. Поистине, сначала воспитай себя сам. Когда читаешь исследование мудрого Ю.К.Бабанского, невольно вспоминаются слова А.П.Чехова из его записных книжек: умный любит учиться, а дурак – учить.

Несмотря на всю полезность (и осторожность) личностно ориентированного обучения, оно не исчерпывает собой и не заменяет проблематики и задач саморазвития, самовоспитания личности учащихся. В этой об-

ласти необходима большая содержательная и организационная работа, которая выходит за рамки психологии и педагогики. Перед всеми науками о человеке стоит задача исследования и демонстрации всего пространства выбора путей развития человека и мира. Это и есть важнейший из искомым медиаторов духовного роста. Без него невозможно проектирование нормального образования.

Вернусь к обсуждению ситуации в образовании и его задач, связанных с введением человека в мир знания и в мир незнания (возможно, и в некоторые другие миры). Здесь не должно быть иллюзий. Судьба, или планида образования состоит в том, что оно пролагает свой путь сквозь науку (в том числе и сквозь науку об образовании) и сквозь реальности и ирреальности жизни. Самое трудное – это понимание того, что мир знания, а соответственно и мир образования не совпадает с миром науки, техники и с миром жизни. Ясно, что он находится на их пересечении, на их границах (как культура у М.М.Бахтина), но никто не знает золотой середины, если таковая существует. Образование всегда мечется между наукой и жизнью, и в той мере, в какой жизнь – это искусство, между наукой и искусством. Зато и удары образование получает и с той, и с другой стороны: со стороны науки и со стороны жизни, социума, государства. Пожалуй, лишь культура, в силу своей привычки вступаться за слабого, становится на сторону образования.

Кажется, нет ученого, которого удовлетворяли бы школьные учебники по его специальности, если, конечно, не сам он их написал. Равным образом нет и правительства, которое удовлетворяло бы школьное и высшее образование, разумеется, кроме нашего, так как оно лишь от случая к случаю (от реформы к реформе) думает о том, кто и каких граждан воспитывает в «их Доме Россия». Сегодня наука и образование объединены в нищете. Может быть, это объединит их в духе? Такое промежуточное положение мешает образованию выработать собственную систему ценностей, целей и средств. Слишком часто оно довольствуется внеположными ему целями науки и социума, оказывается слугой двух (многих) господ. И не знает, бежать ли ему впереди прогресса или впереди регресса. В таком положении оно обречено оставаться полупросвещением (А.Пушкин), полуобразованием (О.Мандельштам) и в качестве опасных следствий порождать полудеятельность (Н.Гоголь), полунауку (Ф.Достоевский). Как это ни трудно, но нужно попытаться уйти от навязываемых образованию целей и ценностей, от традиционных задач обучения и воспитания, фатально связанных посредством разделительного союза «и». Ценности об-

разования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. Иное дело их конкретное, даже технологическое (психотехническое) преломление и воплощение. Если принять это положение, то из него следует, что не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой новой реформе образования или к очередному этапу реализации старой. Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны. Нужно помнить, что «утверждение и оправдание ценностей прошлого столь же революционный акт, как создание новых ценностей» (О.Мандельштам). <...>

В.С. Соловьеву принадлежит ценностно-иерархическая шкала трех основных областей человеческой жизнедеятельности: *духовное, интеллектуальное, социальное*. Хотя взаимосвязь духовности, интеллектуальности и социальности непреложна и неразрывна, но, как пишет Е.Б.Рашковский, «никакой жесткой и единообразной прописи развития никому не дано. Однако каждому человеческому массиву дана почетная и тяжкая свобода найти, исходя из собственных предпосылок, собственную уникальную связь с общечеловеческими векторами духовности, рациональности и социального милосердия. А уж каковы конкретные формы этой связи и сколь прочны эти формы – особый вопрос» (Современное Мироздание и философская традиция России: о сегодняшнем прочтении трудов Вл. Соловьева // Вопросы философии. 1996. № 6. С. 102).

Несомненно, что эти области человеческого существования одновременно являются и его главными ценностями, в том числе и индивидуальными. Несомненно также, что в поиск их конкретных форм и взаимосвязей, в поиск путей их достижения должна вносить существенный вклад система образования. Перечисленные ценности – это своего рода система координат, которая, хотим мы того или нет, так или иначе расширяется, конкретизируется, доопределяется. Возникает вопрос: кем? Дело ли государства или государственных реформаторов определять или доопределять духовные и интеллектуальные ценности и цели образования? (Ведь дух дышит, где хочет!) Такие прецеденты бывали, и они имеют свое название – тоталитаризм. Было бы слишком просто (и жутко), если бы цели и ценности образования вновь начали спускаться сверху в органы образования, затем в систему образования и, наконец, в головы учащихся. Симптомы подобного возврата начинают просматриваться. Например, готовящийся стандарт «по области искусств» навевает печальные воспоминания о «приказе по армии искусств». Фундаментальные ценности имеют разные источники. Демократическое государство не может претендовать на определение духовных и интеллектуальных ценностей. Макси-

мум на социальные, да и то не на их определение, а на обеспечение условий их достижения. Даже наука, поскольку от неё время от времени отлетает дух (а сейчас государство почти выпустило его совсем), не может претендовать на определение интеллектуальных ценностей в полном объеме. Кто может определить, какой интеллект понадобится человеку развивающемуся? Интеллект – по определению свободное явление. Ученые не могут размножаться в неволе.

Дело государства признать и принять образование (и науку) в качестве действительной реальной цели и ценности. Принять не вербально (как в знаменитом и тут же забытом Указе №1 Президента Российской Федерации), а со всеми вытекающими из этого социальными, экономическими и политическими последствиями. <...>

Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются, соревнуются консервативные и динамические составляющие и свойства. Не нужно думать, что источником динамизма может быть только государство и призванные им реформаторы. Чувство гражданственности свойственно системе образования не меньше, а скорее всего больше, чем любым другим институтам государства. Между прочим *школа* в широком смысле слова и есть гражданское общество, во всяком случае его ядерная часть, которой больше, чем любым другим частям общества, свойственны широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» ценностям, как свобода, добро, знание, понимание, искусство, человеческая мысль... Школа, разумеется и высшая, ближе и быстрее подошла к *Открытому обществу* (в смысле К.Поппера). Государство должно больше доверять системе образования, переживать ее беды как свои собственные, помогать ей не Христа ради, а понимая, что эта помощь сторицей окупится.

Образование России, культура России – это ее достояние и неотъемлемая часть. Пока они живы, будет жива и Россия. А они наперекор всему еще живы и даже развиваются, хотя со стороны представителей образования, науки, культуры (причем не худших) слышится плач Ярославны, а порой и глухие проклятья. Убедительным показателем огромной духовной работы, которая происходит в гуще системы образования, служит все увеличивающееся число педагогических и психологических журналов, в которых обсуждаются проблемы, успехи, просчеты, имеющиеся в образовательной и воспитательной деятельности. Важно, что при этом практически исчезает разница между столичными и региональными изданиями. <...>

Недавно ушедший от нас А.А.Пинский собрал мысли А.Эйнштейна об образовании. Идеалом школы в понимании ученого были свобода, демократия, уважение (а не формирование!) личности учащегося: «Школа –

важнейший способ передачи богатства традиций от одного поколения к другому. Особенно сейчас, когда хозяйственное развитие ослабило влияние семьи.

Неправильно считать, что школа служит только для передачи знаний подрастающему поколению. Она служит делу развития свойств и способностей человека. Но она не должна подавлять его индивидуальность. Воспитание идет не через слова, а через труд и деятельность. Важнейший способ воспитания – стимулировать учащихся к самостоятельной деятельности.

Нельзя воспитывать через страх и боль. Мне представляется наихудшим, если школа принципиально работает методами страха, насилия и ложного авторитета. Такие методы обращения разрушают здоровые чувства, откровенность и уверенность в себе у учащихся. Тем самым воспроизводятся покорные подданные. Не удивительно, что такие школы закономерны для Германии и России» (цит. по: *Пинский А.А.* Наука и школа. 1997. № 2. С. 10).

Как ни просто это звучит, но главная ценность всей системы образования состоит в ее способности открыть, сформировать, упрочить индивидуальные ценности образования у своих питомцев. В этом залог его непрерывности. Однако принятие этого очевидного положения заставляет сделать следующий шаг. Выявление ценностей образования как такового означает, что необходимо прежде всего заботиться о роли образования в судьбе каждого отдельного человека и лишь потом – социума. Можно быть уверенным, что образованный и свободный человек не останется равнодушным к решению задач государства, общества и его институтов, к судьбе России.

Превосходным ориентиром может быть «школа равновесия души и глагола» (М.Цветаева). Замечательно, что в русском языке глагол – это и слово (логос), и действие, и деяние, и поступок. Будем держать эти ориентиры в сознании.

Как для науки важен дух, так для образования важна душа. Согласно В.И.Вернадскому, действие – это существенная черта научной мысли, добавим – и образования. Когда дух отлетает от науки, а душа – от образования, они перестают быть частью культуры, хотя научная и образовательная деятельность остаются при этом вполне рациональными, технологичными и в смысле достижения формальных целей образования – эффективными. А в смысле постижения смысла – вполне эфемерными... Их ведущей силой становится «сила вещей» (цивилизация), а не «связь лю-

дей» (культура). Эта метафорическая характеристика культуры и цивилизации принадлежит М.Пришвину. Намек на путь преодоления оппозиции между культурой и цивилизацией сделал М.М.Бахтин, сказав, что свое слово индивида в культуре есть цивилизация...

В союзе с душой глагол – это живое слово и живое действие. В союзе с душой школа знания – это школа живого знания. В союзе с душой школа мысли – это школа мысли о смысле. В союзе с действием – это школа не ответного, а свободного и ответственного действия, школа поступка.

Союз с душой превращает и школу знания, и школу действия, и школу мысли в *школу* понимания, представляющего собой основу познания, взаимопознания и терпимости, которые мыслились В.С.Соловьевым как непреложные императивы достоинства индивидов, человеческих групп, наций и государств. Это соответствует современной трактовке выживания человечества: глобальное взаимопонимание становится необходимой предпосылкой глобального выживания (см.: *Рашковский Е. Б. Указ. соч. С. 106*).

Равновесие знаний о мире и знаний о душе, знаний о человеке – это, конечно, недостижимый идеал. Другими словами, это путь к школе персонального, личностного знания, к школе поступающего мышления и действия, к школе смысла. Главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие.

Почему именно живое знание? Потому что в нем слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл. В концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым, главными образующими сознания являются смысл и значение. Понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безразличному знанию, что оно в силу принадлежности живому субъекту и включенности в систему его деятельностей всегда страстно. Короче, сознание есть не только знание, но и аффективное отношение. Понятие значения фиксирует то обстоятельство, что сознание развивается не в условиях робинзонады, а внутри некоторого культурного целого, где исторически кристаллизован опыт общения, мировоспитания, деятельности и который индивиду надо построить (а не « присвоить»), как

у К. Маркса и А. Н. Леонтьева). Иначе говоря, понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (эта мысль формулировалась еще Г. Г. Шпетом), а понятие значения – подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. В принципе в этих мыслях нет ничего нового. Но, будучи высказаны по поводу сознания, они не замечались педагогикой, которая строила образовательные программы почти исключительно на фундаменте знания, значения, понятия. Возможно, ее смущали термины «сознание» и «смысл». К сожалению, педагогикой не было замечено и понятие «живое знание», которое в 1947 г. использовал А. Н. Леонтьев: «Значит тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний. Значит недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он отнесся соответственно к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него *живыми знаниями* (курсив мой. – В.З.), станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» (Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, С. 299).<...>

<...> Психологи и педагоги должны внимательно отнестись к психологическим аспектам образовательных ценностей. К последним, конечно, относятся: знание, понимание, действие, думанье и думанье о думании, сознание, Духовный и личностный рост. Это, казалось бы, само собой разумеющиеся ценности, перечень которых может быть легко продолжен, вплоть до наивного включения в него отдельных психических функций, таких как внимание, память, мышление и т. д. Покажем это лишь на одном примере – психологического состава знания и его возможных свойств.

Знание о мире, о человеке, о себе имеется у каждого, и оно существенно отличается от научного знания даже тогда, когда принадлежит ученому. Это знание живого о живом, т. е. живое знание. Живое знание – это соцветие разных знаний. Оно включает не только знание о чем-либо, но и знание чего-либо. Развивая идеи С. Л. Франка о живом знании, его можно представить как своего рода интеграл:

– знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуализируемые образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память- привычка, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхож-

- дения и т. п.), т. е. «неявное знание» (М. Полани);
- знание как таковое (формы знания, существующие в институционализованных образовательных системах, в науке);
 - знание о незнании (влекущая приглашающая сила: «Я знаю только то, что ничего не знаю»).

В последних утверждениях выражено нечто большее, чем просто знание. Это отношение к знанию, сознания наличия или отсутствия знания. Между прочим, имеется проблема, которую следует не столько решить, сколько осознать и держать в сознании. Какую задачу должно решать образование? Формирование твердых знаний или открытия знаний или открытие знания о незнании? Или обе? И, наконец, какую задачу оно решает в действительности?

Конечно, перечисленные виды знания не являются «чистыми культурами». Это скорее доминанты целого знания. Но с этими доминантами приходится сталкиваться, и их полезно учитывать в образовательной практике. Ибо в предельном или в чистом виде, т. е. взятые отдельно, они таят в себе опасность превращения в формы законченного невежества.

Живое знание при всей своей неизмеримости и концептуальной неопределенности есть «жизнь, истина и путь». Не так уж мало людей делают получение и накопление знаний целью и смыслом жизни. Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы. <...>

Знание о незнании иногда может свидетельствовать о знании больше, чем само знание. В культуре издавна имеются представления о знании как о пути, об испытании мира и самого себя. В их свете совершенно иначе выглядит «незнание»: «Термин «незнание» мы обычно употребляем, имея в виду при этом некоторую отрицательную пустоту. Но когда речь идет о знании как об испытании или пути, то незнание есть особого рода реальность, а не отсутствие знания. Это какая-то сила. Наше познание происходит не так, что мы что-то как бы заглатываем или заполняем какую-то пустоту ... в которой познаются какие-то сущности. В этом случае незнание не может быть позитивной, реальной, фактической силой» (*Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте. М., 1995. С. 449*). Знание до знания, незнание, знание о незнании есть условия всякого знания. Человек может быть *tabula rasa*.

Создатели интересных образовательных систем превосходно понимали многочисленные ипостаси живого знания, живого действия, хотя да-

леко не всегда полностью ориентировались в предметном содержании учебного действия, в чем им помогали ученые, учителя, методисты. Сотрудничество заключалось в обмене живым знанием: педагог приобретал живое знание о действии, психолог – о предмете. Именно в этом обмене, возможно, скрыт секрет успеха созданных систем обучения П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Л.В.Занкова, И.А.Соколянского и А.И.Мещерякова, Д.Б.Эльконина и др. Не исключено, но редко, совмещение живого знания о предмете и действии в одном лице – тогда педагог становится талантливym психологом, а психолог – талантливym педагогом. Ярким примером такого совмещения был замечательный психолог и математик Макс Вертгеймер (Продуктивное мышление. М., 1987). Живое знание всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т.е. о себе самом. Человек почти никогда не имеет ясного понятия о себе, и это вовсе не противоречит тому, что он может себя достаточно хорошо знать. Познавая и переживая нечто, мы одновременно познаем себя и этим самопознанием доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе – изменяем, сотворяем себя. Такое удивительное переплетение служит не только мотивом к уточнению знаний, к получению нового знания, но и источником или движущей силой его саморазвития. Саморазвитие знания может углублять наши представления о реальности, может и уводить их от нее. Живое знание принципиально неполно, открыто, труднодоказуемо. После своего оформления, концептуализации когда-то бывшее живым знание может окостеневать, закрываться, становиться мертвым, «классическим», что вовсе не означает, что оно бесполезно. Некоторые люди посвящают свою жизнь классическому знанию, открывают его, снова делают живым. О.Мандельштам заметил, что «наши классики – это пороховой погреб, который еще не взорвался». Непременным признаком живого знания является его целостность. А целостность берется (схватывается) непосредственно. Например, в мироощущении, в самочувствии, в интуиции, характеризующейся непосредственным чувством уверенности в достигнутом результате. Научное познание – это познание опосредствованное. Его средствами являются понятия, теории, концептуальные схемы, логика, инструменты, приборы и т.п. В нем, конечно, присутствуют и мироощущение, и интуиция, и иррациональное, однако их удельный вес неизмеримо мал, особенно в сравнении с тем значением, которое они имеют для успеха научного исследования. Полезно сознавать источники наших знаний: "Ясно мыслить – значит выговаривать отвлеченные положения. Один использует терминологию Спенсера, другой – Канта, третий – Маркса, никто не имеет кон-

кретного жизненного ощущения. Знать в рассудочных понятиях – не значит знать все. Ясно мыслить – значит прекрасно сознавать, где кончается применение сферы ясного понятия, где наступает неясное для этих понятий и где надо описывать лишь весь материал сознания, который мы носим в себе. Описывать – значит копировать, быть реалистом, видеть все как оно есть, а не так, как это диктуется догматами, предрассудками сознания. Нужно раскрепоститься, чтобы увидеть. Догмат, понятия – это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим» (*Белый А. Ритм и действительность: Красная книга культуры. М., 1989. С. 173; Педагогика. № 5. 1997 г.*).

Об этом же не менее определенно, но много короче сказал другой поэт В.Хлебников: «Это на око, // Ночная гроза, // Это наука // Легла на глаза». Разумеется, не все так мрачно выглядит в свете науки. Мироощущение нас тоже подводит. Вспомним А.С.Пушкина: «Ведь каждый день пред нами солнце ходит, // Однако ж, прав упрямый Галилей». Свои очки – понятия, концептуальные схемы, теории, имеющие тенденцию становиться догматами, – присутствуют в системе образования, в педагогике, в психологии, да и в любой науке. Поэтому они должны быть (и, слава Богу, уже становятся!) предметом постоянной рефлексии. Вернемся к началу. Образование – это не только знания, умения, навыки, не только память. Образование – это формирование и развитие новообразований индивида, его функциональных органов. Они специфичны для каждого возраста, служат критерием для определения конкретных эпох детского развития: «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (*Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1984. Т. 4. С. 248*). Здесь содержатся и цели, и ценности образования.

Зинченко В.П. О целях и ценностях образования
//Педагогика. 1997. № 5. С.3 – 16.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план статьи.
2. Что понимает под образованием автор статьи? Раскройте многозначность этого понятия и конкретизируйте примерами.

3. Как вы можете прокомментировать фразу автора ,о том, что «в человеке далеко не все образуется образованием»?
4. Какие виды знания осмысляются в данной статье? Какова трактовка автором понятия «живое знание»? Почему так важно осмыслить это понятие современному педагогу?
5. В статье приводится позиция М.Цветаевой, которая ратует за создание «школы равновесия души и глагола».Считаете ли вы такое понятие как «душа» причастным к понятию «школа»? Согласны ли вы с мнением Л.Н.Толстого, что ребёнок – это не только интеллект, но и душа, и тело? Сопоставьте позицию автора статьи с идеями теоретика свободного воспитания. Есть ли у них нечто объединяющее в подходах к образованию и школе?
6. Раскройте ценностно-иерархическую шкалу трёх основных областей человеческой жизнедеятельности В.С.Соловьева. Как они соотносятся, по мнению автора и по вашему мнению?
7. В чём видится автору секрет успеха созданных систем обучения П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А. В.Запорожца, Л.В.Занкова, И.А.Соколянского и А.И.Мещерякова, Д.Б.Эльконина и др.?
8. Что относит В.П.Зинченко к образовательным ценностям? Почему психологи и педагоги должны внимательно отнестись к психологическим аспектам образовательных ценностей?
9. Почему автору близка трактовка Л.С.Выготским понятия «возрастные новообразования»? Прокомментируйте определение, данное Л.С.Выготским, которого зарубежные учёные по праву называли «Моцартом в психологии».
10. Прочитайте эпиграф в начале статьи. Почему именно такой эпиграф к данной статье был выбран В.П.Зинченко?

Б.М.БИМ-БАД, А.В.ПЕТРОВСКИЙ

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В отечественной педагогике и психологии существует давняя традиция установления родо-видовых отношений между социализацией и образованием. При этом социализация понимается широко – как процесс и результат включения растущего человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. В этом смысле социализации противостоит робинзонада, ибо вне общества невозможно присвоение индивидом своих сущностных характеристик и развитие собственно человеческих способностей. Указанной позиции придерживались В.Вагнер,

В.Бехтерев, Н.Ланге, П.Лесгафт, А.Лазурский, П.Каптерев, А.Красновский, Л.Выготский и др. Таким образом, рассмотрение природы современного образования сквозь призму социализации продолжает указанную традицию, представляющуюся небезынтересной для теории и практики образования.

Социализация, осуществляемая в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования. Образование является ведущим и определяющим началом социализации, главным инструментом культурной преемственности поколений. Оно находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком (учитывает возрастные возможности и ограничения) и процессами стихийной социализации. Образование выступает одновременно и как фактор, и как средство социализации; оно влияет на предпочтения людей в выборе жизненно важных ценностей, на их самоопределение; организует и упорядочивает стихийную социализацию; все остальные факторы социализации под действием этих предпочтений то ослабляют, то усиливают свое воздействие на людей, на образ жизни, нравы и обычаи общества, его ценности и нормы.

Поэтому образование можно рассматривать как процесс и результат целеполагаемый, педагогически организованный и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/или интересах общества, которому он принадлежит.

Необходимость образования предопределена не только невозможностью культурной преемственности поколений по механизмам биологического наследования, но также и принципиальной недостаточностью стихийного опыта. Обществу и самой личности необходимы такие ее особенности, которые сами по себе, стихийно, не формируются или формируются в недостаточной степени. Кроме того, необходимость образовательной деятельности общества объясняется диверсифицированностью квалифицированного труда в современном обществе, сложностью передаваемых и приобретаемых в процессе образования пластов культуры.

Возможность образования обусловлена обучаемостью и воспитуемостью человека, способностью приобретать, сохранять и перестраивать любой опыт. Развитие душевных сил человека благодаря образованию возможно лишь в ходе взаимодействия врожденных программ анатомо-физиологических изменений с культурно-историческим по своему происхождению и функционированию социумом. Образование возможно только

тогда, когда существует программа, стратегия и тактика, хронологический план и методы, материальная инфраструктура и квалифицированные управленческие кадры. Обоснование и обеспечение эффективности образования является предметом комплекса специализированных наук или же их особых отраслей. Образование невозможно без обращения к педагогике, психологии, возрастной физиологии, дефектологии и другим гуманитарным и естественным наукам.

В качестве социальной практики и социального феномена образование возникло в глубокой древности. Каждая историческая эпоха характеризуется своими, присущими ей чертами и особенностями образования как «социальной акции», как системы образовательных мероприятий, отвечающих интересам общества и/или личности. Образование может способствовать или препятствовать общественному прогрессу. В первом случае оно обеспечивает человеку успех в социальной жизни, готовность ответить вызову времени. Во втором – может существенно замедлить темпы психического развития, дать извращенную картину мира, вызвать негативное отношение к науке и интеллектуальной деятельности, ухудшить физическое и психическое здоровье учащихся.

История концепций образования как теоретического обоснования его целей и плана, способа и видов деятельности насчитывает тысячи лет. Теории образования отвечают на вопросы: зачем учить? (цели обучающихся), какое место образование занимает в жизни человека на ее разных возрастных этапах? (мотивация включенности индивида на разных ступенях образования), чему и сколько учить? (содержание образования), кого учить? (контингенты обучающихся), кому учить? (педагогические кадры), когда учить? (учет учебной последовательности и сензитивного возраста), как учить? (методы и средства образования, в западной литературе – «методология»), какими должны быть образовательные учреждения и как организуется их функционирование? (управление образованием), каковы ожидаемые и реальные результаты образования и как они соотносятся с целями? (критерии и оценка эффективности образования) и др. Теоретическому осмыслению подвергаются связи между образованием и экономикой, образованием и политикой, образованием и социальной стратификацией и мобильностью, образованием и государством и правом, что способствует развитию специализированных научных отраслей – экономики образования, управления образованием, социологии образования, образовательной политики и др.

Функции образования как фактора социализации

Образование призвано помочь в приобретении личностью научных понятий в отличие от житейских, формирующихся спонтанно, способствовать соединению непосредственного бытия человека с культурой.

Объективно образование представляет собой одну из высших ценностей для личности и общества, выступая в качестве предпосылки их существования и развития. Образование реализует долг общества перед личностью и долг личности перед обществом. Вне образования невозможна интеграция общества, его целостность и стабильность, гарантирование прав отдельной личности. Развитие производства, квалифицированных рабочих сил общества напрямую зависит от образования. Даваемые экономистами оценки ближне-, средне- и долгосрочных результатов национального образования свидетельствуют о его решающем вкладе в рост национального дохода. Оплата разноуровневых образовательных услуг в настоящее время становится для многих приоритетной статьёй семейного бюджета.

Образование есть необходимая предпосылка народовластия. Томас Джефферсон, один из родоначальников демократии в Америке, писал: «Источник высшей власти над обществом есть само общество. Если мы думаем, что общество недостаточно просвещено, чтобы осуществлять свою власть с полной ответственностью и компетентностью, то выход из положения заключается не в лишении общества власти, а в облечении его этой властью посредством образования».

Организация образования и системы управления им должны обеспечить доступ к истинному, глубокому и целостному образованию всем, способным его усвоить. Стартовые условия должны быть одинаково качественными для всех людей. Дифференцированность образования обязана иметь своим основанием только разворачиваемые во времени способности личности. Этот тезис предполагает наличие системной социальной программы по защите, поддержанию и развитию таланта.

Цели образования

Цели современного образования – предельно полно достижимое развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу; включение ее в социально ценную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования за пределами институционализированных образовательных систем.

Цели общества и цели личности сложным образом связаны друг с другом. «Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, – развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, – тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные

результаты», – справедливо утверждал Н.Кареев (Идеалы общего образования// Alma mater. 1992. № 2. С.51). Кроме того, чем менее образован обучаемый человек, тем более расходятся его спонтанные цели со средними и долгосрочными целями обучающихся. Снятие этого противоречия предполагает постепенное сближение и, в конечном счете, совпадение личностных смыслов, слияние целей обоих участвующих в образовании сторон.

В настоящее время преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как к целям образования. Будучи важнейшими его средствами, они обеспечивают достижение генеральной образовательной цели – полноценного развития личности. Знания, умения и навыки служат усвоению и применению в жизни усваиваемой культуры.

Образование должно вести человека от знания (понятия о том, чем является данный предмет или явление) к познанию (понятию об их сущности, природе, происхождении, их месте в системе мира, факторах, процессе и тенденциях их развития). Едва ли не самое важное в образовании – осознание способов познания, умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных знаний, от предвзятости, субъективности. Образование способно развить в человеке необходимую для него и общества способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Процессуальные аспекты образования

Процесс образования есть совместное движение обучающихся и обучаемых к целям, опосредствованное культурным содержанием и методами его усвоения и совершаемое в социокультурной среде. В этом процессе постоянно возникает необходимость соотносить образовательное руководство растущим человеком с его активностью и самостоятельностью, в частности, тесно увязывая содержание усваиваемой культуры с наличным знанием учащихся о себе и об окружающем их мире; обеспечивать положительную мотивацию учащихся в преодолении постепенно нарастающих и все-таки посильных трудностей.

Обучение и воспитание суть стороны единого процесса образования. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря усвоению объективных значений элементов культуры. Воспитание предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня») того, что усваивается в

ходе образования. В то же время любое усвоение ценностей (от гигиенических привычек до высших нравственных ценностей) невозможно без обучения. Семиотическое и аксиологическое начала, таким образом, с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах.

Это единство воспитания и обучения подчеркивается этимологией термина «образование» и современным словоупотреблением в других языках. Русское слово «образование» восходит к немецкому *Bildung* – выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о чем-либо; вхождение в курс дела; усвоение культуры; просвещение, обретение грамотности, хороших манер. В английском языке понятия образования, воспитания и педагогики обозначаются одним словом – *education*, во французском - образование и воспитание – *education*.

Движущая сила образовательного процесса – мотивированность учащихся, проявляющаяся в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. В процессе образования происходит постепенное соединение личного опыта растущего человека с социальным опытом, отраженным и закрепленным в образах искусства и в научных понятиях, постепенно расчленяющихся внутри себя, конкретизирующихся, обогащающихся содержанием. Другой компонент этого процесса – рефлексия – необходим для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем – суждений и, наконец, - самих методов познания, способов мышления.

Принципы структурирования образовательного процесса: интеграция в органическое и сбалансированное целое учебной и воспитательной деятельности, обеспечивающая полноценное «проживание» детства, отрочества и значительной части юности; выстраивание психологически обоснованной последовательности усвоения культурного содержания и видов деятельности; соединение национального и общечеловеческого с региональным и этническим компонентом цивилизованности; обеспечение условиями (временем, культурным материалом и руководством) развития различных структур способностей в их связи и взаимозависимости у индивидов и групп, а также для успешного самоопределения молодежи в мире труда, непрерывного образования, межличностных и общественных отношений.

Динамика образовательного процесса требует постоянного учета обратных связей. Логика его организации диктуется учебной последовательностью, которая имеет два плана: диахронический – возрастную последовательность в освоении различных пластов культуры и синхронический – сочетаемость и взаимодополнительность компонентов этой культуры.

Опираясь на сензитивные периоды онтогенеза, образование нацеливается на своевременное усвоение того, без чего затруднительно последующее развитие, например языковых навыков. Одновременно учитывается зависимость последующих восприятий от содержания и объема предшествующих. Чем раньше и качественнее усваиваются растущим человеком образцы высокой культуры, тем менее он восприимчив к культурным суррогатам. По той же причине важно самое раннее по времени его столкновение с высокими образцами вкуса.

Отвечая различной возрастной структуре потребностей и способностей, образование движется от преимущественно переживаемого детьми познания окружающей их среды к рефлексивно и активно осваиваемой «вселенной». Сказанное предполагает акцентирование в учебно-воспитательном плане концентрического принципа его построения в разумном сочетании с линейным. С позиций учащихся образовательный процесс предстает в качестве приобретаемого под влиянием школы опыта: понимания, эмоциональной и аналитической оценки доступной части мира, посильной самостоятельной деятельности и общения. Это предполагает единство информирования растущего человека с его деятельностью, т.е. единство ориентирующего в мире и культуре компонента с творчески-деятельностным.

Отбор образовательного материала проводится по критерию полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательной, эмоционально-ценностной, волевой и физической сторон личности, и культурного содержания, необходимого для выполнения главных видов деятельности на различных уровнях ее сложности. С этой точки зрения, процесс образования есть усложняющееся действие растущего человека в специально организованной среде, апеллирующей к его активности, поощряющей ее, насыщающей ее новым, все более трудным, посильным, увлекательным, культурным материалом.

Образовательная среда есть постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все большее богатство опосредованных культурой его связей, учащая извлекать познания из собственной деятельности, из наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов, постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях (осуществлять перенос, занимающий огромное место в образовательном процессе и в практической жизни).

Содержательные аспекты образования

Подлежащее усвоению учащимися содержание образования представит как определяющая (наряду с его методами) развитие способностей личности часть социально-культурного опыта, отобранная в соответствии с образовательными целями и процессуальными аспектами образования. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой особый вид духовной рекапитуляции, как ее понимали Э.Лессинг и И.Гёте, утверждавшие, что, двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно носить по преимуществу исторический характер.

Все содержательные аспекты образования, интенсивно развивающие способности, интегрируются в учебно-воспитательном плане, который соединяет в единое целое теоретическую и опытную, совместную с преподавателями и самостоятельную, аудиторную и внеаудиторную, обязательную и дополнительную, познавательную и производственную работу, обеспечивающую единство учения и воспитания, обучения и самообразования.

Учебно-воспитательный план, обеспеченный соответствующим культурным его содержанием, включает в себя следующие виды деятельности: образно-эстетическую, художественную; ценностно-ориентационную, деятельность самоопределения; познавательно-понятийную, интеллектуальную, конструктивно-практическую и коммуникативную. Современный учебно-воспитательный план отличается: вычлениением инварианта общего образования; акцентированием изучения окружающей действительности и применения усваиваемой культуры к решению проблем жизни; четким вычлениением усваиваемых видов деятельности и типов развиваемых способностей вкпе с их культурным наполнением; соединением ориентирующих в культуре и обобщающих компонентов с углубляющими, конкретизирующими и тренирующими специальные способности компонентами. Общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Содержание общего образования определяется особой, так называемой общей культурой, вызывающей к жизни и укрепляющей общие способности в их единстве – универсальные способы деятельности, генеральную человеческую способность – трудоспособность, а также способности к постоянному совершенствованию. Ядро общей культуры – культура умственного, духовного и практика-ориентированного труда.

Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, отдельные учебные курсы синтезируются с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы курсов и полный законченный курс общего образования. Общеобразовательная философская культура охватывает начала праксеологии, антропологии и психологии, натурфилософии, науковедения, логики, этики, эстетики. Знания основ наук, передаваемые системой общего образования, состояются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. Особенно большое значение имеют знания о природе и сущности человека: они обладают свойством ослаблять религиозные, философские, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми.

В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего образования, но, чтобы стать целостной личностью, необходимо достаточно полно развить и специальные способности.

Методы образования

Содержательная сторона образования неотрывна от метода (способа) обучения. Так, при содержании образования, очерченном выше, акцент в методах обучения переносится с запоминания информации на переживание и изучение действительности, на применение присваиваемой культуры к решению личных проблем растущего человека и текущих задач окружающей его и личной жизни.

Поскольку важнейший компонент образования – перенос приобретаемых способов и видов деятельности (нравственной, умственной, социальной, материальной, практической) во все новые ситуации, предполагающие согласование, переплетение, новые качества и сочетания деятельностей, постольку ценнейшим методом образования становятся упражнения в переносе знаний о способах деятельности в новые, нетиповые ситуации.

Генеральный метод образования – постепенно убывающая помощь (например, система постепенно убывающих подсказок о способах действий) учащимся в овладении способами (способностями) самостоятельного действия.

Большое значение имеет метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепольного дела, от-

ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

Эффективность и результаты образования

Эффективность образования определяется ее результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения; его вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но в сегодняшней действительности. Сопоставление целей с результатами образования способствует ответу на вопросы: необходимы ли, достаточны ли существующие формы, методы и содержание образования с точки зрения затраченных усилий?

Результаты достижения целей образования называются образованностью, уровни которой характеризуют и индивида, и общество, и проявляются как в содержании сознания, так и в характере поведения.

Критерии образованности – ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы и выдвигать гипотезы; осознание связей между предметами и явлениями, действительных тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество процесса и продуктов труда.

Выводы: основные тенденции развития в канун XXI в.

В настоящее время в России на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования приходит лично ориентированная модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся как полноправным партнерам в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним. Образование возвращается к формуле времен классической древности: *non scholae, sed vitae, discimus* (учимся не для школы, а для жизни), ориентируется на демократизацию социальных институтов образования, его гуманизацию, на возвращение к национальным культурно-историческим традициям.

Перед государством и обществом стоит сложная задача в ходе партнерского сотрудничества экспериментально совершенствовать систему, характер, содержание и методы образования, подготовку педагогических кадров, стандарты образования и способы оценки их результативности, обеспечивать высокий социальный и экономический статус педагога, «выращивать» новые формы практики.

Основными принципами политики в области образования в настоящее время становятся: непрерывность образования; развитие дошкольного воспитания; устранение жестких разграничений между различными уровнями и видами образования; приобретение начальным и средним образо-

ванием комплексного характера, т.е. в одно и то же время – теоретического и практического, трудового и технологического: обеспечение молодежи широкой общекультурной подготовкой, дающей возможность овладеть различными специальностями; развитие школьного и внешкольного образования взрослых (первоочередная задача, так как в условиях малограмотного или недостаточно функционально грамотного окружения дети не могут получить настоящего образования); расширение и диверсификация высшего образования; пересмотр критериев приема студентов в университеты не столько на основе вступительных экзаменов, сколько побудительных мотивов и профессиональных интересов поступающих, обеспечение такой подготовки педагогов, чтобы они могли быть хорошими воспитателями, а не только передавать знания; расширение профиля учителей, которых готовят сегодня, чтобы они получали возможность работать как с детьми, так и со взрослыми, как в школе, так и вне ее, стать организаторами просветительской работы.

Оценка достижений школьника или студента должна основываться не столько на результатах экзаменов, сколько на изучении его деятельности в течение определенного периода. При этом важно не выяснение того, какую массу фактов сумел он запомнить, а насколько развиты его «сила ума», склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знание на практике, переносить известные ему способы действия в новые для него ситуации и открывать новые способы деятельности.

Б.М. Бим -Бад, А.В.Петровский

Образование в контексте социализации // Педагогика. №1. 1996. С.3 – 8.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Дайте развёрнутое определение образования, в котором будут отражены важнейшие черты этого феномена.
3. Вычлените функции образования как фактора социализации.
4. Сравните определение социализации авторами с другими толкованиями этого понятия, используя справочную литературу.
5. Назовите основные характеристики личностно-ориентированного обучения, обозначенные в статье.
6. Охарактеризуйте образование как деятельность, цель, результат, процесс, отношение, институт.
7. Как вы понимаете утверждение, что человек несёт в себе свой собственный образ? В чем значение этого тезиса для педагогики?
8. Назовите свои критерии образованности и сопоставьте их с теми, которые приводят авторы статьи.
9. Сопоставьте определение образования в подходах С.И.Гессена, Ю.Шора, В.П.Зинченко, Б.М.Бим-Бада. Какое кажется вам наиболее ёмким? Почему?

Е.Ю.РОГАЧЁВА

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Все мудрое давно уже обдуманно.
Трудность вся в том,
чтобы передумать это ещё лучше.

Гёте

Диалогизм как своеобразная методологическая решетка в понимании человеческого мышления, познания, языка и общения открывает перед нами совершенно новые горизонты в образовании.

Если мы представляем образ школы как места, где мы приобретаем лишь «энциклопедическую» интерпретацию нашего культурного наследия, тогда мы вряд ли можем увидеть, что в культурно-нравственной сфере имеет место ярковыраженная дискуссия. Думается, что подлинное образование, образование как исследование, предполагает всестороннюю, многоперспективную и intersубъективную интерпретацию нашего исторического прошлого и настоящего с позиции открытого и критического взгляда на предполагаемое будущее. Следовательно, приоритет должен быть отдан идее intersубъектности как ключевому понятию в педагогической теории. Общество должно вновь обрести свою «коллективную память», не избирательную (селективную), а всестороннюю, обширную, всеобъемлющую (Middleton & Edwards (1990) *Collective Remembering*, London: Sage Publications).

Думается, что для того чтобы восстановить эту память, педагогике необходимо обеспечить «исследовательское познание», как отмечают в своих разработках по диалогическому исследованию Дж. Брунер и В.В. Давыдов, раскрывая это понятие («investigative learning»). Все, кто сегодня занят поиском перспективных траекторий движения педагогической мысли, понимают, что учение и преподавание прежде всего связаны с проблемой контекстуализации понятий и умений, которые должны быть усвоены педагогами и теми, кто выступает в роли учеников.

Педагогические исследования в рамках социо-семиотики набирают силу. По мнению голландского исследователя Ж. Карпея предстоит еще долгий путь прежде чем «взаимодействующее» преподавание («reciprocal teaching») станет нормой в наших школах. Рассматривая такое понятие как

взаимодействие (interaction») ученый отмечает, что существует два типа взаимодействия между индивидами или группами: «симметричное» и «асимметричное». В рамках общественных формаций симметричные взаимодействия считаются действительно «взаимодействующими», если они характеризуются взаимоподдержкой (П.А.Кропоткин), в то время как асимметричные отношения главным образом обусловлены доминированием общественного и отсутствием должной кооперации (К.Маркс). С этой точки зрения отношения «учитель-ученик» оборачиваются серьезной проблемой. Различные интерпретации ключевого понятия Л.С.Выготского – «зона ближайшего развития» – могут быть тому подтверждением. Можно привести пример вариаций на известное предложение Курта Левина (или Маркса): «Если Вы хотите понять ваших студентов, попытайтесь их изменить». Следовательно, «создай зону ближайшего развития». Или «учитель учится тому, что делать у ученика», отмечал Сенека. Этот афоризм украшает вход в институт Руссо Пиаже в Женеве (Piagets Institut Rousseau).

Очевидно, что лишь сравнивая и противопоставляя различные соперничающие друг с другом способы понимания структуры аргументов научной дискуссии, мы можем продвигаться в осмыслении волнующих и разделяющих нас проблем.

Феноменология несет в себе много «рациональных зёрен», которые сегодня могли бы расширить педагогический опыт человечества, прорасти в новых условиях, обогатившись новыми смыслами, оказаться созвучными эпохе.

Феноменология обращена в сферу духовных оснований личности, в мир сознания ученика, его «интенционального Я». Она расширяет наше представление о рефлексии, диалогизме, об интерсубъектности.

Ключевыми положениями феноменологии являются следующие: мир является нам через наш опыт, т.е. видится через определенную перспективу (Гуссерль, 1973). Следовательно, он воспринимается и читается нами в рамках определенной точки зрения, позиции, т.е. «видится» в определенном ключе. То, что воспринимается и осмысливается, находится скорее под влиянием субъекта и его позиции, нежели под влиянием самих объектов, находящихся «извне». По словам Л.Витгенштейна, перспектива как бы оставляет некоторые аспекты мира за своими пределами, мир выстраивается в перспективе, т.е. с «точки зрения воспринимающего его» (Л.Витгенштейн, 1958). Именно это характеризует феноменологическое восприятие, познание и понимание. Феноменологическая педагогика, отдавая приоритет данности (das Gegabene) существу, а не должному, опреде-

лила структуру постижения педагогических явлений, состоящую из особых логических шагов (Э.Гуссерль, А.Фишер). Она представляла воспитание как инстинктивную активность («дидактический инстинкт»), унаследованный как запас генетической информации через специфические структуры мозга и нервной системы.

Цепочка постижения феномена состояла из первого шага как описания всего непосредственно воспринимаемого как совокупности элементарных чувственных компонентов, составляющих сферу проявления феномена. Рефлексия, осуществляемая на втором этапе, предполагает объяснения сути феномена, дистанцирование от несущественных признаков и деталей.

Затем следует доведение феномена до его «чистой» сущности – редуцирование и, наконец, фиксация термином, установление связей феномена с другими фактами и явлениями, их свободная интерпретация. Логика постижения феноменов – от описания чувственного опыта до фиксации термином – импонировала ряду представителей прогрессивизма, реформаторской педагогики, например П.Петерсону.

В его педагогической системе обучение подчинено двум ведущим идеям «новой школы» – идее «благоговения перед жизнью» и идее «воспитания, высвобождающего человеческое в маленьком человеке». Здесь явно прослеживается влияние Гуссерля с его идеей «жизненного мира» как изначального социально-культурного опыта. Противник схоластического обучения и формализма в дидактике, Петерсен выступал за то, чтобы «школа слова и болтовни» с ее массовым обучением и шаблонными методами и опорой на готовое знание была заменена школой труда и жизни. Он предлагал разнообразить формы обучения, сделать их «жизненными и естественными», ориентированными на ребенка. Представляет интерес «школа молчания и тишины Петерсона», где молчаливое молчание и «молчаливая деятельность» противопоставляется словесному воспитанию и «болтовне».

Стремление Петерсена сбалансировать развитие ребенка с личностными особенностями, как с интеллектуальными, так и духовно-нравственными, эмоциональными потребностями, желание педагога отстоять право ребенка на индивидуальное творчество, защита идеи самостоятельности в обучении находили поддержку многих представителей прогрессивной педагогики в различных странах.

Самоценность опыта сознания каждого человека в логике феноменологии не противоречит идее значимости опыта intersubjectности. От-

крывающиеся «версии и видения» мира (Гудман, 1978), «многообразии перспектив» (Дьюи, Мид), а, следовательно, «многообразие реальностей» (Джеймс) убеждают нас в необходимости рассматривать проблемы мышления в более широком и значимом социокультурном контексте человеческой жизни.

Феноменология близка нам сегодня тем, что она выводит педагогику на диалогизм как способ мышления, соответствующий глубинным основаниям человеческого бытия. Позиция Гуссерля созвучна подходам ряда других интеракционистов. Можно вообразить диалог Д.Дьюи и Э.Гуссерля. Проблематика их исследований тесно переплетается. Категории опыта intersubjectности являются для них объединяющими. Д.Дьюи, как и его соратник по Чикагской школе, Дж.Мид выходят на идею intersubjectности, объясняя ее, правда, не через субъектность, а, наоборот, объясняя субъектность через intersubjectность, но не теряя при этом отдельной человеческой индивидуальности.

Идея «практической intersubjectности» становится в подходах прагматистов ключевой. Язык и общение рассматриваются как образовательная среда, которая необходима для развития личности. Общение рассматривается не как обмен лингвистическими знаками, а как процесс «делания чего-либо» сообща, установление кооперации, сотрудничества в деятельности, где есть партнеры, и где деятельность каждого определяется и регулируется этим партнерством. Л.С.Выготский талантливо объяснил пути возможного происхождения индивидуальных мыслительных способностей в межличностном взаимодействии и динамически решал проблемы возникновения «я» из «мы». Его педагогика отмечена стремлением вернуть человечеству коллективную память, она удивительно диалогична и ждет современного прочтения.

Последователи Гуссерля, в том числе и А.Т.Тименецки, остаются сегодня верными утверждению Гуссерля о том, что личность можно понять через ее «коммунитарность» наряду с ее индивидуальностью. В работах А.Т.Тименецки, представляющих ее феноменологию жизни, которую автор рассматривает начальной точкой философии, мы слышим нечто, созвучное идиоме Сартра «приговоренный» к индивидуальности. Для Тименецки эта приговоренность напоминает почву, которая обеспечивает необходимое условие для того, чтобы растение развивалось, но почва индивидуальности для человеческих существ рассматривается на фоне разворачивающейся жизни, уходящей глубоко к своим корням, а затем устремляющейся к своим плодам в достижении своей потенциальной вершины. Со-

гласно точке зрения А.Т.Тименецки, человек должен дисциплинировать себя, чтобы быть способным положиться на свою судьбу или испытать силы творчества. Аксиология человечества разрабатывается в сообществах людей. Иной стороной чьей-либо индивидуальности должен стать другой, некто, обеспечивающий диалектический балласт, уравнивающий двух, что позволяет сознанию Я исследовать себя и Я, испытывать другого в его ощущениях сходства и различия.

Нацеленность феноменологии Гуссерля на знание другого для раскрытия идеи intersubjectности очень близка его современным последователям. Катлин Хэйни, оценивая значение феноменологии для образования, отмечает, что образование гуманистично тогда, когда оно вселяет нам ощущение человеческих возможностей не только в плане развития научного или технологического человека, но и в плане одержания победы в обретении внутренней свободы (Kathleen M.Haney. *The Manifestations of Logos/ A review of Analecta Husserliana XL//Phenomenological inquiry. Vol.19.Oct 1995, p.25. Belmont. USA*).

Следует считать ошибочной попытку представителей практически ориентированной педагогики игнорировать признание целью образования «рост» человеческой души посредством необходимых видов деятельности на протяжении жизни. Целью должен стать не процесс формирования человека как инструментальной ценности, а умение различать свою реальную ценность и реальные ценности. Феноменология напоминает нам о необходимости оживления цели рациональности и возможности методологического стремления быть разумным в противодействие «гносеологизму» эпохи. По словам А.Т.Тименецки, мы, запутавшись в жизни, не имеем права упрощать вещи, предполагая, что «пространственно-временная ось» является «чем-то» в космической системе, что ждет «вздымания и расширения» жизни. Не можем мы определять эту ось и в рамках трансцендентальных составляющих условий, не имеющих связи с остальными.

Образование для будущего должно включать такое образование, в котором земная природа жизни сможет быть включена в те виды деятельности, в которых человеческие существа исполняют свой рациональный долг через их индивидуализирующее творчество. Однако, педагогика не заимствует свои фундаментальные принципы из какой-либо философии жизни или системы взглядов. Педагогика, как такие же феномены, как любовь и мудрость, следует искать в опыте ее присутствия в конкретных, реальных жизненных ситуациях. Педагогика есть нечто, позволяющее отношению, ситуации или действию быть педагогическим. Все наше педагогиче-

ческое бытие с детьми – это форма разговора с ними. Даже когда мы тихо слушаем, поддерживаем, отворачиваемся, пытаемся задержать на секунду внимание ребенка своим многозначительным взглядом, мы можем это делать с педагогической целью. Педагогическое бытие – это то, что проявляет себя в каждодневной конкретной ситуации общения с детьми. С точки зрения этимологии, педагог – мужчина или женщина, являющиеся лидерами или учителями детей. Смысл педагогического вождения означает: «Дай мне руку! Идем, я покажу тебе мир». Не случайно, образование или преподавание часто сравнивается с инициацией (П. Петерсон) и руководством (К. Роджерс).

Педагог – это взрослый, стремящийся показать ребенку дорогу в мир. Этот мир полон риска и неожиданностей, и хотя авторитет педагога не есть твердая гарантия успеха, все же в этом педагогическом взаимодействии есть доля обнадеживающего доверия, это все же некая основа, на которую ребенок может рассчитывать. Педагогике, ориентированной на это, предстоит сделать многое. Как верно писал К. Роджерс: «Нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью... Это предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия» (Rogers C.R. *Some Thoughts Regarding the Current Presuppositions of the Behavioral Science// Man and Science of Man*. W.K.Carlson. Ohio, 1968).

Материалы подобраны на базе статей Е.Ю. Рогачёвой в Феноменологических исследованиях, (Российско-Американский сборник, обзор философских идей и тенденций. Владимир-Бельмонт. №№ 1, 2.1997, 1998.)

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Выделите основные положения феноменологии. Чем, на ваш взгляд, феноменология может обогатить современное педагогическое знание?
3. Назовите все звенья цепочки постижения феномена.
4. В чем состоит феноменологическое измерение педагогики реформатора Петера Петерсена? На основе работы с педагогической энциклопедией и интернет-ресурсами охарактеризуйте вклад П.Петерсена в осмысление модели новой школы для «века ребёнка» (именно таким виделся реформаторам рубежа 19 – 20 веков наступающий XX век).
5. В чём проявилось сходство классика феноменологии Э.Гуссерля и американского философа и педагога- реформатора Джона Дьюи в подходах к категории «опыт интересубъектности»? Раскройте подход прагматистов к понятию «практическая интересубъектность»? Почему ряд исследователей отстаивают феноменологический смысл педагогики Джона Дьюи. Вспомните её основные положения(см.: Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для

студентов гуманитар. ун-тов / под ред. Е.Ю.Рогачёвой. Владимир: ВГГУ, 2010 г.)

6. Что общего вы увидели в подходах Э.Гуссерля и А.Т.Тименецки в осмыслении «индивидуальности» и «коммунитарности» применительно к личности?
7. Каким видится образование для будущего педагога феноменологического толка? Созвучно ли это вашему представлению о «педагогическом бытии с детьми»?
8. Почему, на ваш взгляд, путь к взаимодействующему преподаванию, педагогике взаимодействия столь долог и труден? Аргументируйте свой ответ, опираясь на историко-педагогическое знание и собственный опыт.

А.В. ПЕТРОВСКИЙ

ЧЕЛОВЕК. ИНДИВИД. ЛИЧНОСТЬ

Сменяя маски...

Идет экзамен по психологии:

- Что такое личность? Дайте определение.
- Личность? Совокупность всех общественных отношений.
- У Маркса, молодой человек, сказано, что сущность человека составляет не абстракт, присущий отдельному индивиду, а совокупность или, точнее, ансамбль всех общественных отношений. Сущность человека – заметьте! Вот вы, например, личность?
- Ну, личность.
- Так что же, вы прикажете вас почитать за совокупность всех общественных отношений? Не много ли на себя берете, юноша?
- А, вспомнил! Личность – это маска, которую надевали на себя актеры, а отсюда это слово пошло – личность...

Вспомнил студент верно. Действительно, таково происхождение термина личность. Скоморохи в XVII в. надевали на себя маску, личину, «накладную харю», и исторически понятие «личность» восходит к этому корню. Однако личность, как мы понимаем ее сейчас, отнюдь не маска, а как раз то, что скрывается под маской, если уж человек ее надевает. Пожалуй, от этой скоморошьей маски следует провести другую историческую линию: к психологическому понятию «роль». Да, человек исполняет множество ролей и подчиняется множеству «ролевых» предписаний. В поликлинике он «больной», в театре – «зритель», на службе – «начальник» или

«подчиненный», в семье – «отец», «муж», «сын» и т.д. Примеряясь к тому, чего от него ожидают, отвечая на «ролевые ожидания», человек едва успевает сменять маски, переходя, к примеру, от сыновней почтительности к отцовской строгости. Но личность к роли не сводится. Подобно тому, как актер остается самим собой, играя злодея или благородного героя, личность – это носитель роли, но не совокупность ролей.

Привычное исполнение какой-либо роли накладывает отпечаток на личность человека. Иной начальник – вспомним Победоносикова у Маяковского – и за пределами служебного кабинета не забывает, кто он такой, и самоуважение у него действительно «титаническое». И все-таки роль не вмещается в личность, является внешним для нее атрибутом... Соответствие социальным ожиданиям – это необходимая, но отнюдь не достаточная характеристика личности. «Роль» – характеристика поведения человека, его соответствия социально одобряемому образцу. Понятие «личность» предполагает наличие внутренней позиции по отношению к той роли, которую она выполняет, соответствуя социальным ожиданиям. Личность – понятие бесконечно более богатое, чем функциональная роль.

Прежде всего отметим, что роли могут приниматься чисто формально. Нередки случаи, когда реальная позиция личности в корне противоречит роли, которую она на себя принимает. Примеры тому бесчисленны. Всемирно известная «королева» детективных историй, английская писательница Агата Кристи, едва ли не во всех своих романах воспроизводит фактически одну и ту же социально-психологическую конструкцию: благопристойное, хорошо обеспеченное семейство, где отцы, матери, дядюшки, тетушки, сыновья, дочери, племянницы, племянники, компаньонки, милые друзья дома, с британской чопорностью и педантичностью безупречно исполняющие свои роли, ни на шаг не отступают от ролевых предписаний. Однако многие при ближайшем рассмотрении (с помощью вездесущего сыщика Эркюля Пуаро или его alter ego в юбке, старой девы Мисс Марпл) оказываются потенциальными или реальными преступниками, озабоченными лишь нахождением наиболее хитроумного способа, чтобы отправить на тот свет своего богатого родственника или родственницу. Выясняется, что «роль» – это предписанный правилами форменный мундир, надетый на конкретного и неповторимого человека, которому он, может быть, и не впору.

Будучи первоклассником, еще не зная, разумеется, что такое «роль» что такое «индивид» или «личность», я был потрясен, увидев мою учительницу в магазине. Мне казалось невероятным, что сама Елизавета

Алексеевна, как все другие покупатели, стоит в очереди, что-то укладывает в авоську, робко объясняется с мясником. Она осмысливалась мною лишь в одной единственной роли: поучающей, объясняющей, карающей «десницы». Роли «учительницы» и «покупательницы», совмещенные в одном человеке, казались противоестественным сочетанием. Но, может быть, тогда я впервые не столько осознал, сколько со смутным удовлетворением почувствовал, что учительница – такой же обыкновенный человек, как папа, мама, я. Это было маленьким, царапающим душу открытием...

Соотношение понятий «личность» и «индивид» в самом деле серьезная научная проблема уже хотя бы потому, что существует семь ипостасей человека (греческое слово «ипостась» означает каждое из трех лиц Бога, а «единый Бог» – учит христианская церковь – «един в трех лицах»: Бог – отец, Бог - сын и Бог - святой дух).

Так обстоит с Богом. Ну а с человеком?

Вот здесь-то и выяснится сейчас, что у человека ипостасей даже больше, чем у Бога. Каковы же эти семь ипостасей человека? Одну мы уж знаем – роль. Перечислим остальные: человек как индивид; человека организм; человек как индивидуальность; человек как «Я»; человек как личность. И даже (нельзя обойти этот факт) человек – это физическое тело, подчиняющееся всем законам механики. Не станем же мы отрицать, что при падении с высоты как физических тел между человеком и мешком с картофелем особой разницы не сыщешь. Рассчитывая затыжной прыжок с парашютом, спортсмен учитывает свой вес, ускорение падения, высоту полета по существу так же, как если бы под куполом парашюта находился аналогичный по своим параметрам некий груз.

И все это человеческие ипостаси – в данном случае наиболее важные характеристики человека, раскрывающие понятие с разных наиболее существенных сторон. Они не тождественны, но образуют нерасторжимое единство. Каждое из этих понятий, как мы увидим, может быть определено (получить дефиницию, т.е. научное истолкование понятия) признаками отличия от других смежных понятий, которыми обозначаются прочие ипостаси человека.

Человек как индивид

Человек на свет рождается уже человеком! Банальная истина? Однако если учесть, что нам предстоит разобраться в очень сложном теоретическом вопросе, то не будем третирировать истину ни в каком ее облики, даже когда она кажется общеизвестной.

Итак, человек появляется на свет полноправным (пока полноправным, он еще не знает, в какое общество он угодит, какому классу будет принадлежать, какое историческое время застанет) членом человеческого общежития – к четырем с половиной миллиардам людей прибавился еще один маленький собрат. И с этого момента он в отличие от животного, которое именуют «особь», приобретает наименование индивида, т.е. единичного природного существа, представителя вида *Homo sapiens* (человек разумный), продукта филогенетического и онтогенетического развития, носителя индивидуально-своеобразных черт. Индивид полноправен как человек в совершенно определенном смысле: если ему создать благоприятные условия, то он станет Человеком, и когда он свершит свой жизненный путь, сын его, подобно Гамлету, сможет сказать об отце: «Он человек был в полном смысле слова!».

Все эти титулы и звания, будучи по росту «человеку вообще». Человеку «с большой буквы», родовой характеристике человека «хомо сапиенс», вряд ли могут быть присвоены каждому отдельному индивиду. Надо уметь еще стать «повелителем» мира не вообще, а мира своей специальности, профессии, ремесла, семьи, дела. Индивид по праву рождения имеет возможность быть человеком, именно человеком, а не кем-либо иным. На его «путевке в жизнь» черным по белому написано «быть человеком», а это значит, что ему предначертано вступить в обладание всеми богатствами, которые создало до него и для него человечество. Таким образом, у индивида на руках «путевка в жизнь» в общественное бытие, «документ», который при рождении получает только он. Но История мелким шрифтом впечатала в этот документ, что податель сей «путевки в жизнь» Индивид Индивидович Индивидов будет человеком в полном смысле слова при условии, если он не станет объектом жестокой эксплуатации работодателей или феодалов, расовой дискриминации и политического гнета, не обнаружит к тому же мозговых нарушений, препятствующих полноценной ориентировке в окружающем мире, и т.д. и т.п. Другими словами, индивидом-то он всегда останется, представителем человеческого общества будет, но уж никак не обязательно его полномочным представителем.

Сказать о конкретном Человеке, что он индивид – явно недостаточно. По существу, это говорит лишь о том, что он потенциально человек. Дальнейшие же, даже самые общие его характеристики предполагают описание и объяснение качеств, без которых он будет выглядеть как не имеющая собственной массы частица общественной жизни, бесплотное существо, статистическая единица в демографическом справочнике, но не как

реальный человек. Не только похожий на других, но и не такой, как они, наделенный плотью в кровью, действующий, мыслящий, страдающий, включенный в социальные связи как член общества и соучастник исторического процесса.

Следовательно, человек как единичное природное существо – это прежде всего индивид. И мы тем самым зафиксировали его принадлежность к роду человеческому. Но мы еще ничего или почти ничего не сказали о его личности.

Личность каждого (и в каждом) из нас

Итак, мы уже договорились, что личность и индивид – это не одно и то же. «Как бы мне не обменяться личностью, – сетует, гиперболизируя эту не тождественность, некий унылый индивид, лирический герой стихотворения дореволюционного поэта-сатирика Саши Черного, – он войдет в меня, а я в него, я охвачен полной безразличностью и боюсь решительно всего». Как понять нетождественность личности и индивида? Так, светочувствительность – качество фотопленки, но нельзя сказать, что фотопленка – светочувствительность или что светочувствительность – фотопленка. Так что же такое личность? Это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, причем особое, «сверхчувственное», качество.

Не так уж трудно охарактеризовать конкретного индивида. Укажем его возраст, профессию, пол, опишем внешность, выясним образование и квалификацию, отметим, что он старателен, опрятен, неплохо играет в шахматы, не курит, помогает детям делать уроки или же медлителен, много часов проводит перед телевизором и т.д. Подобное описание (более или менее подробное и точное) доступно и его начальнику, и сослуживцам, и членам семьи, и, наконец, ему самому. Но если задачей будет анализ личности индивида, то трудности неизмеримо возрастут, и решение окажется по плечу только опытному и проницательному наблюдателю или же психологу-профессионалу во всеоружии разнообразных методических средств (тестов, опросников, специальной аппаратуры и т.д.).

Причина затруднений объясняется тем, что личность может быть понята и описана только в системе отношений, которые складываются между людьми. Чтобы понять, что представляет собой наш знакомый, надо не только выявить, смелый он или трусливый, способный или тугодум, щедрый или жадный, но понять, какое место он занимает среди окружающих: уважают его или нет, лидирует он или неизменно остается в тени более ярких товарищей, способны они почерпнуть у него что-либо ценное. Надо понять, что он

берет или отвергает из их опыта, что представляет собой та группа, которая в силу его чужеродности отвергла его и не приняла в свою среду, и т.д.

Таким образом, личность неотторжима от системы социальных связей, в которую она включена. Следовательно, для ее характеристики необходимо исследовать эту систему.

Психология говорит о личности как «сверхчувственном» качестве человека. Индивид обладает доступными чувственному восприятию свойствами: ростом, весом, голосом, почерком, походкой, мимикой, жестами – вообще характеризуется своим поведением и внешностью. В то же время у него обнаруживаются такие свойства, которые не могут быть усмотрены в своем чувственном воплощении. Подобно тому как стоимость вещи есть некоторое «с в е р х ч у в с т в е н н о е» качество (его в изготовленном предмете в микроскоп не рассмотришь), так и личность воплощает в себе систему общественных по своей природе отношений. Выявить их может лишь научный анализ – на поверхности они не лежат.

Общественные отношения – не нечто внешнее для того человека, который в них включен, они часть, сторона, аспект личности как социального качества индивида. Если сущность Человека в отличие от всех других существ составляет совокупность всех общественных отношений, то сущность каждого конкретного индивида как личности составляет совокупность конкретных социальных отношений, в которые он оказывается включен. Эти связи вне его, т.е. в общественном бытии, потому безличны, объективны (раб находится в полной зависимости от рабовладельца), и вместе с тем внутри него как личности (он ненавидит рабовладельца, покорствуется или восстает против него и т.д.).

Однако сразу же возникает вопрос: если личность есть социальное качество индивида, а индивид, как уже было сказано, это единичное природное существо, представитель рода *homo sapiens*, то куда исчезает то, что человек получает от природы? Испаряется ли оно вовсе, становится ли частью личности (например, половина биологического, половина социального или в какой-либо иной пропорции)? Это далеко не праздный вопрос – он вызывал и поныне вызывает дискуссии.

Разумеется, телесное устройство человека влияет на состояние и развитие его психики. Но из этого не следует, что четверть или треть его личности должна быть отдана в ведение биологии. Входя в личность человека, биологическое претворяется в его социальное качество. Например, расстройство мозговой деятельности порождает биологически обусловленные психологические черты, но личностными чертами они становятся или не

становятся в зависимости от того, в каких общественных условиях данный человек живет. Оставался ли этот индивид как личность просто умственно неполноценным или стал почитаемым «юродивым», «блаженным» (к пророчествам которого в давние времена прислушивались люди), зависело от исторической среды, в которой сформировались и проявились индивидуально-психологические черты конкретного человека.

В сатирической «Истории Государства Российского...» А.К. Толстого читаем: Затем царить стал Федор, Отцу живой контраст, Был разумом не бодр, Трезвонить был горазд.

Царь Федор Иоаннович, судя по историческим источникам, был на грани слабоумия. Возможно, за его малодушием стояла какая-то мозговая патология, но нерешительность, повышенная внушаемость, боязливость и другие от природы данные свойства личности всеильного (по сану, во всяком случае) государя оборачивались зависимостью от его умного и властолюбивого шурина, Бориса Годунова, проявлялись истерически поспешными и ошибочными действиями, неспособностью предвидеть развитие событий, т.е. были социально спровоцированы. Случись ему родиться не в царской семье, а в крестьянской, перед нами, вероятно, была бы совсем другая личность при тех же, природных предпосылках. Воплощение личности прирожденных особенностей индивида обусловлено местом, в котором формируется личность в системе социальных связей, ее активностью.

Мог же юродивый в пушкинском «Борисе Годунове» обличать «царя - ирода», на что не решались и влиятельные придворные, т.е. осуществлять общественно значимые действия. Не следует относить этот эпизод трагедии исключительно к фантазии великого драматурга. История знает немало подобных примеров. Не случайно в памяти людской сохранилось имя Василия Блаженного, тогда как исчезли имена его родовитых преемников боярской и царской крови. Природные черты выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы. Для них нет необходимости выделять особые биологические подструктуры. Биологическое существует в личности в превращенной форме как социальное.

Один польский психолог опубликовал исследование формирования черт людей, чей рост не превышал 80 – 130 см, тех, кого в народе называют карликами. Было установлено значительное личностное сходство этих людей, которые, кроме низкого роста, ничем другим, казалось бы, от окружающих не отличались. У них наблюдались не критичный оптимизм, непосредственность, отсутствие какой бы то ни было застенчивости и т.д. Указанные черты личностей не могут быть отнесены к категории биологи-

ческих особенностей уже хотя бы потому, что, являясь результатом природных особенностей карликов, эти черты могут возникнуть и сформироваться только в условиях постоянного и невольного сравнения с ростом других людей. Так как окружающие относятся к карлику иначе, чем к другим людям, сплошь и рядом выражая уверенность, что он и во всем остальном, помимо роста, другой, у карлика возникают специфические черты личности, которые маскируют их угнетенное состояние, а иногда и агрессивность по отношению к другим и себе самому. Если на минуту представить, что карлик постоянно живет среди людей того же роста, станет совершенно очевидно, что у него, как и у всех окружающих будут формироваться совсем другие черты личности. Повторим: природные свойства существуют в личности человека как социальные. Природное (анатомические, физиологические и другие качества) и социальное, как подчеркивал выдающийся психолог Л.С. Выготский, образуют единство и не могут быть противопоставлены.

Итак, казалось бы, все, что характеризует индивида, характеризует и его личность, и наоборот. Так и было бы, если бы личность могла полностью поместиться «под кожей» человека, точнее, быть сведена к его психике, сознанию, сложным познавательным и эмоциональным процессам. Конечно, все эти процессы – важнейшие характеристики личности, образующие ее внутренний мир. Это мотивы, ради которых он действует, а также его взгляды, мнения, интересы, вкусы, убеждения, увлечения, его воспоминания и мысли, умения и навыки. Но исчерпали ли мы личность, охарактеризовав ее исключительно через описание ее внутреннего мира? Вряд ли. Попробуем выяснить это на одном конкретном примере.

Есть такая важная черта личности – ее авторитетность. Едва ли не каждая официальная характеристика кончается бессмертным утверждением «...пользуется авторитетом у своих товарищей по работе (учебе)». Что значит «пользоваться авторитетом», быть «авторитетным»? Прежде всего, конечно, это предполагает наличие каких-то особенностей воли, интеллекта, чувств. Каких же? Если над этим вопросом поразмыслить, станет ясно, что ответить на него непросто. Например, жестокость, готовность к унижению слабого, своеволие, цинизм могут ли рассматриваться как слагаемые чьей-то авторитетности? Ответ будет в девяти случаях из десяти отрицательным. Позвольте! А авторитеты воровского мира? Они так и именуются в своей среде – «авторитетами», звучит лучше, чем «паханы», а сущность та же. Именно эти качества и входят в психологическую характеристику их авторитетности в криминальной среде точно так же, как

принципиальность, разумная требовательность, справедливость, доброжелательность, тактичность руководителя в хорошем коллективе.

Что же получается? И жестокость (у «пахана» в банде), и тактичность (у хорошего руководителя) – качества их психики как индивидов, но компонентами авторитетности как черты личности они становятся только в системе межличностных связей, в которые включен человек. Личности явно тесно «под кожей» индивида, она стремится выйти в более широкое пространство, в область человеческих отношений и обретает разные качественные особенности, будучи включенной в разные социальные группы. Но коль скоро индивид является субъектом этих отношений, то это в свою очередь раскрывает важнейшую сторону его личности.

<...> Соучастование присуще отдельному человеку, и потому оно личностное, но наиболее благоприятные условия для него создает сплоченный коллектив, и потому оно групповое явление. Быть личностью, настоящим человеком означает с наибольшей полнотой воплощать в себе лучшие черты, которые присущи дружному сплоченному коллективу.

Итак, личность находится не только в пределах, но и за пределами внутреннего мира конкретного человека – в системе взаимоотношений людей. Но есть еще одно «местожительство» личности, и чтобы о нем рассказать, надо еще дальше отойти от представлений о тождественности личности и индивида.

Активно действуя, человек вызывает изменения внутреннего мира других людей. Встреча с умным и интересным человеком меняет многое в людях: убеждения, взгляды, чувства, желания. Изменения в их сознании – прямой результат знакомства с таким человеком. В этом случае психологу, которого занимает личность последнего, необходимо знать о тех вкладах, которые тот произвел своими словами и действиями в сознании других людей. Итак, нам приходится выйти в «пространство» представленности (персонализации) субъекта в других людях, в пространство, образующееся интегрированием тех вкладов, которые он внес в психику, сознание других людей.

Можно предположить, что если бы мы сумели учесть все существенные изменения (что, скажем сразу, невозможно), которые человек произвел своим делом и словом в других людях, то получили бы наиболее полную его характеристику именно как личности. Индивид может достигнуть ранга исторической личности в определенной социально-исторической ситуации и только в том случае, если эти изменения затрагивают достаточно широкий круг людей, получая оценку не только современников, но и исто-

рии, имеющей возможность достаточно точно оценить значимость этих личностных вкладов в общественную жизнь.

Если прибегнуть к метафоре, то подлинная личность – это своего рода источник некоей мощной радиации, изменяющей связанных с этой личностью людей (радиация, как известно, может быть полезной и вредоносной, может лечить и калечить, ускорять и замедлять развитие, становится причиной различных мутаций и т.д.). Человека, обделенного достоинствами личности, можно уподобить нейтринно-элементарной частице, которая пронизывает любую, сколь угодно плотную среду, при этом не производя в ней ни полезных, ни вредных изменений. Иногда мы говорим: безличный субъект. «Безличность» означает, что он безразличен для других людей, присутствие или отсутствие его ничего не меняет в окружающей действительности.

Быть личностью означает осуществлять такие «вклады» в других людей, которые способны влиять на их жизнь и судьбу. Итак, перед нами три уровня, три «пространства» существования личности: в самом индивидуе, в межличностных отношениях, в других людях.

Эти «пространства», в которых обнаруживает себя личность, разумеется, не существуют изолированно, а образуют единство. Одна и та же черта личности выступает по-разному в каждом из «пространств», но это та же самая черта.

Так, авторитетность складывается в системе межличностных отношений и проявляется в одних общностях как жестокий авторитаризм, реализация прав сильного как «авторитет власти» по преимуществу, а в других, высокоразвитых группах – как демократическая «власть авторитета». Здесь личностное выступает как групповое, групповое – как личностное. Вместе с тем авторитетность – это признание другими за человеком права принимать значимые для них решения в значимых обстоятельствах, результат того «вклада», который он внес своей деятельностью в их жизнь и деятельность, их внутренний мир. В низко развитых группах – это следствие боязни возразить сильному, соглашательство, в группах типа коллектива – это результат свободного волеизъявления. Таким образом, в группе авторитетность есть представленность человека прежде всего в других (он может иной раз не знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим в нем самом. Наконец, во «внутреннем пространстве» душевной жизни человека – это совокупность его психических особенностей: в одном случае – жестокость, своеволие, заносчивость, гру-

бость, в другом – разумная требовательность, доброжелательность, принципиальность, гуманность.

О чем я говорю, когда говорю «Я»

Теперь мы кое-что знаем о личности человека, предположим, личности моего читателя, какой ее могут увидеть со стороны. Однако между тем, как она со стороны выглядит, и тем, в каком качестве она выступает для себя самой, разница весьма велика. Случалось ли кому-нибудь слышать свой голос, записанный на магнитофонную ленту? Не правда ли, приходится добиваться от окружающих ответа: «Неужели это я? Это мой голос? Да быть не может!». И, получив подтверждение, пожимать плечами. Выяснив, что представляет собой человек объективно, не менее важно понять, а чем являются его субъективные представления о себе самом.

У писателя Л. Пантелеева есть забавный рассказ о том, как он обучал русской азбуке Иринушку, четырехлетнюю девчушку. Все шло хорошо, однако на последней букве они споткнулись:

Я как всегда показал ей букву, дал как следует ее рассмотреть и сказал:

– А это, Иринушка, буква «я».

Иринушка с удивлением на меня посмотрела и говорит:

– Ты?

– Почему «ты»? Что за «ты»? Я же сказал тебе: это буква «я».

– Буква «ты»?

Она еще больше удивилась и говорит:

– Я и говорю: «ты».

– Да не я, а буква «я». Ох, Иринушка, Иринушка! Наверно, мы, голубушка, с тобой немного переучились. Неужели ты в самом деле не понимаешь, что это не я, а что это буква так называется: «я»?

– Нет, – говорит, – почему не понимаю? Я понимаю.

– Что же ты понимаешь?

– Это не ты, а это буква так называется «ты».

Смешная история, которая произошла с Иринушкой, это еще не самый трудный случай взаимоотношений формирующейся человеческой личности с собственным «Я» и «Я» другого человека.

Одна из первых задач, которая возникает перед ребенком, – выделить себя из всего окружающего, отделить «Я» от «не-Я». Казалось бы, что здесь трудного? Да, для взрослого человека трудностей здесь нет, но для малыша...

Переживание своего «Я» – результат длительного процесса формирования личности. Этот процесс начинается в младенческом возрасте, именно тогда происходит одно из первых великих открытий – открытие «Я». Годовалый ребенок начинает отличать внутренние ощущения собственного тела от тех ощущений, которые вызываются находящимися во вне предметами. В 2 – 3-летнем возрасте ребенок уже сам действует с предметами, что доставляет ему удовольствие. Он пытается отделить свои действия от действий взрослых: «Я сам!». Ребенок впервые начинает осознавать себя в качестве причины собственных действий и поступков (в его речи появляются слова «я», «мне» и т.д.), он не только выделяет себя из окружающей среды, но и противопоставляет себя другим («Это мое море», «Мой мишка», «Моя мама, не твоя»).

Помню, моя внучка, когда была в возрасте Иринушки, на вопрос: «Как тебя зовут?» – отвечала: «Настенька с Илюшей». Дело в том, что она не отходила от своего старшего брата, всегда была рядом с ним и свое «Я» еще не научилась отделять от «Мы»... На рубеже детского сада и школы возникает возможность не без помощи взрослых подойти к оценке своих успехов в познании мира. Правда, пока это только умение понимать причины своих успехов и неудач («У меня – все пятерки, а по арифметике тройка, потому что я неправильно списываю с доски. Анна Петровна мне за невнимательность сколько раз двойки ставила»). Наконец, в старших классах школы, в техникуме, вузе, на производстве формируется устойчивое самосознание.

Откуда же берется наше «Я»? Это результат того, что человек выделяет себя из окружающей среды, начинает понимать, что он совершает действия, поступки и, следовательно, несет за них ответственность; что он и вчера, и сегодня один и тот же, человек; что его прошлое, настоящее и будущее неразрывно связаны между собой. Причем, чтобы осознать свое «Я», каждому из нас приходится постоянно сопоставлять себя с другими, вглядываться в них. Ребенок учится оценивать себя по тем признакам, на которые он ориентировался, оценивая других. Как писал Карл Маркс, «родившись без зеркала в руках», человек с детства смотрит, как в зеркало, в окружающих его людей. Затем это «зеркало» он переносит внутрь своей личности, навсегда сохраняя привычку время от времени в него заглядывать и, как царица из пушкинской сказки, спрашивать: «Свет мой, зеркальце, скажи да всю правду доложи».

«Зеркало», в котором отражена позиция человека в мире, – что же это такое? Особое психологическое явление, которое может быть обозна-

чено как «образ Я», или «Я-образ». Каждый из нас имеет свой неповторимый «Я-образ» и на его основе строит свои отношения с другими людьми, относясь к себе так, как он мог бы относиться к другим.

Относиться к себе, как к другому – возможно ли это? Да! Мы способны себя уважать, презирать, ненавидеть и любить. В один момент мы себя не понимаем, в другой – начинаем понимать.

Попробуем осуществить анатомию «Я-образа». Представления человека о своих способностях, умениях, внешности, социальной значимости и т.д. – результат познавательного (когнитивного) процесса. Другими словами, это открытие собственных личностных качеств и особенностей. Если человек вырос в семье, где господствует культ вещей, и он сам со временем стал служителем этого культа, в его «Я-образе» на первом плане окажутся вещи с яркими «фирмовыми» ярлыками. Отсутствие модных «бананов», к примеру, может кардинально изменять «Я-образ» девушки, для которой импозантный вид – фундамент самосознания. Это драматическое для нас обстоятельство заставляет ее чувствовать «свою неполноценность». В то же время, если в беседе обнаруживается, что она никогда не читала Достоевского, Булгакова, Айтматова, Пастернака, Цветаеву или Солженицына, это никак не резонирует в ее «Я-образе», и сколько-нибудь ущемленной при этом она себя не чувствует.

Вторая существенная сторона «Я-образа» – эмоциональная, т.е. наличие или отсутствие самокритичности, самоуважения, себялюбия, самоуничужения и т.д.

И наконец, третья сторона «Я-образа» – волевое начало: стремление завоевать симпатии, уважение, повысить свой статус, рискуя проверить свои возможности, или же наоборот: желание остаться незамеченным, удалившись от критики, но и вообще от какой-либо оценки, «уйти в тень», скрыть свои недостатки и слабости. Тем самым волевая сторона «Я-образа» может быть активной, связанной с действиями, поступками, и пассивной, характеризующейся уходом от действительности и общения.

«Я-образ», представление о себе не есть нечто постоянное, раз и навсегда данное человеку, – оно многократно изменяется. Правильнее сказать, что у человека не один «Я-образ», а множество, попеременно то выступающих на авансцену самосознания, то уходящих в тень, пропадающих из поля зрения и снова возникающих. Когда кто-то вдруг говорит, может быть и не вслух: «Я себя презираю», это скорее всего сиюминутное состояние «Я-образа». Более чем вероятно, что со временем воспоминание о собственном некрасивом поступке сгладится и представление о себе сменится на противоположное.

«Я-образы» различаются по своему характеру и роли, которую они играют в самосознании человека и окружающих его людей. Таково «фантастическое Я», «желаемое Я», «настоящее (реальное) Я», «представляемое Я» и многие другие.

Как рассказать об этих различных «Я» людей? Наилучшие возможности дают так называемые внутренние монологи – прием, широко используемый в художественной литературе. Великим мастером построения внутренних монологов был Ф.М. Достоевский. Воспользуемся первым абзацем, которым начинаются «Записки из подполья»:

«Я человек больной... Я злой человек. Непривлекательный я человек. Я думаю, что у меня болит печень. Впрочем, я ни шиша не смыслю в моей болезни и не знаю наверно, что у меня болит. Я не лечусь и никогда не лечился, хотя медицину и докторов уважаю. К тому же я еще и суеверен до крайности; ну, хоть настолько, чтоб уважать медицину. (Я достаточно образован, чтоб не быть суеверным, но я суеверен.) Нет-с, я не хочу лечиться со злости. Вот вы этого, наверно, не изволите понимать. Ну-с, а я понимаю. Я, разумеется, не сумею вам объяснить, кому именно я насолю в этом случае моей злостью; я отлично хорошо знаю, что и докторам я никак не смогу «нагадить» тем, что у них не лечусь; я лучше всякого знаю, что всем этим я единственно только себе поврежу и никому больше. Но все-таки, если я не лечусь, так это со злости... Печенка болит, так вот пускай же ее еще крепче болит!»

С каким из многих образов «Я» мы здесь столкнулись? Речь идет о «Я-реальном»: именно таким себя видит человек из подполья, и именно таков на самом деле.

«Я-желаемое»! Образ, которому хотел бы человек соответствовать, представление о том, как он будет выглядеть в обстоятельствах, от которых зависит исполнение его желаний.

У венгерского писателя Ф. Каринти есть несколько юмористических рассказов из школьной жизни. В одном из них провалившийся на экзамене ученик рисует свой образ в момент грядущего объяснения с экзаменатором:

«Он упорно ждет Швицкера, уже с одиннадцати часов он торчит здесь из-за Швицкера, с которым он непременно должен объясниться, коротко, спокойно, решительно, как мужчина с женщиной.

«Господин учитель, – так скажет он этому Швицкеру, – речь идет о человеческой жизни. Я не желаю, чтобы произошло несчастье, и вы, господин учитель, тоже не можете этого желать. Вы прекрасно знаете, как все это произошло. Давайте поговорим начистоту, открыто, как подобает мужчинам. Ведь я тогда, – вы знаете, когда именно, – в общем, когда я сказал

«Генрих Восьмой», я отлично знал, что это не Генрих Восьмой, а Ричард Третий, и уже собирался было сам себя поправить, потому что Генрих Восьмой совершенно случайно слетел у меня с языка, - но вы... Вы же сразу посадили меня на место. Не будем разбираться в том, на чьей стороне правда, – я не хочу вам делать замечания. Не лучше ли уладить наш конфликт мирным путем? Зайдемте на минутку сюда, в учительскую, вы зачеркнете только одну фразу: «Оставлен на второй год», и мы расстанемся с вами, как мужчина с женщиной».

«Я-желаемое» ученика явно не соответствует его «Я-реальному», т.е. тому, каким он в действительности чувствует и видит себя. Финал его объяснения с учителем таков:

«А, это ты у меня провалился! Ничего, ступай домой, готовься к переекзаменовке.

– Слушаюсь, господин учитель...»

Много общего у «Я-желаемого» с «Я-фантастическим»: образ собственно «Я» строится по законам воображения, невероятно оторванного от реальности.

При оценке значения «Я-образа» для человека важно, не подменяет ли «фантастическое Я» правильное понимание личностью своего положения в жизни. Если воображаемое и действительное постоянно не совпадают, человек теряет чувство реальности, утрачивает свое лицо.

Особое место среди многочисленных «Я» занимают «Я-ожидаемое» и «Я-представляемое». Эти «Я-образы» складываются, как и все остальные, из условия взаимодействия человека с другими людьми. Первый из них содержит предполагаемое мнение о собственном «Я» со стороны окружающих, второй – желание выглядеть определенным образом в глазах окружающих.

Иногда «Я-представляемое» и «Я-ожидаемое» в сознании неприметно для него самого совмещаются. Он начинает воображать, что все вокруг видят его именно таким, каким он хотел бы выглядеть в глазах окружающих. Как часто это порождает досадные ошибки, а иной раз и совершенно комичные ситуации, в которые попадает какой-нибудь надувшийся, как индюк, позер и зазнайка, – слишком велика разница между нарисованным им самим «автопортретом» и тем, что он собою, по общему мнению, представляет.

Особо важное значение имеет «Я-идеальное» – образ того, каким человек должен быть, чтобы соответствовать высоким идеалам, принятым в обществе. «Я-идеальное» служит важнейшим ориентиром процесса само-

воспитания. Знать, каким ты должен быть («Я-идеальное») и каким ты хотел бы быть («Я-желаемое»), – это явно не одно и то же. Вряд ли требуются здесь какие-либо разъяснения. Но если «Я-образы» между собой не согласуются, происходит очевидное раздвоение личности, ее целостность нарушается.

- Нельзя, – запрещает «Я-идеальное», – это не совместимо с тем, каким меня хотели бы видеть уважаемые, ценимые мною люди, таким я никогда не должен быть.
- Но мне хочется выглядеть совсем по-другому, это льстит моему самолюбию, все остальные на меня будут смотреть с удивлением, думать, какой я смелый, самостоятельный, независимый, – подзуживает «Я-желаемое». И тогда у людей слабовольных появляется «спасительная» мысль: «Если нельзя, но очень хочется, то можно!».

У настоящего, сильного человека «Я-идеальное» управляет всеми другими его «Я». Зная, каким надо быть, он формирует у себя «Я-желаемое».

По отношению к «Я-реальному», а тем более к «Я-представляемому», «идеальное Я» выступает проверяющей инстанцией, строгим контролером: таков ли ты на самом деле, каким должен быть, каким себя «изображаешь» окружающим?

И все-таки нам не следует забывать, что все «Я-образы», включая «Я-реальное», – это всего лишь субъективное представление человека о себе. Вместе с тем рядом с ними существует фактическое положение человека в системе социальных связей. То, каким он должен быть, хотел бы быть, каким он представляет себя окружающим и, наконец, каким видит себя в данный момент, – может совпадать, а может и не совпадать с тем, каков он на самом деле («Он-реальный»). Поэтому возникает величайшая для каждого задача – осуществить правильную самооценку, соотнеся ее с оценкой окружающих.

Можно представить это так: каждый из нас имеет своего рода «внутренний манометр», качивания которого свидетельствуют о нашей самооценке, о том, довольны ли мы собой. Значение оценки удовлетворения своими личными качествами очень велико. Неадекватно завышенная или заниженная самооценка может стать источником выученного конфликта личности. Разумеется, эта конфликтность будет проявляться по-разному. Так, чрезмерно высокая самооценка свидетельствует о склонности переоценить себя, без достаточного повода. Это нередко вызывает скептическое отношение окружающих, что в свою очередь озлобляет личность, вызывает подозрительность или нарочитое высокомерие и в конце концов

может привести к утрате связи с окружающими, замкнутости (аутичности). Если самооценка неадекватно низкая, у человека развивается «комплекс неполноценности», устойчивая неуверенность в себе, безактивность, мнительность, безразличие, повышенная тревожность.

Однако для психологической характеристики человека, видимо, не достаточно знать одну лишь самооценку. Следует выяснить, какова, по его мнению, оценка, которую ему могут дать товарищи. В этом случае мы говорим об ожидаемой оценке. Она может быть и высокой и низкой, может больше приближаться к самооценке или быть далекой от нее и, наконец, быть разной по отношению к различным группам. Замечено, что, являясь устойчивой по отношению к своему коллективу, ожидаемая оценка существенно изменяется, становится неустойчивой, колеблющейся, когда человек входит в новый коллектив. Так, если вы уверенно чувствуете себя в семье, компании товарищей, то не исключено, что эта уверенность утратится в большей или меньшей степени в других условиях, где придется сталкиваться с новыми людьми, вас не знающими, не выработавшими по отношению к вам определенной позиции, с людьми, судящими о вас на основании наблюдений, нередко случайных и внешних. Замечено, между прочим, что при этом ожидаемая оценка повышается у тех людей, которые в своем привычном коллективе имели сравнительно низкую ожидаемую оценку, и соответственно снижается у тех, кто имел до этого высокую. Но проходит время, и наблюдается возврат к первоначально ожидаемой оценке. Тем самым выясняется, удалось или не удалось личности «вписаться» в новое окружение, приняло ее оно или отвергло, а также самочувствие личности в группе.

Вся эта система оценок является своеобразным регулятором взаимоотношения людей. Так, часто человек с неумеренно завышенной самооценкой, убедившись на горьком опыте в несоответствии собственной самооценки и фактического отношения к нему окружающих, не ждет от них ничего хорошего: «Знаю, знаю, как вы меня цените, знаю, что от вас доброго слова обо мне не дождешься». Выяснено, что повышение оценки, которую дает человек окружающим, ведет, как правило, к тому, что и они его также высоко оценивают. По-видимому, высокая оценка личностью своей группы связана с общностью интересов и ценностных ориентаций. В свою очередь, коллектив как бы аккумулирует хорошее отношение к нему одного из его членов и возвращает ему эту высокую оценку приумноженной.

Допустим, перед нами человек с высокой самооценкой, низкой оценкой окружающих и низкой ожидаемой оценкой. Это, по всей вероятности,

конфликтный субъект, склонный всем приписывать душевную черствость. В том случае, когда кто-то отличается неоправданно высокой ожидаемой оценкой, у него может наблюдаться снисходительное отношение к окружающим, самоуверенность. Во всяком случае, даже если эти качества и проявляются в его поведении, они при удобном случае могут обнаруживаться в общем строе поведения личности - почва для них существует благоприятная.

Хочет человек или нет, но он вынужден считаться с показателями своего самочувствия в группе, успешностью или не успешностью своих достижений, с позицией по отношению к себе и окружающим, даже когда не подозревает об их наличии, ничего не знает о действии психологического механизма оценок и самооценки, который зачастую не отражается в сознании. В таких случаях личность почти бессознательно подстраивается к режимам поведения, зависящим от этих показателей.

Бессознательно – не значит бесконтрольно. Не следует забывать, что все существенно значимые оценки формируются сначала на сознательном уровне. Прежде, чем оценки стали внутренними механизмами, «Я-образами», они были зримо представлены в контактах с окружающими. Семья, учителя, товарищи, сослуживцы, различные виды искусства активно формировали наше «Я-идеальное» и в то же время «реальное Я», учили сопоставлять их.

Человеку, который всерьез задумывается над задачами самовоспитания, необходимо отчетливо представлять себе действие бессознательно складывающихся форм управления поведением, обращать внимание на эту весьма показательную систему оценок, видеть характер их изменений и учитывать это в общении и деятельности.

Петровский А.В.

Психология о каждом из них и каждому из нас о психологии.
М., 1994. С.19 – 37.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план статьи.
2. Как трактует автор статьи такие понятия как «индивид», «человек», «личность»? Сопоставьте эти трактовки с другими, имеющимися в педагогической справочной литературе.
3. Какова этимология понятия «личность»?
4. Согласны ли вы с утверждением А.В.Петровского о том, что «активно действуя, человек вызывает изменения внутреннего мира других людей». Приве-

дите примеры из своей жизни или жизненных историй ваших друзей и родных.

5. Какова анатомия «я-образа» в трактовке автора статьи? Какое значение имеет всё это для будущего педагога?
6. Что вы узнали о действии механизма оценки и самооценки применительно к человеку из данной статьи? Считаете ли вы этот механизм регулятором поведения в группе?
7. Задумывались ли вы всерьёз о задачах самовоспитания? Какой видится вам программа самовоспитания на ближайшее время? Конкретизируйте свой ответ.

М. К. МАМАРДАШВИЛИ

СВЕТЛАЯ ПОЛЯНА МЫСЛИ

Память человеку не дана. Ее не было бы, если бы она зависела от природного материала: от нашей способности быть в определенном состоянии возбуждения и от нашей способности одерживать это возбуждение во времени. Не можем... рассеиваемся. И тогда... мы вдруг понимаем. Что понимаем? Что миф есть способ организации и конструирования человеческих сил или самого человека. Или, иными словами, миф не есть представление о мире – правильное или неправильное. Мир перед нами предстает как предмет, который мы должны познавать. Мы в нем чего-то не знаем, но само незнание чего-то в мире есть исторически возникший факт, а не естественный, само собой разумеющийся. Миф не представление, а восполнение и созидание человека в таком бытии, в котором для человека нет природных оснований. То есть на место отсутствующих природных оснований становятся определенные машины культуры, называемые мифом.

Повторю пример, который я уже однажды приводил в одной дискуссии насчет субкультуры. Это мое детское переживание в грузинской деревне, где мне приходилось наблюдать выполнение ритуала оплакивания умершего. Вы знаете, что дети очень абстрактные существа. Мы сначала абстрактны, а потом конкретны, а не наоборот. Абстрактнее всего мыслят дети. Так вот, плакальщицы ведут определенную мелодию, которая, раскачиваясь, самим своим строем, способом выкриков и способом пения приводит слушающего почти в экстатическое, истерическое состояние, к какому-то пароксизму ощущения. Если бы они переживали, то не могли бы профессионально выполнять то, что они делают. А ребенку это кажется

лицемерием и бессмысленной архаической выдумкой. И только когда вырастешь, понимаешь, что в этом есть смысл, потому что вот эта экзальтация чувств переводит свидетеля и участника ситуации в лоно действия культурной памяти, культурного механизма. То есть к условной, казалось бы, памяти – без этого ритуала, без механизма культуры, который ритуал должен привести в действие, сам-то человек не мог бы оставаться на уровне переживания. Огорчился – умер кто-то родной, и что сделал потом? Забыл. Посредством культурной памяти живут человеческие чувства – то, что мы называем в человеке человеческим.

Теперь мы понимаем, что человек – искусственное существо, рождаемое не природой, а саморождаемое, через культурно изобретенные устройства: ритуалы, мифы, магию... Это не представление о мире, не теория мира, а только способ конструирования человека из природного, биологического материала. А человек состоит из этого материала. Мы состоим одновременно из праха. Не в том смысле слова, что наша жизнь конечна. Нет, прахом я называю то, как устроены наши нервы, кости, способность что-то помнить и не помнить, возбуждаться – не возбуждаться. Ничто человеческое на наших природных данных не могло бы держаться. То есть, что такое человеческое? То, что мы интуитивно узнаем в человеке как человеческое.

Значит, есть какие-то способы внесения порядка в нечто, что само по себе по законам природы порядком не обладает, а было бы хаосом. И эти способы внесения порядка в мир и в биологические состояния есть одновременно способ конструирования и воспроизводства человеческого существа. Я уже говорил, что животное полагается, в общем, на то, что заложено в его природном механизме. Человеку (в человеческих действиях) в этом смысле не на что положиться, нет этого.

ИТАК, мы сделали несколько шагов в движении и стоим прямо на пороге определения, которое, как ни странно, можно дать философии. Скажем, я описал вам какой-то культурный котел, в котором человек варится, и в этом котле продуцируется природой не порождаемое. А сам котел – тоже человеческое изобретение. Мифы, ритуалы, символы изобретались человеком. Только упаковано все это в тысячелетнюю историю, раскрутить которую почти невозможно. Есть какая-то твердая, на многие века и тысячелетия вглубь уходящая масса мифа, безымянного к тому же. Но какие-то свойства этого дела можно описать и понять. Допустим, мы описали какие-то свойства (я назвал это котлом) и поняли, зачем это. Вот такая особая упорядоченность, или порядок, на котором могут быть основа-

ны человеческие состояния, сам феномен – человек. Этот порядок не есть факт или акт природы. Актом природы, с точки зрения человеческих задач, возник бы во времени только хаос и распад. Поэтому, кстати, такое явление, как смерть, стало метафорой хаоса, да и время в мифе – синоним распада.

Человек уже понимает, что нечто человеческое в нем присутствует в той мере, в какой установлена связь с чем-то вневременным. А если есть человек, то есть и какая-то упорядоченность. Память – это разновидность порядка. Неупорядоченность – со стороны природы, а упорядоченность – с какой-то другой стороны. Теперь я называю эту сторону – обратите внимание, что я медленно меняю термины. Начинаю пользоваться теми, которыми не пользовался до этого. Например, термином – вневременное. Значит – какая-то связь с вневременным, и эта связь конструктивна по отношению к человеку. Она не просто представление о вневременности, а какая-то связь, конструктивная для человека, чтобы человек возникал и рождался.

Значит, человеку мы завоевали две вещи. Человек рождается через какую-то соотнесенность с чем? – С вневременным. А что такое вневременное? Это, очевидно, другими словами воспользуемся – сверхприродное. Время – природно, а вневременное будет сверхприродно. А что такое сверхприродное? Это сверхъестественное, так ведь. Значит, какая-то фундаментальна связь человеческого феномена или существования как такового с сверхприродным или сверхъестественным, или вневременным, существенная для самого этого феномена - человек. Чтобы человек был, нужно с чем-то соотнестись – не в природе лежащим, а обладающим определенными свойствами, сверхъестественными свойствами. Например, они живут вечно, перевоплощаются, бросают перуны (воспринимаемые человеком молнии), извергают гром (проявляют гнев) и т.д. Все, что я сказал, ведь можно сказать иначе, и я назову это символом. Скажу так: человек от Бога.

То есть я вам изложил теорию Божественного происхождения человека. Не природного, – а Божественного происхождения человека. Иными словами, я фактически сказал вам, что люди изобрели символы, Бог есть символ. Символ чего? В каком смысле слова? Символы есть иносказание того, что я перед этим описал без символа. Всякий символ есть не утверждение, а иносказание. Но раз иносказание совершено, человек может соотноситься с самим символом, не восстанавливая все то, что в него упаковано. Поэтому я могу сказать: мы от Бога. И все ясно, в общем. И если при этом еще разработать разные технические процедуры этого соотнесения себя с Богом, на этом основывать мораль, – а ведь мы только что устано-

вили, что мораль на природе не может быть основана. Природно – забыть, а культурно – помнить. По природе я забуду... но помню. Следовательно, моя память в данном случае нравственная, этическая связь между мной и предками не на природе основана. А на чем? На чем-то вневременном или сверхъестественном. Тогда, значит, моральные нормы, которые действительно регулируют человеческое общение, имеют под собой Божественное обоснование. То есть могут быть религиозно обоснованы, и поэтому чаще всего мораль всегда и выводилась из религии. И это, следовательно, означает, что религия, первичная религиозная связь были тем котлом, в котором вырабатывались связующие людей моральные нормы. Все способы упорядочения (вопреки хаосу) соотносились с некоей, не природной или над природой лежащей основой.

Тем самым мы стоим уже на пороге философии. Я могу сформулировать вам основной вопрос философии. С акта задавания этого вопроса и датируется рождение философии и мысли – не мифа, не ритуала, а мысли. Вопрос следующий: почему в мире есть нечто, а не ничего. Кстати, этот вопрос есть в академических формулировках, скажем, в античных текстах. Но я пока текстами не пользуюсь, иду по смыслу. Переформулируем немножко этот вопрос: почему вообще в мире есть порядок или вообще хоть что-то упорядочено, а не хаос. Иными словами, я сформулировал определение философии, которое существует, вернее, подразумевается в самом слове философия, потому что философия – это любовь к мудрости. Употребляя это слово, греки обязательно соединяли его со словом удивление, считая, что любовь к мудрости, или философия, рождается из удивления. Только это удивление другого – не бытового – рода. С него действительно начинается философия. Не просто способность удивляться, а способность понять, чему мы удивляемся такому, что в связи с удивлением можно говорить о философии.

Философия начинается с удивления, и это есть настоящее удивление не тому, что чего-то нет. Скажем, нет справедливости, нет мира, нет любви, нет чести, нет совести и т.д. Не этому удивляется философ. Философ удивляется тому, что вообще что-то есть. Вот удивительно, что была хоть когда-то, что есть у кого-то – совесть. Удивляет не отсутствие совести, а то, что она есть. Не отсутствие чести удивительно, а то, что она все-таки есть. То есть удивительно то, что есть нечто. А под нечто подразумевается что? Порядок. Нечто упорядоченное. Удивительно, что есть нечто, а не хаос. Потому что должен был бы быть хаос.

Я сейчас сокращаю свою речь, поэтому заменяю, символом Божественное все, что сказал не в религиозных терминах: так что вы понимаете, что, когда я говорю – Бог, – это философский Бог.

Как бы то ни было, мысль-то все равно – материя, природа. Посмотрите, как мир устроен... Вот есть островки космоса, а человек бессмысленно воюет, предает, убивает, умирает. Не может собрать свою жизнь, вообще не понимает ничего. Варвар, одичал. Это хаос. Удивительно, что что-то есть. Ведь вообще ничего не должно было бы быть, потому что человек есть человек. Природа! А все-таки что-то есть. Вот откуда начинается мысль. Она в мифе – что-то само собой разумелось и делалось через формальный механизм, знаковые культурные механизмы. Проследить, каким образом сама мысль о том – что вот это так - стала орудием теории и философствования, очень трудно. И даже если бы я попытался это выполнить, это ввело бы меня в очень сложное рассуждение, которое невозможно было бы на слух удержать. Поэтому я просто повторяю: удивительно не то, что люди бессовестны, так должно быть, а вот совесть – это удивительно!

ВОТ ЭТО и есть первый основной и последний вопрос философии. Все остальное организуется вокруг него. Но что мы должны теперь понимать? Теперь мы должны понимать, что философия тоже оказывается способом самосозидания человека как человека. Это одно из орудий самоконструирования человеческого существа в его личностном виде. Ведь, скажем, фраза Сократа – познай самого себя – означает, что звезды мы можем, конечно, познавать, но это очень далеко от нас... Но то же самое, столь же существенное, что вытекает из познания звезд, мы можем извлечь, углубившись в близкое, в себя. В каком смысле? Как мы можем быть людьми.

Познай самого себя – и через это мы познаем основания человеческого бытия, потому что, узнавая это, мы будем отвечать на вопрос, почему есть нечто, а не – ничто. Почему не хаос, а иногда – все-таки какие-то космосы, т.е. островки порядка. Сейчас мы под космосом понимаем всю необъятную вселенную по терминологии современных космических полетов, а в действительности космосом – и в языке, и в греческой философской традиции – называлась маленькая фитюлька (космос не обязательно большой), если она органично устроена и содержит в себе всю свою упорядоченность.

Так вот, человек есть микрокосм, углубляясь в который, мы можем, войдя в маленькое, где-то, на каком-то его уровне вынырнуть в большое: почему вообще есть нечто, а не – ничто. Потому что основания-то – нечто

в человеке – не эмпирические, не природные, в каждом человеке отдельно данные, а как я сказал – вневременные, соотнесенные с вневременным. Потом в философии это вневременное назовут разными терминами, в том числе кантовскими – трансцендентальное. Это уже и есть первый акт философствования. Значит, первый акт философствования представляет собой определенное рода технику. И если я говорю, что философия есть очередное изобретенное средство человеческого самосозидания, то тем самым я и предполагаю, что есть какая-то техника; потому что, если что-то делается, то делается технично, техникой.

Важно первое свойство этой техники, первая ее характеристика, которая потом будет повторяться все время в истории философии и в содержании философии как таковой.

ДАВАЙТЕ вдумаемся в тот путь, который мы уже проделали в ходе этой беседы. Значит, я сказал, что природа нам не дает чего-то; мы на это пустое место не данности чего-то должны суметь подставить, какое-то природное основание, и оно в нас будет порождать человеческий эффект.

Что же здесь происходит – ритуальные пение и пляски, экстаз, шаманство. Шаман пляшет и уходит в себя, а потом, после какого-то шаманского путешествия, выныривает с какой-то истиной или предсказанием, предвидением. Смысл был такой, что, фактически философствуя, первые философы поняли, что здесь, по отношению к природным силам человека, качествам его психики, способности возбуждаться, испытывать определенные чувства, помнить что-то, происходит то, что потом философы и назвали - акт **трансцендентирования**. Что такое трансцендентирование? Это выход или выпрыгивание человека за его собственные качества или за данную, стихийно и натурально, ситуацию. Причем такой выход, чтобы, выйдя в эту трансцендентирующую позицию, можно было бы из этой позиции чем-то в себе овладеть. То есть, установить порядок...

Мамардашвили М.К. Светлая поляна мысли // Учительская газета. №№ 10,11, 17 марта 1992.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план статьи.
2. Какое место в формировании моральных норм отводит автор религии?
3. Что понимает под философией автор статьи?
4. Как можно прокомментировать следующую позицию автора: философия – «одно из орудий самоконструирования человеческого существа в его личност-

ном виде». Считаете ли вы, что философия является способом самосозидания человека как человека? Аргументируйте вашу точку зрения.

5. Почему автор считает, что философия начинается с удивления? О какого рода удивлении идёт речь?
6. Каким образом можно доказать, что «человек есть микрокосм». Что понимает автор под трансцендентированием?
7. Как соотносится акт философствования с техникой, по мнению автора статьи? О какой технике идёт речь?

Г.П. ЩЕДРОВИЦКИЙ

«ПРАКТИКА», «ИСКУССТВО» И «НАУКА» В ПЕДАГОГИКЕ

До сих пор, в том числе среди педагогов и теоретиков педагогики, широко распространено убеждение, что создание учебников, задачников, методических пособий по тем или иным учебным предметам, проектирование новых программ обучения и воспитания и т.п. есть научная задача педагогики, ее собственно научный продукт. Но когда вопрос ставится таким образом, тогда и возникает вполне оправданный и обоснованный условиями контрастезис, что педагогика вообще не наука, а лишь искусство, подобное инженерному делу. И если настаивать на том, что основным и единственным продуктом педагогики должны быть учебники, программы воспитания и методические знания, то тогда педагогику действительно можно будет сопоставлять и отождествлять только с инженерным искусством.

Но наряду со всем этим у педагогики есть и должен быть еще один аспект – собственно научный. Это значит, что есть совершенно особая область социальной действительности – обучение и воспитание подрастающих поколений, – которая является объектом изучения педагогики и относительно которой педагогика создает один или несколько научных предметов. Действительность обучения и воспитания не только искусственно создана и создается обществом, всем его «педагогическим подразделением», но и исследуется, анализируется и описывается, как любой другой социальный объект. Эта действительность, несмотря на свой искусственный характер, несмотря на свою созданность людьми, имеет объективные свойства и механизмы, которые могут выявляться и описываться в виде зако-

номерностей и законов. Правда, эти законы и закономерности особого рода, не совсем сходные с привычными нам законами физики и химии, но это обстоятельство не устраняет их объективного существования и не делает ненужным их изучение; знание этих законов и закономерностей должно быть продуктом педагогики как науки, и в той мере, в какой она дает этот продукт, она действительно – наука.

Здесь мы совершенно не входим в обсуждение вопроса о специфической природе этих законов, так как это увело бы нас слишком далеко от обсуждаемой темы.

Между практикой, искусством и наукой в педагогике существуют очень сложные исторически меняющиеся взаимосвязи.

Сначала складывается обучение детей существующим производственным деятельности; оно нуждается в особых средствах, которые создаются на чисто интуитивной основе и без всякой науки. Обученные индивиды – продукт педагогической практики; новые средства обучения – продукт педагогического искусства. Своими корнями педагогическое искусство уходит непосредственно в педагогическую практику и первоначально почти ничем не отличается от нее. В истоках это однако деятельность, дающая двоякий продукт. Постепенно деятельность по созданию педагогических средств все больше разворачивается и отделяется от самого обучения и воспитания. Задачи, решаемые педагогическим искусством, становятся все более разнообразными, и поэтому в какой-то момент оно превращается в относительно обособленную, весьма сложную и иерархизованную сферу деятельности, связанную с педагогической практикой «прямыми» и «обратными» связями.

Вместе педагогическая практика и педагогическое искусство дают основание для педагогической науки. Когда средства, выработанные педагогическим искусством и хорошо «работавшие» раньше, в каких-то новых ситуациях «не срабатывают», появляется еще необходимость знать, почему так происходит. Именно в этом пункте встают собственно научные проблемы, требующие изучения, а в результате исследования появляются научные знания об обучении и воспитании. На основе этих знаний строится новое обучение или создаются новые средства; потом в каких-то ситуациях они вновь «не срабатывают», появляется необходимость в новых знаниях и т.д. Таким образом, педагогическая наука постоянно исходит из «трудных» ситуаций в педагогической практике и педагогическом искусстве, отталкиваясь от них, создает свои научные предметы и формирует объекты изучения. Но было бы ошибкой думать, что предметами и объек-

тами педагогической науки являются предметы и объекты практики или искусства. Наука создает свои особые, «идеальные объекты», развертывание и изучение которых подчиняется своей собственной логике, во многом независимой от запросов практики и искусства. Это значит, что наука тоже обособляется и становится относительно автономной сферой деятельности, оказывающей обратное влияние на практику и искусство и даже управляющей их развитием.

Характер научных предметов, которые складываются, или должны сложиться в педагогике, в известных границах зависит от многообразия задач, решаемых в педагогической практике и в педагогическом искусстве, хотя, как мы уже сказали, одновременно подчиняется своей автономной логике. Например, принципиальное значение имеет различие между теми педагогическими знаниями, которые нужны для построения самой деятельности обучения, и теми, которые используются при создании новых средств учения и обучения. Можно было бы указать еще на ряд других существенных различий в педагогических знаниях, которые обусловлены разнообразием задач практики и инженерии. Чтобы разобраться в этом сложном переплетении различий, связей и зависимостей между наукой, искусством и практикой в педагогике, нужно, хотя бы в общих чертах, представить себе структуру каждой из этих сфер деятельности.

До последнего времени все вопросы и проблемы такого рода могли обсуждаться только на языке здравого смысла. Не было ни научных предметов, в которых можно было бы изображать и анализировать деятельность и ее виды, ни средств и методов такого анализа. Положение изменилось лишь в последнее десятилетие, когда разрозненные идеи и принципы, высказанные раньше различными философами и учеными, стали оформляться в фрагменты общей теории деятельности со своими особыми схемами и моделями, особой идеальной действительностью и специфической логикой рассуждений. Один из разделов теории деятельности дает средства для описания функций обучения и воспитания в системе общественного воспроизводства, изображения структур входящих в них деятельностей, форм их кооперирования, организации, операционного состава разных видов деятельности и т.п.

Г.П.Щедровицкий и др. Педагогика и логика.
М., 1993. С.30 – 32.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план статьи.
2. Что нового вносит автор статьи в вечный спор о том, является ли педагогика наукой или искусством? Что понимает Г.П.Щедровицкий под собственно

научным предметом педагогики? Чем для вас предстаёт педагогика: наукой или искусством? Обоснуйте вашу точку зрения.

3. Каким видится автору соотношение между педагогической наукой и педагогической практикой?
4. Почему важно различать педагогические знания, необходимые для построения самой деятельности обучения и теми педагогическими знаниями, которые используются при создании новых средств учения и обучения? Какова разница в структурах данных видов деятельности?
5. Что представляет собой общая теория деятельности? В чём, по вашему, её ценность для педагогики?

А.Г. АСМОЛОВ

**НЕПРОЙДЕННЫЙ ПУТЬ:
ОТ КУЛЬТУРЫ ПОЛЕЗНОСТИ – К КУЛЬТУРЕ
ДОСТОИНСТВА**

Современное образование напоминает мне одного из героев повести Шалом - Алейхема, который любил повторять: «Мне хорошо. Я – сирота».

«Мне хорошо. У меня – кризис», – с настойчивостью внушает обществу наше образование, ожидая в ответ на подобное откровение понимания и взаимности. И бывают периоды, когда общество вспоминает об этом извечном сироте и одаривает его своим вниманием. Как, правило, эти редкие и не долговечные периоды совпадали в социальной истории отечества с периодами так называемых культпросветов – просветов между различными культурами, культом личности Сталина и культом безличности Брежнева. В переходные времена социальных преобразований в обществе вокруг проблем образования начинают разгораться страсти. На страницах газет и журналов воздвигаются баррикады, где наряду с учителями, педагогами, психологами в бой за реформы образования вступают все от мала до велика.

Историки педагогики, я думаю, еще не раз будут с ностальгией вспоминать о конце 80-х гг., когда на волне дискуссий о кризисе образования и «новаторы» и «консерваторы» стали социальными героями.

Но времена меняются. Рано или поздно к голосу образования, занимающему в обществе незавидное положение сироты, привыкают настолько, что даже спасительный рефрен «Мне хорошо. У меня – кризис» перестают замечать. При трезвых экономических расчетах лозунг «не хлебом единым жив человек» тускнеет и люди начинают думать прежде всего, о

хлебе. До таких ли сирот как образование и культура тогда, когда трещины социальных потрясений пронизывают все лицо страны. Такого рода логика, поддерживаемая здравым смыслом, кажется неуязвимой. Именно борники этой логики одержали в обществе верх в последнее время. Кризис общества заслонил кризис образования.

Действительно, стоит ли тратить время и силы на развитие образования, когда в стране национальные конфликты перерастают в гражданские войны, одна за другой вспыхивают забастовки, скудеют и без того небогатые урожаи. До реформ ли образования в условиях социальной распутицы, при которой и взрослые, и молодежь переживают ситуацию идеологического шока, почти перестав задавать вопросы: «Ради чего жить? Куда идти дальше?».

Не наивно ли рассуждать о совершенствовании способов обучения в школе, когда статистика роста детской преступности и жестокости уже стала привычным явлением? Перечень этих вопросов без труда можно было бы продолжить.

Но я рискну прервать поток этих вопросов, лежащих на самой поверхности общественного сознания, и привести слова В.И.Вернадского: «Нередко приходится слышать: «Что делать? Как бороться с окружающим мраком?... Когда никто ничего не знает, когда кругом колебание и разброд, когда нет ясных и определенных сил и нет общественного стыда и понимания в обществе бессмысленны все вопросы о том, что делать для прямого принуждения правительства поступать целесообразно в интересах прогресса и России. Первым делом, надо создать общественный стыд и общественное понимание. Главным делом, даже общественное понимание...». И далее В.И.Вернадский скупно намечает путь, которым должно быть развито это общественное понимание, рождена страна общественного понимания: «...народное образование, а не экономические реформы. Те создают лишь чиновничество!»

Страна общественного понимания так и не родилась. И причина кризиса общества, если не единственная, то одна из главных состоит в том, что в нашей стране образование находится на положении либо сироты, либо идеологического орудия борьбы с инакомыслящими. И вновь не удержусь, чтобы не вспомнить В. И. Вернадского: «Мысль о школе, как орудии борьбы с «социализмом», при обязательном (+ карательные меры за слушание) школьном обучении, ужасна, и нечему радоваться, как многие радуются». Мы не выйдем из кризиса общества, если не осознаем со всей от-

четливостью и болью, что наша культура – это культура полезности, а все мы пленники культуры полезности и носители религиозного сознания.

Весьма условно мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов – полюса полезности и полюса достоинства. Тяжелые годы сталинщины, резко сдвинувшие чашу весов в сторону полюса полезности, были временем активного конструирования безличной общественной системы, системы, в которой у человека вместо сердца «пламенный мотор». Люди, как муравьи в муравейнике, стали оцениваться по своей служебной функции. Они приравнивались к винтикам единого безликого механизма. Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом, – воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. До тех пор, пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны, они находятся под охраной общественного милосердия. И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов драматическом процессе человеческой истории.

Кризис общества заслонил кризис образования именно потому, что в культуре полезности образование отлучено от социальной программы развития общества. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из кризиса. Для того чтобы сделать шаг по не пройденному пути от культуры полезности к культуре достоинства, необходимо по меньшей мере прозреть и внимательно взглянуться в особенности той слепой веры, источник которой находится в административно-командной системе тоталитарного государства. Эти особенности присущи любому тоталитарному строю.

В чем же особенности веры, сформированной в сталинскую эпоху и устойчиво поселившейся в сознании людей? Вопрос этот нуждается в обстоятельном анализе. Здесь же я лишь штрихами попытаюсь наметить контур этого феномена.

С самого начала должен сказать, что это вера не в потусторонние силы, а в объективный ход законов истории, якобы подвластный сверхцентрализованной системе управления обществом. Кажущаяся естественной сознанию необходимость наверху пирамиды центра управления обществом или миром, который наделяется чертами всемогущества, всеведения, всезнания, непогрешимости, – первая и основная особенность веры сталинской эпохи. На поверхности все эти черты предстают как неотъемлемые характеристики личности Сталина (или Мао, или Ким Ир Сена). Но сами эти характеристики созданы централизованной системой управления. Они ее детище.

Культ Центра рождает культ личности, а взращенная в сталинскую эпоху вера абсолютизирует черты характера Сталина. Историческая и психологическая правда о личности Сталина состоит в том, что именно его социальное положение как Центра управления административной системой определяло стратегию деятельности, выбор мотивов и идеалов, в то время как индивидуальные качества его личности продиктовывали лишь тактику достижения этих мотивов. Сталин мог быть или вспыльчивым, или невозмутимым, но он не мог не быть подозрительным к тем, кто затрагивал монополию его власти, предлагал иные варианты решений. Отклонение от подобных характеристик вступило бы в противоречие с требованиями к Центру управления административной системой. Вот почему в эти черты своей личности свято верил и сам Сталин, и обязаны были верить все остальные. Ну, а если они отступали от веры?

Если враг не сдастся, его уничтожают. Кто не с нами, тот против нас. Лес рубят, щепки летят – вот далеко не полный набор умозаключений, отражающих еще одну важную особенность феномена веры сталинской эпохи – перманентное существование врага. Современная концепция управления говорит, что централизованное управление наиболее эффективно и необходимо Системе в критических ситуациях. В ситуациях конфликтов, кризисов, борьбы не на жизнь, а на смерть. Если же таких ситуаций нет, то Система, заботясь о своем самосохранении, искусственно создает их, тем самым оправдывая незаменимость и единственность сверхцентрализации в управлении обществом.

Охота на «врагов народа» преследовала по меньшей мере две цели. Первая: избавление от инакомыслящих, которое неизменно оправдывало

необходимость существования всевидящего охраняющего Центра. Вторая цель как бы в тени. Репрессии «врагов народа» били не только по ним, но и подспудно приводили к изменению социального характера народа, отливали в судьбах людей, массовом сознании убежденность во второсортности общечеловеческих ценностей и идеалов – ценностей свободы, человеческой личности, нравственности и гуманизма.

В обращении к этим общечеловеческим ценностям носители веры в Сталина видят схоластику этических категорий, отход от классовых позиций и, главное, покушение на ценность личности Сталина. Ценность Сталина, а тем самым и чрезмерной централизации управления обществом, - превыше всего. Сомневающиеся в этом, колеблющиеся смущают покой, вносят хаос, толкают в мир, где приходится думать и действовать самостоятельно. Слепая вера страшится общечеловеческих ценностей, которые подрывают приказной, командный режим централизованного управления, и поэтому ее носителям неуютно, когда врагов слишком мало.

Вера в существование врага как общая особенность сознания в культуре полезности пронизывает все сферы жизни общества, в том числе и образование. Разве охота на «учителей-новаторов» в период культа безличности Брежнева не напоминала охоту на ведьм? Разве не отплатили «учителя-новаторы» разным представителям педагогической науки той же монетой, когда на волне общественного мнения они стали социальными героями? «Охота на новаторов» сменилась в общественном сознании «охотой на академиков», так как обе конкурирующие за монополию на истину социальные группы были носителями одной и той же веры, порожденной культурой полезности, и дружно, сами подчас того не осознавая, демонстрировали нетерпимость друг к другу.

Непосредственным проявлением веры в существование врага является и наша вечная конкуренция с системами образования в других странах, которые непременно надо «догнать и перегнать». При этом неизбежно упускается из виду, что догоняющий обречен видеть спину бегущего впереди противника. Я называю это явление «гипнозом спины». Сосредоточивая все силы, чтобы настигнуть бегущего впереди, человек бездумно повторяет выбранную противником траекторию движения, полностью лишая себя возможности поиска иного пути к цели. Так, образование в США, которое мы всегда стремимся, нагнать, одно за другим пережило увлечения компьютеризацией и гуманитаризацией. После весьма недолговременных успехов образования, достигнутых вследствие компьютеризации и гуманитаризации, престиж образования в обществе, по мнению американских пе-

дагогов, вновь, падал. Но «гипноз спины» и тяга к постановке конкурентных задач, по-видимому, столь велики, что наше образование, не делая соответствующих выводов из уроков западных систем образования по-прежнему находится в погоне, а не в поиске иного пути, иных принципов построения образования. Но, увы, для носителей веры в культуре полезности важнее не потерять желанного врага, чем найти свой самобытный путь.

Кто ищет, тот всегда найдет. Когда-то этим врагом была капиталистическая система, был другой антагонистический класс. И в наши дни продолжается розыск врагов. Ими оказываются то кооператоры, то другие нации, то молодежь, воспитанная на примере Павлика Морозова, которая почему-то вдруг предала идеалы отцов. Те, кто видят в молодежи врага, забывают, что любые обвинения в адрес молодежи – это бумеранг, который без промаха бьет по старшим поколениям.

Все происходящее в наши дни не вписывается в сознание верующих сталинского времени, воспринимается ими как угрожающее социализму отступление от принципа «кто кого?», расходится с их стремлением жить без вариантов, всему давать однозначную оценку, не мыслить, а приспособливаться. Слепая вера исходно не приемлет нового мышления, центральным звеном которого являются общечеловеческие ценности. Поэтому она предпочитает забыть, что, например, наряду с другими общечеловеческими ценностями в сталинскую эпоху и годы застоя пострадала и ценность, весьма не безразличная для любого преподавателя, учителя, ученого, – ценность Знания.

Вера далеко не всегда находится со Знанием в добрососедских отношениях. Она, в отличие от Знания, не сомневается в своей монополии на истину, спешит объявить непокорные знания лженаукой, а их носителей – лжеучеными. Вера не аргументирует, а ниспровергает своих противников.

Вряд ли объяснишь «диалектикой соответствия личности основным законам развития» гонения на науку и на ученых, но зато их вполне можно понять с позиций священного для личности Сталина принципа «кто кого?». В сознании утвердилась нехитрая формула: чем выше человек на лестнице пирамиды управления, тем больше компетентности, а в Центре – компетентность во всех вопросах (от языкознания до сельского хозяйства, генетики, кибернетики, педагогики).

Последствия девальвации ценности Знания для образования и науки трудно переоценить. О них задумываются ученые, учителя, педагоги, но их попросту не замечают находящиеся во власти слепой веры сталинского времени. Они предпочитают их забыть.

А забывать пришлось бы немало. Например, забыть как генетик Н. И. Вавилов настаивал на том, что для развития сельского хозяйства

необходимо проводить кропотливые экспериментальные исследования, не гнаться за сиюминутным практическим эффектом, уважать открытия, сделанные в других странах. Будучи подлинным патриотом и понимая ценность Знания для развития общества, он говорил: «В кострах будем гореть, а от идей своих не откажемся». Увы, его слова оказались, пророческими. В кострах не было недостатка, а России пришлось потом хлеб покупать за границей. Можно ли быть, забыв об этом?

Сегодня мы вновь открываем В.И.Вернадского. Но почему приходится делать это с таким опозданием, успокаивая совесть ссылкой на то, что, дескать, идеи Вернадского намного опередили свое время? Имеем ли мы право избегать анализа тех причин, по которым возведенные в сан философов догматики сталинской эпохи старательно «закрывали» Вернадского? Они трудились в поте лица, изготавливая в жанре доноса трактаты о его злокозненном религиозно-философском мировоззрении. Вся система идей Вернадского пронизана уверенностью в уникальности и единстве человечества, ценности личности, в том, что природе ближе гуманистический «принцип солидарности», чем борьба за существование. Эти идеи были явно не в ладу с механистической, обезличенной картиной мира верующих сталинского периода и потому отторгались ими. Сможем ли мы постичь интеллектуальное богатство и трагедию обреченного на изоляцию и духовную ссылку мыслителя, если вырвем биографию В. И. Вернадского из жизни науки, предадим ее забвению?

Наряду с генетикой и философией, проповедующий «принцип солидарности» в культуре полезности, подвергается остракизму и человекознание. Для культуры полезности, идеалом которой является обезличенное общество исполнителей, любые направления человекознания, в том числе и культурно- историческая психология, и социология, и педагогика, были избыточны. В 1934г., незадолго до смерти выдающийся психолог Л.С.Выготский был подвергнут бичеванию, а сегодня мы со стороны наблюдаем, как ведется психодиагностика по построенным на его идеях программам в США и Голландии. Девальвация ценности Знаний в культуре полезности неизбежно оборачивается интеллектуальным расточительством. Существует целый ряд причин, по которым в нашем обществе были в свое время миниатюризированы и психология и социология. Если обратиться к истории, то можно увидеть следующую картину. Где-то к 30-м гг. возникает в буквальном смысле золотой век человековедческих наук. Начинает развиваться культурно-историческая психология, т.е. психология конкретного человека. В те же годы выходят журналы «Психология»,

«Психотехника». Могучими темпами развивается педология – наука о диагностике и помощи ребенку. Но в те же 30-е гг. на всем скаку эти науки срываются в пропасть. Произошло это, я думаю, потому, что командно-административной системе не нужны науки, ориентированные на личность и то, что за ней стоит: вариативность, непредсказуемость. Эти науки опасны для такой системы, поскольку создают институт изменчивости, непредсказуемости в обществе, и тем самым противятся командно-административному стилю управления. Аналогичная судьба постигла в те годы целый ряд, казалось бы, различных, несостоящих в одном ряду наук: социологию, психологию, генетику. В 1936 г. издается постановление партии о педологических извращениях, категорически запрещающее тесты. Тестирование, как таковое, надолго вычеркивается из теории и практики.

Лишь в 60-е гг. отечественная психология начала просыпаться от лютаргического командно-административного сна. Однако плоды тех мрачных времен мы пожинаем еще и сегодня, после погрома 30-х гг., психология замкнулась на науке об отдельных психических функциях (память, восприятие и т. п.), превратилась в психологию ухо-горло-носа. Иными словами, перестала быть психологией развития изменяющейся личности в изменяющемся обществе. А ведь именно на этом пути мы сталкиваемся с такими системами отсчета, которые не снились даже Эйнштейну. Строго говоря, психологам еще предстоит создать свою психологическую теорию относительности, построить неклассическую психологию личности.

Итак, кризис не востребоваемости психологии, генетики, социологии был следствием неуместности этих наук в культуре полезности, девальвации ценности Знания в этой культуре.

Я был бы непоследователен, если бы представил верующих в Сталина эдакими противниками знаний. Ценность знания в пирамиде управления довольно прямо увязывается с информированностью, с порционной раздачей знаний только посвященными и его строгой охраной от «дурного глаза». Раздача знаний в культуре полезности всегда строго зависела от мундира, от чина, который человек (или его семья, дети) занимают в социальной иерархии) от негласного табеля о рангах. В культуре полезности никогда не было равенства учащихся в сфере образования. И поэтому, когда сегодня прямо встают вопросы о возвращении интеллектуальной элиты, то только наивный человек может усмотреть в этом направлении образования покушение на равенство. Просто вместо общества, где развитием личности предопределялось партийно-сословной принадлежностью, предпринимается отчаянная попытка оказать социальную поддержку людям с учетом их интеллектуальных возможностей.

В культуре полезности вера не могла обойтись без ритуального разделения на посвященных и непосвященных, без спецхранилищ, в которых ждут своего часа не востребуемые идеи. Но вот что интересно: без руководящих рекомендаций Центра людям, исповедующим веру в Сталина, весьма нелегко решить, о каких событиях, например, можно поведать молодежи, а какие предать забвению, где черное, а где наверняка белое.

Тут-то мы и сталкиваемся с третьей характеристикой социально-психологического портрета сознания верующих, порожденного сталинской эпохой. Она откладывается в нашем лексиконе, проявляясь в высказываниях: «Я – человек маленький», «Я – как все», «Незаменимых нет», «Сверху виднее», «Сиди и жди, придумают вожди».

Психологически точными мазками эту характеристику веры сталинского периода высвечивает в романе «Новое назначение» писатель А.Бек, описывая проводы снятого Н.С.Хрущевым главы черной металлургии его сослуживцами: «Эпоха дала им свой чекан, привила первую доблесть солдата: исполнять! Их девизом, их «верую» стало правило кадровика-воина: приказ и никаких разговоров». Следуя этому правилу, они знали, как должно и как не должно действовать, чтобы добиться успехов.

Что же стоит за третьей характеристикой обсуждаемого нами феномена веры? Думаю, не ошибусь, если скажу, что сердцевина этой черты – бегство от принятия собственного решения, от личного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами Центра, и неприятия права на выбор у других. Верующие могут быть и находчивы, и оригинальны, но лишь в рамках предначертанного административной системой плана действий. В этой системе сверхцентрализованного управления в сталинскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни, в котором шаг в сторону расценивается как побег.

В такого рода строго контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, раз за разом, убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своим действием размеренный ход событий, в конечном счете, вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате он начинает нуждаться в регламентированном образе жизни, где высшей добродетелью, является исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. Он уже, сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. Круг формирования социального характера верующих сталинского периода замыкается.

Почему носителей веры сталинской эпохи так смущает, если не сказать, возмущает и демократизация, и свобода выбора? Потому что в этом случае за выбранное поведение ответственность несет уже сама личность, а не закон. Отсюда и страх быть личностью, страх войти в мир, где ты сам ответчик за свои решения, в мир, где мерой всех вещей является ценность, подчеркиваю, не «самоценность», а ценность личности. Отсюда и стойкое социально-психологическое сопротивление принципу: «Можно делать все, что не запрещено законом», ожидание освящения каждого шага в вышестоящих инстанциях, мечты о жестком лидере, который избавит носителей веры сталинской эпохи от бремени выбора.

Особенно подчеркну, что социальный характер верующих в сталинскую эпоху активно конструировался. Свою лепту в формовку, лепку этого характера внесла и педагогика. Поскольку педагогика была встроена в культуру полезности, то в ней, естественно, преобладала командно-административная модель воспитания и обучения и ориентация на усредненного правопослушного учащегося. Не случайно в педагогике до сих пор бытует миф о среднем ученике. Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше обезличенное образование. Средний ученик как бы находится в центре «бермудского треугольника» народного образования, углы которого отображают своеобразные зоны риска, повышенного внимания для педагогики – одаренные дети, дети с аномалиями развития и трудные дети с асоциальным поведением. Средний ученик рано усваивает истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег. Он понимает, что одаренным ребенком быть сложно; дефективным ребенком – плохо; а трудным, асоциальным – весьма рискованно. И средний ученик, подстраиваясь под адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти только в ногу строем и становится «средним» советским человеком.

А если же он по тем или иным причинам не усвоит эту истину, то у тоталитарных государств в истории человечества всегда имеется арсенал средств, превращающих народ в строго контролируемую управляемую массу. Для достижения этой цели следует обеспечить поголовную занятость людей, особенно молодежи, включив их в тот или иной поднадзорный работающий конвейер общественного воспитания. Так, например, гигантские пирамиды в Древнем Египте, вовсе не необходимые для строящих их сотен тысяч людей, бросаемые вскоре после завершения строительства храмы древнеамериканских индейцев, большая Китайская стена – все это по мнению эстонского социолога Ю.Круусвала, средства обеспече-

ния управляемого поведения людей, орудия обезличивания человека за счет ограничения через его занятость свободы выбора деятельности. Прагматически все эти стройки вряд ли были нужны для общества. Но благодаря этим стройкам в культуре полезности осуществлялось управление людьми. На мой взгляд, именно социальный механизм обезличивания лежит прежде всего за стройкой типа Беломоро-Балтийского канала. А что предпринял Н.С.Хрущев? Для решения проблем молодежи он предложил осваивать Целину. Не берусь судить, насколько это было оправдано в экономическом плане, но один выигрыш для культуры полезности был несомненен - молодежь стала управляемой социальной группой. Л.И.Брежнев, осознанно или неосознанно, прибег к такому варианту решения проблемы молодежи как занятие ее на БАМе. Когда я слышу критику идеи поворота рек за ее экономическую расточительность и экологическую преступность, то всегда помню, что эта идея вполне укладывается в логику тоталитарных систем. Культуре полезности непременно нужны великие «воспитывающие» стройки, так как эти стройки – социальные рычаги, обеспечивающие максимум занятости населения и минимум свободного времени человека.

Социальный характер людей, живущих в культуре полезности, их видение мира – та тяжелая дань, которую приходится платить за годы сталинизма и застоя. Скоро ли эта дань будет оплачена сполна? Настанет ли день рождения строя общественного понимания, в котором образование обеспечит саморазвитие личности в постоянно изменяющемся мире и поможет пережить счастье поиска? Не берусь пророчествовать.

Ясно одно: путь от культуры полезности к культуре достоинства еще не пройден. На этом пути нашему образованию предстоит расстаться с внушающей жалость ролью социального сироты, только стопами о своем кризисе приковывающего общественное внимание. Этот путь также должен стать дорогой освобождения от фанатичной веры в каждом из нас, отлитой в культуре полезности. Лучшее средство освобождения от социального характера верующих сталинской эпохи и периода застоя - это та социальная педагогика жизни, которая пытается выкорчевать из нашего образа жизни административно-командную систему управления обществом и восстанавливает права, общечеловеческие ценности. Происходит повседневная работа социальной педагогика жизни. Происходит не быстро, трудоемко, но я не перестаю надеяться, что она привет нас к культуре достоинства, в которой слова Я.Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается» – станут не притчей, а былью.

Асмолов А.Г. Непроходимый путь:
от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии. № 5. 1990. С.5 –11 .

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Согласны ли вы с мнением автора о том, что в России «Кризис общества за-слонил кризис образования»? Аргументируйте свою точку зрения.
2. Раскройте сущностные характеристики «культуры полезности» и «культуры достоинства».
3. Каково отношение к человеку, научному знанию в логике «культуры полезности»? Как меняется это отношение в контексте «культуры достоинства»?
4. Выделите и охарактеризуйте этапы в развитии психологии в контексте «культуры полезности». Почему именно 1960-е годы называются автором периодом пробуждения психологии «от летаргического командно-административного сна»?
5. Охарактеризуйте место и роль веры в эпоху «культуры полезности».
6. Какую лепту в формовку, лепку характера человека внесла сталинская педагогика? Приведите конкретные примеры.
7. Верите ли вы в то, что «настанет день рождения строя общественного понимания, в котором образование обеспечит саморазвитие личности в постоянно изменяющемся мире и поможет пережить счастье поиска»? В чём видится автору «лучшее средство освобождения от социального характера верующих сталинской эпохи и периода застоя»? Способствует ли осуществлению этой идеи, установлению общечеловеческих ценностей современное состояние нашего общества?

В.А. ПЕТРОВСКИЙ

СУБЪЕКТНОСТЬ: НОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ

1. Идея «Я=мир» в развитии личности.

Каждое из пяти названных слов («Идея», «Я», «Мир», «Развитие», «Личность») звучит вполне привычно. Что поделаешь? Обыденное сознание привязчиво!.. Вот почему первое, с чего мы начнем, – это определим их смысл в философской и психологической традиции. Расшифровывая их, мы обозначим основные категории субъектной парадигмы в образовании, а связывая их воедино, – возможные пути его построения.

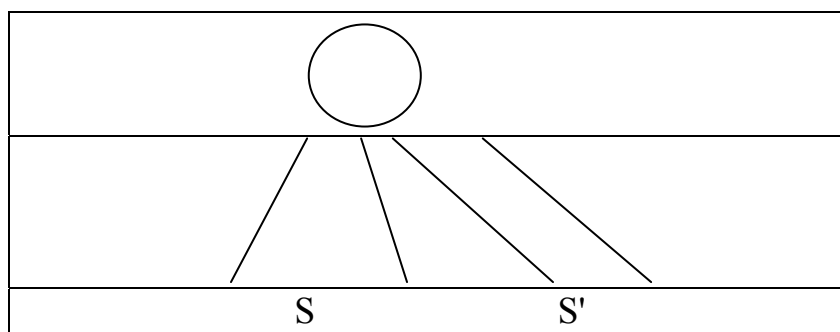
ИДЕЯ. Обыденное сознание отождествляет мысль и идею. В редких случаях – и я мог бы привести довольно забавный пример – в самом языке встречается противопоставление: «Это – не мысль, это – идея!» Между тем в истории западноевропейской и отчасти русской философии «идея» если и отождествлялась с «мыслью», то лишь в динамике «отождествление –

растождествление». В гегелевской философии «идея» выступает в пульсации взаимопереходов мысли и мыслимого. Надо ощутить эту пульсацию, чтобы прочувствовать, что гегелевская «идея» – это что-то живое. Поэтому я предложу читателю провести небольшой сеанс медитации - попробовать углубиться в смысл фразы, которая прозвучит так: «То, о чем я думаю сейчас» (... ..оставляю «место» для медитации ...). Заметим, что происходит. Мысль (то, что является частью меня, моей субъективности) то и дело замещается чем-то находящимся вне мысли (чем-то объективным, лежащим за пределами меня самого) ; потом мысль как бы догоняет и захватывает мыслимое, затем последнее опять вырывается вперед и т. д. Взаимопереходы мысли и мыслимого, которые мы только что пережили, дают нам представление об идее – динамической форме единства субъективного и объективного – мысли и мыслимого.

Я. В противоположность обыденным представлениям о едином и единственном Я (как бы точечном центре сознания) Я для нас триедино. Мы выделяем три ипостаси Я (каждая сопричастна каждой): Единичное Я, Особенное Я, Всеобщее Я. Референцию Единичного Я человека образует его бытие как автономного существа. «Я, каков я есть сам по себе, есть мое Единичное Я», – могло бы сказать о себе Единичное Я, будь оно способно к полноценной саморефлексии; увы, такая способность Единичному Я заказана. Опыт самости как самобытий невыразим (вот чем в данном случае оборачивается присущая слову сила обобщать – слабостью! Ведь, понятное дело, содержания единичного Я обобщению не подлежат). Особенное Я человека – это область его осознанных идентификаций: «Я – белый, представитель среднего класса, выпускник такого-то колледжа и т. п.»; Особенное Я есть так же и «Физическое Я» (Джемс), «Территория Я» и т.п., т.е. область того, что человек считает своим и, соответственно, защищает. Есть смысл подчеркнуть, что Особенное Я, репрезентирующее некое «Мы», отграничено от «Они». Эта противопоставленность отсутствует во Всеобщем Я – субъективированном средоточии Универсума. «Разум», «Воля», «Свобода» - все это атрибуты Всеобщего Я. Всеобщее Я соприродно (замечательные описания слитности с природой мы встречаем в художественной литературе и искусстве).

МИР. По-видимому, нет ничего более обманчивого, чем считать, что люди, в сущности, придерживаются единого представления о мире. Различие онтологических картин мира, которыми полнится философия, определяется различием интуитивных концепций мира, свойственных обыденному сознанию.

В предлагаемой мною онтологической модели мира последний предстает как Мир Четырех Миров: образующими Универсума являются «Природа», «Рукотворный мир», «Мир другого (других)», «Я сам» (В.А.Петровский, 1987). Есть два утверждения, описывающие взаимоотношения между этими «мирами». Первое из них вполне тривиально: оно заключается в том, что любой объект на земле или на небе входит по крайней мере в один из «миров». Второе – менее очевидно, и оно состоит в том, что любой объект входит в каждый из четырех «миров». Представим себя ночью на морском берегу. Луна. Лунная дорожка на воде (см. рисунок).



Что же дано нам в созерцании? «Природа»? – Да, несомненно. Но, с другой стороны, перед нами то, что мы называем: «морской берег», «луна» и т.п., - иначе говоря, природа дана нам сразу как Человеческая природа («Рукотворный мир»). Художники, говорил Сомерсет Моэм, научили нас видеть мир. А сколько всего лунных дорожек на воде? (Сознаюсь, только в зрелом возрасте я задал себе этот вопрос.) Очевидно, столько, сколько людей на берегу, у каждого – своя («Мир другого»). И наконец, попробуйте доказать мне, что то, что я вижу, не есть «комплекс моих ощущений»! Природный мир, Рукотворный мир, Мир другого, Мир моего самосознания – все это грани Единого Мира, и каждая соприкасается с каждой. Философский камень, если бы он существовал, думается мне, имел бы форму тетраэдра. Однако мало признать единство. Важно подчеркнуть еще и отличие каждой из граней. Пространство и Время каждого из миров специфично. «Расстояния» в физическом мире и на шахматной доске несравнимы. В «Мире других» представления о «далеком» и «близком» релятивны и изменяются, буквально, от одного к другому. («Муравей и Стрекоза поспорили. Муравей сказал: «До леса далеко». Стрекоза сказала: «Нет, совсем близко!» Кто прав?) А в мире «Я сам», если вспомнить аргументацию Дж. Беркли, вообще не существует расстояния «до меня». То же можно сказать и о специфике протекания времени в этих «мирах». Следовательно, и «движение» в каждом из «миров» специфично. И это только один из аспектов сравнения этих «миров»!

РАЗВИТИЕ. Обыденное сознание с легкостью необыкновенной отождествляет «усложнение», «обогащение», «прогрессивное изменение вообще» и «развитие». Но есть как минимум одно отличительное обстоятельство, выделяющее развитие в особую категорию явлений. Это - самодвижение. Если отталкиваться от известных схем экспликации категории «развитие» в работах Г.П.Щедровицкого, то оказывается, что в этих удивительно простых схемах содержится основание для постановки парадоксального вопроса «А развивается ли личность?» Кошунственное сомнение возникает в связи с тем, что без другого человека никакое собственное развитие индивида, очевидно, не происходит (представим себе младенца вне человеческого сообщества); но этот другой воздействует извне, и, таким образом, личность ребенка – вроде бы! – не самодвижется, а движима внешними воздействиями. Правомерно ли в таком случае описывать ее как развивающуюся? Да, правомерно, но только при определенной трактовке категории личность.

ЛИЧНОСТЬ. Математическое по форме записи неравенство: «Личность \neq Индивид» (А.Н.Леонтьев) выразило и в значительной мере стимулировало тенденцию многих исследователей в трактовке личности шагнуть за пределы обыденного. В 1981г. я предложил концепцию персонализации, согласно которой личностное в человеке существует не только в самом человеке (внутреннем пространстве его бытия) и даже не только «между» ним и другими людьми, но и в пространстве жизни другого человека (других людей).

Бытие человека в другом человеке (метаиндивидное существование личностного) было описано мною как идеальная представленность и продолженность человека в людях – его отраженная субъектность. Нет этой «второй жизни» в других – нет и личности. В дополнение к методу «над ситуативной активности» (В.А.Петровский, 1975, 1976) и ряду других методических разработок был предложен метод «отраженной субъектности» (В. А. Петровский, 1985), позволяющий фиксировать эффекты идеальной представленности и продолженности человека в других людях. В итоге мы получили значительный и экспериментальный материал - эмпирический базис рождающейся теории свободной причинности (эта теория развивается в моих книгах и статьях. Личность здесь раскрывается как «единомножие» четырех форм субъектности, выявляющихся в витальном, духовно-практическом, коммуникативном и когитальном отношениях человека к миру. Сама же субъектность раскрывается как «causa sui» (причина себя). Она реализуется в моментах выхода человека за границы предустановлен-

ного (надситуативные акты), отраженности его в других людях (идеальная представленность и продолженность) и возвращенности к себе (воспроизводство своего бытия в других).

2. «Я=Мир» как идея субъект развивающего образования.

Предлагаемая нами стратегия образовательной работы заключается в том, что воспитывающий взрослый создает совершенно особую развивающую среду. В ней определенным образом синтезированы («сорганизованы») «природные», «предметные», «социальные», «экзистенциальные» образующие жизненного мира ребенка: суть этого синтеза в создании условий для движения деятельности, и в частности активно-неадаптивных (надситуативных) действий всех участников образовательного взаимодействия, а также для всесторонней отраженности их субъектных проявлений. Иначе говоря, воспитывающие взрослые вовлекают ребенка в такую предметно-социальную среду, в которой становится возможным движение его собственной деятельности, осуществление надситуативных актов познания, творчества, эмоционального освоения мира. «Открытия», совершаемые ребенком, выступают для него самого как независимые от взрослого. Воспитатель создает для ребенка условия взросления и переживания им собственной субъектности. При этом жизненное пространство, социокультурное пространство сознания других, самосознания превращаются в зеркало субъектности детей и воспитывающих взрослых. Конкретную реализацию данной стратегии мы усматриваем в формировании и практическом воплощении трех проектных идей. Они должны быть отмечены в порядке естественного развития наших представлений о самоценных формах активности – познавательных, волевых, эмоциональных устремлениях личности, которые, как предполагается, могут возникнуть уже в дошкольном возрасте при специальной организации образовательных взаимодействий между взрослым и детьми.

Первая проектируемая характеристика субъект = развивающего образования – это культивирование уникального опыта ребенка. Существенно, что здесь такой опыт выступает в качестве не только источника, но и ценностного горизонта образования. В традиционной педагогике собственный опыт ребенка рассматривается как своего рода «сырье» образовательного процесса, которое должно быть обработано и использовано по законам безлично-всеобщего. Единичное (например, «эйдосы» Гуссерля) никогда не рассматривалось как конечная цель – всегда лишь в качестве предпосылки, не более. Индивидуальное видение, языки постижений, чувствования, эмоциональные отклики, интенциональность – все подлинно

субъективное должно было быть если и не отставлено, то оставлено лишь для того, чтобы «опереться». Между тем вершинным для субъект = развивающего образования, как нам думается, должен был бы стать именно такой ориентир, упущенный, или, если прибегнуть к арго, «опущенный» разработчиками. Не нареченный «классиком», но уж точно классик педагогической мысли, Герман Гессе, творя Кастилию, апеллировал ко Всеобщему; нелишне вспомнить, что лишь за пределами «педагогической провинции» его Мастер игры соприкоснется с Особенным, так, впрочем, и не успев обрести Единичное... Между тем образование в русле личностно-ориентированной дидактики должно выступить доподлинно как испытание.

Вторая характеристика – это признание ценности обоюдного опыта - опыта Особенного. То, что рождается при этом, не сводится лишь к предметной стороне открывающегося. В нем явственно присутствует Значимый другой, ощутимо именно присутствие другого («человек это присутствие», – отмечал Хайдеггер). Эффекты присутствия человека в человеке были исследованы в многообразных психологических экспериментах на основе реализации метода «отраженной субъектности» (В.А.Петровский, 1984, 1994). Но что в таком случае можно было бы сказать о Значимом другом, если иметь в виду его роль в образовательном процессе? Люди приобщаются друг к другу, постигая единый для всех «предмет», и в то же время они его постигают, лишь приобщаясь друг к другу, достигая резонанса взаимоотраженности. Существенно и самоценно ощущение сопричастности, значимости именно данного круга лиц, очерченность круга. В этом контексте образование должно быть осмыслено как посвящение.

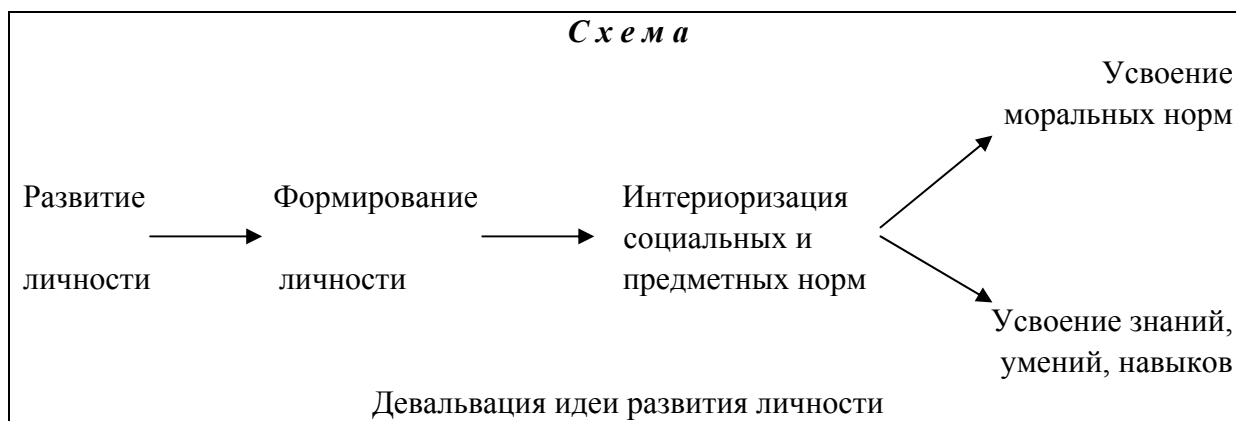
Третья проектируемая черта – ставка на универсальность опыта. В рамках развиваемой нами системы представлений речь могла бы идти об опыте постижения трансфинитного («актуально-бесконечного»). Классический пример трансфинитного – понятие треугольника, которое не может быть исчерпано каким бы то ни было конечным множеством эмпирических треугольников. Бесконечность здесь дана в понятии сразу и вся. Определяя ценности субъект = развивающего образования, мы задаемся вопросом о переживаемости трансфинитного, о форме и условиях его чувственной данности (В.А. Петровский, 1995). Замечено, что на мгновение как бы вспышками нам открывается бесконечное в его полном объеме (Б.Г. Кузнецов). Но что предшествует этому и что здесь зависит от нас? Традиционные стратегии образования ориентированы на развитие у детей компетентности в сферах «конечного» и «эмпирического» познания и практики (парадигма ЗУН). Разрабатываемая нами стратегия исследования и кон-

струирования образовательных заданий адресована Всеобщему, представленному в движении категорий «бытие», «ничто», «становление», «качество», «количество», «мера», «возможность», «действительность» и т.д. Рождается особая область психологических и педагогических исследований. Исходные ее «предметы»: свобода, бессмертие, совершенство. Образование под этим углом зрения выступает как обращение.

Процессы (само) испытания, посвящения и обращения человека – в единстве друг с другом – образуют существо субъект=развивающего образования. Идея «Я=Мир» – это исходная ценность, средство и вместе с тем становящийся результат-предпосылка развития личности. Человек на этом пути раскрывает себя в своей свободной причинности как подлинный Субъект Мира. Максима состоит в том, чтобы осмыслить субъект = развивающее образование как особый процесс, захватывающий человека. Этот процесс - в движение идеи. И эта идея – Я есть Мир.

3. Дошкольное образование: «Долой ЗУНы!» – Что вместо?

Обсуждая вопрос о соотношении идей субъект = развивающего образования и традиционного образования (парадигма ЗУН), можно проследить логику множественных редукций, которые претерпевала идея развития личности. В ходе ее препарирования для сиюминутных нужд общества, заинтересованного в производстве не только «винтиков», но и, как говорит А.А. Леонтьев, «отверток» (см. схему).



При подмене идеи «развития» идеей «формирования» очевидным образом выпадает момент спонтанности; рост личности интерпретируется как управляемый извне (что, конечно, абсурдно и противоречит самой сути развития личности как ее самодвижения). Сведение процессов формирования личности к интериоризации социальных и предметных норм элиминирует витальные и экзистенциальные отношения; космичность бытия чело-

века, его слитность с природой, микрокосм его самости – все это упраздняется во имя правила сообразного (адаптивного) поведения. Завершающий шаг в этих подменах – переход к доктрине развития как усвоения того, что «когда-нибудь» пригодится в жизни; при этом не остается места ни духовности, ни душевности. Феномен современного педагогического сознания заключается в том, что деятели образования, рассуждая о Госстандартах и нажимая на ЗУНы, искренне убеждены, что это и есть развитие личности.

Альтернативу парадигме ЗУН образует субъектная парадигма построения дошкольного образования. Впервые она была намечена нами при выделении двух моделей образовательных взаимодействий с дошкольниками: учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной («Концепции дошкольного воспитания», 1988).

В пределах данной статьи я остановлюсь на некоторых методических решениях, реализующих стратегию субъект-развивающего общения с детьми дошкольного возраста. Смысл психолого-педагогической работы, проводимой автором и его сотрудниками, – поиск условий, в которых ребенок способен выступить перед самим собой как субъект самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира.

Идея метода состоит в том, что ребенок, общаясь со взрослым и следуя его требованиям, имеет шанс совершать открытия, выходящие за пределы знаемых ожиданий и требований взрослого; предметная ситуация такова, что каждое подобное открытие переживается ребенком как сюрприз – косвенный результат произведенных действий. Позиция взрослого – это позиция поддержки детей в их открытиях. Таким образом, методологию экспериментальной работы с детьми образует композиция ранее разработанных автором методов «виртуальной», «отраженной» и «возвращенной субъектности» (В.А. Петровский, 1993).

Приведу несколько иллюстраций. Развитие познавательных устремлений детей. В одном из экспериментов (исследование С.В. Максимовой) мы предлагали детям рассмотреть картинки альбома с засекреченными изображениями (сказочные персонажи, замаскированные многочисленными линиями, образующими визуальный «белый шум»). На первой странице альбома ребенок мог видеть самую запутанную картинку, на второй – менее запутанную и т.д. Нас интересовали условия, при которых у самого ребенка, независимо от побуждающих воздействий взрослого, проявится потребность осмысливать изображенное.

Традиционная модель общения предписывает взрослому заранее ставить перед ребенком познавательную задачу («Вот догадайся, что здесь

нарисовано!..»), оценивать действия ребенка с точки зрения их правильности – неправильности («Да, это так», «Нет, не так...» и т.п.), предлагать готовые способы действия («Вот на это обрати внимание», «Попробуй вспомнить, как мы это делали раньше»).

Альтернативная модель реализуется в эксперименте. Ребенку показывают первую картинку альбома (самую зашифрованную) и говорят, что под первой лежат еще несколько. Если ребенок захочет вслед за верхней рассмотреть последующие, он должен иметь возможность это сделать. Ребенку говорят всего одну фразу: «Вот посмотри!» (не помогая словами, например, такими: «Ну посмотри повнимательней, что здесь нарисовано?»). Далее взрослый сопровождает высказывания ребенка подобно эху (так называемая эхо-парафраза). Например, ребенок спрашивает: «Ой, что это?», взрослый вторит ему: «Что это?» На слова ребенка: «Петелька какая-то...» – взрослый говорит «Петелька...» и т.п. Повторяется целиком вся фраза ребенка или ключевое слово. Сверх этого взрослый не говорит ничего (ничего!). Что же выясняется? При таком стиле общения дети самостоятельно ставят перед собой задачу узнать, что нарисовано, достоверно чаще, чем в случае реализации традиционной модели общения, включающей в себя советы, наставления и оценки ($p < 0,05$). В том же исследовании обнаружилось существенные различия между характером проявления познавательных устремлений детей дошкольного и школьного возрастов. У младших школьников, по сравнению с дошкольниками, ослабляется связь между возрастающими способностями решать задачи и желанием это делать: «хочу» перестает сопровождать «могу», в то время как у дошкольников переживание «могу» означает «хочу». Итак, организация обучения младших школьников такова, что их устремленность к познанию замещается «оспособленностью».

В другой экспериментальной ситуации (исследование Н.А. Процко) ребенок видит в окошечке ширмы, лежащей поверх листа бумаги с рисунком, небольшой фрагмент этого рисунка, в остальном полностью закрытого ширмой. (Представим себе луч от фонарика, выхватывающий детали окружения в полной темноте). Легко превратить данную ситуацию в традиционное задание на опознание целого по части (точнее, по частям, которые могут последовательно открываться, по мере того как ширма с просветом будет перемещаться по рисунку). Для этого достаточно попросить ребенка догадаться, что на нем нарисовано (традиционная модель общения). Однако здесь реализуется иной путь общения с детьми, отвечающий принципам субъект = развивающего обучения. В первой серии эксперимента

мы предлагаем ребенку просто смотреть в окошечко, перемещая ширму над линией; единственное требование – постоянно видеть линию в окошечке. Сразу же выяснилось: пятилетние дети, если заранее не попросить об этом, не пытаются узнать, что представляет собой целое, открывающееся им по частям. Во второй серии они сами придумывают картинки и закрывают их ширмой. Теперь взрослый (экспериментатор) выполняет ту же работу, что и ребенок в первой серии эксперимента. При этом он так же, как и ребенок только что не проявляет интереса к тому, что нарисовано под ширмочкой. Например, взрослый вслух произносит такие слова: «Черточка... точка... еще черточка... плавная черточка... уголок...» и т. п. Словом, на глазах у ребенка, взрослый «не может» догадаться о том, что достоверно известно ребенку (надо видеть, с каким энтузиазмом дети наблюдают за действиями взрослых, «борения»: помочь – не помочь, ликование: «а я знаю!», и т.п.). После этого с ребенком вновь проводится первая серия эксперимента. Общий результат – резкое повышение познавательной активности (дети не просто способны, откликаясь на просьбу экспериментатора, узнавать целое по частям, но и стремятся к этому).

Эти эксперименты, на мой взгляд, приоткрывают различие между двумя картинами мира, обуславливающими различие между теми людьми, для кого познание не самоценно (хотя, возможно, и имеет прагматический смысл), и теми, кто одержим познанием.

В первом случае мир предстает как существующий вне и независимо от познающего и только в результате познания обретающий свои черты. Образ Мира осмысливается как результат собственных усилий эмпирических индивидов – единственных очевидцев бытия мира. Во втором случае мир, каким он выступает в познании, уже существует в том виде, в каком он будет приоткрываться познающему. Мир при этом дан разом и весь трансцендентному субъекту – надмировому свидетелю и обладателю предсуществующих форм. Познанная часть мира – как бы просвет, в котором является мир, вступая в сферу непотаенного (курсивом выделены категории М. Хайдеггера). Мир не столько предпосылка познания, сколько послание от знающего к узнающему; само же познание – расшифровка тайнописи.

В эксперименте с детьми мы, по существу, создавали условия, в которых дети могли почувствовать себя носителями абсолютного знания: ощутить себя взрослыми (ибо только взрослые в глазах ребенка являются носителями абсолютного знания) и в то же время открыть для себя, что взрослые, подобно детям, могут обладать ограниченным знанием. Таким образом, через отождествление ее со взрослым ребенок мог выступить пе-

ред собой в двойной роли: эмпирического субъекта (которому надлежит искать пешку) и трансцендентного субъекта (которому истина дана «как на ладони»). Не является ли опыт подобного противоречивого тождества подлинным источником познавательных устремлений? В экспериментах со старшими школьниками мы находим косвенные свидетельства в пользу этого. Одаренные дети порою кажутся не столько решающими задачу, сколько уже знающими и как бы припоминающими решение (насколько подтверждаются эти наблюдения, и что могло бы лежать в их основе, мы планируем исследовать совместно с В.Г. Грязевой, в развитии идей Концепции экологии творчества). Остается отметить только (хотя это и вполне очевидно), что, говоря о мировоззренческих моделях А и Б, я ни в коей мере не сравниваю их истинности (что есть истина в этом вопросе, и кто ее обладатель?). Речь идет лишь об особенности интуитивных картин мира, частично сознаваемых, частично нет; точно так же, говоря об опыте противоречивого тождества эмпирического и трансцендентного субъектов, я в данном случае имею в виду опыт переживания этого тождества человеком, а не что-то иное.

Развитие волевых устремлений детей

Дошкольное детство – такой период развития личности, когда возможна актуализация волевых тенденций как самоценных (исследование А.Д. Грибановой). Своеобразие подхода заключается в том, чтобы стимулировать саморефлексию детей в ситуации потенциального преодоления трудностей (дети подвергают рефлексии свои переживания в ситуации потенциального волевого акта, а также до совершения волевого усилия, в процессе и после). Складываются условия, когда переживание своих возможностей осуществить акт преодоления («я могу») выступает источником желания выполнить целевое действие («я хочу»). Таким образом, не столько заданность ситуации преодоления, сколько рефлексия по поводу своих переживаний, поддержанная взрослым, выступает источником развития воли как самоценной тенденции. Так ли, однако, самоценна эта тенденция, как хотелось бы думать? Ответ на этот вопрос имеет прямое отношение к становлению идеи «Я=Мир» в процессе развития личности как субъекта воли. Сегодня мы проводим исследования, объединяющие две линии наших разработок: исследования мотива границы (В.А. Петровский, 1971, 1975, 1990) и исследования условий порождения волевого акта. Мотив границы – это побуждение индивида преодолевать границы предуготовленного. Под нашим руководством были проведены исследования, показавшие, что дети дошкольного и школьного возраста без какой бы то ни

было прагматической цели проявляют стремление к выходу за черту. Теперь необходимо выяснить, действительно ли волевой акт, возникший свободно, как косвенный результат саморефлексии, будет побуждать к выходу за границы требований ситуации. Не есть ли это свидетельство рождения устремлений к неограниченному и всестороннему проникновению в мир?

Развитие эмоциональных устремлений детей.

Характеризуя эмоциональные устремления детей, мы вводим новое понятие «эмоциональной сложности» по аналогии с «когнитивной сложностью». Под эмоциональной сложностью понимается число независимых критериев, дифференцирующих переживания. Высокой эмоциональной сложности соответствует богатая палитра переживаний (эмоциональных нюансов мирочувствия). Нами предложен метод оценки эмоциональной сложности, основанный на определении индекса не транзитивности предпочтений при сравнении различных объектов (В.А. Петровский, 1993, 1996). Положим, испытуемый, сравнивая цвета, отдает предпочтение красному цвету перед зеленым ($K > Z$) и зеленому перед синим ($Z > C$); следует ли из этого, что красный цвет должен быть при этом предпочтительнее синего ($K > C$)? Ни в коей мере! Вполне возможно, что отношение транзитивности будет нарушено, и окажется, что именно синий цвет предпочтительнее красного ($C > K$). Испытуемый, очевидно, перешел на новый критерий сравнения. Чем больше таких критериев (не обязательно вербализуемых), тем выше эмоциональная сложность.

Как обогатить эмоциональную палитру детей? Включать детей в игровую деятельность, в которой совершается выбор того или иного объекта (игровая роль, игровой предмет, реальный или воображаемый партнер, время и место действия и т.п.). Свобода выбора при этом в большей или меньшей степени ограничена (право первого, второго, третьего и т.д. выборов по очереди достается разным детям); необходимо, однако, найти скрытые или неочевидные для других преимущества сделанного выбора. Словом, почти как в жизни! – безгранична свобода внутренне оправдать свой выбор. Взрослый может «обрадоваться» выбору: «О! Твоя машина – разведчик, она будет ездить ночью, и никто не будет видеть ее в темноте...» (таков путь рационального обоснования). Другой путь: разговор с ребенком о ландшафте, на фоне которого цвет машины будет особенно выигрывать в освещении и т.п., можно поинтересоваться, с какой машиной будет «дружить» машина, раскрашенная в этот цвет, и т.п. (эмоциональное обоснование). В эксперименте не только с выбором цвета, но и выборами других объектов и ситуаций, при построении беседы с детьми можно опи-

раться на принципы проективных методик (переводя в план сознания детей неосознаваемые ими основания выбора, – в этом случае у детей рождается переживание «осознанного авторства»). Подчеркну, что осознанный характер действий детей, поясняющий оправданность своих выборов, не означает рациональности эмоциональных истоков выбора (попробуйте доказать, что красное «хорошо сочетается» с зеленым, а синее способно «пожертвовать всем» для оранжевого!). Существенно, что ощущение резонности выбора появляется вначале *post factum* (оно-то и составляет содержание того «открытия», которое делает ребенок в контакте со взрослым); однако далее дети стремятся совершать подобные открытия самостоятельно. Проверяется гипотеза о том, что таким образом обогащается круг «степеней свободы» мироощущения (эмоциональная сложность), благодаря чему может быть существенно расширен спектр эмоциональных устремлений детей.

Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. № 3. 1996. С.100 – 109.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план статьи.
2. В онтологической модели мира последний предстает как Мир Четырех Миров: образующими Универсума являются «Природа», «Рукотворный мир», «Мир другого (других)», «Я сам». Раскройте понимание автором всех четырех миров.
3. Что для вас означает «развитие»? Что нового вносит автор статьи в понимание «развития»? Почему очень важно для современной педагогики осознать этот новый акцент в понимании развития?
4. На материале прочитанного раскройте характеристики субъект = развивающего образования.
5. На основе сопоставления различных определений субъектности в различных справочниках и данного автором статьи выделите то, что созвучно вашему пониманию субъектности.
6. Сравните парадигму ЗУН и субъектную парадигму построения дошкольного образования. Вычлените явные оппозиции в специальную таблицу.
7. Какие изменения происходят в методике обучения в логике субъектной парадигмы? Как расставляются акценты при отборе методов обучения.?
8. Какую роль играет в развитии ребёнка как субъекта воли, по мнению автора статьи, саморефлексия, поддерживаемая взрослыми?
9. Раскройте предложенный В.А.Петровским механизм развития эмоциональных устремлений детей.

Е.Н. СЕЛИВЁРСТОВА

О СПЕЦИФИКЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОДХОДА К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Хоть убей, – следа не видно,
Сбились мы. Что делать нам...

А.С. Пушкин

За человека страшно мне.

У. Шекспир

К изменению ракурса рассмотрения сущности образования зачастую побуждают достаточно обыденные ситуации. В данном случае речь идет о просмотре одного из сюжетов популярного детского тележурнала «Ералаш»: ученик, отстающий по математике, вместе с прикрепленным к нему «репетитором» – одноклассником пытается постичь магию параллельных прямых. Дело осложняется тем, что «правильное знание» отличника о том, что параллельные прямые никогда не пересекаются, не принимается на веру его несообразительным подопечным. В результате последний пускается в нескончаемое экспериментирование: он рисует прямые на полу, стенах и даже на потолке классной комнаты, пытаясь проверить, а не пересекутся ли они все-таки где-то далеко-далеко в бесконечности. Понимая бесперспективность такого развития событий, маленький учитель обвиняет своего напарника-экспериментатора в неспособности к изучению математики.

Правильно ли оценена ситуация, или за непонятливостью нечто иное, а именно то личностное отношение ребенка, которое пропускает любое новое знание через призму собственного восприятия и конкретных жизненных задач и потому делает его для человека предельно значимым.

Приведенный сюжет с достаточной очевидностью представляет идею о том, что в реальном образовательном процессе присутствуют различные эталоны познания, обусловленные разными системами педагогических ценностей. Рассматривая школьное образование как способ подготовки человека к будущей «взрослой» жизни, мы порой с первого класса, усердно снабжаем ученика избыточной информацией о многообразных проявлениях мира (даем «ответы без вопросов»), нисколько не заботясь о том, нужна ли ему самому эта информация, что она значит для него, продиктовано ли стремление к ней ощущением радости от открытия нового, вписывается ли она в выбор учеником своего места в жизни, в понимание

собственных возможностей, в попытку найти «свою» истину. В итоге зачастую наблюдается то, что психолог А.Н. Леонтьев образно назвал обнищанием души при обогащении информацией. Такое технократическое понимание сущности образования все чаще демонстрирует свою ограниченность, хотя само знание и может быть однозначным, функциональным, но способ его постижения у каждого человека свой. Он предельно неоднозначен, неопределен и подвижен, поскольку обусловлен личностным складом человека и предопределен его смысловой организацией. По существу именно такой взгляд на образовательный процесс дает возможность акцентировать гуманитарные оттенки, т.к. в центр внимания попадают не столько освоенные знания о мире, сколько сам ребенок с его намерениями принять и познать мир через механизмы субъективных переживаний и индивидуально-личностных интерпретаций.

Потребность в перестройке системы педагогических ценностей ощущается в наше время особенно остро именно учителями-практиками, оказывающимися подчас в ситуации «смятения» (В.А. Караковский) относительно того, как работать и куда идти. В самом деле, в сегодняшней школе развиваются такие события, осмыслить и истолковать которые не представляется возможным с позиции философии знаний, умений и навыков. К примеру, отказ от принципа универсальности знаний, воплощенный в идее обязательности минимума подготовки; наконец, наблюдающееся сегодня стремление к повышенному разнообразию видовых отличий учебных заведений, на практике приводящее к нарушению единства и целостности в выстраивании содержания учебного материала, осваиваемого школьниками. Этот перечень можно было бы продолжить. Важно однако другое. Оказывается, все предпринимаемые нами нововведения сами по себе не способны устранить «болевы́е точки» школы. Для этого требуется изменение ракурса постановки педагогических проблем: обнаружение их связанности с контекстом жизни человека, входящего в культуру и обретающего поэтому возможность для реализации своих сущностных сил.

Как видим, способ выхода из «кризиса образования» по существу состоит не в изобретении «новых, нетрадиционных» форм и методов, а в достраивании философских основ образования, связанном с усилением их гуманитарной составляющей. Именно гуманитарность позволит школе изжить технократизм в решении стоящих перед ней задач – больше, эффективнее, быстрее – и возродить ее гуманистическую предназначенность, ее общекультурную нацеленность, предполагающую соразмерность знания с ценностно-смысловой организацией личности.

Гуманитарный подход в рассмотрении образования выводит на диалогическую неоднозначность понятия. Буквальный смысл термина – «формирование образа». В таком значении его ввел в педагогику Иоганн Генрих Песталоцци. Источником многозначности выступает возможность различного прочтения того, что такое образ, каковы его сущностные характеристики и механизмы становления.

Традиционно сложилось представление об образе как о передаваемом жизненном опыте, необходимом подрастающему поколению, входящему в жизнь. Заметим, что в данном случае задается достаточно утилитарный и функциональный угол зрения. Как известно, передать можно только то, что уже познано, а значит достаточно стабильно определено, что «временится из прошлого», а не из будущего (М. Хайдеггер) и что служит жизненно важной цели самосохранения человека как индивида и рода. Иными словами, передавать можно знания и умения, нужда в которых была осознана предшествующими поколениями в процессе их жизни и деятельности.

Вместе с тем, цель сохранения жизни присуща всему живому миру. Особенность же человека в том, что он рождается «как причуда природы, находясь внутри природы и вместе с тем превосходя ее». Следовательно, образование человека должно предполагать формирование образа человеческого, характеризующегося специфически человеческой способностью, которой, как известно, выступает способность ориентироваться в природном мире на основе свободного самоопределения. У человека, в отличие от животных, нет «нет безошибочного знания»: его решения не навязываются ему инстинктом. Он вынужден принимать их сам. Он сталкивается с ситуацией выбора, и в каждом принимаемом решении есть риск провала. Надежность – вот цена, которую платит человек за сознание.

... Ему приходится защищаться не только от опасности потерять жизнь, но и от опасности потерять рассудок. Человеческое существо «... сошло бы с ума, если бы не нашло эталонную систему, позволяющую ему в той или иной форме чувствовать себя в мире как дома и избегать ощущения полной беспомощности, дезориентации и оторванности от истоков». Этой эталонной системой выступает для человека вся культура (а не только знания и умения) общества, постижение которой придает человеку способность действовать и принимать решения на основе целостно-смысловых установок, выработанных в процессе постижения сущности мира.

Отметим, что и образование, ограниченное готовым знанием, осуществляемое вне культурных ориентаций, как бы играет роль инстинктов

животных, а потому не обеспечивает необходимых условий для специфически человеческого образа жизни. Поэтому о подлинном образовании можно говорить только в аспекте культурных ценностей, «к которым в процессе образования должен быть приобщен человек». Выясняя грань соотношения культурного, т.е. человеческого, и некультурного способов существования, С.И. Гессен выделяет, что культура появляется тогда, когда у человека пропадает страх перед природой в силу чего отмирает «железная необходимость самосохранения». Это позволяет ему изменить свое отношение к миру: осознать потребность в выяснении его существа ради познания из чистого интереса, потребность в изображении открывшейся человеку красоты ради самого художественного творчества, потребность в нравственности, как особой ценности, отличной от цели простого самосохранения, а когда добро и зло трактовались с точки зрения поддержания индивидуальной физической жизни (если я украл корову, это добро; если у меня украли корову, это зло). Можно сказать, что линия культуры возникает тогда, когда человек, отрешившись от прагматизма и ситуативности самосохранения, пытается ставить перед собой проблему не столько опоры на воспроизведение и использование прошлого опыта, - сколько акцент на его сохранение и расширение. В том плане культурные ценности действительно являются, по словам И. Канта, «проблемами без всякого разрешения» или с неоднозначно возможным способом разрешения. Они определяют непрерывное движение вперед, указывают путь прогресса, который нельзя пройти до конца, поскольку он устремлен в будущее. Именно цели культуры открывают для заинтересованного в них человека путь бесконечного развития. Поэтому именно эти цели соизмеримы со специфически человеческой способностью к самоопределению. Следовательно, самая существенная характеристика образования в том, что оно выступает средством сохранения и продолжения культурных традиций и ценностей в результате развития созидательных возможностей самого человека. «Образование есть не что иное как культура самого индивида». Поэтому значимость образования не в приобретении знаний и умений, обеспечивающих удовлетворение наличных потребностей, а в становлении особого личностно-смыслового отношения к миру, обеспечивающего человеку бесконечный путь саморазвития. И в этом смысле оно дает возможность время «временить» из будущего (М. Хайдеггер). Именно культурный, т.е. созидательный способ существования, позволяет человеку приобрести внутреннюю свободу, устранив от себя оковы собственных представлений и образов, создав основу для «человеческого самостоянья и бытия» (М.К. Ма-

мардашвили). Здесь особенно важно, что «культура- не совокупность готовых ценностей и продуктов, лишь ищущих потребления или сознания. Это способность и усилие человека «быть» (выделено нами. Е.С.), т.е. активно действовать, соотносить себя с другими, испытывать заинтересованность, постигать свое «Я», ощущая внутреннее единство своих проявлений как по отношению к другим, так и по отношению к себе. Подобная точка зрения достаточно распространена сегодня. По мнению американского психолога Ф. Феникса, культура представляет собой «царство смыслов», т.е. систему реализованных и реализующихся ценностей и смыслов.

Рассмотренный подход позволяет более емко обнаружить истинный смысл образования. Он в том, что образование создает для человека возможность «вписаться» в эпоху за счет постижения ее истоков и тенденций развития, за счет постижения себя и определенного способа освоения мира, что открывает путь к самовыражению и творчеству в соответствии с имеющимися и развивающимися способностями. Подчеркнем, что гуманитаризация образования и предполагает воспитание человека культурного в полном смысле слова, т.е. обладающего выраженным духовным началом (могущего «поставить себя во все-связь, в традицию») и способностью к самостоятельному созиданию.

Этот вывод оказывается сегодня предельно значимым, поскольку имеющаяся практика гуманитаризации школы зачастую отличается сосредоточенностью лишь на внешней стороне явления: в учебный план школы вносится корректировка, состоящая в увеличении часов, отводимых на так называемые гуманитарные предметы, а предметы естественнонаучного и математического профиля сводятся к минимуму. При этом из поля зрения выпадает важнейший момент: степень гуманитарности педагогического влияния (а значит, и степень образованности) обусловлена не столько тем, какого сорта предметное знание приобретает человек, сколько тем, как он его осваивает. Еще значимее с этой точки зрения учет того, чем для него это знание становится – средством включения в творчески-созидательную жизнедеятельность, средством духовного саморазвития на основе обращенности к другому, к обществу, к роду человеческому, когда в своем поведении человек руководствуется высшими человеческими ценностями - идеалами истины, добра и красоты: либо средством информационного «натаскивания», лишаящего человека способности ощутить человеческую предназначенность критериев целесообразности и продуктивности научного знания (например, достижений геномной инженерии, игнорирование нравственных последствий которых может привести к гибели самого человечества), и порождающего потребительское отношение к миру, в основе кото-

рого лежит упрощенная схема его понимания. Именно в этом смысле можно понять М.М. Бахтина, который акцентировал мысль о том, что мера ответственности человека в выборе способа «поступания» целиком и полностью зависит от того, насколько сам человек осознал свою единственность и неповторимость в этом мире, словом, независимо от специфики предметной области гуманитарный подход выполняет крайне важную для человека функцию. Его предназначение в том, чтобы задавать ориентиры подлинно духовной жизни и на этой основе помогать человеку в приобретении опыта соотнесения своих действий с культурными (духовными) ценностями. Думается, что в рамках предметного содержания естественно-математического профиля потребность в такого рода усилиях обнаруживается со всей очевидностью. И речь должна идти не об их сокращении, а о качественном изменении содержания и методике обучения. В противном случае начинает действовать эффект иллюзии технократического могущества, в то время как реальная жизнь людей подчинена иной логике: «...человеческий диалог – более надежный путь к предотвращению опасных столкновений, чем шаги, продиктованные компьютером». В условиях современного образовательного процесса становится важным ориентировать на культурный эталон, в рамках которого механизм гуманитаризации связан не с учетом предметно-содержательного аспекта, а скорее с усилиями по порождению более культурного человека, т.е. человека, который знает «не только историю страны, но и историю человечества и культуры, ... не только общую историю, но и историю изучаемой им науки или профессии, ... не только знающий, но и поступающий в соответствии со своим знанием и убеждением, сначала размышляющий над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добивавшийся результата, но не наоборот».

Как видим, самое существенное в понимании природы образования то, что оно выступает средством развития субъективных сил человека, позволяющих ему освоить сущностные человеческие возможности, ядро которых – созидание. Поэтому осуществлять образование – это значит трансформировать общественно значимый опыт и систему духовно-нравственных ценностей в субъективный мир развивающейся личности. По мысли польского педагога Богдана Наровчинского «образование возникает из объединения двух различных миров (выделено нами. Е.С.). Одним из них являются столь ценные создания человеческого разума, как язык, обычаи, мораль, религиозные верования, формы социальной жизни, творения поэзии, музыки, изящных искусств, научные и философские произведения, и наконец, широкая область техники. Другим миром является

внутренняя духовная жизнь развивающейся человеческой личности, отмеченная ее индивидуальностью». Образ сближения двух миров, созданный Б. Наровчинским, побуждает нас к размышлению о правомерности употребления сочетания «иметь образование». Действительно, для гуманитарного ракурса более существенной является категория «быть», а не «иметь». Это и побуждает нас сегодня совершенствовать педагогическую логику в направлении придания ей оттенков «бытийности», а значит, открытости, незавершенности, незамкнутости, многозначности и многомысленности.

В таком понимании смысловым ядром образования выступает опыт созидания человеком себя и своей жизнедеятельности, движимый духовными ценностями и культурными эталонами. Речь идет не о формировании личности с заданным набором свойств, а о создании такой педагогической среды, которая «провоцирует» самореализацию, саморазвитие и самоопределение ребенка благодаря приобретающемуся опыту соотнесения своих действий с культурными ценностями. Образовываться – значит приобрести привычку жить с постоянными вопросами, обращенными к поиску истины и освоению собственных обновленных возможностей. Образование и есть обогащение возможностей человека в постижении мира и себя в нем.

Селивёрстова Е.Н. О специфике гуманитарного подхода к пониманию сущности образования //Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики. Владимир,1997. С.10 –14.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Прокомментируйте авторскую позицию о том, что « в реальном образовательном процессе присутствуют различные эталоны познания, обусловленные разными системами педагогических ценностей». Дайте характеристику современной системе педагогических ценностей.
2. Каким видится автору механизм создания системы педагогических ценностей, в рамках которой в центре будет сам ребенок с его «намерениями принять и познать мир через механизмы субъективных переживаний и индивидуально-личностных интерпретаций»?
3. Какие сущностные характеристики присущи, по мнению Е.Н.Селивёрстовой, гуманитарному подходу к образованию? Считаете ли вы, что именно гуманитарный подход может «задавать ориентиры подлинно духовной жизни и на этой основе помогать человеку в приобретении опыта соотнесения своих действий с культурными (духовными) ценностями?
4. Что предстаёт для автора статьи «подлинным образованием»?
5. В чём видится автору статьи истинный смысл гуманитаризации образования?
6. Считаете ли вы необходимым в рамках предметного содержания естественно-математического профиля качественно изменить содержание и методику обучения в логике гуманитарного подхода? Обоснуйте вашу точку зрения.

7. Какой видится автору статьи педагогическая среда, способная обеспечить подлинное образование личности?

И.А. ЗИМНЯЯ

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Развитие ребенка, человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн).

Б.Г. Ананьев определяет жизненный путь человека как историю «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б.Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время, некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, предшкольное, дошкольное и школьное детство».

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, региона, страны, в определенных социально-политических, экономических условиях, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное... отношение ребенка и окружающей его социальной действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития, подобно тому, как изменение своего места в окружающем мире человек осознает не соответствующим его возможностям, и он старается изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и этими возможностями (А.И. Леонтьев).

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития или шире – социальная среда может быть стабильной или изменяющейся, что соотносится с относительной стабильностью и изменениями в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек. Вхождение в жизнь этой общности ребенка как социального существа требует от него прохождения трех фаз: а) адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; б) индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонизации»; в) интеграции личности в общности. Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности» с тем, чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значительными для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности». Совместная деятельность, осуществляемая в рамках той ведущей деятельности, которая «задана конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь» (А.Г. Асмолов), является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации этого развития.

Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А.В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое осуществляется в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа Я («Я» – концепции, «Я» – системы), изменением потребностно- мотивационной сферы, направленности как системы отношений, развития личностной рефлексии, механизма самооценивания (самооценки). Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Так, на примере изменения самооценки младшего школьника показано, что оно асинхронно в структурных компонентах; как в количественном, так и в качественном. Было отмечено, что только к концу этого возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом «... с возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетель-

ствуем о росте у детей критического отношения к себе». Однако это не повышает адекватности самооценки. По данным А.И. Липкиной и Л.А. Рыбак, количество учащихся даже 9-х классов с адекватной самооценкой не превышает 40 – 50%.

В личностном, так же как и в интеллектуальном плане, развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция являются стержневой линией интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником – вот магистральный путь личностного развития и саморазвития личности школьника.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.И. Леонтьева, Д.Б.Эльконина, Л.И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л.И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка. «Центральным, т.е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды». Л.И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка «от диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но он начинает становиться субъектом. К 3 годам жизни, т.е. к концу раннего детства, «центральным новообразованием... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому», что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего Я ... является доминирующей». В этот период развития сталкиваются две силы – «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания.

Период до 7 – 8 лет соотносится Л.И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида». «У него возникает потребность в но-

вой жизненной позиции и общественно-значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию». К 12 – 14 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15 – 16 – «жизненная перспектива».

Рассмотренные Л.И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов 1-го и 3-го года жизни, 7 лет и двух фаз подросткового возраста. Основной и важный для педагогической практики вывод, учитывающий рассмотренные выше положения Л.С. Выготского, состоит в том, что учителю необходимо учитывать эти особенности личностного развития. Это поможет снять обострение возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (состояние психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов.

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет) этого процесса. Это и в собственном смысле слова «персоногенез», т.е. становление и развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В.С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка. «Общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей». Проведенные В.С. Мухиной и ее учениками многочисленные исследования показывают, как внимателен должен быть учитель к школьнику. Выбирая формы обращения к первокласснику, тем более к шестилетке, он должен помнить, что фамилия ребенка отчуждает его, он привык к имени. В.С. Мухина советует в начале обучения обращаться к детям, особенно из неблагополучных семей, по имени, не боясь положительно оценить действия ребенка: «Петя, ты молодец!», «Маша сегодня умница» и т.д. Осознавая себя как мальчика или девочку, ребенок при помощи учителя, семьи формирует свою половую (социальную) позицию. Мальчик должен быть сильнее, он должен брать на себя заботу о девочке, должен быть внимателен к ней.

В.С. Мухина справедливо отмечает, что постоянно объединять детей под общим обращением «Дети?» или «Ребята?» не совсем правильно. Необходимо подчеркивать, фиксировать специфичность того, на что направляется при формировании личности ребенка внимание девочек (женственность, сдержанность, мягкость, доброта, чистоплотность, акку-

ратность, гуманность, внимательность, сострадание и т. д.) и мальчиков (смелость, решительность, ответственность, великодушие, честность и т.д.). Существенна мысль В.С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем. «Жизненную» позицию первоклассников можно сформулировать так: сегодняшний день ради завтрашнего. Исследование показало, что подавляющее число детей обращено не в свое прошлое, а в будущее. Это положение относится прежде всего к нормальному, а не депривированному развитию (т. е. развитию, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности, как притязание на признание и др.). Его особенно важно учитывать учителю, работающему во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся мнений, стереотипов в индивидуальном сознании людей, и в частности детей. Он должен целенаправленно формировать оптимистическое представление ребенка о будущем, укреплять позитивные жизненные перспективы, противостоять тенденциям пессимистического, нигилистического отношения к действительности.

Разрабатывая общую концепцию гуманного воспитывающего обучения, направленного на формирование полноценной активной личности (К.Д. Ушинский, Л.К. Толстой, В.А. Сухомлинский, Я. Корчак, В.В. Давыдов и многие другие), В.С. Мухина особое внимание обращает на формирование у ребенка отношения к правам и обязанностям, принятым в обществе. Автор предлагает плодотворную идею обращения обязанностей детей в их права, осознание, понимание которых «поднимает» самоуважение ребенка. Сравним привычное нам обращение: «Ребята, вы должны сидеть тихо», «Вы должны работать на уроке самостоятельно» и предлагаемую В.С. Мухиной форму: «Дети, вы имеете право на тишину, на самостоятельную работу – воспользуйтесь этими правами».

Разработанная В.С. Мухиной структура самосознания личности ребенка: «Я – Петя – хороший – мальчик – был, есть, буду – имею право, должен» «представляет ту основу, которая просматривается у всякого человека, обретая одно содержательное наполнение в зависимости от традиций, социального устройства, с одной стороны, и индивидуального пути развития личности – с другой». Компоненты этой структуры представлены в самосознании каждого школьника и, конечно, в зависимости от уровня его личностного и возрастного развития, они определяют его позицию как ученика, его отношение к учению, учителю, школе.

Согласно А.В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в

развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с другими, «соседними», системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования». По А.В. Петровскому, вся ситуация социального развития определяет личностное развитие человека, проходящее состояние адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз.

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая прежде всего отечественной психологией (Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л.С. Выготскому, «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях; единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития. Другая концепция развития, согласно Л.С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Проведенный С.Д. Смирновым анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широко известных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия. Так, согласно С.Д. Смирнову:

- основой индивидуального и личностного развития, по З. Фрейду, являются врожденные влечения или инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения;
- по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;
- по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности» или «общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;
- по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности – это чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т.д. Очевидно, что лич-

ностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. «Два основных противоречия определяют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними». Абсолютизация влияния каждого из условий развития – проблема теоретических абстракций и методологических основ интерпретации.

Зимняя И.А. Педагогическая психология.
М.,1997. С.140 –149.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что понимается под жизненным путём личности в психологии? Раскройте фазы жизненного пути человека по Б.Г.Ананьеву.
2. Как трактуется в психологии понятие «социальная ситуация развития»? Сопоставьте различные точки зрения.
3. Какую роль играет в любой ситуации развития ребёнка совместная деятельность, осуществляемая в рамках той ведущей деятельности, которая задана конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается жизнь ребёнка?
4. Раскройте основные положения теории личностных новообразований Л.И. Божович. В чём специфика этих личностных новообразований в каждом из пяти анализируемых возрастных периодов личностного развития ребёнка? Какое значение имеет эта теория для учителя?
5. Считаете ли вы существенной мысль В.С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем? Задумывались ли вы о том, как ваши учителя обращаются к учащимся разного возраста? Как вы планируете обращаться к вашим ученикам в период педагогической практики 4 и 5 курсов?
6. Как вы можете прокомментировать мысль А.В. Петровского о том, что, «развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности»?
7. Сопоставьте приведённые в статье различные зарубежные концепции развития личности (З.Фрейда, К.Юнга, А Адлера, К.Хорни). Каким образом эти идеи отразились на современных западных педагогических подходах ?

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Материалы II раздела ориентируют читателя на сравнительное рассмотрение двух педагогических систем, обозначившихся в отечественном и мировом образовательном пространстве к концу XX столетия – системы традиционного обучения и системы развивающего обучения. Отобранные тексты побуждают читателя к рассмотрению этих систем как альтернативных друг другу в связи с альтернативностью их целевой организации: с одной стороны, приоритет усвоения учебного материала, с другой, – приоритет интенсивного психического развития.

Как известно, характерной чертой традиционного обучения выступает его нацеленность на передачу подрастающему поколению ограниченного запаса социального опыта, потребность в котором была обнаружена предшествующими поколениями. При этом усвоение нормативных знаний, умений, навыков и норм эмоционально-ценностного отношения к действительности выступает в качестве его сверхзадачи и конечного результата. Развитие учащихся принимается во внимание либо как важнейшая предпосылка, стартовое условие, обеспечивающее успешность обучения, либо как весьма желательный, но непредсказуемый «побочный» результат.

Развивающее обучение ориентировано на развитие как на свою основную цель. В развивающем обучении освоенные учащимися знания, способы действия и ценности не являются его сверхзадачей, а выполняют функцию средств развития учащихся. Материалы учебного пособия предупреждают читателя от опасности отождествления понятия «развитие» и «усложнение», «обогащение», «прогрессивное изменение вообще», акцентируя внимание на понимании развития как самодвижения. Поэтому и развивающее обучение, нацеленное на психическое развитие ребенка, важно понимать как создание особых условий, при которых в процессе обучения школьник приобретает способность к самоизменению, саморазвитию.

Для понимания механизма развития существенно положение Л.С.Выготского о двух уровнях развития – зоны актуального развития и

зоны ближайшего развития. Переход развития с одного уровня на другой связан с ростом возможностей ребенка по решению различных задач (жизненных и предметных) более высокого уровня трудности. Следовательно, развитие и предполагает выход за пределы сложившихся схем действий на основе анализа, синтеза и обобщения имеющегося у человека опыта.

Предлагаемые материалы подчеркивают мысль о том, что развивающее обучение может быть осуществлено результативно только в том случае, если оно реализуется как целостная педагогическая система, предполагающая единство теории развития и соответствующей педагогической технологии. Поэтому при изучении текстов особенно важно обратить внимание на специфику содержательной наполненности всех инвариантных элементов педагогической системы, за счет которой она превращается в систему развивающего обучения. Существенно уточнить, что результатом развивающего обучения выступает свободное психическое развитие ученика, не подчиненное заранее заданной норме и эталону. В силу этого при оценке такого результата нельзя использовать логику «больше – меньше», предполагающую общие мерки и критерии. Приведенные материалы позволяют обозначить подход к выделению показателей успешности развивающего обучения, применение которых к реальному учебному процессу обеспечит учителю возможность такой оценки результативности, которая адекватна логике развивающего обучения.

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мы можем схематически свести все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка к трем основным группам. <...>

Первая группа решений, которая предлагалась в истории науки, имеет своим центром положение о независимости процессов детского развития от процессов обучения. Обучение в этих теориях рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но который сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и скорее использует достижения развития, чем подвигает самый его ход и изменяет его направление. <...>

Развитие должно совершить свои определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активируются ходом обучения. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Вторая группа решений этого вопроса может быть объединена, как вокруг своего центра, вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие. Это есть самая сжатая и точная формула, которая выражает самую сущность этой группы теорий. Сами эти теории возникают на самой различной основе.

С первого взгляда может показаться, что эта точка зрения является гораздо более прогрессивной по сравнению с предыдущей, ибо если та в основу клала полное разъединение процессов обучения и развития, то эта придает обучению центральное значение в ходе детского развития. Однако ближайшее рассмотрение этой второй группы решений показывает, что при всей видимой противоположности этих двух точек зрения они в основном пункте совпадают и оказываются очень похожими друг на друга.

<...>

Однако при всем сходстве обеих теорий в них есть, и существенное различие, которое можно наиболее ярко представить, если обратить внимание на временную связь процессов обучения и процессов развития. Как мы видели раньше, авторы первой теории утверждали, что циклы развития предшествуют циклам обучения. Созревание идет впереди обучения. Школьный процесс плетется в хвосте психического формирования. Для второй теории оба эти процесса совершаются равномерно и параллельно, так что каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом. Даже это сравнение кажется слишком смелым для взглядов этой теории, ибо она исходит из полного слияния и отождествления процессов развития и обучения, не различая их вовсе, и, следовательно, предполагает еще более тесную связь и зависимость между обоими процессами. Развитие и обучение для этой теории совпадают друг с другом во всех своих точках, как 2 равные геометрические фигуры при наложении одной на другую. Ра-

зумеется, что всякий вопрос о том, что предшествует и что следует позади, становится бессмысленным с точки зрения этой теории, и одновременность, синхронность становится основной догмой учений такого рода.

Третья группа теорий пытается преодолеть крайности одной и другой точек зрения путем простого их совмещения. С одной стороны, процесс развития мыслится как процесс, независимый от обучения; с другой стороны, самое обучение, в процессе которого ребенок приобретает целый ряд новых форм поведения, мыслится также тождественным с развитием. Таким образом, создаются дуалистические теории развития. <...>

Новыми в этой теории являются 3 момента. Во-первых, как уже указано, соединение двух противоположных точек зрения, из которых каждая в истории науки, как это описано выше, встречалась раньше порознь. Уже самый факт соединения в одной теории этих точек зрения говорит за то, что эти точки зрения не являются противоположными и исключают друг друга, но в сущности имеют между собой нечто общее.

Вторым новым моментом в этой теории является идея взаимной зависимости, взаимного влияния двух основных процессов, из которых складывается развитие. <...> Процесс обучения как бы стимулирует и продвигает вперед процесс созревания.

Наконец, третьим и самым существенным новым моментом этой теории является расширение роли обучения в ходе детского развития. <...>

Три рассмотренные нами теории, по-разному решая вопрос об отношении обучения и развития, позволяют нам, отталкиваясь от них, наметить более правильное решение того же самого вопроса. Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения. В сущности говоря, школа никогда не начинается на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в школе, всегда имеет свою предысторию. Например, ребенок начинает в школе проходить арифметику. Однако задолго до того, как он поступит в школу, он имеет уже некоторый опыт в отношении количества, ему уже приходилось сталкиваться с теми или иными операциями деления, определениями величины, сложения и вычитания, следовательно, у ребенка есть своя дошкольная арифметика. <...>

Линия школьного обучения не является прямым продолжением линии дошкольного развития ребенка в какой-нибудь области, она может, кроме того, повернуться в сторону в известных отношениях, может быть даже противоположно направлена по отношению к линии дошкольного развития. Но все равно, будем ли мы иметь дело в школе с прямым продолжением дошкольного обучения или с его отрицанием, мы не можем иг-

норировать того обстоятельства, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда имеет перед собой уже определенную стадию детского развития, проделанную ребенком до поступления в школу. <...>

Само собою разумеется, что этот процесс обучения, как он имеет место до наступления школьного возраста, существенно отличается от процесса школьного обучения, который имеет дело с усвоением основ научных знаний. Но даже тогда, когда ребенок в период первых вопросов усваивает названия окружающих его предметов, он, в сущности говоря, проходит известный цикл обучения. Таким образом, обучение и развитие не встречаются впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка.

Таким образом, вопрос, который мы должны поставить себе, приобретает двойную сложность. Он распадается как бы на два отдельных вопроса. Мы должны, во-первых, понять отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и затем мы должны понять, каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте.

Начнем со второго вопроса, который позволит нам выяснить и интересующий нас первый вопрос. Для определения этого мы остановимся на результатах некоторых исследований, имеющих, с нашей точки зрения, принципиальное значение для всей нашей проблемы и позволяющих внести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый нами вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития.

Что обучение, так или иначе, должно быть согласовано с уровнем развития ребенка – это есть эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры – это едва ли нуждается в доказательствах. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможности обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного.

Однако только в недавнее время было обращено внимание на то, что одним только определением уровня развития мы не можем никогда ограничиться, когда пытаемся определить реальные отношения процесса развития к возможности обучения. Мы должны определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное отношение между ходом детского разви-

тия и возможностями его обучения. Первый назовем уровнем актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития. <...>

Перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, другой – на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития. Это значит, что с помощью этого метода мы можем учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершённые его циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются.

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее, не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания. Двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершённых циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная. Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Этот сам по себе, казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет решающее принципиальное значение и вносит переворот во все учение об отношении между процессом обучения и развития ребенка. Прежде всего он изменяет традиционную точку зрения на вопрос о том, каким образом должны быть сделаны педагогические выводы из диагностики развития. Прежде дело представлялось в таком виде: с помощью тестового испытания мы определяем уровень умственного развития ребенка, с которым педагогика должна считаться, за границу которого она не должна выступать.

Таким образом, уже в самой постановке этого вопроса заключается мысль о том, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день в развитии ребенка, на уже пройденные и завершённые его этапы.

Ошибочность такого взгляда на практике была открыта раньше, чем сделалась ясной в теории. Яснее ясного это может быть показано на примере обучения умственно отсталых детей. Как известно, исследование устанавливает, что умственно отсталый ребенок оказывается малоспособным к отвлеченному мышлению. Отсюда педагогика вспомогательной школы сделала, казалось бы, правильный вывод относительно того, что все обучение такого ребенка должно быть основано на наглядности. Большой опыт в этом отношении привел, однако, специальную педагогику к глубокому разочарованию. Оказалось, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем те слабые зачатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка. Именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным. И в современной педагогике вспомогательной школы мы наблюдаем этот благодетельный поворот от такого понимания наглядности, который и самим методам наглядного обучения придает их истинное значение. Наглядность оказывается нужной и неизбежной только как ступень для развития отвлеченного мышления, как средство, но не как самоцель.

Нечто в высшей степени близкое происходит и в развитии нормального ребенка. Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте.

В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию.

Мы знаем из целого ряда исследований <...>, что ход развития высших психических функций ребенка, специфических для человека, вскрывшихся в процессе исторического развития человечества, представляет собой в высшей степени своеобразный процесс. В другом месте мы сформулировали основной закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появ-

ляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая. <...>

Мы не боялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближнего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка.

Обучение с этой точки зрения не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Точно так же, как ребенок глухонемых родителей, не слышавший вокруг себя речи, остается немым несмотря на то, что у него есть все природные задатки для развития речи, а вместе с тем у него не развиваются и те высшие психические функции, которые связаны с речью, точно так же и всякий процесс обучения является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут. <...>

Мы можем попытаться сейчас подытожить сказанное и сформулировать в общем виде найденное нами отношение между процессами обучения и процессами развития. Забегая вперед, скажем, что все экспериментальные исследования относительно психологической природы процессов обучения арифметике, письменной речи, естествознанию и другим предметам в начальной школе показывают, что все эти процессы обучения вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста. Все сплетено с центральными нервами развития школьника. Самы линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу этих внутренних линий развития, возникающих в связи с ходом школьного обучения, и составляет прямую задачу анализа педагогического процесса.

Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы, развития не совпадают с процессами обуче-

ния, что процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития.

Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее они никогда не совершаются равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует, как тень за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития. В самом деле, между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умоглядной формулой.

Выготский Л.С. Педагогическая психология.
М.,1991.С.374 – 390.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный конспект, отражающий исторически сформировавшиеся подходы к проблеме соотношения обучения и развития.
2. Что нового внес Л.С.Выготский в проблему понимания соотношения обучения и развития?
3. Какую роль играет обучение в развитии психических познавательных процессов школьника и в развитии личности? Какова практическая значимость ответа на этот вопрос для деятельности современного учителя?
4. В чем вы видите целесообразность введения Л.С.Выготским понятий о двух уровнях развития ребенка: «уровень актуального развития» и «зона ближайшего развития»?
5. Если ученику легко дается учение, можно ли по этому факту утверждать, что этот ученик имеет высокий уровень умственного развития?
6. Каково прикладное значение для будущего учителя положения о двух уровнях развития ребенка?
7. Выпишите из текста те дословные характеристики, которые Л.С.Выготский связывает с продуктивно организованным обучением.
8. Как вы понимаете выражения Л.С.Выготского: «..правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие», «...только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию»?

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

ТВОРЧЕСТВО И ВООБРАЖЕНИЕ

Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творче-

ской деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Если мы взглянем на всю его деятельность, мы легко увидим, что в этой деятельности можно различить два основных вида поступков. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим или репродуктивным; он бывает связан теснейшим образом с нашей памятью; его сущность заключается в том, что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений. Когда я вспоминаю дом, в котором я провел свое детство, или далекие страны, которые я некогда посетил, я воспроизвожу следы тех впечатлений, которые я воспринял в раннем детстве или во время путешествия. Так же точно, когда я срисовываю с натуры, пишу или делаю что-либо по заданному образцу, во всех этих случаях я воспроизвожу только то, что существует передо мной, или то, что было мною усвоено и выработано раньше. Во всех этих случаях общим является то, что деятельность моя не создает ничего нового, что основой ее является более или менее точное повторение того, что было.

Легко понять, какое огромное значение для всей жизни человека имеет такое сохранение его прежнего опыта, насколько оно облегчает его приспособление к окружающему миру, создавая и вырабатывая постоянные привычки, повторяющиеся в одинаковых условиях.

Органической основой такой воспроизводящей деятельности или памяти является пластичность нашего нервного вещества. Пластичностью называется свойство какого-нибудь вещества, заключающееся в способности его изменяться и сохранять следы этого изменения. <...>

Таким образом, мозг наш оказывается органом, сохраняющим наш прежний опыт и облегчающим воспроизведение этого опыта. Однако если бы деятельность мозга ограничилась только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособляться преимущественно к привычным, устойчивым условиям окружающей среды. Всякие новые и неожиданные изменения в среде, которые не встречались в прежнем опыте человека, в таком случае не могли бы вызвать у человека должной приспособительной реакции. Наряду с этой функцией сохранения прежнего опыта мозг обладает еще другой функцией, не менее важной.

Кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую. Когда я в воображении рисую себе картину будущего, скажем, жизнь человека при социалистическом строе или картину

отдаленного прошлого жизни и борьбы доисторического человека, в обоих этих случаях я не воспроизвожу те впечатления, которые мне однажды привелось испытать. Я не просто возобновляю след от прежних раздражителей, доходивших до моего мозга, я никогда на деле не видел ни этого прошлого, ни этого будущего, однако я могу иметь о нем свое представление, свой образ, свою картину.

Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее.

Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией. Обычно под воображением или фантазией имеется в виду не совсем то, что подразумевается под этими словами в науке. В житейском обиходе воображением или фантазией называют все то, что нереально, что не соответствует действительности и что, таким образом, не может иметь никакого практического серьезного значения. На деле же воображение как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. В этом смысле все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы, – все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении.

<...> Наше обыденное представление о творчестве вполне соответствует научному пониманию этого слова. В обычном представлении творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники. Мы охотно признаем и легко узнаем творчество в деятельности Тол-

стого, Эдисона и Дарвина, но нам обычно представляется, что в жизни рядового человека этого творчества нет вовсе.

Однако, как уже сказано, такой взгляд является неправильным. По сравнению одного из русских ученых, как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительные молнии, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев. Если же принять во внимание наличие коллективного творчества, которое объединяет все эти часто незначительные сами по себе крупницы индивидуального творчества, станет понятно, какая огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит именно безымянной коллективной творческой работе неизвестных изобретателей.

Громадное большинство изобретений сделано неизвестно кем, как совершенно правильно говорит по этому поводу Рибо. Научное понимание этого вопроса заставляет нас, таким образом, смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение. Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека.

Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики – это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей. Ребенок, который, сидя верхом на палке, воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой и воображает себя ее матерью, ребенок, который в игре превращается в разбойника, в красноармейца, в моряка, – все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоящего творчества. Конечно, в своих играх они воспроизводят очень многое из того, что они видели. Всем известно, какая огромная роль в играх детей принадлежит подражанию. Игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно также, как они пред-

ставлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения как и игра.

«Мальчик трех с половиной лет, – рассказывает Рибо, – увидев хромого, шедшего по дороге, вскричал:

– Мама, посмотри, какая нога у этого бедного человека!

Затем начинается роман: он сидел на высокой лошади, он упал на большой камень, он больно ушиб себе ногу; надо бы найти какой-нибудь порошок, чтобы ее вылечить».

В этом случае комбинирующая деятельность воображения выступает чрезвычайно наглядно. Перед нами ситуация, созданная ребенком. Все элементы этой ситуации, конечно, знакомы ребенку из прежнего опыта, иначе он не мог бы создать ее; однако комбинация этих элементов представляет уже нечто новое, творческое, принадлежащее самому ребенку, а не просто воспроизводящее то, что ребенок имел случай наблюдать или видеть. Вот это умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания и составляет основу творчества.

С полной справедливостью многие авторы указывают на то, что корни такого творческого комбинирования могут быть замечены еще в играх животных. Игра животного также очень часто представляет собою продукт двигательного воображения. Однако эти зачатки творческого воображения у животных не могли получить в условиях их жизни сколько-нибудь прочного и крепкого развития, и только человек развил эту форму деятельности до ее настоящей высоты.

Выготский Л.С. Воображение и творчество.
М., 1991. С.3 – 8.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем суть творческой деятельности человека? Какова роль творческой деятельности в жизни человека?
2. Чем отличаются научное и бытовое (житейское) понимание творчества?
3. Сделайте выписки из текста для того, чтобы охарактеризовать репродуктивную и творческую деятельность, обратив внимание на их сущность и функции в жизни человека.
4. В чем, с вашей точки зрения, целесообразность выделения научного, художественного и технического творчества? Приведите теоретические аргументы и примеры из жизни, подтверждающие вашу позицию.
5. Как вы считаете, творческая деятельность школьника в школе – это исключение или правило современного процесса обучения?

ДВА ТИПА ОБРАЗОВАНИЯ

Есть два типа собственно умственного образования: формальное и реальное.

Младенец, рождаясь, еще ничего не знает; между тем, едва первые впечатления мира коснутся его, он жадно вбирает их и безотчетно для себя, незаметно для другого их преобразует в знание. Какими путями, под какими воздействиями, в каком виде это в нём происходит - вопрос об этом мы можем оставить в стороне. Факт тот, что собственно ум является здесь, в эти первые моменты бытия человеческого, – формой, которая пуста ещё, ненасыщенна, бессодержательна; мы этим не говорим ничего другого, кроме того, что до рождения младенец ничего ещё не знает. Итак, в познании: содержание – это мир, ум – это только форма.

Усилия образующего могут быть направлены, во-первых, на тщательный подбор содержания, которое усваивается, на его ценность, необходимость для жизни, полновесность в нем собственных внутренних достоинств. Это будет образование реальное. Собственно ум образуемый, человек, воспитываемый здесь, пренебрежен: как бы предполагается, что его нельзя, или не следует, или не стоит воспитывать. Важно, что он понесет с собою; кто он – это не существенно. Почти не нужно объяснять, что тип этого образования в собственном смысле не есть вовсе образование и самый труд человека, который посвятил бы ему свои силы, не есть искусство, не есть какая-нибудь мудрость. Это – почти физический труд обучения наиболее полезному, нужному; почти физический труд составления круга наиважнейших знаний, работа составителя хрестоматии, сочинителя энциклопедического словаря. Она требует, правда, обширных сведений в истории, обширной ознакомленности со всем кругом наук, но она вовсе не требует знания человека.

Результат этого образования может быть очень хорош или совершенно дурен – вне зависимости от самого образования и в зависимости единственно от усваивающих способностей ребенка. Если уже от природы усваивающая форма хороша, если она жива, сильна, хорошо действует, если ребенок даровит или даже гениален – он станет истинно образованным, глубоко и прекрасно воспитанным. Гениальные самородки – в древности Сократ, в новое время Ньютон, почти в наши дни Фарадей, у нас Ломоносов – вот умы, которые не растерялись, не померкли, не запутались перед

миром, но на его красоту смогли ответить соответствующей красотой своего духа и стали великими без чьего-либо изощренного внимания к их силам, к работе их способностей.

Рядом с этими людьми мы можем наблюдать великое множество других, почти не отличающихся от них по общности своих сведений, но, послушав которых час-два, понаблюдав их в жизни, вы с неприятным чувством говорите себе: это какие-то пустомели. Вы их встретите везде: в литературе, обществе; они теснятся везде, читают и слушают, пишут и читают, обыкновенно весьма обильно и всегда к великому удовольствию своему и часто слушателей. Это – почти приятные люди: без них жизнь была бы скучна, как дорога без цветов и травы, которую мы топчем, воздух без насекомых, которые вас развлекают жужжанием, или, пожалуй, как дом без надоедливой и бестолковой хозяйки, которая вас раздражает, смешит и все-таки оживляет. Пока вы ничем особенно не заняты, все это, попутное, хорошо, и оно начинает несколько мешать только тогда, когда вы озабочены, встревожены, когда вам нужно сказать слово, которое было бы непременно понято, или выслушать от другого что-нибудь очень нужное; наконец, когда вам предстоит что-нибудь сделать.

Мы сказали, что круг их сведений очень обширен. Это действительно необозримая хрестоматия, не совсем упорядоченная только, и если вы всмотритесь в причины этой неупорядоченности, вы тотчас поймете, что составитель ее вовсе не различает ценное от неценного, нужное от бесполезного; он не имеет обоняния, он не имеет вкуса, и вот отчего он так обильно и постоянно «ест» – мы хотим сказать: постоянно и обильно узнает. Он не изощрен, не организован; он слаб, собственно бессилен, и вот отчего не ищет, не выбирает, но пассивно передвигает ноги, когда жизнь и книги накладывают и накладывают на него ношу за ношей. Он – жалкий человек, он – презренный человек, конечно, в серьезном смысле этого слова, конечно, в отношении только серьезных целей.

Младенец с опытностью старца; точнее – младенец, подсмотревший все, что делает его дед, и этого не понявший, но этому подражающий, – вот определение такого человека; и это есть точное выражение того, что дает собственно реальное образование, имеющее предметом своего внимания усваиваемое содержание.

Усваивает ум – и по существу своему он есть только форма. Образование, на изощрении этой формы сосредоточенное, есть формальное. Почти не нужно объяснять, что собственно оно только и есть образование.

Мы можем нередко встретить людей, круг сведений которых очень узок, но беседа с которыми доставляет неисчерпаемую занимательность. В

жизни вы можете на них положиться; вы им можете поручить всякое дело, и даже дело для них новое, рассчитывая не без основания, что, два-три раза в несущественном ошибившись, в конце концов они им овладеют, справятся с ним, не растерявшись сами и не растеряв ничего нужного в порученном.

Это – умные люди, не пустые, не обогащенные в знании, но изощренные в способностях своих; это большею частью скромные люди, ибо они обладают тем тактом, который мешает им вдаваться в дело, в котором они не компетентны, вести речи, смысл которых для них оставался бы несколько не ясен. На всех поприщах жизни, во всех положениях они нужны, их ищут, и теперь так редко образование истинное при обилии кажущихся средств образования, что часто их ищут и не находят.

В образовании формальном собственно предметы образующие пренебрежены, точнее – забыты: не обращено внимание на их собственное содержание, на ценность этого содержания, его пользу, необходимость, занимательность. Важно одно, чтобы внешние формальные качества этих знаний были таковыми, что при усвоении изощряли бы ум и вместе делали его сильным, устойчивым, жизнедеятельным. Здесь важно только одно, кто в будущем понесет эти или иные сведения, какими его наградит жизнь или он приобретет сам из книг; каковы его сведения, в чем его ноша – не существенно.

Идея классического образования (мы говорим только об идее, но не о практике) <...> есть именно идея формального образования. Говорят о бесполезности древних языков, неприменимости их к чему-либо, о скудности самих древних литератур (что по отношению к латинской литературе очень справедливо); но это вовсе не затрагивает тему этого образования, которое и не имеет в виду научить полезному, нужному, но только изощрит ум настолько, чтобы он навсегда мог сам разбираться в полезном и бесполезном, побочном и существенном. Вопрос может быть лишь о том, правильно ли выбран бесполезный предмет для этого, имеет ли он в себе нужные формальные качества, и притом в наибольшей перед всеми другими предметами степени.

Розанов В.В. Сумерки просвещения.
М., 1990. С.239 – 246.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Подумайте, почему формальное и реальное образование получили такие названия?
2. Составьте сравнительную таблицу формального и реального типов образования, обратив внимание на следующие аспекты: цель, на что направлены уси-

лия педагога, описание типичных проявлений результата образования каждого типа, роль в жизни человека.

3. Приходилось ли вам встречать людей, в образовании которых доминировала либо реальная, либо материальная составляющая? Приведите некоторые примеры, описывающие поведение таких людей.
4. Можно ли представить современное образование, основанное только на формальном или только на реальном типе? Ответ мотивируйте.

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗМЕ

Понятие интеллектуализма, взятое в строгом своем смысле, есть чисто психологическое понятие, и означает оно то направление в психологии, согласно которому интеллектуальные процессы являются основными в системе душевной жизни, все же остальные процессы являются модификациями или продуктами интеллектуальных явлений. Самой строгой и продуманной системой психологического интеллектуализма является система, построенная Гербартом, который сводил все многообразие душевной жизни к взаимодействию и взаимоотношениям «представлений». <...>

Современная школа в своем строении, в своей работе определяется двумя задачами: сообщить ученику некоторые определенные знания и навыки, соответственно избранной специальности и дать некоторое «общее» образование, развить силы ума. <...> Обращаясь к средней школе, проблемы которой нас занимают в настоящий момент, надо признать, что поставленные ей задачи действительно определяют ее организацию, определяют план ее работы. Наша школа или исключительно или преимущественно дает развитие ума, сообщает ряд знаний и формальных навыков ума – и это стоит в глубочайшей связи с самими заданиями школы. Какие бы дидактические или методические реформы мы ни производили в школе, но, пока ее задачи остаются теми, какие доныне определяют в основе ее структуру, эти реформы все же скользят по поверхности, не задевая самого существа дела. Работа педагогической мысли должна быть направлена поэтому не на частичные реформы в школе (на борьбу с перегруженностью школы, многопредметностью в ней и т.п.), а на самые основы ее, т.е. на ее задачи. Вопрос должен быть поставлен прямо и смело; мы должны спросить себя: может ли, смеет ли школа ограничиваться одним лишь содействием интеллектуальному росту ученика? Ведь как раз в те нежные годы,

когда подросток попадает в школу – в эти самые годы развивается и формируется вся его личность, зреет не только ум, но зреют все его духовные силы, почти заканчивается период «детства» (понимаемого в широком смысле слова, т.е. до 22 – 25 лет). И разве процессы, идущие в личности ученика вне сферы интеллекта, не нуждаются в доброжелательном и умелом содействии со стороны старшего поколения? Разве фактически школа, через весь свой уклад, через педагогов и то социальное взаимодействие, которое всегда идет в школе, не влияет на личность ученика в целом? Почему же развитие интеллекта, регуляция его работы так тщательно, так бережно осуществляется школой, признается ее задачей, а на все остальные процессы обращается лишь случайное внимание?

<...> Школа наша серьезно, по-настоящему занята прежде всего и больше всего обучением, все же остальное не стоит в органической связи с этой задачей школы, является если не декоративным добавлением, то чем-то внутренне чуждым духу школы. <...>

Пришла пора подойти к вопросу о задачах школы с полной смелостью, не боясь разрыва с традицией, не боясь и того, что «жизнь», т.е. традиция и внешний уклад жизни противятся пересмотру основных проблем школы. <...>

Школа должна подготовить дитя к жизни, должна содействовать раскрытию и развитию его личности, его сил, чтобы к периоду самостоятельной жизни оно овладело всем тем в «традиции» (включая сюда и знание), всем тем в самом себе, что нужно будет ему в жизни. <...>

<...> Если воспитательное воздействие на детей должно заключаться в том, чтобы помочь им стать в жизни самостоятельными людьми и найти свою идеальную форму, в которой личность достигает своего высшего творческого расцвета, – то роль школы в этом процессе должна заключаться в охране и развитии основных сил души и в сообщении детям всего того, что они, путем личного опыта, не могли бы добыть в надлежащее время, в надлежащей полноте. Сообщение детям знаний тоже должно иметь место при этом: дети могли бы и без нашей помощи в свое время овладеть необходимыми им знаниями, но школа вносит в этот процесс порядок и систему, облегчая и ускоряя этим самый процесс. Школа, таким образом, должна и «обучать», т.е. должна принять деятельное участие в том развитии ума, в том усвоении различных знаний, которое идет и помимо школы. Дети, подростки сами ведь тянутся к свету, к знанию, растущий интеллект сам зовет их к более глубокому и всестороннему пониманию действительности. Школа добавляет к этому ряд специальных знаний и навыков, вся

ценность которых лишь впоследствии откроется подростку и значения которых он, в свой школьный период, еще не понимает. Все это очень хорошо, все это должно лечь на школу, но не это, однако, определяет собой главную задачу школы. Мы должны вступить в жизнь с максимальным запасом знаний – это так, но источник творческой силы в нас ни в малейшей степени не связан с интеллектом, с нашими знаниями! Весь смысл «детства» заключается в подготовке к самостоятельному творчеству в жизни, и охрана и развитие творческих сил в нас, творческой основы души является первой и основной задачей воспитания школы. Дело идет вовсе не о развитии «активности» самой по себе: навыки действия, развитие воли имеют такое же вторичное значение, как и навыки ума, как готовые знания. Если в нас есть творческая сила, то и развитие интеллекта и активности будет бесценным подспорьем в творческом движении нашем, но если угасла, если ослабела, или подавлена в нас сила творчества, то все богатство навыков ума и активности будет мертвым капиталом! И если самый процесс развития ума и активности идет так, что как раз и является причиной потухания творческих сил, засорения основного источника творчества, то тогда и школа, и все наше воспитательное вмешательство в жизнь подростка делают как раз обратное тому, что должны делать. Разве это нельзя было бы уподобить тому физическому воспитанию, при котором развили бы все мускулы, сообщили многообразные навыки телу, но в процессе воспитания расстроили бы сердце так, что человек оказался бы неспособным воспользоваться всеми достигнутыми им успехами? <...>

А между тем школа наша так часто дает именно такие результаты! Люди уходят из школы с рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы... Процесс «обучения» поглощает столько сил, так отодвигает, обессиливает творческие порывы, так нивелирует личность, подчиняет ее шаблону, что, выходя в жизнь, многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности. Выходя из школы, мы так много знаем, так много умеем, но часто наша индивидуальность проявляется лишь в мелком и ничтожном, в нашем быту и интимной жизни, а в своей деятельности мы не умеем, да и не хотим проявить творчество. <...>

Указанные два момента выдвигают, на наш взгляд, особое значение «воспитания» эмоциональной сферы в нас, охраны ее здоровья. И то, что

творческие недра души, творческие ее силы связаны именно с эмоциональной сферой, откуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность, и то, что во время школьного периода эмоциональная сфера переживает серьезнейший болезненный надлом, – оба эти момента настойчиво говорят, что главной и основной задачей школы должна стать охрана эмоционального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в нас эмоциональной жизни. Все остальное должно быть вторичным, должно сообразоваться с тем, что нужно для главного. <...>

<...> Заметим тут же: если задачи школы характеризовать в смысле «обучения», то для этого же обучения, для более успешной и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача – именно развития и укрепления в нас творческих сил, иначе «обучение» сведется к «дрессировке», к сообщению некоторых готовых навыков и знаний. Надо же понять, что и проблемы подлинного развития в нас интеллектуальных сил нельзя надлежательно разрешить, если не будет решен вопрос о развитии творческих сил, т.е. о развитии и расцвете в нас эмоциональной жизни. Добросовестное отношение к первой задаче (задаче обучения) естественно отодвигает ее на второй план и выдвигает на первое место вторую задачу: педагогический интеллектуализм, поскольку он касается вопроса о задачах школы, должен неизбежно перейти в педагогический эмоционализм. Развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьезные мотивы ни выдвигали ее на первый план, но природа души, ее иерархическая конституция настойчиво ведут к включению этой задачи в более общую. <...>

Сюда присоединяется еще одно, чрезвычайно важное обстоятельство, нами указанное выше. Имея центральное значение в системе душевных сил, эмоциональная сфера претерпевает ряд сложнейших перемен как раз в школьный период, и от того, чем закончится эта переменная, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности. <...> Пути «эмоциональной культуры» не открываются ребенку сами собой – и здесь как раз и должно прийти на помощь воспитание сообщением ребенку тех путей дифференцированного творчества, которые дают исход творческим запросам и тем охраняют и укрепляют здоровье эмоциональной сферы. Таким образом, уже в течение второго детства (т.е. до 11 – 12 лет у девочек, до 11 – 14 у мальчиков) ход психической жизни требует особого внимания к охране эмоционального здоровья, между тем школа беззаботно проходит

мимо этих задач и усиливает тот процесс роста интеллекта, который и сам по себе в это время очень интенсивен. Здесь еще раз хочется вспомнить аналогичное явление в физическом здоровье ребенка, когда вследствие неравномерного роста сердца и других органов излишнее развитие движений может иметь опасное влияние на сердце.

<...> Пора, давно пора оставить мысль, что на некоторых детей школа может махнуть рукой, может поставить крест: можно и должно учитывать дефекты, замедленный темп развития, умственную отсталость, можно и должно распределять различных детей в школы разного типа, но перед каждым ребенком открыта своя дорога нормального развития, открыты свои возможности творчества, в каждом ребенке должно охранять, укреплять и развивать его творческие силы. В школе не должно быть «черни», учеников второго разряда; все дети требуют к себе благожелательного отношения, и чем слабее, дефективнее дитя, чем более оно отстало, тем серьезнее и ответственнее роль школы в его созревании. Надо одно признать, что развитие интеллекта не может быть оторвано от целостного развития личности, что выделение интеллекта, сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте не только влечет за собой небрежное отношение к другим силам души, не только вызывает их увядание, но что это опустошение души за счет интеллекта ведет к ослаблению самой же интеллектуальной жизни, к развитию в ней процессов усвоения за счет процессов творчества. И это основное положение, определяющее постановку вопроса о задачах школы, относится в одинаковой мере ко всем детям и нисколько не колеблется фактом различной одаренности детей.

Школа должна обучать – эта задача ее неустранима, неизбежна, но обучение в школе отнюдь не должно стоять на первом месте, отнюдь не может определять ее основного плана. Школа должна прийти на помощь подростку больше всего в том, в чем он особенно беспомощен и уязвим, она должна охранить и укрепить в нем творчество, а следовательно, должна охранить творческие силы его, источник творческой энергии. Это есть главное, это есть основное в работе школы, ибо роль ее в развитии ребенка и подростка заключается в том, чтобы прийти на помощь ему в подготовке к самостоятельной жизни, к творческому отношению к ней в период зрелости. Для этого необходимо развитие всей личности как целостного существа.

Зеньковский В.В. Психология детства.
М.,1996.С.321 – 334.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какой смысл вкладывает В.В.Зеньковский в понятие «педагогический интеллектуализм»? В чем причина, побудившая автора обратиться к этому понятию?
2. О школе какого времени говорит В.В.Зеньковский, когда он использует сочетание «современная школа»? Какие недостатки видит В.В.Зеньковский в организации современной ему школы? В чем их основные причины?
3. Каков взгляд В.В.Зеньковского на роль школы в жизни человека? Сделайте тезисное подтверждение, используя фрагменты авторского текста.
4. Как вы полагаете, близка ли позиция В.В.Зеньковского современности?
5. Что означает, по В.В.Зеньковскому, «толковая организация обучения»? Приведите примеры и контрпримеры из ваших наблюдений за практикой обучения, иллюстрирующие позицию В.В.Зеньковского.
6. В чем, с вашей точки зрения, состоит основная опасность «педагогического интеллектуализма» для современной школьной практики?

Э.В. ИЛЬЕНКОВ

УЧИТЬСЯ МЫСЛИТЬ!

Философия в союзе с психологией, основанной на эксперименте, доказала, что «ум» – это не «естественный дар», а результат социально-исторического развития человека, общественно-исторический дар общества индивиду.

От природы каждый индивид получает тело и мозг, способные развиваться в «орган ума», стать умным в самом точном и высоком смысле этого слова. А разовьется в итоге этот ум или не разовьется – зависит уже не от природы. И грехи общества, до сих пор распределявшего свои дары не так равномерно, не так справедливо и демократично, как матушка-природа, нам совсем незачем сваливать на нее.

Все дело тут в условиях, внутри которых развивается человек. В одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить (и тогда о нем говорят как о «способном», о «талантливом», об «одаренном»), а в других условиях эта способность остается недоразвитой или развитой до уровня не весьма высокого.

Тем более важно предельно точно очертить те условия, которые приводят к образованию ума, отграничив их от условий, которые образованию ума мешают и тормозят его развитие. Обыкновенно те и другие условия существуют, хитро переплетаясь, одновременно в одном и том же месте. От случайных и каждый раз неповторимых вариаций их переплетений и

зависит в каждом индивидуальном случае мера развития ума, способности суждения.

Однако педагог, стремящийся целенаправленно воспитывать в человеке эту способность, должен уметь четко эти две категории условий различать, чтобы намеренно организовывать такие педагогические ситуации, которые требуют от воспитанника ума и потому его воспитывают, отсекая при этом все мешающие этому факторы и условия. В этом, собственно, и состоит весь секрет педагогического искусства.

Представление о врожденности, о естественно-природном происхождении способности (и неспособности) самостоятельно мыслить – это одновременно и следствие, и причина действительного неумения (неспособности) педагога разобраться в этом переплетении факторов, условий, обстоятельств, формирующих или, наоборот, калечащих интеллект ребенка. И следствие, и причина неумения эти факторы и обстоятельства целенаправленно организовывать. Свалили на природу свое собственное неумение – и совесть спокойна, и ученый вид соблюден. Во всем виноваты гены.

Теоретически такая позиция малограмотна, а нравственно – опасна, ибо предельно антидемократична, ибо с самого начала объявляет ум привилегией избранных. <...>

Не боги научили людей обжигать горшки – они научились этому сами. И все те способности (умения), которые формировались в истории рода долгие тысячелетия, ребенок XX века усваивает играя (шутя) за какие-нибудь годы и даже месяцы, ибо он движется по уже проторенной дороге, не повторяя тех зигзагов и ошибок, ценой которых когда-то было завоевано человечеством все то, что он усваивает... <...>

Да, в своем духовном развитии каждый человек как бы повторяет. «воспроизводит» процесс духовного развития человечества – точно так же, как в своем физическом развитии он успевае за девять месяцев своего утробного существования пробежать весь путь эволюции органической жизни на Земле – от одноклеточного организма до младенца-человека . . .

И тут он проходит все действительно необходимые этапы пути.

В своем духовном развитии он, однако, часто застревает на какой-то стадии, давно человечеством пройденной, и так и не добирается до финиша. Почему?

Только потому, что педагогический процесс еще не отлажен так же хорошо, как процесс биологического созревания. Только потому, что здесь еще не установилась та «естественная» последовательность формирования

«духовных органов», которая обеспечивает педагогический успех. Только потому, что здесь мы часто пытаемся формировать сразу «высшие» этажи духовной организации, не потрудившись заложить прочный фундамент элементарных способностей.

Насильно пичкаем человека такой пищей, которую он переварить еще не может, поскольку у него еще не сформированы органы «духовного пищеварения»...

Не будучи в силах действительно усвоить определенные знания, т. е. индивидуально воспроизвести их, индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, ребенок вынужден их «зазубривать», «задалбливать» – бессмысленно заучивать. При такой педагогике и получается, что у него в ходе «усвоения знаний» формируется так называемая «произвольная память», но не формируется ум, мышление, способность суждения... Та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела.

Представим себе на минуту такую школу поварского искусства, где будущих поваров старательно обучают смакованию и поеданию готовых блюд, но не дают ученикам даже заглянуть в кухню, где эти блюда приготавливаются.

Удивимся ли мы, если какой-нибудь выпускник такой школы станет добывать понадобившийся ему изюм посредством выковыривания его из «калорийных булочек»?

А что сказали бы мы об учителе арифметики, который заставлял бы своих учеников зазубривать наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им задачек, ответами на которые они являются? Разве смогут они освоить при этом способы решения этих – даже самых нехитрых – задач?

Между тем мы слишком часто поступаем именно так, преподавая детям (и не только детям) основы современной науки, современных знаний. Мы не даем им заглянуть в «кухню науки», не помогаем им рассмотреть тот процесс, в ходе которого сырой, еще не переваренный и не пережеванный материал жизни постепенно превращается в систему «чистых» теоретических абстракций, дефиниций, правил, законов и алгоритмов.

Потом мы удивляемся (или, наоборот, не удивляемся, что еще хуже), когда прилежно зазубривший все эти премудрости отличник становится в тупик, едва перед ним возникнет та самая «неумытая и неприкрашенная» действительность, полная трудностей и противоречий, из гущи которой когда-то были извлечены с помощью мышления те самые «чистые исти-

ны», которые он зазубрил, не думая, не видя в них никакого реального, предметного смысла.

Вот и получается так, что человек, объевшийся с детства «жареными рябчиками абсолютной науки» (это – ироническое выражение молодого Маркса в адрес подобной «педагогики»), уже не видит – и не умеет видеть – живых птиц, летающих в небе над его головой. Он просто никак их не соотносит между собой – рябчиков жареных и живых веселых птичек, порхающих среди кустов...

Мы кормим его искусно изготовленной и даже пережеванной чужими зубами «духовной пищей», часто забывая объяснить ему, что кусок хлеба, который он ест, кто-то испек из муки, из зерна, перемолотого жерновами мельниц, а до этого – выращенного в поле, вспаханном плугом.

Мы предлагаем ему знания – истины – в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом – на экзамене – из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили.

И мало заботимся (потому что не умеем) о построении процесса усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом развития той самой способности, которой эти знания обязаны своим рождением, – способности осмысливать еще не осмысленный, еще не выраженный в школьных понятиях, окружающий нас чувственно созерцаемый мир – объективную реальность во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов...

А фактическое богатство живой жизни, еще ребенком не осмысленное, при этом используется лишь как огромная кладовая «наглядных примеров», лишь подтверждающих готовые, бессмысленно заучиваемые им прописи школьных истин.

В итоге человек и привыкает видеть в вещах лишь то, что «подтверждает» слова учителя, а на остальное попросту не обращать внимания... И вырастает из него недоросль, который всю жизнь остается в рамках заученного, а сам ничему у жизни научиться не умеет, не может, мучается, он сам становится учителем и старательно формирует новые умы по своему образу и подобию. А если он еще попадет в науку, то станет учить этому искусству и учителей, убеждая их в том, что наука как раз в повторении готовых истин и заключается. И круг замыкается – на «расширенное воспроизводство» людей с подобным «умом».

Такой «ум» знаком, вероятно, каждому. Это – педант-догматик, который интересуется лишь тем, что о каждой вещи сказали и написали другие люди, и при этом нисколько уже не интересуется самой вещью.

Реальная действительность оказывается скрытой от него плотным занавесом, сотканным из чужих слов, ходячих представлений и «абсолютных понятий», облеченных в «язык науки».

Реальный мир – мир реальных вещей, событий, процессов – так и остается для него навсегда «миром вещей в себе», чем-то «потусторонним» для познания, чем-то таким, с чем он даже не соприкасается...

Такой ум (а формируется он очень рано, ибо легко) очень несложен, хотя и любит создавать видимость обратную – видимость невероятно разветвленной эрудиции и глубокомыслия, видимость сложности. <...>

Готовые ответы (формулы, правила, законы) без понимания тех вопросов (т. е. задач, трудностей, проблем, противоречий), ответами на которые они являются, – вот и весь несложный секрет ума педанта.

А ведь вся человеческая наука (все знания, вся культура человечества) есть не что иное, как с трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный – и, может быть, не во всем верно и точно – ответ на вопросы. На вопросы, перед которыми жизнь (история) когда-то поставила людей, заставив их над собой задуматься. На вопросы, которые с тех пор вновь и вновь встают перед людьми из гущи живой, реальной жизни, а потому понятные и поныне каждому живому человеку.

Эти вопросы бывают самой разной степени сложности, трудности. Одни можно решить с помощью простого здравого смысла, т. е. с помощью довольно простого способа мышления, а другие требуют способа (метода) мышления более развитого – научно-теоретического.

Но и самый сложный вопрос своими корнями уходит в повседневный опыт жизни людей, вырастает из него, и потом всегда можно проследить – шаг за шагом, – как именно, из столкновения каких именно фактов он возник.

Наука вообще и возникает там, где перед людьми встают вопросы, не разрешимые донаучными средствами и способами мышления, с помощью простого здравого смысла. Только тут, собственно, и возникает необходимость в специально-научном мышлении, в науке, в исследовании.

Однако сами эти вопросы могут и должны быть сделаны понятными каждому живому человеку прежде, чем вы сообщите ему научный ответ на них. В противном случае наука так и останется для него нагромождением непонятных и непостижимых терминов, таинственных словосочетаний и фраз, которые следует лишь заучивать, зубуривать, задалбливать, не понимая, не осмысливая, не соотнося со своим личным жизненным опытом...

Но именно так, к сожалению, иногда науку и преподают. И тогда ее изучение не развивает собственный ум ученика, а, наоборот, губит его и там, где он как-то и почему-то уже возник.

И тогда все обучение превращается для человека в тяжкую и скучную повинность, вместо того чтобы протекать как процесс удовлетворения собственной потребности в знании, вместо того чтобы эту ценнейшую потребность формировать, развивать, обострять... Не этим ли объясняется прежде всего то падение интереса к учебе, которое мы так часто наблюдаем у школьников?

Наука – и в ее реальном историческом развитии, и в ходе ее индивидуального усвоения – всегда начинается с вопроса, обращенного к природе или к людям. Поэтому-то учиться (и учить) мыслить нужно начинать с умения грамотно задавать вопросы, или, что то же самое, – с умения задаваться серьезным, действительным, а не надуманным вопросом.

Но всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющегося в голове знания. В виде формального противоречия в составе этого знания, неразрешимого с помощью уже отработанных, усвоенных понятий, с помощью известных схем решения.

Действительный вопрос всегда вырастает перед людьми в ходе споров, дискуссий – в ситуации, когда «одни говорят так, другие – этак» и каждая сторона приводит в свою пользу фактические доводы, основанные на фактах аргументы. Эта ситуация спора, противоречия, столкновения мнений и есть показатель того, что знание, зафиксированное в общепринятых положениях, оказалось недостаточным для того, чтобы с его помощью можно было понять, уразуметь, осмыслить какой-то новый, еще не осмысленный факт, не предусмотренный готовым знанием случай.

Ум, приученный с детства к действиям по штампу, по готовому рецепту «типового решения» и теряющийся там, где от него потребовалось самостоятельное размышление и решение, поэтому-то и не любит «противоречий». Он всегда старается их обойти сторонкой, замазывать болтовней, сворачивая опять и опять на рутинные, протоптанные и затоптанные дорожки.

Но поскольку это ему не удастся, поскольку противоречие возникает вновь и вновь, несмотря на все старания его замазать с помощью чисто словесных ухищрений, такой ум в конце концов срывается в истерику. Именно там, где как раз и приходится мыслить, осмысливать сам предмет, а не только повторять чужие слова, пусть даже самые правильные...

Вообще отношение к противоречию является самым точным критерием культуры ума, умения мыслить. Даже просто показателем его наличия или отсутствия.

Когда в лаборатории И.П. Павлова проделывали эксперимент, наглядно демонстрировавший принципиальное отличие человеческого ума от психики дрессированного животного, у собаки старательно отрабатывали положительный слюноотделительный рефлекс на изображение окружности и отрицательный – на изображение эллипса. Затем этой ученой собаке, наученной прекрасно отличать эллипс от круга, предъявляли картину превращения круга в эллипс (или эллипса – в круг), т.е. постепенно наклоняли изображение. При виде этого неприятного зрелища собака сразу же начинала беспокоиться, а в какой-то критической точке либо срывалась в истерическое состояние, либо впадала в тупую апатию, вообще переставая как-либо реагировать и на круг, и на эллипс...

Два строго отработанных условных рефлекса, две четко отретированные схемы действий, прямо противоположные одна другой, сталкивались тут в ошибке, в конфликте, в противоречии. Для психики собаки этот момент оказывался непереносимым – момент превращения одного в другое, момент перехода предмета в его собственную противоположность, момент «отождествления противоположностей»... Точка их совмещения в одном и том же месте в одно и то же время.

Для подлинно культурного в логическом отношении ума появление «противоречия» – это сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло.

И ум с самого начала нужно воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи.

Известно давно, что всякая мудрость начинается с удивления – со способности удивляться, обнаруживая, что вещи, которые казались раньше и тебе и другим самоочевидными, общеизвестными и потому не требующими размышлений, вдруг оборачиваются загадочно-непонятными, диалектически коварными.

Диалектика, диалектическое мышление – это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно.

В пользу такого вывода свидетельствуют и многочисленные факты, накопленные в детской психологии, в изучении ранних стадий интеллектуального развития человека. Многие исследователи прямо-таки натываются на такие факты.

Установлено, что для мышления любого малыша очень характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется с его точки зрения – с того места, с которого он ее наблюдает. Ему не под силу уразуметь, что с другой точки зрения, с другой позиции она может выглядеть совсем иной. Ему чрезвычайно трудно усвоить, что это, однако, та же самая вещь, а не две (или три) разных... Даже в том случае, если много раз обходил ее кругом и рассматривал со всех сторон. И именно поэтому он совершенно нечувствителен к «противоречию». Для него вещь такова и только такова, какой он ее видит в данный момент. Рассматривая кубик с одной стороны, он видит (и говорит), что тот красный, а обойдя его кругом, он так же категорически скажет, что этот кубик черный. И так во всем – не только в столь простом случае. Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные «суждения», ничуть этим не смущаясь, не испытывая никакого недоумения.

Но чего не умеет и сам никогда тому не научится – это понять, что вещь одновременно и такова, какой он ее видит, и такова, какой ее видит другой человек, рассматривающий ее с другой точки зрения. Это и есть эгоцентризм.

Малыш свято верит в то, что ему говорит о вещи взрослый, послушно повторяя за ним все те слова, которые слышит, хотя эти слова никак не выражают его собственных восприятий. Он повторяет их, попросту говоря бессмысленно.

И так будет до тех пор, пока он осваивает мир вещей и слов под непосредственным руководством взрослого, – взрослый никак не сможет преодолеть его наивным эгоцентризм, а вместе с ним и беззаботное повторение фраз, не имеющих для малыша того смысла, который они имеют для взрослого (поскольку они не выражают того, что он видит и «понимает»). Слова и фразы он послушно повторяет вслед за взрослым – тот для него абсолютно непререкаемый авторитет. Что же касается смысла, который вкладывается и в эти слова, то он целиком определяется его детской – по-прежнему эгоцентрической – точкой зрения. Со взрослым он никогда, по существу, не спорит, ибо тут нет ни столкновения, ни даже соприкоснове-

ния позиций. В мире слов всегда прав взрослый, а в мире смысла этих слов, в мире их понимания и истолкования единственным авторитетом остается его собственный детский наивный опыт, наполняющий эти слова смыслом точно таким же внешним образом, как молоко наполняет бутылку.

Впервые эгоцентризм может быть преодолен лишь там, где ребенок попадает в общество равных себе, в общество таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут, собственно, он и вынуждается к попыткам взглянуть на вещи с другой точки зрения, глазами другого эгоцентрика, постигая – постепенно и с трудом, – что эта другая точка зрения имеет точно такие же права, как и его собственная. Что они – равноправны.

Только тут он и постигает, что он не только должен, а и может принять (хотя бы на время, чтобы с нею посчитаться) противоположную точку зрения на вещи, на одну и ту же вещь. Эта педагогическая ситуация складывается естественнее всего в условиях игры со сверстниками, а преодоление эгоцентризма оказывается условием возможности самой игры...

А вот в отношениях ребенка и взрослого такая ситуация сложиться не может. Не может тут возникнуть спора между равными, между равноправными и, однако, противоположными точками зрения, между двумя противоположными образами одной и той же вещи.

Преодоление эгоцентризма в восприятии и в мышлении - это процесс чрезвычайно длительный и мучительный, сопровождающийся и взаимными обидами, и слезами эгоцентриков. Часто «спор» решается таким аргументом, как оплеуха... Трудное это дело понять, что твоя точка зрения - не единственно возможная, тем более – не единственно верная.

Нередко это понимание не приходит к человеку и к старости. И тогда мы наблюдаем трагикомическое зрелище «дискуссий» между великовозрастными дядями и тетями, ведущими себя в точности так же, как трехлетние малыши, пользующиеся любыми «аргументами», лишь бы утвердить свою точку зрения, невзирая ни на что.

Культура спора, культура дискуссии, имеющая своей целью выяснение объективной, каждый раз конкретной истины (а другой истины ведь и не бывает), – это очень трудно усваиваемая культура. Она предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, привычку спрашивать себя: «А что, если предположить обратное?»

Умение действительно грамотно спорить (а не пререкаться!) с другим человеком – с внешним оппонентом, которого ты признаешь равным себе, лежит в основании другого, еще более ценного умения – умения спорить с самим собой, т.е. в основании самокритичности мышления.

А самокритичность – это синоним самостоятельности мышления. Без нее твой ум навсегда останется зависимым от чужого ума, от ума другого человека, который стоял бы рядом и нелюбезно критиковал бы каждую допущенную тобой односторонность взгляда (в философии она называется абстрактностью), твою детскую склонность смотреть на все со своей узкой точки зрения.

Умение постоянно полемизировать с самим собой, без наличия внешнего оппонента, поэтому и является признаком высшей – диалектической – культуры ума. Другого противоядия против субъективно-одностороннего рассмотрения окружающего мира нет. Только обретая это умение, ты и научаешься впервые делать сам то, что рано или поздно тебя заставил бы делать другой человек, все другие люди: обратить свое внимание на такие стороны дела, которые тебе представляются маловажными и несущественными.

Ведь «несущественными» и «маловажными» они могут быть (или казаться) только до поры до времени, а в какой-то решающий момент вдруг – для тебя неожиданный – выступить на первый план и опрокинуть все твои тщательно рассчитанные – абстрактно верные и «не противоречивые» – замыслы и затеи.

Диалектически мыслящий (т. е. попросту говоря – умный человек) тем и отличается от недиалектически, однобоко мыслящего (от глупого), что заранее – наедине с собой – взвешивает все «за» и «против», не дожидаясь, пока эти «против» ему не сунет в нос противник. Он заранее учитывает все «против», их цену и вес, и заранее же готовит контраргументы.

Человек же, который старательно и пристрастно коллекционирует одни лишь «за», одни лишь «подтверждения» своему тезису, оказывается очень плохо вооруженным. Его бьют в споре тем вернее, тем неожиданнее, чем более он был слеп к таким фактам, к таким сторонам действительности, которые могут служить (и служат) основанием для прямо противоположного взгляда-тезиса (для антитезиса).

Здесь-то и проявляется все коварство так называемых «абстрактных истин», «абсолютных истин», зазубренных без понимания тех условий, внутри которых они только и остаются верными.

Это – поистине диалектическое коварство, и состоит оно в следующем: чем «абсолютнее», чем «безусловнее» и «самоочевиднее» та или другая «абстрактная истина», тем более серьезного подвоха надо ждать с ее стороны, тем осторожнее надо к ней относиться, тем более осмотрительно и умно следует с нею обращаться.

«Дважды два – четыре»?

Вы уверены, что это – абсолютно несомненная и бесспорная истина?

Да? В таком случае из вас никогда не вырастет математик. Вырастет в лучшем случае умелый счетчик-вычислитель – несовершенное подобие примитивной счетно-вычислительной машины, могущее работать только под присмотром и под руководством настоящего математика, понимающего, что дело обстоит далеко не столь просто.

«Абсолютной и несомненной» эта истина остается только до тех пор, пока умножению (сложению) подвергаются абстрактные единицы (одинаковые значки на бумаге) или «вещи», более или менее на них похожие, – палочки, шарики или другие «абсолютно твердые» и непроницаемые друг для друга тела.

Сложите вместе две и две капли воды – и вы получите все, что угодно, но не четыре. Может быть, одну каплю, может быть, – сорок четыре брызги. Слейте вместе (в один сосуд) два литра спирта с двумя литрами воды – и вы не получите не четыре литра известного напитка, а несколько – увы – меньше...<...>

И когда вы столкнетесь с такой ситуацией (а рано или поздно вы всегда с нею столкнетесь), что очевиднейший факт «противоречит» усвоенной вами в школе научной формуле, «опровергает» ее, то не спешите разочаровываться в науке, не торопитесь объявлять научную формулу «оторванным от жизни мудрствованием», «заблуждением». Заблуждение может таиться совсем не в формуле, а в вашем лишь к ней отношении, в вашем способе ее применения к конкретному случаю.

Когда вы прямо накладываете абстрактную формулу на факт (даже такую бесспорную, как $2 * 2=4$), то между ними может возникнуть самое настоящее противоречие, хотя и формула верна, и факт бесспорен. Это лишь просигнализирует вам, что вы далеко не все в этом факте разглядели и что нужно повнимательнее исследовать этот факт, вместо того чтобы ругать ни в чем не повинную науку, «абстракцию», в которой вся полнота этого факта и не была, и не могла быть заранее выражена.

Человек же, смолоду приученный к догматическому мышлению, к чрезмерному почтению к абстрактным формулам, будет обречен на постоянные – и очень неприятные для него – столкновения с жизнью.

Наука с ее абстрактными формулами и правилами станет для него предметом слепого поклонения, а жизнь – сплошным поводом для истерик, ибо, поставленный перед необходимостью самостоятельно разрешать противоречие между абстрактно верной истиной и конкретной полнотой жизни, он, не приученный к этому с самого начала, наверняка растеряется и станет метаться между тем и другим. То он станет жертвовать научными

истинами ради «правды жизни» (и на самом деле – ради озадачивших его, но так и не понятых им конкретных фактов), то, наоборот, начнет обижаться и сердиться на жизнь, которая не хочет развиваться «по науке» (а на самом деле – по бессмысленно заученной им схеме), начнет пренебрегать реальной сложностью и противоречивостью жизни и закрывать глаза на такие факты, которые в заученную схему не умещаются... <...>

Воспитание догматика заключается в том, что ему предлагают для зазубривания горы готовых истин – формул, законов, правил и алгоритмов – и одновременно приучают смотреть на окружающий мир как на огромный резервуар примеров, эти истины подтверждающих. Он и привыкает замечать вокруг себя только такие факты, которые иллюстрируют правильность школьных прописей, а на остальные – не обращать внимания, как на нечто несущественное, от чего нужно абстрагироваться, чтобы получить «чистую истину».

И прежде всего – от противоречий.

А ведь самые «чистые» истины получаются совсем не так. Они суть не что иное, как когда-то и кем-то умно разрешенные противоречия – именно способы умного разрешения остро сформулированных противоречий, а не способы отвлекаться (абстрагироваться) от них.

Вот этого-то – самого главного – догматик в понятиях науки и не видит, попросту заучивая их как готовые – «непротиворечивые» – штампы, аксиомы и постулаты, даже не подозревая об их связи с противоречащими и им, и друг другу реальными фактами.

Так и получается человек, для которого мир научных понятий – это одно, а мир живой реальной жизни – совсем другое, нечто на него непохожее. Два мира, между которыми нет моста, нет перехода. Он не знает и не ведает, каким образом один мир «превращается» в другой, каким образом из гущи жизни, из брожения «вещей в себе» образуются чистые кристаллы знания, и какого труда это людям стоит. <...>

Так и получается беспомощный догматик, твердый в своих убеждениях лишь до тех пор, пока жизнь не уткнет его носом в те самые противоречащие факты, из осмысливания которых родились зазубренные им истины. Или пока не прочитаны случайно сочинения, излагающие взгляд, противоположный тому, который он исповедует. Ведь эти противоречащие факты и взгляды, от знакомства с коими его старательно оберегали во время учебы (во время заучивания), будут иметь для него «преимущество новизны», «сладость запретного плода», тогда как та, пережеванная чужими,

зубами каша абстрактных истин, которой его кормили (пичкали) в школе, давно надоела ему своей безвкукусностью.

«Тогда юноше кажется, будто лучшее средство доказать, что он вышел из детского возраста, состоит в том, чтобы пренебречь этими предостережениями, имевшими добрую цель, и, привыкнув к догматизму, он жадными глотками пьет яд, догматически разрушающий его основоположения».

Эти слова Канта из «Критики чистого разума» очень точно обрисовывают и с логической и с психологической точки зрения тот кризис, в результате которого догматик превращается в скептика.

Не умея диалектически соотносить свои знания с конкретной действительностью, он, естественно, не умеет критически относиться и к противоположным взглядам, ведь его учили только отвергать их с порога или ругать. А тут он видит, что и они получены тем же самым способом, что и его собственные, и точно так же иллюстрируются «фактами», «наглядными примерами».

В итоге он либо легко меняет одни догмы на другие, прямо им противоположные, либо начинает относиться с одинаковым недоверием и к тем и к другим. Пометавшись какое-то время между исключаящими друг друга взглядами, он вообще перестает доверять каким бы то ни было «общим истинам», приходит к выводу, что «все относительно», и только «относительно», в зависимости от того, «с какой стороны смотреть». И тогда в его глазах вообще стирается разница между правдой и ложью, между красотой и безобразием, между истиной и ее ловкой имитацией.

В философии эта позиция называется релятивизмом, а человек, ее исповедующий, и есть скептик.

Что догматизм рано или поздно, но обязательно превращается в скептицизм – это давно известный философии и психологии закон. Понимая это, Гегель расценивал скепсис как следующую за догматизмом (и потому как более высокую) стадию развития ума и человечества, и отдельного человека как «естественную» форму преодоления наивно-детского догматизма, как шаг вперед.

Ибо если догматик всегда упорствует, защищая одну абстрактно-одностороннюю «половинку истины», и отвергает с порога другую – столь же абстрактно-одностороннюю ее «половинку», то скептик уже пилит, по крайней мере, обе «половинки». А это уже прогресс, хотя он так же, как и два догматика, не видит еще той конкретной вещи, в составе которой сталкиваются – и в этом столкновении разрешаются – противоположности, противоречия «вещи в себе» (самой по себе – независимо от того, какой она представляется тому и другому догматику).

Скептик еще не разглядел (как и оба догматика) действительных противоположностей в составе самой вещи, не разглядел ее объективной диалектики - борьбы противоположных тенденций в самой действительности. Самой вещи он по-прежнему не знает, а знает только два ее противоположных, одинаково абстрактных догматических «описания», два односторонних изображения вещи, т.е. того «третьего», что одному скептику рисуется в виде «А», а другому – в виде «Не-А».

Скептик только тогда перестанет быть скептиком, когда ему удастся объяснить и понять, почему один и тот же предмет одному догматику представляется так, а другому – прямо наоборот. Тогда он увидит, что спор между двумя абстрактно-догматическими умами бесплоден и бесконечен только потому, что и тот и другой пользуются одним и тем же – недиалектическим – способом осмысления вещи. Тогда он поймет, что надо рассматривать не два готовых (одинаково абстрактных) изображения вещи, а самую вещь, ибо самого главного – объективных противоречий в составе самой вещи – ни в том, ни в другом изображении не нарисовано, что оба изображения как раз от них-то и абстрагировались, как раз и отвлекались...

<...> Догматизм и скепсис – это не «составные части» реального живого ума (хотя в известных условиях воспитания он именно на эти составные части и распадается, разлагается, умирая в них). Это – одинаково мертвые, уродливо искаленные его обломки, одинаково безжизненные продукты его разложения. Из их сочетания живого ума не получишь, ибо ни в том, ни в другом нет главного его компонента – умения самостоятельно видеть и осмысливать «самую вещь» – реальную жизнь, реальную действительность во всем ее многоцветном многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях, противоположностях и контрастах – во всей ее, как говорится, философии, конкретности.

Только в том случае, если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться именно так, как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы жизни, как истина, выстраданная человечеством, оно и будет усваиваться не как догма, а как убеждение, которому не страшен никакой скепсис.

Так что если вы хотите воспитать из человека законченного скептика и маловера, то нет для этого более верного способа, чем зазубривание и задалбливание готовых истин, пусть самых верных по существу.

И наоборот, если вы хотите воспитать человека, не только убежденного в могуществе научного знания, но и умеющего грамотно применять его силу для разрешения реальных задач, реальных проблем, то бишь противоречий реальной жизни, то приучайте и себя и других каждую общую истину постигать в процессе ее рождения, т.е. постигать ее как содержательный ответ на вопрос, вставший и встающий перед людьми из броже-

ния противоречий живой жизни, как способ умного разрешения этих противоречий (а не как абстрактно-общее выражение того «одинакового», что можно при желании извлечь из массы «сходных» фактов и фактиков).

Приучайте и себя и других каждую общую (абстрактную) формулу самостоятельно проверять в столкновении с фактами, ей противоречащими, чтобы учиться и научиться разрешать конфликт между абстрактной истиной и конкретной полнотой фактов действительно умно, т. е. всегда в пользу конкретной истины, в пользу научного понимания этих самых фактов, памятуя, что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна».

Ильенков Э.В. Философия и культура.
М., 1991. С.43 – 56.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Можно ли учителю исходить из того, что ум – это дар природы? Каковы факторы развития ума человека?
2. В чем состоят основные причины отставания ребенка в умственном и духовном развитии? Подтвердите свою позицию цитатами из текста, образно объясняющими эти причины.
3. В чем, по мысли Э.В.Ильенкова, состоит центральное противоречие современного школьного обучения? Приведите примеры из жизни, иллюстрирующие наличие этого противоречия.
4. Объясните, почему в педагогике появилось понятие «готовое знание». В чем состоит его сущность?
5. Используя цитаты из текста, опишите проявления людей, воспитанных на «готовом знании».
6. В чем вы усматриваете недостаточность для человека «готового знания»?
7. Почему возникло два принципиально различных способа осмысления жизни и решения различных задач – здравый смысл и наука? В чем состоит специфика каждого из них?
8. Зачем школьников необходимо приобщать к научному знанию, если каждый из них обладает немалым запасом жизненного опыта?
9. В чем состоит умение мыслить (культура мышления)? Можно ли утверждать, что хорошо дрессированное животное обладает культурой мышления?
10. В чем смысл приобщения школьников к культуре мышления?
11. Эгоцентризм мышления и культура дискуссии: каковы отношения между этими понятиями?
12. Выпишите наиболее важные показатели, по которым учитель может судить о наличии у школьников самостоятельности мышления.
13. Диалектическое и догматическое мышление: зачем учителю необходимо их различать?

УЧЕНИЕ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

Хорошо известно, что в современных условиях никак нельзя трактовать обучение только как формирование у учащихся определенной системы знаний, умений и навыков. Ставится задача организовать обучение таким образом, чтобы оно максимально обеспечивало умственное развитие школьников. Поэтому мы и говорим не просто об обучении, а о развивающем обучении.<...>

Плодотворно исследует проблему умственного развития Н.А. Менчинская с группой своих сотрудников. Эти исследования исходят из положения, сформулированного Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской, о том, что умственное развитие связано с двумя категориями явлений. Во-первых, должно иметь место накопление фонда знаний – на это обращал внимание еще П.П.Блонский: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать». Таким образом, знания – необходимое условие мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те умственные операции, с помощью которых приобретается знание, т.е. характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям. Словом, умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и еще в большей степени тем, как происходит отражение.

В этой группе исследований с различных точек зрения анализируются умственные операции школьников. Намечаются уровни продуктивного мышления, определяемые уровнями аналитико-синтетической деятельности. В основе этих уровней лежит характеристика: 1) связи между анализом и синтезом, 2) средств, с помощью которых осуществляются эти процессы и 3) степени полноты анализа и синтеза. Наряду с этим изучаются и умственные приемы как системы операций, специально формируемых для решения задач определенного типа в пределах одного школьного предмета или для решения широкого круга задач из разных областей знаний (Е.Н. Кабанова-Меллер).

Интерес представляет и точка зрения Л.В. Занкова. Для него решающим в плане умственного развития является объединение в определенную функциональную систему таких способов действия, которые разнохарак-

терны по своей природе. Например, младших школьников на одних уроках учили анализирующему наблюдению, на других уроках (отдаленных во времени и по содержанию учебного материала) учили обобщению существенных признаков. О прогрессе в умственном развитии можно говорить тогда, когда происходит объединение в одну систему, в единую аналитико-синтетическую деятельность этих разнохарактерных способов умственной деятельности.

В связи с изложенным выше встает вопрос о содержательных критериях (признаках, показателях) умственного развития. Перечень таких самых общих критериев дал Н.Д.Левитов. По его мнению, умственное развитие характеризуется следующими показателями: 1) самостоятельностью мышления, 2) быстротой и прочностью усвоения учебного материала, 3) быстротой умственной ориентировки (находчивости) при решении нестандартных задач, 4) глубоким проникновением в сущность изучаемых явлений (умением отличить существенное от несущественного) и 5) критичностью ума, отсутствием склонности к предвзятым, необоснованным суждениям.

Для Д.Б.Эльконина основным критерием умственного развития является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (сформированная учебная деятельность) с ее компонентами – постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

Н.А.Менчинская рассматривает в этой связи такие особенности мыслительной деятельности, как: 1) быстроту (или, соответственно, замедленность) усвоения, 2) гибкость мыслительного процесса (т.е. легкость или, соответственно, трудность перестройки работы, приспособления к изменяющимся условиям задач), 3) тесную связь (или, соответственно, разрозненность) наглядных и отвлеченных компонентов мышления и 4) различный уровень аналитико – синтетической деятельности.

Е.Н.Кабанова-Меллер основным критерием умственного развития считает широкий и активный перенос приемов умственной деятельности, сформированных на одном объекте, на другой объект, например самостоятельный перенос схемы анализа рабовладельческого строя на анализ феодального строя; перенос принципов анализа климата Великобритании с учетом близости моря, широты, высоты над уровнем моря, преобладающих ветров на анализ климата Японии; схему мышления при выводе формулы $(a+b)^2$, на самостоятельный вывод формулы $(a+b)^3$ и т.д. Высокий

уровень умственного развития связан с межпредметным обобщением умственных приемов, открывающим возможность их широкого переноса с одного предмета на другой.

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют критерии, разрабатываемые З.И.Калмыковой в лаборатории Н.А.Менчинской, которые полностью согласуются с результатами наших собственных исследований. Это, во-первых, темп продвижения – показатель, который нельзя путать с индивидуальным темпом работы. Быстрота работы и быстрота обобщения – разные вещи. Можно работать медленно, но обобщать быстро, и наоборот. Темп продвижения определяется количеством однотипных упражнений, необходимых для формирования обобщения. Например, чтобы обобщить способ решения арифметических задач определенного типа, разным ученикам при всех прочих равных условиях требуется разное количество однотипных упражнений (по некоторым данным – от 2 до 19). Это и есть один из показателей их умственного развития.

Другим критерием умственного развития школьников является так называемая «экономичность мышления», т.е. количество рассуждений, на основании которых учащиеся выделяют новую для себя закономерность. При этом З.И.Калмыкова исходила из следующих соображений. Учащиеся с низким уровнем умственного развития слабо используют информацию, заложенную в условиях задачи, часто решают ее на основе слепых проб или необоснованных аналогий. Поэтому путь их к решению оказывается малоэкономичным, он перегружен конкретизирующими, повторными и ложными суждениями. Таким учащимся постоянно требуется коррекция и помощь со стороны. Учащиеся с высоким уровнем умственного развития обладают большим фондом знаний и способов оперирования ими, полностью извлекают информацию, заложенную в условии задачи, постоянно контролируют свои действия, поэтому их путь к решению проблемы отличается лаконичностью, краткостью, рациональностью.

В настоящее время советские психологи уделяют внимание разработке надежных объективных методов диагностики умственного развития школьников.<...>

Совершенно ясно, что необходимо иметь систему методик, позволяющих получить целую совокупность данных по различным параметрам (показателям), а не какую-нибудь одну методику. К настоящему времени разработаны некоторые методы диагностики умственного развития школьников в процессе обучения. Эти методы связаны с оценкой и измерением таких параметров умственной деятельности школьников, как:

1) классификация учебного материала, 2) приемы умственной деятельности и возможность их переноса, 3) умение самостоятельно добывать знания (самостоятельно решать проблему, открывать закономерность), 4) экономичность мышления, 5) темп (быстрота) продвижения от частного к общему, 6) внутренний план действий и т. д.

Рассмотрим в качестве примера одну такую методику – методику оценки экономичности мышления школьников З.И.Калмыковой. Эта методика строится в виде кратковременного индивидуального обучающего эксперимента на материале физики. Перед учащимися выдвигается проблема равновесия рычагов и предлагается самостоятельно открыть закономерность – условие такого равновесия (связь между длиной плеч и величиной сил, действующих на их концы). При этом все учащиеся имеют исходный минимум знаний, наглядные опоры, отсутствует ограничение во времени. Решение проблемы предполагает формирование обобщения на основе анализа совокупности конкретных фактов. Предусмотрены различные виды помощи (намек, подсказка, общее указание и т.д.), чтобы каждого учащегося довести до успешного решения проблемы. Полностью регистрируют высказывания школьников (им предлагают размышлять вслух) и их действия, а также высказывания и действия экспериментатора. Для оценки результатов эксперимента подсчитывают реальное число суждений, которое понадобилось школьнику, чтобы открыть искомую закономерность (сюда входят и необходимые, прогрессивные суждения, и балластные – ошибочные, побочные, ненужные, повторные и т.д., учитывается помощь экспериментатора). Это реальное число суждений сопоставляют с количеством логически необходимых суждений (необходимых для данного вывода), которое определяется на основе специально построенной теоретически предполагаемой модели данного рассуждения. В итоге вычисляется так называемый «коэффициент экономичности мышления» – выраженное в процентах отношение реального числа звеньев рассуждения (суждений) к числу логически необходимых суждений. Чем выше уровень умственного развития, тем меньше суждений необходимо для вывода, тем ниже «коэффициент экономичности». Иными словами, величина этого коэффициента обратно пропорциональна уровню умственного развития. Опыты показали, что учащиеся со степенью умственного развития выше средней имеют коэффициент около 100 процентов, у слабых учащихся он значительно выше – в отдельных случаях поднимается до 350 процентов. Это означает, что слабые учащиеся приходят к выводу более длинным, сложным и трудным путем. Интересно, что у наиболее развитых учащихся

коэффициент оказывается намного меньше 100 процентов (у наиболее сильных он был равен 30 процентам, т.е. было «сэкономлено» 70 процентов суждений). Это означает, что они мыслят сокращенными, свернутыми рассуждениями.

Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976. С.168 – 174.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем состоит сущность развивающего обучения?
2. От чего зависит уровень умственного развития школьника?
3. Каковы критерии и показатели умственного развития? Составьте сравнительную таблицу показателей умственного развития, выделенных различными психологами.
4. Зачем будущему педагогу владеть представлениями о критериях и показателях умственного развития, ведь мониторинг динамики умственного развития учащихся осуществляют школьные психологи?

В.В. ДАВЫДОВ

О ПОНЯТИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

<...> Отношение обучения и развития представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основная вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (Педагогическая психология. М., 1991. С. 374). Таково было положение дел более 60 лет назад, когда написаны эти слова, – оно сохраняется и по сей день. На наш взгляд, многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

Мне как специалисту, давно работающему в этой области, приходится наблюдать тот факт, что многие педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют четких понятий о развивающем обучении, о различных его видах и формах, у них отсутствуют ясные представления об основных теориях, так или иначе трактующих данный вопрос. Нами сделана попытка рассмотреть эти моменты и сформулировать свое понимание развивающего обучения.<...>

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении общения и развития. Они и были описаны

Л.С. Выготским. В основе первой – идея о независимости развития от обучения. Последнее рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющие его направление» (указ. соч. С. 375). Согласно этой теории развитие «должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» (там же. С. 376).

Этой теории придерживались А.Газелл, З.Фрейд и др. Ей целиком соответствовали взгляды Ж.Пиаже на умственное развитие детей. Да и сегодня значительная часть наших и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются тех же позиций. Многие полагают, что за ними стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика, ведь этой теории вполне соответствует знаменитый дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно и нужно учить лишь тому, что они «могут понять», для чего у них уже созрели познавательные способности. Эта теория не признает так называемого развивающего обучения.

Вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что обучение полностью сливается с ним, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии, которое сводится в основном к накоплению всевозможных привычек. Ее сторонником, в частности, был В.Джемс (см.: там же. С. 376 – 378). По этой теории любое обучение становится развивающим. Учителя и методисты, опирающиеся по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения сложной процедуры по дифференциации процессов «обучения» и «развития», которые порой трудно различимы.

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Развитие мыслится как процесс, от обучения независимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием.

Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). Согласно этой теории «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на которой этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают» (там же. С. 381 – 382). Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

Эти три теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Второй лагерь составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

В настоящее время вряд ли можно найти таких российских психологов, которые бы отождествляли обучение и развитие, а последнее сводили бы к накоплению «привычек». Видимо, у нас мало таких учителей, поскольку все больше накапливается сведений, позволяющих вполне определенно различать процесс «обучения» и процесс «развития», а в «развитии» видеть существенные изменения интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер.

В третьей теории Л.С. Выготский видел две основные черты. Первая – это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Г.С.Костюк (см.: Избранные психологические труды. М., 1988), Н.А.Менчинская (см.: Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989) и др.

Вторая ее черта состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К. Коффка (см.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 381). Суть такого объяснения состоит в предположении, что

ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции.<...>

Некоторые идеи структурной психологии, действительно, позволяют выявить отдельные условия развивающего обучения. В советской психологии эти идеи (зачастую без указания первоисточников) использовались, например, при изучении проблем переноса усвоенных знаний и умений в какие-либо другие области (см.: Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959; Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968; Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. № 11).

Л.С. Выготский подчеркивал: если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно «наметить более правильное решение» вопроса об отношении обучения и развития (Педагогическая психология. С.382). Это свидетельствует о том, что сам он не соглашался с решением данного вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей, которой симпатизировал, по-видимому, в наибольшей степени. В сжатом виде он формулирует свою позицию так: «Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития... Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое» (там же. С. 389). И далее: «Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» (там же. С.390). <...>

Далее следует главнейшее его рассуждение. <...>. Мы не побоялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая, внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (там же. С. 388).

Итак, Л.С. Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

«...Только то обучение является хорошим (т.е. «правильно организованным», В.Д.), которое забегает вперед развития» (там же. С. 386). Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

В работах Л.С. Выготского мы не находим развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием (особенно успешно в этом на протяжении трудились А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.). По уровню своей перспективной научно-практической значимости она стоит гораздо выше всех теорий, относящихся к обсуждаемому вопросу. Это понимают специалисты многих стран (в частности, и российские специалисты), которые начали усиленно разрабатывать проблематику зоны ближайшего развития как важнейшего объективного элемента развивающего обучения (см.: Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. 1993. № 3; Children's learning in the zone of proximal development / В. Podoff and J. Wertsch eds. San-Francisco, 1984).<...>

В 60 – 80-е гг. разные аспекты развивающего обучения интенсивно исследовались в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования, образования детей с задержками психического развития (см.: Венгер Л.А. Воспитание и обучение. М., 1965; Дети с задержками психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпи-

ной. М., 1984; Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития // Дефектология. 1978. № 3; Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982; Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975; Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972; Развитие познавательных процессов в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Н.Н. Поддьякова. М., 1986; Якиманская Н.В. Развивающее обучение. М., 1979). Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения. Эти исследования позволяют подвергнуть серьезной критике теории о независимости развития от обучения и «совпадении» обучения и развития. Вместе с тем полученные результаты не выходят за пределы третьей из названных теорий, позволяя лишь уточнить и конкретизировать взаимовлияние обучения на развитие некоторых психических функций детей.

Развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского начали проверять и конкретизировать с 50-х гг. два научных коллектива – Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (в начале 60-х гг. к руководству вторым подключился автор этой статьи). В дальнейшем мы будем излагать в основном выводы многолетних исследований этих двух коллективов, тем более что результаты своих экспериментальных поисков они перенесли на практику массовой школы и оформили в виде целостных систем.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на изучение дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психического развития (см.: Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В. Зверевой. М., 1983). Л. В. Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» (Избранные педагогические труды. М., 1990. С. 96). Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменяло бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в классах обычных.

Такое обучение было, вместе с тем, комплексным педагогическим воздействием. Это выражалось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомер-

ности эффективности самих принципов дидактической системы» (там же. С. 102). Новая система имеет следующие взаимосвязанные принципы: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретических знаний; 3) изучение материала быстрым темпом; 4) осознание школьниками самого процесса учения; 5) систематическая работа над развитием всех. Эти принципы конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей. Методика эксперимента, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности духовного роста отдельных детей на протяжении всего начального обучения (см.: там же. С.105 – 106). В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Иными словами, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требующей выявления и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов. Уровень наблюдения оценивался по таким показателям: количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, умение сравнивать данный предмет с каким-либо другим, степень обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования выявили следующее: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у учащихся обычных классов.

Особенности мышления изучались с помощью методики по выявлению и обоснованию общности предлагаемых групп предметов по нескольким основаниям. Так, перед детьми располагались геометрические тела, различающиеся по форме, высоте и цвету. Они образовывали четыре группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками – определенной высотой и формой. Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Работа по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей характерно, что ученик не понимал смысла самого задания. Находящийся на самой высокой ступени выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок по этим признакам. Для всех других ступеней характерны различные виды ориентировки.

Результаты обследования показали, что продвижение детей на последующие, более высокие ступени в эксперименте происходило интенсивнее, чем в обычных классах (см.: там же. С. 203 – 210). Аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий: учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготавливали заданный предмет, чем их сверстники. Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л. В. Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему сделать вывод о том, что имеется «фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии» (там же. С. 306).

Рассмотрим смысл и содержание исследований коллектива Л.В. Занкова. Прежде всего отметим, что созданная им дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего начального обучения на основе ряда идей Л.С. Выготского. Ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом – большое научно-практическое значение поисков коллектива.

Но возникает ряд вопросов. Главный из них следующий: развитие какого нового типа или цикла сознания и мышления обеспечивает данная система? К сожалению, в отчетливой и прямой форме он Л.В. Занковым даже не ставился. А ведь в свете гипотезы Л.С. Выготского это представляет особый интерес. Правомерно спросить: в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от дошкольников, каково принципиальное новообразование в их мыслительной сфере?

Вместе с тем специальный анализ особенностей методик и фактических материалов, получаемых с их помощью, свидетельствует о следующем. Методика по изучению наблюдения позволяет выявить особенности выделения, словесного обозначения и сравнения младшими школьниками свойств чувственного непосредственно данного предмета. Все это характерно для эмпирического сознания. Методика, обследующая мышление, была нацелена на выявление умения группировать предметы по внешним признакам. Такое умение характерно для эмпирического мышления (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986). Аналогична

методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу.

Данные детской психологии свидетельствуют о том, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, их группировка, т. е. основы эмпирического сознания и мышления, присущи уже детям дошкольного возраста (см.: Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977).<...>

Традиционное начальное образование культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления, или, как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения). Все методики, используемые сотрудниками Л.В. Занкова, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления – и это независимо от того, что же реально развивалось у детей, обучающихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

На наш взгляд, эта система и не предполагала выход за пределы эмпирического сознания и мышления, хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение именно теоретических знаний. Однако с логико-психологической стороны он не был глубоко проработан. Термин «теоретические знания» в системе Л. В. Занкова не получил сколько-нибудь развернутого истолкования. Рассмотрение содержания многих учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, показывает, что при всем его своеобразии в нем не проведена линия на развертывание собственно теоретических знаний (в нашем их понимании). Содержание этих пособий остается эмпирико-утилитарным.

Однако благодаря использованию принципов системы Л. В. Занкова эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных классов оказалось более развитым, чем у учеников обычных классов. Как объяснить этот факт? Развивающий эффект системы Л.В. Занкова свидетельствует о том, что традиционное начальное образование делало это недостаточно совершенно, оставляя значительные резервы. Именно такие резервы и были выявлены системой Л.В. Занкова.<...>

В его работах отсутствует понимание своеобразия теоретического мышления в отличие от эмпирического. Критикуя нашу позицию, Л.В. Занков подчеркивал, что «само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно» (там же. С. 121). Он, видимо, не знал, что такое «расщепление» признавал не только такой крупный наш логик, как Б. М. Кедров (см.: Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. № 12), но и Гегель (см.: Гегель. Соч. Т. 1. М.: Л., 1929. С. 131 – 140).

Л.В. Занков осознавал внутреннюю связь зон ближайшего развития с психическим развитием детей. Однако в принципах его системы эта связь никак не отражена. В экспериментальном обучении очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества как существенных средств создания зон ближайшего развития. Иными словами, остался в тени важнейший аспект отношений обучения и развития.

Коллектив, созданный Л.Б. Элькониным и автором этих строк, стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию. Такая теория, на наш взгляд, в основном создана. Однако это потребовало разработки нескольких «вспомогательных» теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы.

Поскольку наш коллектив по преимуществу изучал соответствующую проблематику в младшем школьном возрасте, то прежде всего необходимо было установить, какие психологические новообразования могут возникать именно в этот период. Иными словами, важно было установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе возрастов. Данная задача была решена в концепции Д. Б. Эльконины (Избранные психологические труды. М., 1989), работах некоторых других сотрудников коллектива (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения; Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. 1978. № 178). Было выявлено, что в современных условиях (именно в современных) этот возраст может решить свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением.

Было обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивало полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований. Это означает, что оно не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). Отсюда следует, что необходимо организовывать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования. Такая работа была начата в конце 50-х гг. и продолжается до сих пор.

Далее возникла необходимость сконструировать «вспомогательную» теорию, которая раскрыла бы на современном логико-психологическом

уровне содержание основных типов сознания и мышления, видов соответствующих им мыслительных действий, что и было сделано (см.: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972). Установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль. Они позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования – эмпирических знания (представлений) и теоретических знаний (понятий). Приведем перечень основных различий.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые; общие свойства. Теоретические – возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические – их внутренние отношения и связи, и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примерок, входящих в соответствующий класс предметов; теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлении целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах.

Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. О двух видах обобщения, соответствующих эмпирическому и теоретическому мышлению, мы уже говорили. Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы – эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Так, для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного от привходящих и частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний, оба эти типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Например, теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах развитого общественного сознания - научного познания, создания художественных образов, разработки правовых норм, поиска нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями.

В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы. Поэтому наш коллектив большое внимание уделяет изучению процесса формирования учебной деятельности и ее субъекта. При обследовании детей, обучающихся в экспериментальных классах, выявляются особенности и

уровень сформированности главных психологических новообразований, их проявления в мышлении, памяти, воображении, в личности. Наша основная задача состоит в том, чтобы, опираясь на материалы исследования, дать характеристику того уровня психического развития, который достигается при усвоении теоретических знаний в ходе выполнения учебной деятельности.

Основой нашего понимания сути развивающего обучения является теория учебной деятельности и ее субъекта. Она представлена во многих работах, отметим лишь основные из них: Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов наглядного обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992; Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. 1978. № 171; Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, Й.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989; Lompsher J. Psychologische Analisen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989, и др. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в 1 класс, целостной ее структуры еще нет. Она формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других ее видов. Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них – принятие учебной задачи, второе – преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Она нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования

и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Зак. А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984; Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1983, и др.).

Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т. е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом (см.: Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 4; Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск. 1993).

Наше понимание развивающего обучения синтезирует основные возможности нескольких «вспомогательных» теоретических подходов. В принципе любое разумно построенное обучение в той или иной степени способствует развитию мышления, личности. Мы же рассмотрели здесь не развивающее обучение вообще, а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие основ теоретического мышления, творчества как основы личности (см.: Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1 – 2). Именно этот тип развивающего обучения мы противопостав-

ляем традиционному. Нельзя говорить о развивающем обучении вообще, необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с определенными историческими условиями, с определенным возрастом.

Согласно основным идеям научной школы Л.С. Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание. Они могут быть стихийными и целенаправленными, но всегда благодаря им человек присваивает ценности материальной и духовной культуры. Это осуществляется в ходе собственной деятельности, адекватно воспроизводящей те виды деятельности и способностей ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами возникли и развивались (см. Леонтьев А.Н. Проблемы психического развития. 4-е изд. М., 1981).

Очень важно то, что процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности (см.: Выготский Л.С. Педагогическая психология) и что только на основе формирования конкретных типов и видов деятельности у человека возникают и развиваются определенные психологические новообразования.

Иными словами, согласно теории Л.С. Выготского и его последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Между общением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность (см.: Элькоин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989).

Вот почему, исследуя развивающее начальное образование, необходимо тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи определенным возрастным периодам.

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные: 1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде; 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований; 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; 4) взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) система методик, позволяющая определять уровни развития новообразований; 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.

По мере наполнения конкретным содержанием этих показателей исследователь, педагог-практик постепенно переходят к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к определенному возрастному периоду, к тем средствам обучения, с помощью которых осуществляется организация их ведущей деятельности.

Интересное понимание обсуждаемой проблемы содержится в последних работах В.В. Репкина. «Развивающее обучение, – пишет он, – это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» (Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1982. С.3). Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии заинтересованности и потребности в самоизменении. «Превращение ребенка в субъекта, – продолжает В.В.Репкин, – заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы – подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» (там же. С. 4).

Наше понимание развивающего обучения получило воплощение при организации учебно-воспитательного процесса в различных школах (№ 91 Москвы, №17 Харькова, №11 Тулы, №106 Красноярска и др.). Наш коллектив предложил новые программы по основным предметам начальной школы (Программы развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова. I – V класс. Русский язык. Математика. М., 1992), подготовил учебники по русскому языку (Репкин В.В. Русский язык. Учебники для I, II, III классов. Харьков, 1991); математике (Александровская Э. А. Математика. Учебники для I, II классов. Харьков, 1992; Давыдов В.В., Горбов С. Ф., Микулина Г. Г., Савельева О. В. Математика. 1 класс. М., 1994; Захарова Г. М., Фещенко Т. И. Математика. Учебники для I, II, III классов / Под ред. В. В. Давыдова. Томск, 1993); естествознанию (Чудинова Е. А., Букварева Е. Н. Естествознание. Учебник для II класса. М., 1994); методические пособия по изобразительному искусству (Полуянов Ю. А., Матис Т. А. Методическое пособие по изобразительному искусству. I класс. М., 1994); математике (Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Микулина Г. Г., Савельева О. В. Обучение математике: Методическое пособие. I класс. М., 1994); литературе (Кудина Г. М., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие для I, II, III классов. М., 1992 – 1994). <...>

В течении ряда лет мы разрабатываем психодиагностические методики, с помощью которых можно проверять развивающий эффект этой новой системы начального образования (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. №1; Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984; Палуянов Ю. А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990; Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1983; Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982).

Сопоставление системы Л.В. Занкова и нашей обнаруживает их принципиальное различие. Оно – в конкретных теоретических предпосылках, ожидаемых результатах, путях их достижений. Вместе с тем, каждая из них нуждается в надлежащих условиях для практической реализации, конкретизации и уточнении на основе новых данных и аргументов.

В российском образовании в настоящее время разрабатывается и проверяется еще несколько теорий развивающего обучения. Так, в работах Ш. А. Амонашвили и его сотрудников были детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, постоянное общение школьников между собой. Подобное общение предполагает споры, умение ставить вопросы, оценивать старания и результаты друг друга. В этих условиях у детей развивается своеобразная «социально зависимая самостоятельность» (Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986. С. 42). Изучение процессов ее становления позволило Ш. А. Амонашвили по-новому взглянуть на проблемы «педагогике сотрудничества», выявить развивающее значение обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки (см.: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1994).

В 80-е гг. начались под руководством В. С. Библера теоретические и экспериментальные исследования в области «школы диалога культур». Поскольку каждая существующая культура своеобразна и несводима к другим, их общение является диалогом (см.: Библер В.С. От наукоучения – к логике культур. М., 1991). Содержанием «школы диалога» как раз и становится диалог античной, средневековой и культуры нового времени. Со-

временный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур.

Согласно этому подходу, в I – II классах у детей могут завязываться те начальные «узелки» понимания перечисленных основных предметов, которые в последующем будут осваиваться в диалоге, в их «разноречии». Если в обучении придерживаться принципа одновременности различных форм внимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает введение особого содержания и особых методов. Его усвоение приводит к своеобразной «траектории» психического развития детей, существенно отличающейся от «траектории» обычных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы «школы диалога культур» (см.: Курганов С. Ю. Экспериментальная программа школы диалога культур. I – IV классы. Кемерово, 1993), делаются попытки их реализации в различных классах (см.: Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989).

Теория и экспериментальная практика описанного типа образования достаточно интересны. Здесь может найти свое место и учебная деятельность. Однако эта теория требует развернутого экспериментального обоснования, в частности конкретно-психологического.

Отметим, что она отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые в учебной деятельности, представляют требуемое единство логического и исторического (см.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972). Усвоение теоретических знаний протекает как раскрытие процесса их происхождения. Например, младший школьник в логической форме «проходит» античную стадию, не выделяя специально для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, лингвистики и т. д. (как того требует теория В. С. Библера). Это, конечно, не исключает специального развернутого изучения истории культур в качестве особого учебного курса.

Итак, сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения. Время покажет, какая из них в отдельности или в синтезе с другими оправдывает себя. <...>

Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика, 1995. №1.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Правы ли те учителя, которые исходят из понимания того, что любое обучение развивает? Устраивает ли вас такая постановка вопроса? Ответ мотивируйте.
2. В чем состоит диалектика взаимосвязи обучения и развития?
3. Связаны ли между собой положение Л.С.Выготского о «правильно организованном обучении», которое «забегает вперед развития», и положение В.В.Давыдова о развивающем обучении?
4. В чем состоит сущность эмпирического и теоретического типов мышления? Какова их роль в развитии сознания человека?
5. Используя представленную в тексте характеристику теоретического и эмпирического типов знания, составьте их сравнительную таблицу.
6. Есть ли разница между житейским пониманием сущности учебной деятельности и научным пониманием, выработанным В.В.Давыдовым?
7. Каковы структура и условия формирования учебной деятельности школьников?
8. Как вы понимаете выражение «учащийся – субъект учебной деятельности»?
9. Какова, по В.В.Давыдову, цель развивающего обучения?
10. В чем принципиальное различие в понимании целей традиционного и развивающего обучения?
11. Охарактеризуйте различные, сложившиеся к сегодняшнему дню, теории развивающего обучения (Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов, Ш.А.Амонашвили, В.С.Библер). В чем состоят их отличия друг от друга?

В.И. СЛОБОДЧИКОВ, Е.И. ИСАЕВ

СУБЪЕКТ КАК ИСТОЧНИК АКТИВНОСТИ, РАСПОРЯДИТЕЛЬ ДУШЕВНЫХ СИЛ

Рассмотрение человека как субъекта подводит нас к изучению основополагающих проблем психологии человека. Определяя предмет антропологической психологии, мы указали на субъективность как на ее основной предмет. По самой своей семантике «субъективность» – двусложное слово, которое можно представить как **субъективность**. И если вторая часть слова – это в общем смысле «активность, действие», то первая – это то, что лежит «под», или «перед», или «до» – некоторый источник, первопричина активности. Иными словами, уже на уровне субъективности обнаруживается первичное расщепление, а следовательно, и различие самой активности (например, живое движение), и ее источник (телесность). Это расщепление в явном виде обнаруживает себя именно на уровне субъектного бытия человека, где субъективность и ее источник не только различ-

ны, но и противопоставлены как разные реальности и где источник активности становится ее своеобразным хозяином, распорядителем, а сама активность перестает быть формальным определителем субъекта и наполняется предметным содержанием.

Субъект в философско-психологической литературе определяется как **носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект.** «Человек, – пишет А.В. Брушлинский, – объективно выступает (и, следовательно, изучается) в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах. Важнейшее из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности, творческой и нравственной»¹.

Понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами **быть активным, самостоятельным, способным, умелым** в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности. Наиболее употребительным в психологии является выражение **«субъект деятельности»**. В таком контексте использовал категорию «субъект» Б.Г. Ананьев. Он отмечал, что **«человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания»². Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т.д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.**

Вместе с тем понятие субъекта в психологии рассматривается в более широком контексте – как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. **Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.**

Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: **мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.**

Понятие субъектности потенциально включает в себя всю **совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность.** «Человек как субъект, – пишет А.В. Брушлинский, – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречи-

¹ Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991. Т.12. № 6. С.3.

² Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980. Т.1. С.166.

вых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного»³.

Субъект как целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. При рождении у человека есть два пути в мире: или **полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности**, или же **быть в отношении к этим условиям, к своей природе**. Первый способ – это есть животнo-подобный способ жизни. Для этого способа жизни вполне достаточно филогенетически заданных, природных способностей (органов чувств, передвижения, питания и т.д.). Для второго способа (собственно человеческого) только этих природных, индивидуальных способностей недостаточно.

Чтобы человек встал в отношение к своей жизнедеятельности, она должна быть ему дана как несовпадающая с ним, должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Однако собственно органических, врожденных органов «выхода» у человека нет. Имеющиеся же телесные способности позволяют человеку лишь сливаться, совпадать со своей жизнедеятельностью.

Чтобы стать человеком, он должен постоянно превращать **саму природу** (в первую очередь, свою природу, свой организм, свое тело) в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к ней; превращать также природные условия жизни во «вторую природу». Мир «второй природы», культуры, способов деятельности и составляет предметное содержание субъективности человека; совокупность же функциональных органов субъектности есть ее психологическое содержание.

Поведение животного – это приспособление к имеющимся условиям существования; оно может выбирать из окружающей среды то, что полезно для него. Человеческая деятельность в принципе изменяет соотношение с природой, создавая возможность преобразования действительности и самого субъекта.

Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой самой жизнедеятельности человека в ее родовом и индивидуальном выражении.

Деятельностно-преобразовательный способ существования человека как субъекта связан с появлением индивидуального рефлексированного сознания. Индивидуальное сознание – это не только знание, но и отношение к миру и в мире, что осуществимо только субъектом.

Человеческий индивид **не рождается, а становится субъектом** в процессе общения и деятельности. Превращение индивида в субъект про-

³ Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991. Т.12. № 6. С.10.

исходит в раннем дошкольном периоде, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий. Формирование этих действий, их интеграция в образе Я приводит к своеобразному одушевлению всей жизнедеятельности ребенка. Наиболее явно это обнаруживается в кризисе трех лет, феноменально выражаемом в знаменитом «Я сам!». Поведение ребенка все более освобождается от непосредственной зависимости от взрослых. Его субъектность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость, в целостности «я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием.

ЦЕЛОСТНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТА

В психологии различают человека как субъекта жизнедеятельности и его же как субъекта внутреннего, психологического мира. Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития **основных условий своего бытия**, природы, общества, культуры, своих способов действия. Поэтому понятие индивида как субъекта жизнедеятельности обозначает некоторый объективный, отнесенный к индивиду, осуществляющийся через его активные действия процесс.

Человек как индивид представляет собой природный организм, и в этом качестве есть предпосылка становления психического. Психология изучает телесность индивида с точки зрения материальной основы «выращивания» специфически человеческих способностей, с позиций изучения условий становления и развития психологических свойств и качеств, возможностей педагогического управления процессом их формирования.

Этот процесс имеет сложный противоречивый характер, что создает объективную необходимость в возникновении особой **внутренней инстанции**, в ее особом, человеческом качестве – сознательной, рефлексивной психики. Как отмечает в связи с этим К.А. Абульханова-Славская, «психика выступает как способность субъекта в широком смысле слова, как его возможность, активность, сила, или, точнее, «усилитель» и «проявитель», как его «организатор» или дезорганизатор, как его умение, способность разрешения возникающих в его жизнедеятельности противоречий, как «орган индивидуальности»⁴. Важно заметить в этой связи, что само человеческое тело уже есть самый первый уровень субъектного бытия человека и характеризуется оно двумя сугубо специфическими свойствами: **прямохождением и речью**.

⁴ Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.

Человек как субъект представляет собой **целостность душевной жизни**, интеграцию психических процессов, функций, свойств. Субъект есть психосоциальная реальность, и содержанием субъектного способа бытия является **сама социальная жизнь человека**. Субъект есть **деятельностная целостность**, так как деятельность является основой интеграции психических свойств и функций.

Внутренняя организация субъекта включает в себя также психологические структуры, обеспечивающие возможность человеку быть субъектом собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организация, направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления. Известный психолог П.Я. Гальперин писал: «Если, не вдаваясь в подробности, спросить себя прямо: для чего в реальной жизни, в поведении нужна психическая деятельность?.. – то вряд ли можно ответить иначе, чем следующим образом: на основе отражения проблемной ситуации субъект может сориентироваться в этой ситуации, предусмотреть результаты своих и чужих действий, изменить свои действия так, чтобы приспособить их к особенностям обстановки, избежать многих неудач и обеспечить успех действительного поведения»⁵.

Субъектность – это **многообразие психологических способностей и механизмов**, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как **разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека**. Иначе говоря, **субъектность** есть центральное образование человеческой субъективности, а следовательно, **центральная категория психологии человека**.

ТРИ СТОРОНЫ ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА: ЖЕЛАНИЯ, ЧУВСТВА И РАЗУМ

Проблема строения внутреннего мира человека, его души имеет в психологии различные решения. Их анализ не входит в наши задачи. Мы исходим из положения о необходимости вычленения родовых способностей, различающихся по их роли и задачам в осуществлении специфически человеческого способа жизнедеятельности.

В психологии издавна выделяли три типа психических явлений: **желания (воля), чувства и разум**. «Если мы станем смотреть в душу сообща, то ничего не разберем; надо действия ее распределить по родам, и каждый род потом рассматривать особо. Да уж давно присмотрелись и

⁵ Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопр. психол. 1987. № 6. С.174-175.

распределили все действия души на три разряда – мыслей, желаний и чувств, назвав каждый особою стороною души – мыслительною, желательною и чувствующею»⁶. Наше рассмотрение психологии субъектности будет опираться на данное расчленение душевной жизни человека. В широком смысле слова три стороны душевной жизни можно рассматривать как три типа способностей субъекта или способностей души.

Внимательный анализ современных психологических исследований строения или организации внутренней жизни человека находит в них те же самые вышеназванные разряды душевной жизни, но имеющие иное обозначение. Как правило, внутренняя жизнь человека в работах психологов представляется в виде блоков, структур или сфер. Соответственно, выделяются «мотивационно-потребностная», «эмоционально-волевая», «познавательная» сферы личности. Мы уже ранее определили критическое отношение к стремлению представить психическое в структурных описаниях.

Достоинство традиционного выделения в душевной жизни трех сторон – **мыслительной, желательной, чувствующей** – мы видим в сохранении целостности психической жизни, несводимости ее к структурно-пространственным представлениям. **Психическое – это прежде всего деятельность и процесс, а потому оно имеет временную определенность.**

Несколько отличающийся, а точнее, дополняющий подход к пониманию организации внутренней жизни человека предложил С.Л. Рубинштейн. Он отмечал, что изучение психологического облика человека включает три основных вопроса⁷. Первый вопрос (**чего хочет человек**, что для него привлекательно, к чему он стремится?) – это вопрос о **направленности, установках, потребностях, желаниях, интересах, идеалах**. Второй вопрос (**что он может?**) – это вопрос о **способностях, дарованиях человека**. Третий вопрос (**что он есть?**) предполагает выяснение того, как человек использует свои возможности, что из его потребностей и побуждений закрепилось в качестве стержевых особенностей поведения, т.е. составило **характер** человека.

Мы полагаем, что описание трех сторон душевной жизни: мыслительной, желательной и чувствующей, а также освещение вопроса о способностях человека, его характере составит полное представление о психологической организации субъекта, о человеке как субъекте.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. С.249 – 255.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

⁶ Три стороны жизни душевной (по учению святителя Феофана Затворника) // Психол. журнал. 1991. Т.12. № 6. С.117.

⁷ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т.2 С.99.

1. Каковы признаки субъекта деятельности? Сделайте соответствующие цитатные выписки.
2. Ученик – субъект познавательной деятельности и отношений. Как вы это понимаете?
3. Приведите примеры жизненных или педагогических ситуаций, в которых ребенок выступает субъектом сознательной деятельности или субъектом отношений.

В.В. ДАВЫДОВ

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. Русский язык

Одна из основных задач обучения русскому языку в начальной школе связана с формированием у младших школьников орфографических умений и навыков. До сих пор вопросы обучения детей правописанию решаются методистами на основе теории о морфологическом характере русской орфографии. При использовании в методике обучения этой теории особенности правописания частного вида орфограмм дети должны усваивать вне связи с правописанием остальных орфограмм. В результате дети вынуждены руководствоваться многими частными правилами орфографии, которые не имеют единого основания. Это является одним из главных недостатков существующей методики обучения младших школьников русскому языку, из которого проистекают многие трудности овладения детьми русским правописанием. «...Материал по орфографии... воспринимается учащимися не в своей специфической системе, а в виде изолированных правил, написаний, понятий. Дети обычно не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил, что ослабляет общий учебный эффект и тормозит формирование орфографических навыков». <...>

Чтобы преодолеть фрагментарность в обучении детей орфографии и придать этому обучению системный, целостный характер, необходимо знакомить их прежде всего с принципами русской орфографии. А.Н.Гвоздев писал по этому поводу: «Ознакомление с принципами нашей орфографии поможет осознать основные черты нашего правописания, даст возможность охватить его в целом, тогда как при изучении многих частных правил учащиеся часто тонут в деталях».

На наш взгляд, единым основанием обучения школьников русскому правописанию необходимо сделать фонематический принцип русской орфографии. С этим принципом связана общая закономерность русской ор-

фографии, согласно которой одни те же буквы алфавита обозначают фонему во всех видоизменениях. Отсюда следует и общий способ орфографического действия: буквенное обозначение фонем в слабых позициях (безударные гласные, сомнительные согласные) определяются по сильным позициям данных фонем (ударные гласные, согласные в позиции перед гласными и сонорными) в составе одной морфемы. Благодаря этому обеспечивается ее единообразное написание.

Использование фонематического принципа в методике обучения русскому языку позволяет формировать у младших школьников понятие фонемы, которое может служить затем единым основанием обучения детей общему способу выделения и написания всех орфограмм, необходимых в начальной школе. При создании нашего экспериментального учебного предмета по русскому языку была сделана попытка реализовать в обучении фонематический принцип русской орфографии путем формирования у детей понятий о фонеме, о слабой и сильной фонеме, а также орфографических умений и навыков, соответствующих этим понятиям.<...>

При усвоении материала нашего экспериментального учебного предмета дети рассматривают букву как знак фонемы, а не звука. Фонема - это та единица звукового строя языка, которая выполняет функцию отождествления и различения его значащих единиц (морфем) и которая реализуется не в отдельном звуке (или «звуко-типе»), а в системе позиционно чередующихся звуков. В зависимости от позиций фонем в слове их звуковые формы могут либо совпадать (слабая позиция, т. е. позиция нейтрализации фонем), либо быть противопоставленными друг другу (сильная позиция, т. е. позиция максимальной дифференциации фонем). По звуку, представляющему фонему в сильной позиции, данная фонема обозначается буквой. В той мере, в какой фонемный состав морфемы является постоянным, оказывается стабильным и ее написание (хотя оно может существенно расходиться с реальным звуковым обликом морфемы).

Таким образом, буква выступала для детей как средство реализации при письме того отношения между значением морфемы и ее фонемной формой, которое в устной речи реализуется посредством звуков. Выделение и первоначальный анализ этого отношения, вне которого невозможно понять природу русского письма, составляло содержание первых учебных задач, решаемых младшими школьниками наших экспериментальных классов.

Объектом рассмотрения детей, приступающих к изучению языка, является слово (а не морфема). В этом случае первым членом рассматриваемого отношения может быть номинативное значение слова, поддающееся наглядно-предметной интерпретации и поэтому интуитивно понятное ребенку. Фонемная форма слова предстает перед ребенком аморфной и не-

расчлененной. Поэтому вычленение и дифференциация ее элементов, т.е. звуковой анализ слова, – это первый и очень ответственный шаг анализа указанного отношения, отвечающий на следующие вопросы: какие звуки «работают» в данном слове, какую функцию выполняет звук в этом слове?

В поисках ответа на эти вопросы ребенок осуществлял особые преобразования звуковой формы слова. Сначала это только изменение первичного способа произнесения слов, позволяющее последовательно выделить составляющие его звуки. Чтобы удержать в памяти выделенную последовательность звуков, ребенок фиксировал ее в виде графической схемы, обозначая каждый звук квадратиком, опираясь на эту схему, ребенок затем воспроизводил проанализированное слово, тем самым контролируя правильность осуществленного действия. Опираясь на эту схему, ребенок перестраивал звуковую форму слова, отбрасывая звуки, меняя их местами и т.д. При этом он обнаруживал, что это слово либо превращается в другое, либо утрачивает свой смысл.

Продолжая анализировать смыслоразличительную функцию звуков, дети устанавливали их фонологически значимые свойства (прежде всего оппозицию гласных и согласных). Фиксация этих свойств на схеме позволила ребенку конкретизировать модель указанного отношения, которая тем самым начинала более полно и дифференцированно отображать особенности звуковой формы слова. Благодаря этому модель выполняла в деятельности ребенка еще одну важную функцию – она становилась средством оценки имеющихся в его распоряжении способов анализа. Так, усвоив смыслоразличительную функцию звонкости – глухости согласных и столкнувшись, например, со словами мел – мель, ребенок убеждался что, построенная им модель не отражает очевидного различия в их значении. Значит, нужно искать новую, еще не известную ему разницу в звуках (в данном случае разницу между твердым и мягким согласными). При этом нужно узнать, как ее можно определить. Так, на основе учебного действия оценки ребенок мог поставить перед собой хотя и небольшую, но все же новую учебную задачу.

Построение модели слова, отражающей фонологически значимые свойства элементов его звуковой формы, подводило детей к пониманию особенностей алфавитного письма. При этом они начинали понимать, что форма знака в модели может быть любой, но его функции строго определены свойствами звукового строя русского языка (знак должен отображать смыслоразличительные характеристики звуков).

Задача учителя далее состояла в том, чтобы подвести детей к решению достаточно сложной учебной задачи, требующей построения системы знаков, однозначно соотнесенной с системой звуко-смыслоразличителей.

Следует отметить, что в процессе выполнения соответствующих учебных действий дети создавали (конечно, с помощью учителя) несколько вариантов требуемой задачей системы знаков, проявляя при этом большую изобретательность и находчивость.

Следующая учебная задача заключалась в усвоение детьми способов обозначения фонем буквами (количество фонем и букв в русском языке не совпадает). Применительно к русскому языку это предполагает прежде всего усвоение детьми способов обозначения при письме мягкости – твердости согласных и фонемы <й>.

Указанная работа завершилась к концу первого полугодия. В результате слово понималось детьми как такая единица языка, значение которой передается качественно определенными звуками и смыслоразличителями. Последние обозначались при письме буквами. Буквенная запись выступала тем самым как особая модель слова, отражающая связь между его значением и звуковой формой.

К этому же времени у детей начинали складываться учебные действия, обеспечивающие выявление и анализ указанного отношения: различные преобразования звуковой формы слова, моделирование ее свойств, контроль и оценка осуществляемых действий. Посредством этих действий дети решали исходную учебную задачу – учились обозначать при письме некоторые особенности звуковой формы слова.

Это создавало предпосылки для перехода детей, к более глубокому анализу выявленного отношения и его содержательному обобщению. До этого смыслоразличительная функция фонем выявлялась и анализировалась детьми лишь применительно к тому особенному (или частному) случаю, когда эти фонемы в сильной позиции, т.е. когда они противопоставлены друг другу благодаря чувственно воспринимаемым акустическим свойствам звуков (звонкость – глухость, твердость – мягкость и т.д.). Ориентация на эти характеристики недостаточна для различения фонем в слабых позициях, где они дифференцируются на основе системных фонемных свойств, а не чувственно воспринимаемых свойств представляющих их звуков. Однако без такой дифференциации нельзя понять смысл обозначения фонем в этих позициях буквами.

Чтобы усвоить содержание понятия фонемы, дети должны были выявить и проанализировать позиционное чередование звуков при рассмотрении морфемы в системе слов (или словоформ). Для этого дети выделяли новый объект анализа – корневую морфему слова путем выполнения новых же действий – действий словоизменения и словообразования (поскольку к этому времени условия, необходимые для полного развертывания указанных действий, еще не были созданы, то детям давались их

упрощенные образцы, достаточные для выделения корня и идентификации его в разных словах и словоформах).

Выделяя какой-либо корень в системе слов, дети замечали следующий факт: один и тот же корень в разных словах может звучать по-разному (ры[б]а – ры[п]ка). При этом учитель подводил детей к сознанию сути таких вопросов: случаен ли этот факт? если нет, то в чем его причина? если звуки в корне могут быть разными, как обозначить их буквами? Эти вопросы становились содержанием новых учебных задач, при решении которых дети устанавливали, что замена звуков друг другом (их чередование) – обязательное явление в русском языке и что оно связано с позициями (условиями произношения) звуков в слове (в определенных позициях звонкие звуки, например, всегда уступают место своей глухой паре; разумеется, сведения о чередовании звуков давались детям в ограниченном объеме, который, однако был достаточен для уяснения ими указанной закономерности и последующего решения орфографических задач).

Таким образом, корень, если рассматривать его не в изолированном слове, а в системе слов, оказывался составленным не из отдельных звуков, а из ряда позиционно чередующихся звуков, которые и являются реальными «смыслоразличителями», обеспечивающими различение разных корней. Дети теперь могли ответить на вопрос, как записать тот или иной корень буквами, учитывая при этом изменения его звукового состава. Так, сопоставляя корни в двух рядах слов (пру[т] - (над) прудом и прут - (с) прутом), дети делали вывод о том, что различие в значении корней выражается с помощью разных, рядов согласных (т/д и т/т). Однако, если эти ряды согласных находятся перед гласными, то они различаются, если же они находятся в конце слова, то их различить нельзя.

В результате дети начинали понимать, что буква обозначает не сам по себе звук, а ряд позиционно чередующихся звуков (фонему), зависящий от определенной позиции. В таком понимании находят отражение особенности фонематического принципа русского письма.

В дальнейшем дети устанавливали, что для обозначения буквой фонемы в слабой позиции необходимо выяснить, как она звучит в том же корне, находясь в сильной позиции.

Используя буквенное обозначение как гласных, так и согласных фонем, дети вместе с тем встречались с такими случаями написания, которые противоречат усвоенному ими принципу письма и к которым, следовательно, он неприменим (например, зорька, но заря; загар, но загорел и т. п.). В этих случаях дети оставляли в буквенной записи пробел.

Чтобы научиться писать без пробелов, учащиеся II – III экспериментальных классов решали особую задачу, предполагающую распростра-

ние фонематического принципа письма на некорневые (аффиксальные) морфемы. Такое распространение связано с необходимостью идентификации некорневых морфем в разных словах и словоформах, а также с необходимостью приведения фонем в этих морфемах к сильным позициям. Решение этой задачи требовало от детей тщательного и глубокого анализа значений аффиксальных морфем.

Прежде всего дети выясняли грамматические значения окончаний существительных. При этом особое внимание дети уделяли анализу падежных значений существительных, посредством которых в речи выражаются субъектно-объектные отношения.

Отметим, что рассматриваемая учебная задача состоит вовсе не в том, чтобы расклассифицировать такие отношения и расписать их за тем или другим падежом. Решение этой задачи предполагает выявление грамматических связей между словами в предложении, отражающих объективные отношения. Для этого существует только один способ: найти в предложении слово, которое определяет форму существительного (сидит в доме – вошел в дом). Овладевая этим способом, дети переходили к анализу предложений и словосочетаний, в рамках которых функционирует слово и которые определяют его грамматическое значение.

Анализируя существительные, в окончаниях которых фонемы находятся в сильных позициях, дети выделяли окончания, способные выразить падежные значения существительного в любом предложении. Далее дети устанавливали, что написание фонем, имеющих слабые позиции в окончаниях существительных, подчиняется общему фонематическому принципу русского письма и осуществляется подобно написанию фонем корня: прежде всего нужно установить, как звучит данная фонема в сильной позиции в том же окончании.

Затем дети изучали грамматические значения окончаний прилагательных и учились написанию орфограмм в них. При рассмотрении вопроса о написании личных окончаний глаголов дети выявили нецелесообразность написания соответствующих орфограмм путем приведения фонем к сильной, позиции (под руководством учителя дети находили простой способ написания личных окончаний глаголов, известный в грамматике как «правило Зализняка»). Далее программа экспериментального обучения русскому письму в III классе включала рассмотрение детьми значений приставок и суффиксов и овладение способами их написания. К концу III класса дети могли уже самостоятельно использовать способ написания орфограмм, находящихся в слабой позиции, в процессе правописания приставок и суффиксов.

В процессе трехлетнего экспериментального обучения большинство младших школьников успешно усваивало, как показали регулярно проводившиеся контрольные проверки, то понимание слова, согласно которому оно является сложной системой взаимосвязанных значений, носителями которых выступают морфемы, состоящие из определенных фонем.

При этом дети начинали понимать, что буквы обозначают фонемы и через них связаны с тем или иным значением слова. Усвоение фонематического принципа письма научило детей правильно решать конкретные орфографические задачи в зависимости от характера морфемы и орфограммы.

В процессе решения перечисленных учебных задач дети усвоили понятия, отражающие связи между расчлененной системой значений слова и столь же дифференцированной фонемно-буквенной формой его выражения. Это усвоение обеспечивалось выполняемыми детьми учебными действиями, т.е. путем различных преобразований слова, моделирования выявляемых при этом его грамматических отношений и т.д.

Б. Математика

При описании содержания экспериментального учебного предмета по математике мы сосредоточим внимание на той его особенности, которая связана с развертыванием учебного материала по принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному.

Основная задача школьного учебного предмета математики состоит в том, чтобы привести учащихся «к возможно более ясному пониманию концепции действительного числа». Основы этой концепции должны, на наш взгляд, усваиваться детьми уже в начальной школе. Это означает, что детям с самого начала должно быть раскрыто общее основание всех видов действительного числа. Таким основанием является математическое понятие величины.

Многообразие чисел, объединенных концепцией действительного числа, является конкретизацией понятия величины.

Усвоение детьми концепции действительного числа должно начинаться с овладения ими понятием величины и с изучения ее общих свойств. Тогда все виды действительного числа могут быть освоены детьми на основе конкретизации этих свойств. В таком случае идея действительного числа будет присутствовать в обучении математике с самого его начала.

Понятие величины связано с отношением «равно», «больше», «меньше». Множество каких-либо предметов тогда претворяется в величину, когда устанавливаются критерии, позволяющие установить, будет ли A равно B , больше B или меньше B . В качестве примера математической величины В.Ф.Каган рассматривает натуральный ряд чисел, так как с точки зрения такого критерия, как положение, занимаемое числами в ряду,

этот ряд удовлетворяет определенным постулатам и поэтому представляет собой величину. Совокупность дробей также претворяется в величину, а правильное установление критериев сравнения для множества иррациональных чисел (для претворения его в величину) составляет основу современного построения анализа.

Свойства величин раскрываются при оперировании человеком реальными длинами, объемами, грузами, промежутками времени и т.д. (еще же при их выражении числами). Возможность организации реальных действий по преобразованию величин допускает введение соответствующего учебного материала уже в 1 классе.

В основу экспериментального обучения математике (так же как и в основу принятого курса) положена концепция действительного числа. Однако в отличие от обычной программы в экспериментальном обучении предусматривается такой вводный раздел, при усвоении которого дети специально изучают генетически исходное основание последующего выведения всех видов действительного числа, а именно изучают понятие величины.

Этот подход к проблеме построения реального учебного предмета по математике определил следующую систему его основных учебных задач, составленных применительно к младшим классам:

1) введение детей в сферу отношений величин – формирование у детей абстрактного понятия математической величины;

2) раскрытие детям кратного отношения величин как общей формы числа – формирование у детей абстрактного понятия числа и понимания основной взаимосвязи между его компонентами (число производно от кратного отношения величин);

3) последовательное введение детей в область различных частных видов чисел (в область натуральных, дробных, отрицательных чисел) – формирование у детей понятий об этих числах как проявления общего кратного отношения величин при определенных конкретных условиях;

4) раскрытие детям однозначности структуры математической операции (если известно значение двух элементов, то по ним можно однозначно определить значение третьего элемента) – формирование у детей понимания взаимосвязи элементов основных арифметических действий.

Дадим краткую характеристику содержания перечисленных учебных задач. Так, первая задача требует от детей выделения посредством определенных предметных действий трех отношений объектов (равно, больше, меньше). Затем эти отношения дети фиксируют с помощью буквенных формул, что позволяет приступить к изучению свойств отношений равенства и неравенства в их «чистом виде».

Изучая условия перехода от неравенства к равенству и их свойства (например, транзитивность, обратимость), дети в дальнейшем, уже после ознакомления с общей формой числа, выводят свойства числового ряда.

Содержанием второй учебной задачи является овладение детьми общей формой числа посредством определения кратного отношения величин, одна из которых выступает в качестве исходной величины, а другая - в качестве, ее меры (состав и особенности учебных действий детей при усвоении ими этой формы числа приведены выше – при их выполнении дети, выявляют условия происхождения самой формы числа и овладевают способом ее построения).

При постановке последующих учебных задач учитель создает такие ситуации, которые требуют от детей использования не одной, а целого ряда последовательно увеличивающихся мер, поскольку различие между мерой и измеряемым объектом становится значительным. При использовании детьми этого ряда мер возникает необходимость установить постоянное отношение размера последующей меры к предыдущей. Запись результатов измерения получает форму позиционного числа, которое в зависимости от значения постоянного отношения мер может быть отнесено к любой системе счисления, в том числе и к десятичной, если это отношение будет десятикратным. Так в 1 классе вводится понятие многозначного числа.

Однако в некоторых ситуациях мера может не уместиться в объекте целое число раз. Тогда приходится прибегать не к укрупнению ее (как это было до сих пор), а к уменьшению. Результат действия измерения, соответствующего таким ситуациям, описывается дробным числом. Дальнейшее изменение и обогащение предметной области, в которой действуют учащиеся (например, ознакомление их с направленными величинами), позволяет им при выполнении действия измерения обозначить его результаты с помощью положительного или отрицательного числа (соответствующая работа проводится уже в III классе).

Переход детей от изучения общих свойств величины к выведению ее частных видов, имеющих форму числа (натурального, позиционного, дробного, отрицательного и т.д.), – это главная линия построения всего экспериментального обучения математике. Вместе с тем, от этой линии осуществляются многообразные ответвления, связанные с тем, что определенные свойства выделяемых отношений могут служить основой для построения новых понятий. Однако такие понятия формируются по той же схеме: от выделения основного отношения и изучения его свойств к выведению возможных частных следствий.

При решении первоклассниками учебной задачи, приводящем их к пониманию взаимосвязи элементов арифметических действий сложения и вычитания, дети сначала знакомятся с соответствующими операциями над

величинами, фиксируя их пространственно-графическими схемами и буквенными формулами. Затем при построении отрезков дети выясняют такое свойство операции, как однозначность ее структуры, что приводит к следующему следствию: если известны значения двух элементов операции, то по ним всегда и однозначно можно определить значение третьего элемента. Это позволяет построить на основе заданного равенства несколько видов уравнений (дети устанавливают, что количество таких уравнений равно количеству элементов, включенных в равенство,

$$x + a = c; a + x = c; c - a = x).$$

По этим уравнениям какую-либо исходную текстовую сюжетную ситуацию дети преобразуют в соответствующее количество так называемых текстовых задач.

Текстовые задачи строятся детьми как частные случаи выражения некоторых общих закономерностей. Именно таким образом в I классе появляются простые задачи на сложение-вычитание, а во II – на умножение-деление. Составные задачи (которые требуют выполнения промежуточных операций) строятся детьми во II классе из простых задач при замене буквы, обозначающей известное данное, буквенным выражением, описывающим операцию дополнительного поиска значения этого данного.

Формированию у учащихся анализа составных текстовых задач основное внимание уделяется нами в III классе. При этом дети овладевают способами построения краткой записи условия задачи, его графического изображения (развернутый анализ текста задач постепенно свертывается). Введение в III классе отрицательных чисел позволяет учащимся применять алгебраический способ решения задач (на основе построения уравнений с проведением последующих тождественных преобразований).

Формирование умений и навыков различных вычислений происходит на основе предварительного усвоения детьми общих закономерностей и общих свойств тех или иных арифметических операций. В общем же виде дети предварительно рассматривают возможность их использования при вычислениях разного рода и только затем приступают к выполнению конкретных заданий на вычисления. Усвоение детьми вычислительных приемов происходит с помощью так называемых тренировочных листов, которые построены таким образом, что сначала требуют от учащихся полного, развернутого выполнения всех операций вычислительного приема, а затем обеспечивают постепенное свертывание вычислений и произвольное запоминание их табличных случаев.

Экспериментальная программа по математике включает изучение элементов геометрии. Когда это возможно, геометрический материал связывается с изучением чисел и арифметических действий. Напротив, задача на нахождение периметра прямоугольника рассматривается в связи с изу-

чением распределительного свойства умножения относительно суммы (II класс). На уроках проводятся и собственно геометрические упражнения. На основе вычерчивания, вырезания, моделирования дети учатся распознавать геометрические фигуры, знакомятся с их свойствами. В I классе они получают представление об углах (прямом и непрямом), прямоугольнике (квадрате). Во II классе школьники знакомятся с видами треугольников, учатся делить окружность на равные части. Во II – III классах большое внимание уделяется нахождению периметра фигур, а в III классе их площадей. Решение геометрических задач, связанных с анализом положения и формы фигур, способствует развитию у детей элементарных пространственных представлений и умения рассуждать.

Решение всех перечисленных учебных задач осуществляется детьми посредством выполнения учебных действий, первое из которых состоит в преобразовании условий задач с целью выделения отношения, являющегося основой общего способа ее решения (например, кратного отношения величин как общей основы понятия чисел). Вторым действием является моделирование выделенного отношения, а третьим – преобразование модели с целью изучения выделенного отношения. Дадим более подробную характеристику третьему учебному действию, выполняемому детьми на математическом материале. Это действие имеет существенное значение в общем процессе усвоения детьми теоретических знаний, поскольку оно позволяет понять детям специфику ориентации в собственно идеальном плане (модель – это предметно-знаковое выражение идеального).

Так, после выполнения измерения и записи соответствующей формулы ($A/C=5$) тот же объект измеряется детьми с помощью другой меры. При записи результата вновь выполненного действия дети вместе с учителем выясняют целесообразность сохранения прежней буквы для обозначения объекта (A) и изменения буквы (C) для обозначения новой меры. Цифра, записываемая после знака равенства, тоже оказывается иной. В следующей ситуации сохраняется прежняя мера, но изменяется объект – соответственно изменяются или сохраняются буквы и цифра.

Освоение ребенком преобразования модели осуществляется в двух направлениях. Сначала модель строится им после или в процессе манипуляций с предметным материалом. Затем, наоборот, по заданной модели ребенку нужно выполнить соответствующие манипуляции. Например, учитель записывает новую формулу, в которой сохраняется прежнее обозначение измеряемого объекта, но изменяется буква, обозначающая меру. Дети должны произвести соответствующие изменения в предметной ситуации и далее выполнить измерение в новых условиях.

Кроме буквенных моделей важную роль при формировании математических понятий играют пространственно-графические модели. Суще-

ственной их особенностью является объединение в них абстрактного смысла с предметной наглядностью. Строго говоря, абстракция математического отношения может быть произведена с помощью одних только буквенных формул. Но в них фиксируются лишь результаты реально или мысленно произведенных действий с объектами, в то время как пространственные изображения (например, в виде абстрактных отрезков или прямоугольников), представляя собой зримую величину (протяженность), позволяют детям производить такие реальные преобразования, результаты которых можно не только предполагать, но и наблюдать.

Как можно видеть, наше моделирование связано с наглядностью, которую широко использует традиционная дидактика. Однако в рамках экспериментального обучения наглядность имеет специфическое содержание. В наглядных моделях находят отражение существенные или внутренние отношения и связи объекта, выделенные (абстрагированные) посредством соответствующих преобразований (обычная наглядность фиксирует лишь внешне наблюдаемые свойства вещей).

Отметим, что именно абстрактный материал является адекватным для постановки и решения учебной задачи, связанной с освоением общего способа действия. Вместе с тем справедливо обратное утверждение: абстрактный материал приобретает учебное значение только в ситуациях учебной задачи.

Характерно, что в принятом начальном обучении появление абстрактного материала (частности, буквенной символики) связано с окончанием учебной работы по какому-либо разделу. В экспериментальном же обучении такой материал вводится в самом начале работы. Так, буквенная символика в первом случае служит средством фиксации свойств какого-либо материала, обнаруженных детьми в процессе решения многих конкретных задач. Во втором же случае сравнительно рано вводимый абстрактный материал служит средством «схватывания» детьми оснований предметного действия.

Продолжим рассмотрение третьего учебного действия (преобразование модели) на примере усвоения детьми однозначности структуры математической операции. Так, первоклассникам предлагалось представить в виде отдельных отрезков прямой каждый элемент равенства $a + b = c$. Выполняя это задание, дети обнаруживают, что размер отрезка, вычерчиваемого последним (а порядок их вычерчивания может быть любым), не может быть взят произвольно, так как он зависит от уже выбранных размеров других отрезков. Таким образом первоклассники выявляют важное свойство математических структур – их однозначность.

Затем дети переходят к рассмотрению конкретных задач особенностей этого свойства. При вычерчивании тех же отрезков они обнаруживают, что когда третий отрезок должен изображать значение целого, то для определения его длины нужно длины уже имеющихся отрезков складывать и, наоборот, когда третий отрезок выступает в роли части, то приходится из длины отрезка целого вычитать длину отрезка произвольно взятой части. Затем учебные ситуации строятся таким образом, что происходит постепенный переход детей от работы с чертежами к описанию действий только с помощью буквенных формул.

В дальнейшем при выполнении четвертого учебного действия дети переходили от рассмотрения общих особенностей указанного свойства математических структур к рассмотрению его частных проявлений. Так, из общего свойства однозначной зависимости элементов математической операции может быть выведено частное следствие, имеющее практическое приложение: если требуется знать числовые характеристики элементов операции, то необходимость в непосредственном счете или измерении возникает только по отношению к двум из них, в то время как третий может быть определен путем выполнения формальных операций со значениями первых двух.

Дети первоначально в общем виде устанавливают все возможности опосредствованного поиска значений компонентов одной и той же операции, что фиксируется ими в процессе замены записи одной формулы исходного равенства (например, $a - b = c$) записями ряда уравнений ($x - b = c$, $a - b = c$, $a - b = x$). Сюжет же, которым задается операция – равенство, трижды превращается (по числу элементов сюжета, а следовательно, по числу возможных уравнений) в текстовую задачу. Тем самым дети сами выводили различные виды простых текстовых задач и простых уравнений.

Переход от общего к частному осуществляется не только в форме сходных абстракций, но путем смены буквенной символики конкретно - числовой. Важно отметить, что такой переход осуществляется как подлинное выведение конкретного из абстрактного на основе выделенных закономерностей. При этом дети первоначально должны выполнить развернутые формы фиксации этого перехода, а затем учатся их свертывать.

Когда ребенок уже овладел принципиальной схемой общего способа предметного действия, необходимого для решения учебной задачи, на первый план выступает учебное действие контроля, основная функция которого состоит в обеспечении, этого способа всеми операциями, необходимыми для успешного решения ребенком всего многообразия конкретно - частных задач. Например, когда ребенок в принципе уже владеет общим способом измерения величин, получая определенный результат, учитель

предлагает ему проделать это измерение повторно, меняя при этом какую-либо конкретную операцию измерения с правильной на неправильную (так, один раз при отливании воды можно наполнить меру до краев, в другой раз – частично, один раз при каждом наполнении меры можно называть числительное, в другой раз – не при каждом и т.д.). Выяснение ребенком причин изменения ранее полученного результата при повторном выполнении измерения позволяет ему выделить и усвоить ряд конкретных операций, необходимых для правильного измерения.

С учебным действием контроля тесно связано действие оценки, направленное на выявление готовности ребенка перейти к решению новой учебной задачи, требующей и нового способа решения (оценка определяет, в частности, и сформированность **общего способа** решения прежней задачи). Поскольку новая задача является новой не полностью, а только в части своих условий, то, выделив с помощью оценки эту часть, дети не только определяют невозможность решения этой задачи прежним способом, но и устанавливают, с чем связано возникшее здесь затруднение. Так как оценка выявляет недостаточность имеющегося общего способа действия, то тем самым она ориентирует ребенка на поиск именно нового общего способа решения возникшей учебной задачи, а не на получение того или иного частного результата от ее решения.

После того как у детей был сформирован общий способ решения учебной задачи, им предлагалось применить его в конкретных условиях частных задач практического характера. Например, дети получали готовый текст конкретной арифметической задачи, включающей отношение целого и частей. Учащиеся сначала фиксировали ее содержание с помощью пространственно-графической схемы или уравнения. Это позволяло им рассматривать данные этой задачи через призму понятий целого и частей и находить правильное решение (в последующем соответствующие данные помечались детьми в качестве целого и частей прямо в тексте задачи и, наконец, учащиеся быстро решали задачу без внешнего обнаружения процесса анализа ее условия). В результате применение детьми общего способа решения различных частных задач происходило «с места».

Эффективность экспериментального учебного предмета по математике оценивалась нами по следующими критериями. Во-первых, за три года обучения в экспериментальных классах дети осваивали весь материал обычной программы плюс к этому большие разделы, связанные со свойствами скалярных и направленных величин, с понятием положительных и отрицательных чисел и операций с ними, а также более основательное, чем это принято, изучение дробного числа, способов построения различных систем счисления и оперирования ими.

Во-вторых, учащиеся экспериментальных классов показывали более высокие результаты, чем учащиеся обычных классов, при выполнении специальных контрольных заданий, предлагаемых им фронтально и индивидуально после прохождения той или иной учебной темы. Применительно к учебному материалу, пригодному для экспериментальной и обычной программы по математике, контрольные работы проводились как в экспериментальных, так и в контрольных классах.

Часть контрольных заданий требовала от учащихся прямого воспроизведения учебного материала именно в этом виде, в котором появлялся в обучении. С помощью другой части заданий проверялись системность, обобщенность и предметная отнесенность знаний учащихся (результаты некоторых видов проверок представлены в обосновании экспериментального учебного предмета по математике).

В. Изобразительное искусство

<...> Предметы художественного цикла по своим целям и средствам отличаются, как известно, от других учебных предметов. Главная цель школьных предметов художественного цикла – развитие эстетического сознания детей. <...> Эстетическое сознание относится к сфере субъективного освоения действительности по законам и формам красоты. Оно включает эстетические чувства, вкусы, оценки, переживания, идеалы. Его сущность раскрывается через эстетические категории «меры» и «совершенства». Эстетическое сознание определяет меру отношения к другим людям, к природе, к самому себе и, в конечном счете, меру того, насколько его деятельность из утилитарной и ограниченной превращается в свободную и универсальную или, что то же самое в совершенную деятельность.

Результаты формирования эстетического сознания у детей обнаруживаются не только в том, как они понимают художественные произведения, но и в том, как они учитывают законы красоты в своих поступках, желаниях и т.д. Поэтому усвоение детьми содержания предметов художественного цикла обеспечивает единство их обучения и воспитания.

Образцы эстетического отношения к действительности исторически закреплены в произведениях искусства. Чтобы раскрыть и усвоить эти образцы, дети должны овладеть «языком» искусства, т.е. освоить те средства, которые использует художник при выражении своего отношения к миру. Средства выразительности разных видов искусства (поэзии, музыки, живописи и т.д.) имеют как специфику, так и общность.

Специфика художественной формы разных видов искусства порождается многими причинами. Среди них – особые свойства материала (цвет, объем, звуки), которые используют живописец, скульптор, музыкант и, следовательно, различная модальность восприятия зрителем или слушателем.

лям их произведений. Можно указать и ряд других причин. Однако ограничимся этим, поскольку своеобразие обучения разным видам искусства в художественной педагогике разработано достаточно основательно. Сложнее обстоит дело с общностью обучения разным видам искусства - здесь сделано пока что немного. Вместе с тем этот вопрос, на наш взгляд, не менее важен, поскольку именно в начальной школе в процессе обучения изобразительному искусству, музыке, литературе должно происходить введение детей в единые основы эстетического сознания.

Живопись, музыка, поэзия – все это частные виды единого процесса эстетического освоения действительности, имеющие единое происхождение и общие способы художественной деятельности человека. Эти способы органично связаны с развитием ценнейшей способности людей – способности воображения и фантазии.

Способность воображения, с одной стороны, является универсальной, по отношению к любому виду человеческой деятельности, с другой – она наиболее полно и успешно развивается именно в искусстве. Это относится как к исторической роли искусства, в совершенствовании человеческой фантазии, так и к школьному обучению, где предметы художественного цикла (литература, музыка и изобразительное искусство) потенциально имеют значительно большие возможности в развитии воображения детей, чем другие дисциплины школьной программы.

Создание художественного образа предполагает наличие у человека высокоразвитого воображение как такой способности, благодаря которой человек может «видеть целое раньше его частей, и видеть правильно». Для развития этой способности обучение должно формировать у детей умение выделять в действительности (или в учебном материале) не только сами объекты и их части, но прежде всего ОТНОШЕНИЯ между ними. Умение ориентироваться в этих отношениях, оперировать ими и, главное, их обобщать, приводя к целостности, является главной составляющей способности воображения. Построение человеком образа воображения возможно в процессе перехода в сознании от целого к частям, от общего к частному. Отметим, что подобный переход в его своеобразном виде присущ содержательному обобщению, которое, по-видимому, свойственно как созданию образа фантазии, так и построению абстрактных понятий (что свидетельствует о наличии определенной связи, существующей между художественным образом и научным понятием).

Основным содержанием обучения предметам художественного цикла является усвоение детьми общего способа адекватного восприятия и создания художественной формы. Этот общий способ называется композицией. **Композиция** – это составление, соединение, становление отношений, приведение в порядок и единство частей или элементов чего-то, что

должно стать целостным (в этом своем значении композиция связана с художественной, научной и технической деятельностью). Применительно к искусству композиция является общим способом целостного опредмечивания (для художника) или распредемечивания (для зрителя) художественного замысла, общим способом перехода от замысла к его реализации или, наоборот, от восприятия формы, в которой реализован замысел, к содержанию картины. Композиция регулирует эти переходы при различном исходном материале, при разной технике исполнения, при различном содержании художественной формы произведения. Психологический механизм композиции близок к процессу создания образов продуктивного воображения.

В процессе обучения предметам художественного цикла младшие школьники прежде всего осваивают композицию как общий способ построения художественного образа. Поэтому дети овладевают действиями составления, соединения, установления отношений (связей) как между различными изображениями (предметов, существ, явлений), так и между элементами и частями этих изображений, реализованных в очертаниях, цвете, форме рисунка.

Так, по экспериментальной программе изобразительного искусства в I классе дети прежде всего начинают усваивать главное требование композиции как целостности. Это осуществляется через обучение детей способам гармонизации цветов, т.е. через обучение детей составлению и соединению разных по тону цветов, установлению между ними отношений и приведению этих отношений к единству на основе замысла рисунка (картины, мозаики, декоративной росписи и т.д.). При этом учащиеся последовательно осваивают такие действия, как соединение цветов, их перцептивное обобщение и взаимодействие по признаку теплостудности. Эти действия, входящие в гармонизацию цветов, дают в результате то, что в живописи называется **колоритом**. Поэтому колорит называют «композицией цвета».

Во II – III классах дети на уроках изобразительного искусства осваивают способ построения художественных форм на примерах композиционного равновесия (симметрия, ритм, свободное расположение), композиции динамических и пространственно-временных, а также эмоционально-смысловых отношений между изображениями.

Таким образом, за период начального обучения дети последовательно осваивают основные действия составляющие общий способ композиции. При этом последовательность расположения учебного материала такова, что освоение каждого способа оказывается необходимым условием для формирования всех последующих. Так, уровень сформированности у ребенка способности к целостностному восприятию картин художников и собственных рисунков определяет возможность введения в его учебную

деятельность способов уравнивания композиции, а умение видеть и передавать на рисунке композиционное равновесие оказывается необходимо для понимания того, как расположение фигур на рисунке может выражать движение или неподвижность, т.е. композиционные отношения динамики-статики.

В усвоении учениками общего способа художественно-изобразительной деятельности велика роль произведений мастеров живописи, графики, скульптуры. Раскрывая художественные особенности этих произведений, ученики как бы проделывают вместе с художником весь путь создания картины, продвигаясь, однако, в обратной последовательности: от формы, в которой реализовано содержание картины, к ее замыслу. Благодаря этому у них формируются «сенсорные эталоны» отношений цвета, формы, ритма и т.п. и образцы действий, с помощью которых строятся эти эталоны в процессе реализации замысла художника. Особенно велики здесь возможности произведений декоративно-прикладного искусства, так как истоки выразительности художественно-изобразительной формы исторически сложились именно в нем.

Программа экспериментального обучения изобразительному искусству в начальной школе включала в себя семь последовательно усложняющихся циклов.

I КЛАСС: 1-й цикл – соединение детьми цветов на основе замысла рисунка; 2-й цикл – перцептивное обобщение цветов, 3-й цикл - эмоционально-смысловое обобщение цветов по признаку теплостыдности .

II КЛАСС: 4-й цикл – композиционное равновесие (симметрия, ритм, свободное расположение); 5-й цикл – композиция динамических отношений.

III КЛАСС: 6-й цикл – изображение очертаний живых и неживых объектов (форма, связи, пропорции, динамика); 7-й цикл – пространственно-временные и эмоционально-смысловые отношения композиции.

Усвоение детьми содержания экспериментальной программы по изобразительному искусству осуществлялось в форме учебной деятельности. Не останавливаясь на тех ее компонентах, которые являются общими для всех предметов начальной школы, выделим специфику этой деятельности по овладению детьми искусством.

Эстетическое развитие детей начинается, как известно, задолго до их обучения в школе. Занятие рисованием, пением, музыкой для первоклассника не является чем-то новым. Изобразительная деятельность, например, появляется у детей на втором году жизни и до десяти лет (часто и дольше) остается устойчивым увлечением почти всех детей. К концу дошкольного возраста у ребенка складывается изобразительная самостоятельность, по-

является возможность выразить в рисунках, лепке и других поделках свое индивидуальное отношение к миру.

В экспериментальном учебном предмете по изобразительному искусству была предпринята попытка органически соединить учебную деятельность с их самодеятельностью, что нашло выражение в самом строении соответствующих уроков, которые имели следующие части: обсуждение рисунков, выполнение детьми особых учебных задач, изобразительная самодеятельность детей. Рассмотрим подробнее каждую из этих частей урока, выделив при этом те его особенности, которые оказывают влияние на эстетическое развитие детей.

При обсуждении рисунков дети оценивали рисунки, выполненные на прошлом занятии. В зависимости от периода обучения и конкретных целей урока обсуждение рисунков проводилось в разных формах.

Одну из форм обсуждения можно назвать фронтальной, когда учитель задает критерии оценки рисунков и высказывает суждение о них, обращаясь ко всем ученикам класса или к одному из учеников. Ученик-автор рисунка и ученик-оппонент высказывают учителю свое мнение об обсуждаемой работе. При другой форме обсуждения между учениками выделялись позиции «художников» и «зрителей», а учитель организует работу детей таким образом, чтобы одна половина класса оценивала рисунки с точки зрения авторов-художников, а другая – с позиции зрителей. Учитель организует и направляет диалог между обеими группами детей, выступая в роли посредника между ними (это важно в случаях противоположных оценок одного и того же рисунка). При такой форме обсуждения дети высказывают оценочные суждения не учителю, а друг другу.

Третья форма обсуждения происходит в виде свободной дискуссии: учитель, оставаясь ее организатором, передает функции посредника самим ученикам. Эта форма обсуждения используется главным образом в III классе, когда ученики уже имеют опыт обмена мнениями, приобретенный при оценке рисунков.

В процессе обсуждения дети отбирают несколько лучших рисунков на выставку, которая размещается в помещении класса и регулярно обновляется через одну-две недели. Как показало наблюдение, в течение этого времени дети продолжают самостоятельно обсуждать достоинства и недостатки выставленных рисунков.

Обсуждение рисунков направлено на формирование у детей позиции «автора-художника» и «зрителя», которые в равной мере важны как для оценки собственных рисунков, так и для понимания рисунков других детей. Первоначально эти позиции резко различны. Ученик, выступающий в роли автора-художника, оценивая свой рисунок, сосредоточен на том, что он хотел изобразить. Однако, тот же ученик, оценивая рисунок своего

сверстника как «зритель», зачастую игнорирует именно замысел рисунка, сосредоточиваясь на недостатках изображения отдельных деталей. Вместе с тем при постоянной смене этих позиций у отдельных групп учеников наблюдается постепенное совмещение особенностей обеих позиций в оценках одного и того же ученика. Формирование такой совмещенной позиции продолжается в процессе работы детей на другой части занятий.

Обсуждая свои рисунки, дети оценивают прежде всего то, как их одноклассники реализовали в своих рисунках тот или иной вид общего способа художественно-изобразительной деятельности, усвоенного ими на предыдущих уроках. Поскольку каждый ученик участвует в обсуждении то как «художник», то как «зритель», поскольку ученики приобретают умение производить оценку степени овладения тем или иным способом в процессе собственной художественно-изобразительной деятельности, что позволяет им контролировать обоснованность самостоятельных действий.

На многих занятиях наряду с детскими рисунками учитель показывает школьникам произведения выдающихся мастеров живописи, графики, скульптуры, демонстрируя при этом осваиваемый детьми на уроке конкретный способ художественно-изобразительной деятельности в его высшем и наиболее ярком проявлении. Это помогает детям конкретизировать и уточнить оценку собственных рисунков. Главная же функция демонстрации произведений искусства на первой части урока состоит в том, что на их материале можно ознакомить детей с такими средствами выразительности художественной формы, которые ими еще не освоены. Благодаря этому перед детьми можно поставить новую учебную задачу, требующую от них усвоения нового способа выразительного изображения. Тем самым процесс обсуждения рисунков подготавливает условия для перехода к следующей части урока, связанной с решением учебных задач.

При решении учебных задач дети овладевают действиями, составляющими новый способ художественной деятельности, или отрабатывают эти действия.

Отметим, что способы художественной деятельности не могут быть выражены в понятийной форме, в виде формул, схем и т.д. Ограничены и возможности их словесного разъяснения, так как пояснить словами то, посредством каких действий на рисунке создается, например, гармоничное сочетание цветов, можно лишь человеку, который, если еще и не умеет этого делать, то хотя бы способен увидеть выразительность колорита на картине художника-живописца. У младших школьников за редким исключением такую способность восприятия нужно еще сформировать.

Формирование этой способности опирается на выполнение детьми определенных действий с красочным материалом. Учитель создает такую ситуацию, внутри которой дети вынуждены совершать действия, напри-

мер, по соединению на листе пятен краски разного цвета. В результате такого соединения появляются условия для восприятия ребенком тонального различия между цветами, но вместе с тем цвета приобретают новое качество (например, контраст), возникшее при взаимодействии нескольких разных по тону цветов. Создав собственными действиями подобные цветовые отношения, ребенок открывает тот факт, что они могут передать на рисунке радость или печаль, движение или неподвижность, волнение или покой и т.д. Теперь ребенок способен воспринять выразительность колорита и в произведениях мастеров живописи, а это, в свою очередь, позволяет учителю совершенствовать у учеников способность к созданию этой выразительности.

Решение учебных задач на занятиях изобразительным искусством связано с выполнением детьми учебного действия моделирования. Опишем его на примере поиска учениками II класса композиции динамических отношений. Дети должны были записать на листочке бумаги замысел рисунка, который затем должен быть выполнен посредством применения темного силуэта на белом фоне. Содержание замысла каждый ребенок определял самостоятельно. Общим для всех учеников являлось следующее условие задачи: на рисунке кто-то (или что-то) должно двигаться (медленно, быстро, очень быстро) и что-то (или кто-то) быть неподвижным. Когда замысел рисунка учениками был записан, учитель предлагал им прежде чем вырезать из темной бумаги силуэты изображений людей, животных и растений, найти такое их расположение на листе, которое передало бы движение и неподвижность этих изображений путем изменения их взаиморасположения относительно центра, краев, вертикали и горизонтали листа, пользуясь для этого темными фигурами прямоугольной формы. Каждый ученик получал одинаковое количество таких фигур и листок белой бумаги.

Поиск расположения фигур осуществляли совместно два ученика: один в качестве «художника» (автор замысла), другой как «зритель» (он этого замысла не знал). Учитель выступает «посредником» между ними, обращаясь в случаях затруднений и разногласий между детьми к образцам композиции динамических отношений, репродукции с которых были вывешены на доске.

Сначала «художник» располагает на листе прямоугольные фигуры. Их положение и последовательность на листе он определяет главным образом на основании сюжета своего замысла. В прямоугольных фигурах он предполагал наличие изображений, людей, животных, разных предметов, находящихся в движении или покое. Однако такого расположения в соответствии с сюжетной схемой далеко недостаточно, чтобы дети могли передать в нем композицию динамических отношений.

В процессе решения задачи включается «зритель». Он знает только, что на рисунке что-то движется, а что-то неподвижно, но что именно и как движется, ему неизвестно. Не зная замысла рисунка, он пытается угадать по расположению фигур его содержание, пользуясь при этом исключительно видимыми особенностями их взаиморасположения и другими признаками. В результате у «зрителей» складывается своя версия содержания рисунка, которая, конечно, не может во всем совпадать с авторской.

На основании этого расхождения между замыслом рисунка и формой его реализации между детьми возникают дискуссии, приводящие к поиску композиции динамических отношений. Дети перестраивают расположение фигур на листе бумаги таким образом, чтобы зрительно воспринимаемая композиция передавала содержание рисунка.

При этом дети меняются ролями «художника» и «зрителя». Такое сотрудничество между детьми оказалось достаточно эффективным для формирования у них учебного действия контроля. Вначале ученик выполняет это действие, находясь в позиции «зрителя». Так, в приведенном выше примере «зритель» устанавливает характер движения фигур по их расположению на всем листе, т.е. опираясь на целостное восприятие композиции. Высказывая затем «художнику» свое мнение или внося предложения по изменению расположения фигур, «зритель» активно ищет композицию динамических отношений (т.е. новый для себя способ выразительного изображения) с помощью тех действий, которые были освоены им на предыдущих уроках.

Таким образом, ранее освоенные детьми изобразительные действия становятся средствами контроля за результативностью поиска вновь осваиваемого способа. Благодаря распределению разных позиций между детьми и постоянному обмену этими позициями постепенно происходит совмещение в одном ребенке обеих позиций, а средства контроля интериорируются. Теперь ученик контролирует свою деятельность и может правильно оценивать ее результат – рисунок – как выразительный не только для самого, но и для других людей.

Задача третьей части урока состоит в том, чтобы включить освоенные детьми способы художественной деятельности в широкий контекст их жизни, их интересов и отношений. Стремясь реализовать усвоенный способ через создание собственных рисунков, ребенок вместе с тем ищет в окружающей действительности источник их замыслов.

Как показало исследование, уровень овладения ребенком композицией и его умение находить замыслы рисунков находятся в зависимости друг от друга. Чем выше уровень освоенности композиции, тем богаче, интереснее и глубже содержание замыслов рисунков и, наоборот, чем разно-

образнее «запас» замыслов, тем успешнее ребенок владеет способами выразительного изображения.

Проведение третьей части урока требует от учителя педагогического мастерства. Советы и рекомендации, оценки и замечания детям учитель должен делать строго индивидуально, стараясь предугадать замысел каждого ребенка еще до того, как рисунок приобретет некоторую определенность, учитывая интересы именно данного ребенка, направляя его действия на выразительное воплощение в рисунке именно того, что он задумал.

Результаты изобразительной деятельности детей на уроках являются одним из существенных показателей уровня их художественного развития. Поэтому анализ детских рисунков, выполненных в ходе экспериментального обучения, использовался нами при проверке эффективности влияния уроков по изобразительному искусству на художественное развитие детей.

Вместе с тем для выявления характера влияния экспериментального обучения на художественное развитие детей нами был использован ряд методик, диагностирующих уровень развития их восприятия, воображения, эмоций и интеллекта, а также способности воспринимать и понимать выдающиеся произведения искусства. С помощью этих методик ежегодно проводились обследования детей, обучавшихся по экспериментальной программе и по общепринятой программе начальной школы (экспериментальная московская школа № 91 и обычная школа). Результаты качественного и количественного анализа материалов этого обследования позволили установить три уровня художественного развития детей. Для **первого** уровня характерна относительно полная и устойчивая сформированность тех психических функций и способностей, которая позволяет младшим школьникам самостоятельно и правильно при восприятии произведений искусства и в собственной изобразительной деятельности пользоваться общим способом композиции. Для **второго** уровня характерна лишь частичная и неустойчивая сформированность психических функций и способностей, необходимых детям для самостоятельного осуществления композиций (поэтому при ее реализации они допускали соответствующие ошибки и содержание картин художников понимали поверхностно). Дети, находящиеся на **третьем** уровне, использовали способ композиции лишь в тех случаях, когда задание напоминало или точно повторяло материал, ранее использованный на уроках. К третьему уровню художественного развития следует отнести 70 % детей, поступающих в первый класс.

Полученные при обследовании данные позволяют сделать следующие выводы:

1) дети, обучающиеся по экспериментальной программе, опережают в художественном развитии учеников, обычной школы;

2) более 30 % учащихся обычной школы к концу обучения в начальных классах остаются на том же уровне художественного развития, с которым поступили в школу; в экспериментальной школе такие учащиеся составляют не более 3 %;

3) почти у 50 % учеников экспериментальной школы к концу пребывания в начальных классах был выявлен первый уровень художественного развития; в обычной школе таких учеников было очень мало.

Анализ результатов обследования показал также, что художественное развитие детей, обучающихся по общепринятой программе, в меньшей степени определяется обучением в школе, чем влиянием внешкольной жизни ребенка, главным образом воспитанием в семье. Напротив, художественное развитие учеников экспериментальной школы направляется главным образом обучением на уроках изобразительного искусства.

Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. С.62 – 88.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие недостатки в принципах построения содержания традиционного обучения, свойственные различным учебным предметам, выделяет В.В.Давыдов?
2. Какие способы преодоления этих недостатков выдвигает В.В.Давыдов, предлагая содержание экспериментальных программ по русскому языку, математике и изобразительному искусству?
3. Как вы считаете, можно ли выделить общие принципы формирования содержания образования по русскому языку, математике и изобразительному искусству, которыми руководствовался В.В.Давыдов? Если да, то какие принципы?
4. Чем отличается содержание образования в системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова от содержания образования в системе традиционного обучения? Составьте сравнительную таблицу.
5. На основе анализа содержания экспериментальных учебных программ по русскому языку, математике и изобразительному искусству составьте перечень учебных действий, обозначенных В.В.Давыдовым, с помощью которых происходит усвоение этого содержания.
6. С учетом предметных предпочтений подготовьте презентацию на тему «Особенности содержания образования по русскому языку (математике, изобразительному искусству) в системе развивающего обучения В.В.Давыдова».

Г.В. РЕПКИНА, Е.В. ЗАЙКА

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключения: положительные реакции на яркий и забавный материал)	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теорий)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительный устойчивой активности не проявляет
3	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы достаточно часто; включается в выполнение задач часто, но интерес быстро пропадает
4	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не на системы задач)	Включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения задачи и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изученного материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу

6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить новые сведения, имеется мотивационная избирательность интересов
---	--	--	--

Уровни сформированности целеполагания

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие целей	Предъявляемое требование осознается лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, но не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчета о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий
Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
3	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознает ее требование, но в процессе ее решения подменяет познавательную задачу	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о ее содержании; возникшая по-

		практической	знавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели
	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требования программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях

Уровни сформированности учебных действий

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных	Не может выполнять учебные действия как	Не осознает содержание учебных действий

	единиц деятельности	таковые, может выполнить лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	и не может дать отчета о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести до конца их не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; коллективно работает по операционному контролю; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно
Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа,	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соот-

		пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может правильно это сделать только при помощи учителя	носит их с известными способами; осознает и готов описать причину своих затруднений и особенности нового способа действия
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задач может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятелен
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу, с хода выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи и условиями задачи

Уровни сформированности действий контроля

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении многократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к

			исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2	Контроль на уровне произвольного внимания	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и несистематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых и не исправляет
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введенная схема его осознается, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение проделывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после ее решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает и легко их исправляет
4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее

			адекватность новым условиям
5	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действия коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям
6	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные не соответствием схемы и новых условий задач, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий еще до начала их фактического выполнения

Уровни сформированности действия оценки

Уровни	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случаи явного занижения), не воспринимает аргументацию отметки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи
2	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои дей-	Пытаясь по просьбе учителя оценить

		ствия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3	Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
4	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценивает уже решенные им задачи; пытаясь оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задач, а не ее структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможные изменения известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная	Приступая к решению	Самостоятельно

	прогностическая оценка	новой задачи может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	обосновывает еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решать, исходя из четкого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения
--	------------------------	---	--

Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. М., 1994. С.16 – 37.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Чем вы можете объяснить причины, побудившие авторов к выделению и качественному описанию уровней учебной деятельности школьников, опыт осуществления которой целенаправленно формируется в условиях развивающего обучения?
2. Какова, по вашему мнению, практическая значимость рассмотренных авторами подходов к оценке уровня сформированности учебной деятельности школьников?
3. Предложите новые способы проверки уровня подготовки школьников, соответствующие специфике развивающего обучения.
4. Как вы считаете, целесообразно ли учителю, работающему в системе традиционного обучения, использовать предложенные авторами подходы к оценке уровня сформированности учебной деятельности школьников? Если да, то в чем состоит эта целесообразность? Если нет, то почему?

Н.В. РЕПКИНА

ЧТО ТАКОЕ РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ?

Более или менее отчетливое представление о возможных результатах развивающего обучения чрезвычайно важно для всех, кто пытается определить свое отношение к этой системе образования. Еще более актуально оно для учителя, уже сделавшего свой выбор в пользу развивающего обучения и реализующего его программу. Чего ему следует ждать от этого обучения, а чего ожидать не нужно? В правильном ли направлении он ведет своих учеников? Не напрасны ли его и их усилия?

Можно попытаться ответить на эти вопросы, оценив знания, умения и навыки учеников. Но если даже их уровень окажется выше, чем у сверстников, обучающихся по традиционным программам, это вряд ли да-

ет основание считать, что развивающее обучение оказалось успешным и дало нужные результаты. Ведь они должны характеризовать степень достижения той цели, ради которой оно предпринималось. Напомним, что она состоит в развитии каждого ученика как субъекта учения. Но знания, умения и навыки – это хотя и весьма важный, однако «безликий» результат обучения, который менее всего характеризует ученика как субъекта (человека можно многому научить и тогда, когда он субъектом вообще не является, например, в гипнотическом состоянии).

Более показательным в этом плане **отношение** ученика к учению. Если его не нужно побуждать учиться соблазнительными посулами или угрозой наказания: если он, независимо от учебных успехов учится с желанием, которое со временем не угасает, а становится все более устойчивым и ярким, если ученик проявляет все возрастающую самостоятельность, не убегая от трудностей, а пытаясь преодолеть их; если он охотно обсуждает с учителем, родителями или соучениками свои удачи и неудачи, пытаясь докопаться до их причин, – все это надежные показатели того, что он является (или становится) субъектом учения. Но такое учебное поведение возможно только в том случае, если в процессе обучения происходит кардинальная перестройка внутреннего мира школьника, если у него появляются такие свойства личности, такие психологические механизмы регуляции поведения, которые и дают ему возможность быть субъектом учения. Вот эти-то изменения, охватывающие интеллект, сознание, способности, эмоционально-волевую сферу, ценностно-смысловые ориентации, и являются важнейшим специфическим результатом развивающего обучения. Именно они характеризуют степень его успешности, именно на них и предстоит ориентироваться учителю, осуществляющему развивающее обучение.

<...> При этом важно подчеркнуть, что принципиальное значение имеет вопрос не об абсолютных показателях, характеризующих то или иное свойство субъекта учения, а об основной тенденции, основном направлении развития этих свойств.

В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы личности ребенка. Однако начинается эта перестройка с интеллектуальной сферы, и прежде всего – с **мышления**. Это связано с тем, что в школьном обучении ребенок впервые сталкивается с принципиально новым для него типом знания – **понятием**, которое становится ведущим в его учебной деятельности. Если ребенок-дошкольник, решая разнообразные практические или игровые задачи, опирается на складывающийся в собственном опыте представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми так называемые «житейские понятия», в которых те же свойства отражены в более общей форме, то школьнику все чаще приходится учитывать такие свой-

ства вещей и явлений, которые отражаются и фиксируются в форме научных понятий. Именно это обстоятельство определяет основное направление развития мышления в школьном возрасте – переход от **конкретно-образного к абстрактно-логическому** мышлению. Подчеркнем: этот переход происходит в рамках **любого** обучения, поскольку оно сталкивает школьников с научными понятиями и предполагает их усвоение. Но реальное содержание этого процесса и его результаты могут быть весьма различными в зависимости от того, как раскрывается в обучении содержание понятий, какую роль они играют в учебной деятельности школьников.

Знакомя детей, например, с **окончанием** слова, можно сравнить несколько форм какого-либо существительного и показать, что у них есть изменяющаяся часть, которая и называется окончанием. Можно обратить внимание детей на то обстоятельство, что окончание у слова оказывается разным в зависимости от того, с каким другим словом оно связано, т.е. что «окончание служит для связи слов». Совершенно очевидно, что таким путем выделяется опознавательный **признак** окончания, позволяющий сравнительно легко выделить его в любом слове. Но столь же очевидно, что этот признак абсолютно одинаков для окончаний любых частей речи. Поэтому он не даст оснований для того, чтобы выявить какие-либо различия между, например, окончаниями существительных и прилагательных или глаголов. В этом смысле изменяемость окончания – это **абстрактное** свойство, одинаковое для любого окончания. Вместе с тем, это свойство, характеризуя **форму** окончания, не касается его **содержательных** характеристик, его значения. Таким образом, усвоенное учениками понятие оказывается **абстрактно-формальным** знанием, не отражающим сущности окончания как морфемы, как значащей части слова. По своему содержанию такое знание не имеет ничего общего с научным понятием. По сути оно и является не понятием, а обобщенным **представлением** о некотором классе предметов (частей слов), обладающих общим признаком. Единственное, что роднит такое представление с научным понятием – его абстрактная форма (в обоих случаях предмет отражается в сознании не в виде чувственно-конкретного образа, а в форме отвлеченного знака – слова-термина, символа, схемы и т.п.).

Но с тем же окончанием детей можно познакомить совсем по-другому. Поставив вопрос, одинаковы ли «по смыслу» слова **кукла** и **куклы**, учитель вправе ожидать, что дети сумеют объяснить, что в первом случае слово называет один предмет, а во втором – несколько таких же предметов. Точно так же для них не составит особого труда установить, что это различие в смысле стало понятным благодаря буквам **А** и **Ь**. Тем самым становится ясно, что это не просто буквы, а особые **части** слова, у которых есть своя собственная работа – они показывают, о каком числе предметов идет речь. Вместе с тем обнаруживается, что и у общей части

обоих слов есть особая работа – она указывает, о каком именно предмете идет речь. Обнаруженные части слова и работа каждой из них становятся окончательно понятными после составления соответствующей графической схемы (модели) слова. Учителю остается только сообщить (или «изобрести» вместе с учениками) «имена» этих частей.

Чем же отличается такое знание об окончании от того, которое было описано выше? Прежде всего – своим **содержанием**: дети установили не только формальный признак окончания (изменяемость), но и его значение. Конечно, их знание о значении этой части слова пока еще далеко не полно и в этом смысле абстрактно. Но это **содержательная** абстракция, в неразвернутом виде отражающая **сущность** окончания как морфемы, выражающей грамматические значения слова. Важно подчеркнуть, что значение и форма окончания выступили для учеников не как изолированные друг от друга его «признаки» (подобно тому как это имело место в первом случае), а как **взаимосвязанные** его стороны, свойства. А это и есть специфическая особенность понятия как особой формы знания: в отличие от представления предмет в нем отражается не как сумма «признаков», а как система свойств, в особенностях взаимосвязи, **отношений** которых и проявляется сущность предмета. Наконец, понимание свойств окончания оказалось возможным только благодаря тому, что дети противопоставили его основе слова и ее свойствам. Иначе говоря, знание об окончании оказалось сразу «вписанным» в контекст более широких знаний о слове, что и является одной из важнейших особенностей научного знания, которое всегда имеет **системный** характер, т.е. отражает не отдельные изолированные факты, а их целостную систему.

Таким образом, за одним и тем же термином, который усваивают школьники, могут скрываться два принципиально разных типа знаний: либо формально-абстрактное представление о некотором классе предметов, обладающих набором общих признаков, либо научное понятие, отражающее систему существенных свойств предмета в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Какое значение имеет этот факт для развития мышления? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно выяснить, какие мыслительные задачи могут решать учащиеся, опираясь на тот или иной тип знаний.

Используя знание понятийных «признаков», ученик получает возможность определенным образом **классифицировать** соответствующие объекты: «разбирать» слова по составу, определять принадлежность слова к той или иной части речи и т.п. Совершенно очевидно, что это – важнейшая предпосылка успешного решения типовых задач на то или иное правило. Чтобы выбрать нужное правило и применить его, необходимо прежде всего «подвести» конкретный объект под то или иное понятие, относительно которого правило сформулировано. Если же учесть, что в большинстве случаев применение правила требует учета целого ряда признаков,

определенным образом связанных между собой, становится очевидным, что решение подобных задач требует выполнения ряда мыслительных операций, направленных на выделение признаков объекта и установление связей между ними. Так, чтобы решить задачу, связанную с проверкой орфограммы в слове «на парте», ученику предстоит определить, что орфограмма находится в окончании слова (1), которое является существительным (2) первого склонения (3) и употреблено в форме предложного падежа (4) единственного числа (5). Вот эти-то операции **абстрагирования** (выделения признаков на основе усвоенных понятий) и **синтеза** («связывания» выделенных признаков в соответствии с усвоенным правилом) и определяет сущность того **абстрактно-ассоциативного** мышления, которое интенсивно формируется в процессе школьного обучения на основе усваиваемых формально-абстрактных грамматических, математических и т.п. представлений и соответствующих им правил.

Существенно отличаясь по используемым средствам от конкретно-образного мышления дошкольника, такое мышление сохраняет его важнейшую особенность: оно остается таким же **эмпирическим**. Как и ребенок-дошкольник, ученик опирается на собственный практический опыт выделения и применения тех или иных признаков понятия, указанных в его словесном определении или правиле. Те из них, которые не находят практического применения, перестают существовать для школьника точно так же, как для дошкольника не существуют свойства вещей, с которыми он не вступает в непосредственное взаимодействие. Каждому учителю хорошо известно, например, что ученики очень быстро «забывают» о том, что «окончание служит для связи слов» – этот «признак» окончания не нужен для его выделения точно так же, как «не нужны» все признаки существительного, кроме вопросов, на которые оно отвечает. Но если мышление дошкольника ориентировано на реальные свойства вещей, открывающиеся в личном опыте, то мышление школьника направлено на поиск признаков, указанных в определении понятия, в правиле и т.п. Именно формулировка понятия, правила, т.е. форма **изложения** знаний о предмете, а не сам предмет и действие с ним определяет собой содержание мышления и его возможности.

Конечно, выделять окончания и применять к ним различные орфографические правила можно и на основе понятия об окончании как значащей части слова. Однако это понятие дает возможность ученику решать задачи и принципиально иного класса. Выделив, например, окончания в формах существительного **кукла** и **куклу**, убедившись в том, что уже известная ему «работа» окончания (сообщать о количестве называемых предметов) в данном случае одинаковы, ученик окажется перед необходимостью найти какую-то новую «работу» этой части слова, которая и заставила ее измениться. Так перед учеником возникает поисковая, **исследовательская**

задача, решив которую (разумеется, вместе с другими учениками и с помощью учителя), он откроет для себя новое **значение** слова, которое выражается с помощью того же окончания. Здесь же, кстати, он обнаружит, что именно с помощью этого нового значения окончание связывает слово (название предмета) с другими словами, т.е. эта характеристика окончания окажется не бессодержательной метафорой, как это имело место в рассмотренном выше случае, а приобретет смысл его реальной **функции**.

Решая с помощью усвоенного понятия исследовательскую задачу, ученик обнаруживает новые, не учитывавшиеся им ранее свойства того объекта, с которым он действует, увязывает эти свойства с теми, которые ему были известны ранее, уточняя тем самым содержание ранее усвоенного понятия, которое становится более содержательным и конкретным. Вот эти-то операции **анализа** (поиска новых свойств объекта), содержательно-**обобщения** («увязывания» новых свойств с установленными ранее) и **конкретизации** понятия (его перестройка с учетом вновь обнаруженных свойств объекта) и характеризуют то мышление, которое развертывается в процессе решения учебно-исследовательских задач.

Такое мышление, в отличие от абстрактно-ассоциативного, остающегося по своему содержанию эмпирическим, сводящимся к оперированию заранее заданными «признаками» предмета, является мышлением **теоретическим**, позволяющим ученику понять **сущность** изучаемого предмета, определяющую закономерности его функционирования и преобразования и тем самым – принципы построения действий с этим предметом. <...>

Возникновение и развитие теоретического мышления и является одним из первых и важнейших результатов развивающего обучения. Разумеется, такое мышление может развиваться и в условиях традиционного обучения, в процессе решения типовых задач на применение правил. Но там оно появляется независимо и даже вопреки содержанию и методам обучения и поэтому оказывается случайными, непредсказуемым. Развивающее же обучение специально рассчитано на формирование мышления этого типа, поэтому его наличие или отсутствие у учащихся – достаточно убедительный показатель того, достигнута ли одна из главных целей развивающего обучения.

Различия между абстрактно-ассоциативным и содержательно-теоретическим мышлением столь очевидны и ярки, что определить тип мышления школьника можно почти безошибочно, наблюдая за его повседневной учебной работой. Но при желании учитель может поставить и более точный диагноз. Конечно, для этого не годятся традиционные школьные контрольные работы на применение изученных правил. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения пра-

вила, сколько открытия, конструирования. Такую задачу и следует предложить ученикам, если учитель хочет определить тип их мышления.

Например, после того, как ученики научились проверять орфограммы в корнях и в падежных окончаниях, им можно предложить подумать, чем объясняется разное написание одной и той же части (ее названия ученики могут и не знать) в словах **разукрасить, разрезать, разбить, распилить, растряссти** и как ее следовало бы написать в словах **ра_охаться, ра_катиться, ра_дробить, ра_лить**.

Ученики, у которых сформировалось абстрактно-ассоциативное мышление, либо откажутся решать такую задачу («мы этого еще не проходили»), либо попытаются решить ее вслепую, наугад. Не исключено, что кому-то из них удастся «изобрести» подходящее правило, хотя вряд ли они смогут обосновать его (как, впрочем, не обосновывается оно и в традиционных школьных учебниках).

От учеников с теоретическим мышлением учитель вправе ожидать, что они обнаружат и обоснуют факт нарушения фонемного принципа письма (в слабой позиции конечный звук приставки обозначается буквами, не всегда совпадающими с буквой в сильной позиции) и сделают вывод, что выбор буквы для обозначения этого звука в слабой позиция зависит, по видимому, от каких-то ее особенностей в том или ином слове. Вероятнее всего, далеко не всем удастся самостоятельно обнаружить эти особенности и сформулировать соответствующее правило (а значит, и вставить пропущенные буквы в контрольных словах). Но это свидетельствует только об одном: теоретическое мышление у разных учеников находится на разных стадиях своего развития. И это не должно огорчать учителя: развивающее обучение должно создать необходимые предпосылки и условия для развития теоретического мышления, но реализует их каждый ученик в меру своих возможностей. Развитие – процесс сугубо индивидуальный, поэтому его результаты не могут и не должны быть одинаковы у разных учеников.

Перестройка мышления, обусловленная усвоением научных понятий, с неизбежностью влечет за собой перестройку остальных познавательных процессов – восприятия, воображения, памяти. Но и направление этой перестройки, и ее конечные результаты оказываются принципиально разными в зависимости от того типа мышления, на основе которого она происходит. Так, мышление, опирающееся на заранее заданные «признаки» понятия, неизбежно влечет обеднение восприятия, его схематизацию: ученики зачастую игнорируют, перестают «видеть» те реальные свойства вещей, которые не укладываются в заданную схему. Это в свою очередь, существенно тормозит развитие восприятия. Напротив, мышление, направленное на поиск новых свойств предмета, оказывается мощным стимулом для развития восприятия, наблюдательности, а необходимость «увязывания»

свойств предмета в целостную систему дает ощутимый толчок для развития творческого воображения. Особенно ярко влияние типа мышления обнаруживается в развитии **памяти** школьников.

Решение задач на применение правил предполагает их предварительное усвоение. Тем самым усвоение знаний и их применение оказываются относительно самостоятельными этапами обучения (что находит свое выражение в известной проблеме разрыва между знаниями и умениями). И если в процессе применения знаний основную роль играет абстрактно-ассоциативное мышление, то основная нагрузка в процессе их усвоения ложится на память, которая как бы предшествует мышлению и практическому действию, являясь их своеобразной предпосылкой. Вот это-то обстоятельство и предопределяет основное направление и характер тех изменений, которые происходят в памяти ученика в процессе школьного обучения.

Во-первых, из нее постепенно вытесняется наиболее естественная для человека вообще и типичная для дошкольника произвольная память, непосредственно включенная в действие и являющаяся его своеобразным «побочным» продуктом. В учебной работе школьника все большую роль начинает играть преднамеренное заучивание разнообразного материала. Имея в виду это обстоятельство, говорят о том, что в школьном возрасте происходит переход от произвольной памяти к памяти произвольной. Однако последняя характеризуется не столько преднамеренностью заучивания, сколько возможностью в нужный момент воспроизвести необходимый материал, т.е. целенаправленной избирательностью воспроизведения. Но как раз это качество чаще всего и отсутствует в памяти школьника.

Во-вторых, предшествуя практическому действию, в котором реально проявляется содержание усваиваемых знаний, такая память подчинена задаче запоминания не столько этого содержания, сколько той формы, в которой оно изложено. Основным объектом запоминания оказываются не реальные свойства вещей, как это имеет место в произвольной памяти, а описание этих свойств в виде текстов, таблиц, схем и т.п. Так содержательная память, характерная для дошкольников, постепенно уступает место памяти формы.

В-третьих, запоминание довольно обширных и сложных сведений требует использования особых средств, позволяющих расчленить и упорядочить заучиваемый материал: составления планов, схем, выделения опорных слов и т.п. Складывается своеобразная память, ориентированная не на логику вещей, а на логику изложения. Именно это обстоятельство порождает значительные трудности при избирательном воспроизведении заученного материала.

В-четвертых, заученные тексты оказываются изолированными друг от друга, что чрезвычайно затрудняет их извлечение из памяти. Именно с этим, а не с забыванием как таковым связана необходимость периодического «повторения» заученного материала.

Таким образом, на основе абстрактно-ассоциативного мышления уже к концу младшего школьного возраста в основном складывается своеобразный тип специфически «школьной» памяти, опирающейся на преднамеренное заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения.

Принципиально по-иному развивается память, опирающаяся на мышление теоретического типа.

Во-первых, поскольку знания оказываются не предпосылкой поисково-исследовательских действий, а их результатом, их усвоение обеспечивается механизмами произвольной памяти, которая не только не уходит из жизни школьника, а, напротив, получает мощный импульс для своего развития.

Во-вторых, будучи направленным на выявление новых свойств предмета, теоретическое мышление предполагает установление их содержательных связей с уже известными свойствами, т.е. уточнение, конкретизацию его структуры, которая с необходимостью отражается во внешней форме: в модели, схеме предмета, его описания, определении понятия и т.п. Тем самым форма знаний о предмете оказывается носителем их содержания. Это обстоятельство позволяет на определенном этапе обучения начать теоретическое исследование не с поиска новых свойств предмета, а с анализа готового, заданного описания этих свойств, т.е. с анализа текста, формулы, правила и т.п. Так в деятельности учащихся появляется **мнемически-познавательная** учебная задача, решение которой опирается на понимание связи между формой изложения знаний и их содержанием.

В-третьих, в результате тщательного анализа той роли, которую играет каждый элемент изложения знаний в раскрытии их содержания, учащиеся получают в свое распоряжение предельно расчлененную целостную содержательно осмысленную картину формы изложения. Это обеспечивает возможность не только надежно удерживать ее в памяти, но и воспроизводить именно те ее фрагменты, которые называются необходимыми в процессе решения последующих задач. Вместе с тем включение хранящихся в памяти знаний во все новые связи исключает возможность их «забывания», практически снимая проблему специального повторения.

В-четвертых, особенностью теоретического мышления является его обращенность не только вовне, на объект действия, но и внутрь, на себя, на свои основания, средства, способы. Рождаясь внутри теоретического мышления, эта способность к **рефлексии**, естественно, распространяется и на

остальные познавательные процессы, в том числе и на память. Ученики оказываются способными не только запомнить и воспроизвести разнообразный учебный материал, но и осознать, **как** именно они это сделали, критически оценить средства и способы запоминания и воспроизведения, что в конечном итоге дает им возможность выбирать те из них, которые в наибольшей степени отвечают особенностям стоящей перед ними мнемической задачи. Тем самым память действительно приобретает черты подлинной произвольности, становясь рефлексивно-регулируемым процессом.

Таким образом, на основе развивающего теоретического мышления в школьном возрасте устанавливается «сотрудничество» двух форм памяти - произвольной и интенсивно формирующейся произвольной, обеспечивающей ученику возможность эффективно запоминать и избирательно воспроизводить разнообразный учебный материал на основе тщательного анализа связей между его формой и содержанием. Следует подчеркнуть, что формирование памяти такого типа является одной из важных предпосылок перехода к самостоятельным формам учебной деятельности, который школьникам предстоит осуществить в подростковом возрасте.

Совершенно очевидно, что появление и интенсивное развитие подлинно произвольной памяти является одним из специфических результатов развивающего обучения, который отчетливо обнаруживается уже к концу младшего школьного возраста и который учитель при желании может легко зафиксировать и оценить. Для этого достаточно предложить третьеклассникам письменно изложить прочитанный учителем повествовательный текст (по объему в два-три раза превосходящий обычные тексты для изложения), в который включены новые для учеников (но, разумеется, доступные для понимания) сведения научного характера. Это может быть, например, рассказ об истории какого-либо научного открытия, содержащий разъяснение основных его положений. Если ученики откажутся выполнять такое задание («мы ничего не запомнили») или сумеют передать только сюжетную канву текста, это будет убедительно свидетельствовать о том, что у них сформировалась типично «школьная» память, ориентированная на запоминание формы материала. Если же они передадут хотя бы основное содержание новых для них научных сведений, есть все основания считать, что у них формируется культурная произвольная память, обеспечивающая осмысленное усвоение сложного учебного материала.

Из всего изложенного следует, что результаты развивающего обучения состоят не столько в каких-то феноменальных показателях умственного развития учащихся, сколько в общей направленности этого развития. Того, кто ожидает от развивающего обучения каких-то чудес, ждет разочарование: такое обучение не рассчитано на то, что все ученики станут интеллектуалами-вундеркиндами. Но оно задает такое направление их интел-

лектуальному развитию, которое в конечном счете позволяет каждому из них стать подлинным субъектом сначала учения, а затем и всей своей жизни в целом. Если на основе абстрактно-ассоциативного мышления уже в младшем школьном возрасте начинает формироваться **рассудочный** интеллект, который обеспечивает успешное поведение в стандартных условиях, но оказывается несостоятельным, когда ситуация требует самостоятельного поиска средств и способов деятельности, то содержательно-теоретическое мышление, интенсивно формирующееся в процессе развивающего обучения, становится надежным фундаментом интеллекта, способного обеспечить **разумный** выбор целей, средств и способов их достижения на основе понимания реальной ситуации, учета объективных условий и своих возможностей, критической оценки собственной деятельности и ее результатов. Вот этот-то вектор интеллектуального развития, четко определяющийся уже в первой половине младшего школьного возраста, следует считать одним из основных результатов развивающего обучения.

Коротко охарактеризуем те изменения в других сферах личности школьника, которые происходят в процессе развивающего обучения и которые также следует рассматривать в качестве его непосредственных результатов.

Как уже отмечалось, поисково-исследовательская учебная задача позволяет ученику реализовать себя как субъекта учения. Именно это обстоятельство с самого начала побуждает его активно включаться в процесс решения учебных задач. По мере того, как ученик благодаря возникающей рефлексии начинает содержательно оценивать то расширение своих возможностей действовать самостоятельно, к которому приводит успешное решение учебных задач, у него возникает интерес не только к процессу их решения, но и к его результатам. К концу младшего школьного возраста этот интерес приобретает устойчивый и обобщенный характер, начиная выполнять функцию не только побудительного, но и смыслообразующего мотива учебной деятельности. Именно он обеспечивает положительное отношение школьников к учению, которое оказывается относительно независимым от степени успешности усвоения учебного материала. О действительности учебного интереса свидетельствует и тот факт, что школьная отметка фактически утрачивает свои стимулирующие функции – ученики как бы «забывают» о ее существовании. Вместе с тем все большее значение для них приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя и соучеников, а к концу младшего школьного возраста – и их самооценка, которая становится все более объективной и критической.

Формирование психологических механизмов, придающих учению личностный смысл и тем самым обеспечивающих положительное отношение к нему, – один из первых по времени и важнейших результатов развивающего обучения. Его значение становится особенно понятным, если

вспомнить, что в условиях традиционного обучения конец младшего школьного возраста знаменуется глубоким мотивационным кризисом. Отсутствие содержательных мотивов учения приводит к тому, что учащиеся утрачивают интерес к нему и оно превращается для них в одну из житейских обязанностей, которая оказывается тем тягостнее, чем меньше учебные успехи школьника. К сожалению, далеко не всем удастся преодолеть этот кризис, который в подростковом возрасте становится источником глубокого внутреннего конфликта между учеником и школой.

Следует подчеркнуть, что формирование содержательных мотивов учения является одним из важнейших событий в истории развития личности школьника. Оно знаменует собой начало качественной перестройки **ценностно-смысловой сферы** личности, которая определяет ее жизненные позиции, отношение к миру и к самой себе. В процессе этой перестройки школьник начинает не только осознавать, но и **оценивать** себя как субъекта деятельности, что и побуждает его к изменению тех своих качеств и свойств, которые воспринимаются как препятствие для реализации себя как субъекта и поэтому не удовлетворяют его. Именно на этой основе в подростковом возрасте формируется потребность в самоизменении, формой удовлетворения которой во все большей степени становится самостоятельная учебная деятельность, самообразование, приобретающее для личности смысл одной из важнейших сфер жизни.

С изменениями в интеллектуальной и ценностно-смысловой сферах связана начинающаяся к концу младшего школьного возраста и охватывающая весь подростковый период кардинальная перестройка сознания, являющегося одним из основных механизмов регуляции поведения человека.

Во-первых, меняется сама **картина мира** в сознании: освобождаясь от элементов субъективизма и случайности, она становится все более адекватной и целостной, отражающей объективные свойства вещей и их взаимосвязанность, взаимообусловленность. Во-вторых, статичное сознание мира уступает место **динамичному** процессу его осознания: по мере усвоения новых понятий картина мира непрерывно перестраивается и переосмысливается. В-третьих, существенно усиливается **регулирующая функция** сознания. Осознав объективную зависимость способов своей деятельности, ученик стремится строить ее в соответствии с открывающейся в сознании картиной мира. Деятельность из осознаваемого процесса во все большей степени превращается в сознательно регулируемую активность. В-четвертых, сознание приобретает черты **рефлексивности**, создавая предпосылки для превращения ученика из субъекта деятельности, направленной вовне, в субъекта деятельности, направленной на изменение самого себя, т.е. в субъекта самоизменения, саморазвития.

Существенно изменяется в процессе развивающего обучения и картина развития **способностей**, являющихся сложным психологическим образованием, регулирующим исполнительную часть деятельности, т.е. определяющим легкость и скорость образования умений и навыков, их гибкость и эффективность. Как отмечал в свое время С.Л. Рубинштейн, в основании способностей лежат механизмы анализа и синтеза (обобщения) объективных отношений, определяющих возможные способы действия с вещами. В условиях традиционного обучения, как и в повседневной жизни, такие механизмы складываются стихийно, поэтому развитие способностей оказывается делом случая. В обучении, специально направленном на формирование способов содержательного анализа и обобщения, развитие соответствующих способностей (лингвистических, математических и т.п.) превращается в закономерный процесс, ход и результаты которого могут в значительной степени регулироваться посредством планомерной перестройки системы учебных задач и условий их решения. Это, конечно, не означает, что развивающее обучение гарантирует достижение определенного, наперед заданного уровня развития той или иной способности в каждом отдельном случае. Оно создаст лишь условия и предпосылки для развития способностей, реализация которых в значительной степени зависит от ряда неконтролируемых в обучении факторов, и в первую очередь - от того, какую субъективную ценность, какой личностный смысл приобретает для школьника та или иная область предметной деятельности.

Отметим, наконец, что развивающее обучение оказывает существенное воздействие на развитие **эмоциональной** сферы учащихся. Уже сам учебный интерес, возникающий в результате рефлексивной оценки проблемной ситуации, представляет собой сложное эмоциональное переживание неудовлетворенности собой, своей некомпетентностью, спроецированное на объект действия. Именно это переживание, вызывающее состояние внутренней напряженности, побуждает ученика искать ключ к пониманию проблемной ситуации, не позволяя удовлетвориться подсказанным извне или случайно найденным способом выхода из нее. Только понимание причин, породивших проблему, снимает внутреннее напряжение, порождая чувство удовлетворения проделанной работой. Вряд ли нужно специально доказывать, что это чувство оказывается для ученика значительно более мощным «подкреплением», чем самая высокая отметка, поставленная учителем. Иными словами, поисково-исследовательская учебная деятельность немыслима без опоры на чувства, связанные с оценкой школьником себя самого как субъекта учения. Сошлемся еще раз на Л.С. Выготского, который, сравнивая мысль с нависшим облаком, подчеркивал, что облако должно быть пригнуто ветром и что таким ветром, движущим мысль человека, являются его чувства, эмоции. Подчеркнем в этой связи,

что разум, опирающийся на содержательное мышление, отнюдь не является антагонистом чувств, как его иногда представляют. Разум и чувства взаимно питают, усиливают друг друга. В этом – еще одно принципиальное отличие разума от рассудка, который, действительно, не только бесстрастен, но сплошь и рядом враждебен чувствам и эмоциям, толкающим человека на поступки, не согласующиеся с «правилами» рассудка.

Если процесс решения поисково-исследовательских учебных задач является мощным стимулом к развитию чувств, обращенных «внутри», на самого субъекта учения, то развертывающееся в процессе решения этих задач общение оказывается источником интенсивного развития чувств, обращенных «вовне», на других людей. Именно в процессе учебного общения у младших школьников появляется и быстро крепнет чувство уважения к другому человеку, к его позиции, мысли, которое отделяется от личных симпатий и антипатий, как бы «поднимаясь» над ними. Новым содержанием наполняется столь присущее уже ребенку-дошкольнику чувство справедливости. Интенсивно формируется чувство собственной ответственности за общее дело. Иными словами, учение, приобретающее форму общения, стимулирует развитие того комплекса чувств, которые в конечном итоге определяют **нравственный облик личности**.

Подведем итоги. Важнейшим специфическим результатом развивающего обучения следует считать свободное развитие каждого ученика как субъекта учения, как личности. Подчеркнем: свободное развитие, т.е. развитие, не подчиненное заранее заданной норме, эталону. А это значит, что при оценке такого результата неприменимы никакие общие мерки, критерии. Единственным показателем того, что развивающее обучение дает нужные результаты, могут служить сдвиги в развитии каждого отдельного ученика на том или ином этапе обучения. <...>

И последнее. Все сказанное отнюдь не означает, что при оценке результатов развивающего обучения можно игнорировать знания, умения и навыки учащихся. Да, их усвоение не является непосредственной целью развивающего обучения. Но они выступают в функции необходимого средства достижения его целей. Само собой разумеется, что если учащиеся не овладели этим средством, ни о каком развитии не может быть и речи. Более того, есть достаточные основания утверждать, что для достижения целей развивающего обучения учащиеся должны располагать более глубокими знаниями, более осознанными и гибкими умениями, чем это предполагают стандарты традиционного обучения. Поэтому вполне уместны, более того - необходимы всевозможные контрольные работы, тесты и т.п., рассчитанные на оценку качества знаний и умений учащихся по программам развивающего обучения. И если положительные результаты таких контрольных работ сами по себе ничего не говорят о достижении целей развивающего обучения, то их отрицательные результаты несомненно сви-

детельствуют о серьезных дефектах в организации этого обучения, о том, что его цели явно не реализуются. Несколько осторожнее следует подойти к оценке уровня практических навыков(счетных, орфографических и т.п.), формирование которых подчинено особым закономерностям развития (известно, например, что есть немало хорошо развитых учеников, которым так и не удается овладеть «секретами» элементарной грамотности). Однако падение и этих показателей ниже определенной нормы (например, той, которая установлена для соответствующих классов в традиционном обучении), особенно если оно отмечается не в единичных случаях, должно насторожить учителя: скорее всего, его причины следует искать в несформированности отдельных механизмов учебной деятельности учащихся.

Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение?
Томск, 1993. С.40 – 56.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем состоит специфика цели развивающего обучения? Каковы наиболее достоверные показатели, по которым можно судить о достижении этой цели? А какие показатели оказываются наименее полезными в этом отношении?
2. Охарактеризуйте те изменения, которые происходят в различных сферах личности школьника (интеллектуальной, ценностно-смысловой, эмоциональной) под влиянием развивающего обучения?
3. Какое место в системе развивающего обучения занимают знания и умения? Можно ли их рассматривать в качестве цели развивающего обучения?
4. Что можно учителю ожидать от развивающего обучения, а чего ожидать не следует?
5. Продумайте перечень компетенций, которыми должен овладеть учитель для того, чтобы приобрести стартовый профессиональный опыт для реализации системы развивающего обучения.
6. С вашей точки зрения, какие изменения необходимо внести в сложившуюся систему непрерывного педагогического образования при условии его ориентации на формирование у будущего учителя базового опыта работы в условиях развивающего обучения?

Г.А. ЦУКЕРМАН

ОТ УМЕНИЯ СОТРУДНИЧАТЬ К УМЕНИЮ УЧИТЬ СЕБЯ

I. Учебное сотрудничество ребенка и взрослого

Умение учиться, самостоятельно расширять границы своих возможностей, определив пределы собственных умений, знаний, способностей, выходить за эти пределы оказывается проявлением более общей человеческой способности к саморазвитию. <...> Рассмотрим основные составляющие умения учиться.

1. Рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? (Почему имеющихся у учащегося средств и способов действия недостаточно для решения новой задачи, чего именно он не знает и не может?) Отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается определяющей рефлексией – центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников. Следовательно, первое условие формирования умения учиться у младших школьников – это целенаправленное, систематическое формирование учебной деятельности.

2. Продуктивные действия, необходимые для ответа на второй вопрос самообучения: как присвоить недостающие знания. Источником расширения индивидуального опыта могут стать любые «хранилища культуры»: все, в чем опредмечены человеческие способности. В этом ряду особо выделена фигура учителя, который является не просто хранителем знаний, умений, способностей, но активен в их передаче.

Могут ли быть активны оба участника учебных отношений, т.е. может ли ребенок стать субъектом совместной учебной деятельности, осуществлять которую без помощи взрослого он еще не в состоянии? При каких условиях обучения во взаимодействии учителя с учениками может возникнуть учебная самостоятельность ребенка как умение учить самого себя?

Эти вопросы – часть более общей проблемы природы детской самостоятельности. В школе Выготского существуют два подхода к этой проблеме.

1. Детскую самостоятельность можно понимать как конец интериоризации исходно совместного действия. Освоив содержание, средства и способы действия, ребенок становится самостоятельным, т.е. обходится без помощи взрослого. При таком подходе взаимодействие ребенка и взрослого трактуется как «строительные леса» индивидуального действия: выполнив свои формирующие задачи, взаимодействие, не имеющее никакой самостоятельной ценности, отмирает. С этой точки зрения умение учиться должно рассматриваться как продукт интериоризации исходно совместной учебной деятельности, который складывается по мере освоения ребенком основных учебных действий. При этом открытым остается вопрос о том, как ребенок учится, пока он еще не умеет учиться, когда его учит учитель. Заострим противоречие: может ли объект педагогических воздействий стать субъектом собственной учебной деятельности, может ли обучаемый постепенно превратиться в учащегося?

2. Детская самостоятельность может быть обнаружена не только в конце интериоризации, в виде индивидуального действия ребенка, но и на

уровне интерпсихического действия – как способность ребенка инициировать взаимодействие со взрослым, быть субъектом еще не освоенного действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. За счет чего возможна самостоятельность ребенка в построении интерпсихического действия, содержанием, средствами и способами которого он еще не владеет? Вслед за М.И. Лисиной мы полагаем, что инициативность ребенка в построении взаимодействия со взрослым возможна за счет того, что ребенок овладевает формой сотрудничества. С этой точки зрения, ребенок самостоятелен в той мере, в какой он способен инициативно включать взрослого в общение или предметное взаимодействие. При таком подходе не возникает вопрос о происхождении субъекта действия, но появляется новая загадка: форма сотрудничества, освоение которой и придает действиям ребенка субъективный характер.

Что такое учебная форма сотрудничества? Для ответа на этот вопрос отличим учебную (специфичную для учебной деятельности) форму сотрудничества от доучебных. Ведущие виды деятельности и, соответственно, формы взаимодействия, в которых эти деятельности осваиваются, выделены Д.Б. Элькониным. Практически все дети, приходящие в школу, обнаруживают владение дошкольными видами взаимодействия и инициативность в них. Уже при первой встрече с учителем ребенок активен, у него существует напряженная потребность в отношениях с новым, значимым взрослым, поэтому в классе ребенок сразу начинает демонстрировать учителю те формы сотрудничества, в которые уже умеет вовлекать взрослого.

1. «Младенческие» способы установления непосредственно-эмоциональных отношений со взрослыми легко заметить в классе. Напряженный, долгий взгляд глаза в глаза, стремление к телесному контакту, оживление, улыбка - все это новая телесность «комплекса оживления», онтогенетически первой формы инициативного общения ребенка со взрослым. Начать построение новой общности с детьми учитель не сможет без опоры на детскую доверчивость, открытость для любого общения, некритичное принятие взрослого (с какими угодно учебными программами) как универсального источника защиты, доброжелательности, заботы в новом школьном мире.

2. Формой предметно-манипулятивного сотрудничества, направленного на освоение средств и способов предметных действий, является имитация, действие по образцу, по формуле: «Делай вместе со мной, а теперь делай сам, но так же, как я». Пришедший в школу ребенок сразу начинает демонстрировать учителю свою готовность и способность имитировать любые образцы; это позволяет учителю начать не просто доверительные, но деловые отношения с классом - обучение навыкам.

3. Игра – самая доступная детям форма моделирования человеческих отношений – помогает ребенку „освоить школьный церемониал общения «ученик – учитель» как огромную игру по правилам жизни «настоящего школьника».

Однако энергичной готовности детей, их инициативности, умелости в построении дошкольных отношений с учителем недостаточно для того, чтобы построить совместную учебную деятельность, в которой появятся первые ростки учебной самостоятельности ребенка. Содержание учебной деятельности искажается, когда оно осваивается исключительно в доучебных, дошкольных формах. Предметом непосредственно-эмоционального общения для ребенка является личное внимание учителя: всякая иная предметность совместных действий выхолащивается. В игровом сотрудничестве минимизируется деловая результативность действия, ибо цели игры сдвинуты на процесс игры. Дети, застревающие на этих двух формах взаимодействия с учителем, – кандидаты в разряд «неуспевающих» и «недисциплинированных» первоклассников. В их число не попадает ребенок, который в любой школьной ситуации развертывает навстречу учителю лишь имитационное сотрудничество. Репродуктивное содержание традиционных школьных программ такой ученик освоит; трудности возникнут у него лишь в собственно учебных ситуациях; в ситуациях поиска отсутствующего образца, когда копировать нечего, а надо искать еще неизвестный способ действия. Учебную задачу такой ученик склонен переформулировать в задачу конкретно-практическую, усвоенные понятия способен применять только в типовых, «отобранных» ситуациях, границы применения понятий и собственных знаний осознает весьма смутно. Такой ученик с трудом отличает известное от неизвестного, «учил» от «выучил». Иными словами, у него не складывается определяющая рефлексия, его мышление остается рассудочным, классифицирующим. В имитационном сотрудничестве из содержания понятий исчезает рефлексия, знания обретают формальный характер.

Эти драматические последствия введения содержания учебной деятельности в дошкольных формах помогают зафиксировать главное. Когда учитель приглашает учеников к совместной учебной деятельности, дети отвечают ему только так, как умеют: не учебным образом. При этом предлагаемое детям понятийное содержание неминуемо перерождается, учебная задача подменяется. О том, насколько серьезна эта проблема, говорят данные специальных исследований: до 60 % заданий учителя переопределяются детьми. А то, что учитель или психолог-диагност принимает за неумение ребенка решать данную задачу, слишком часто оказывается умелым решением другой задачи. Основную причину подмены задач классики когнитивной и деятельной психологии (Дж. Брунер, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев,

Ж. Пиаже) видят в специфике предметной логики ребенка и прорабатывают отношение «ребенок – задача». Но существует и вторая причина неадекватного принятия задач, на которую указывали еще гештальтпсихологи: среди «динамических сил», действующих в «поле» задачи, помимо объективных отношений условий и цели задачи присутствуют отношения с экспериментатором, которые могут препятствовать решению, создавая, к примеру, установку на воспроизведение непродуктивного способа действия (Лозин, 1935). Иными словами, находясь в ситуации живого взаимодействия, ребенок в предлагаемой взрослым задаче всегда прочитывает приглашение к определенному типу взаимодействия. Вопрос задачи, данной ребенку в недоопределенной ситуации взаимодействия, раздваивается на два вопроса: 1) каких действий требуют условия задачи, 2) какого взаимодействия ожидает взрослый, поставивший эту задачу.

Следовательно, без учета двухслойности любой интерпсихической ситуации, без построения двойной системы ориентировки детского действия и на содержание, и на форму воздействия, невозможно создать необходимые условия для развития детской самостоятельности, инициативности, независимости, критичности. Эта гипотеза проверялась в формирующем эксперименте, при планировании которого были выделены два основания проектирования обучения, развивающего учебную самостоятельность младших школьников:

А) Системная организация содержания обучения, позволяющая взрослому задать такое исходное понятие, которое содержит в себе будущую систему сразу как целостность, правда, еще неразвитую, не конкретизированную во всем многообразии своих свойств. Через такие понятия ребенку могут приоткрываться связи между уже известным и еще не известным, но обнаруживающим себя в виде проблем, противоречий, догадок. Эти потенциальные свойства исходного понятия служат для ребенка ориентировочной основой рефлексивных действий контроля и оценки. Совместные учебные действия ребенка и взрослого по преобразованию, моделированию и конкретизации понятийного содержания учебной деятельности при интериоризации кристаллизуются в индивидуальную способность ребенка к определяющей рефлексии.

Б) Чтобы теоретическое понятие стало реальным средством детского мышления, оно должно быть сначала использовано как средство взаимодействия ученика и учителя, средство координации их исходно разнопредметных позиций. Способ этого взаимодействия качественно отличается от доучебных форм сотрудничества ребенка и взрослого, ибо «новый тип обобщения требует нового типа общения» (Выготский Л.В. 1982. т.4, С. 365). Анализ природы детской самостоятельности дает основания полагать, что субъективность учащегося, его способность самостоятельно развертывать учебное сотрудничество, т. е. учиться, приобретает ребенком

в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия со взрослым. Охарактеризуем этот способ.

1. Учебное сотрудничество однопредметно, т.е. у ребенка и у взрослого есть и единая задача, и единая система отношений. Объединяющая их задача требует поиска способов действия, общих для определенного класса задач, а общая система отношений – поиска способов действия, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружение и координацию различных точек зрения.

2. Однопредметность учебного взаимодействия всегда частична, так как в него вступают люди с заведомо разными представлениями и о содержании совместных действий, и об ожиданиях партнера по взаимодействию. Для удержания однопредметности требуется постоянный контроль взаимопонимания, который состоит в мгновенном разрушении однопредметности, фиксации разрывов понимания и поиске их причин: различия позиций. Последующая координация позиций восстанавливает однопредметность.

3. Усилия по созданию и удержанию однопредметности сотрудничества не могут быть односторонними. Ученик должен быть инициативен в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребенка в организации учебного взаимодействия есть мера его учебной самостоятельности в начале обучения.

4. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, – это не имитатор действий учителя. Он действует в области собственного незнания, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. Формула доучебной инициативы: «Я не знаю, у меня не получается. Помогите мне». Так ребенок, фиксируя границу своих возможностей, предоставляет взрослому право и обязанность быть взрослым: указывать ребенку, что надо делать. Формула учебной инициативы иная: «У меня получится, если я буду знать (уметь) следующее...». Здесь ребенок сам выходит за границу своего знания и формулирует гипотезу о недостающем способе действия. Логика (не) доверия и (не) послушания взрослому уступает место логике предметного действия, условия которого надо доопределить сначала с помощью взрослого, а позднее и другими средствами.

5. Если сфера доучебного, имитационного сотрудничества – привычные, репродуктивные задачи, то сфера учебного сотрудничества – поисковые, нерепродуктивные, собственно учебные. В школе нужно и то и другое, но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности – тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи нуждается.

Приведем пример учебной инициативы, отличной от других типичных форм поведения школьников на уроке. Учитель: «Первая буква в слове – «эль». Попробуйте точно определить первый звук». Петя: (Л). Вера: (Л'). (Гадание может длиться долго, ибо у шестилеток в первые месяцы обучения сильно убеждение в том, что по правилам игры в школу «хороший ученик» должен быстро и бойко отвечать на вопросы учителя, роль которого - исправлять и оценивать ответы ученика.) Оля: «Я не могу угадать: буква «эль» обозначает два звука – (Л) и (Л')». (Девочка воспроизвела усвоенное значение, но не знает, что с ним делать.) Митя: «Я знаю, как узнать точно. Вы нам скажите следующую букву!» (Задача решена: ученик указал учителю общий способ решения подобных задач, с помощью которого он выделил недостающие условия данной конкретной задачи, и попросил взрослого доопределить их. Все остальные дети пробовали решить конкретно-практическую задачу: искали результат.)

Представление об ученике не как о существе, умело отвечающем на вопросы учителя, а как о человеке, умело спрашивающем, существовало еще в школах Сократа и Конфуция, блаженного Августина и Алкунина. Но те и более современные технологии обучения умному спрашиванию малоприменимы для младших школьников. Назовем основные методы, с помощью которых мы строили (устанавливали, разрушали и восстанавливали) однопредметное взаимодействие с классом. Все эти методы направлены на то, чтобы поляризовать класс на группы, занимающие разные позиции, и создать необходимость координации высказанных точек зрения через анализ их исходных оснований.

1. Задания, различающие ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действия учителя. Учитель задает вопрос и сам дает ответ, содержащий типичную детскую ошибку. Пример: «Учитель: «В слове КОТ три слога. Кто со мной согласен?.. Толя, почему ты показываешь только один палец? Давай считать вместе: К-О-Т. Ты все еще не согласен! Почему?» Толя: «Вы считаете звуки, а я – слоги!»». Для учителя такие сцены – способ портативной диагностики и коррекции неучебных, имитационных ориентаций в классе. Для учеников – ситуация, обнажающая необходимость неимитационного поведения на уроке, необходимость постоянного сопоставления своей и любой другой (в том числе учительской) точки зрения.

2. Задания, различающие понятийную и житейскую логику. Понятийная точка зрения не станет собственной точкой зрения ребенка, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точке зрения, в которой, к примеру, слово и предмет неразличимы. «Правда, что КОРОВА и ТЕЛЕНОК – родственные слова?», «Правда, что в слове СЕМЬ 7 звуков?» – подобные задания помогают классу обнаружить и оспорить основания житейской логики.

3. Задания, направленные на выявление предметной логики собеседника, воспитывают убеждение в том, что нет «неверных» ответов, есть верные ответы на незадаанные вопросы. Пример: Учитель спросил: «Сколько ????? в слове ПЯТЬ?» Вот ответы детей: 1, 2, 3, 4. На какой вопрос отвечал каждый ученик?

4. Задания, приучающие видеть в так называемых ошибках не глупость, лень или незнание, а ненормативную логику рассуждения. «Четырехлетняя Люся сама выучила буквы и написала свое имя так: ЛЬУСЬА. Какой способ обозначения мягкости согласных она изобрела? Подобные упражнения помогают детям и в живой дискуссии обращаться не к результату, а к способу его получения.

5. Небуквальное, неисполнительское отношение к заданиям учителя воспитывают задачи, не имеющие решения. Когда учитель просит детей придумать слово, в котором 4 звука, 2 согласные и 1 слог, то «исполнители» предлагают решения и испытывают неловкость из-за того, что не справляются с заданием учителя. Настоящие ученики не без удовольствия доказывают учителю, почему его задание невыполнимо: «Вы неверно составили задачу!».

6. Задачи с недостающими данными продолжают ту же линию культивирования небуквальных, неимитационных отношений с учителем. Так, чтобы решить задачу «В слове 6 звуков. Сколько в нем слогов?», ребенок должен ответить учителю вопросом на вопрос: «Сколько в этом слоге гласных (или согласных)?».

7. Ситуации открытого незнания являются ключевым моментом развития рефлексии – способности знать о своем незнании и спрашивать. К примеру, до изучения морфологического состава слова ребенок не может самостоятельно сделать выбор между двумя разделительными знаками – мягким и твердым. Открытое самому ребенку знание об этом выборе ставит его перед необходимостью спрашивать взрослых или обращаться к словарю всякий раз, когда надо записать соответствующее слово. Постановка проблемы (к примеру, проблемы орфографического выбора) задолго до обнаружения средства ее решения – вот основной принцип построения ситуаций открытого ребенку незнания, побуждающих умное спрашивание и постоянную работу ученика с границей собственных знаний. Только системное развертывание понятийного содержания обучения от наиболее общих к все более конкретным понятиям помогает ученику задолго до изучения определенной предметной области построить ее «контурную карту», которая медленно, на протяжении ряда лет заполняется ответами на вопросы, поставленные самими детьми в I – II классах.

Подобные методы построения не симметричного однопредметного взаимодействия учителя и учеников на уроках позволяют культивировать собственно учебное сотрудничество ребенка со взрослым, в котором у

младших школьников воспитывается учебная самостоятельность как способность, дойдя до предела своих возможностей, обратиться к учителю с просьбой о конкретной помощи. Такой запрос (в отличие от жалобы дошкольника на возникшие затруднения) содержит либо гипотезу о недостающих условиях задачи, либо формулировку противоречия между имеющимися у ребенка способами действия и условиями новой задачи. Показано, что вопросы-гипотезы, направленные на разрешение противоречия между сложившимся представлением и новым фактом, входят в возрастные возможности младших школьников, но блокируются традиционным обучением, становясь уделом избранных «одаренных» детей. Задача обучения, основанного на принципах учебной деятельности, – сделать эту редкую сейчас возрастную возможность среднестатистической нормой развития младших школьников.

II. Учебное сотрудничество со сверстниками

Исходным объектом, инициатором учебного сотрудничества со взрослым является не индивид, а группа детей, совместно решающих учебную задачу. В основе такого предположения лежат представления о специфической роли сотрудничества со сверстниками в развитии рефлексии и учебной инициативности младших школьников.

Самостоятельность ученика, указывающего учителю его функции в совместном действии, требует достаточно высокого уровня развития рефлексии. Как и когда ребенок достигает этого уровня, если он только пришел в школу? Можно ли представить процесс рефлексивного развития как постепенное накопление определенных умений, обеспечивающее скачок с позиции ведомого, имитирующего действия учителя, на позицию ведущего, организующего учебное взаимодействие? Можно ли рефлексивные действия формировать так же, как предметные, постепенно уменьшая помощь взрослого, передающего ребенку средства данного действия?

Факты свидетельствуют о том, что при передаче ребенку рефлексивного действия возникает своеобразный феномен «застревания», «утечки» рефлексии на полюс взрослого. Так, в опытах по формированию действия контроля было обнаружено, что самой тщательной сформированности средств и способов контроля недостаточно для обеспечения детской самостоятельности и необходима специальная процедура «выведения» взрослого из контрольной ситуации. Эксперименты продемонстрировали, что взрослый партнер по игре «заслоняет» для ребенка саму схему игрового взаимодействия и препятствует возникновению самостоятельной игры. А.Л.Венгер и К.Н.Поливанова показали, что одно только присутствие взрослого может (в 25 % случаев!) ухудшить результаты самостоятельной работы ребенка, который перекладывает на взрослого часть инициативы, добровольно отказываясь от самостоятельности. Складывается парадокс-

сальная картина: обучение может начаться только в ситуации взаимодействия ребенка и взрослого, но само присутствие взрослого в учебной ситуации накладывает существенные ограничения на детскую самостоятельность. Как разорвать этот порочный круг?

Выше мы выделили два аспекта проблемы самостоятельности: 1) способность ребенка обходиться своими силами, без посторонней помощи; 2) инициативность в поиске нужной помощи. Им соответствуют два аспекта несамостоятельности: беспомощность и безынициативность. Беспомощность ребенка связана по преимуществу с неосвоенностью содержания, средств и способов действия. Самостоятельность в этом направлении развивается по мере накопления детской умелости и столь же постепенного уменьшения дозы помощи, в которой нуждается ребенок. Безынициативность связана по преимуществу с неосвоенностью формы сотрудничества, с неспособностью восполнить собственную неумелость, некомпетентность с помощью других людей. В становлении этой стороны самостоятельности не наблюдается постепенного нарастания умелости. Известно, что наиболее рефлексивные компоненты деятельности: целеполагание, планирование, контроль, оценка – с наибольшим трудом «отрываются» от взрослого, имеют тенденцию «застревать» на полюсе учителя. Ж. Пиаже объясняет подобные феномены несамостоятельности детского поведения и мышления тем, что вся современная система обучения и воспитания строится на более или менее жестком возрастном разделении функций в совместном жизни детей и взрослых: даже при самой мягкой и демократичной манере общения отношения «ребенок – взрослый» являются отношениями иерархическими, несимметричными; целеполагание, контроль, оценка очень долго остаются по преимуществу взрослыми "сферами влияния".

Парадокс взрослого как первоисточника, побудителя и одновременно ограничителя детской самостоятельности неразрешим в рамках отношений «ребенок – взрослый». Полноту самостоятельности, необходимость и возможность практиковать «взрослые» функции контроля и оценки, согласовывать замыслы и координировать планы ребенок обретает во взаимодействии со сверстниками. Общение и сотрудничество с равными, равносостоятельными – мощный фактор психического развития, воздействующий на процесс становления самостоятельности качественно иначе, нежели взаимодействие со взрослым, совершенным. В интервале между образцовым действием взрослого и полностью самостоятельным действием ребенка в этой области полусамостоятельности, – законная территория взаимодействия со сверстниками. В группе сверстников ребенок, с одной стороны, обходится без помощи взрослого, с другой стороны, не лишен поддержки.

<...> Игра, порождающая позиционные отношения, является генетически первой формой самодеятельности детской группы относительно ав-

тономной от взрослых. Наша задача – проследить «сверстниковую» линию развития детской самостоятельности в младшем школьном возрасте и выяснить роль сотрудничества со сверстниками в формировании умения учиться.

На протяжении 25 веков в педагогической практике успешно конкурируют две традиции. Одна из них связана с идеей предельной индивидуализации обучения и тяготеет к парному взаимодействию «ученик – учитель». Как показывает наш анализ микровзаимодействий на уроке, именно к этому типу сотрудничества тяготеет так называемое фронтальное обучение – наиболее распространенное в отечественных школах, где 20 – 40 детей работают либо рядом, но не вместе, либо хором, все как один. Неявным теоретическим основанием обучения, тяготеющего к взаимодействию «ребенок – взрослый», является представление о сотрудничестве со взрослым не только как о необходимом, но и как о достаточном факторе психического развития ребенка (во всяком случае там, где речь идет о трансляции культурных норм). Сверстники при этом выступают в лучшем случае как эмоциональные фасилитаторы, чье присутствие и пример помогают ребенку отважиться на взаимодействие со взрослым.

Другая педагогическая традиция полагает взаимодействие сверстников непременным условием обучения и видит одну из центральных задач учителя в специальной организации сотрудничества детей. Теоретической основой этой педагогической традиции служит представление о качественном своеобразии влияния сверстникового общения на все стороны психического развития ребенка. Интерпсихической единицей такого обучения является отношение «учитель – группа сотрудничающих детей». Предельно развитой формой такого взаимодействия выступает общеклассная дискуссия, где весь класс действует как организованная группа. Однако без предварительной работы по выращиванию этой сложнейшей «симфонической» организации из ее простейших элементов – микродискуссий в малых группах детей – общеклассная дискуссия вырождается во множество параллельных взаимодействий «ученик – учитель».

Какие преимущества имеет объединение усилий детей в решении задач и тренировке навыков? Суммируя основные эффекты такого обучения, описанные в литературе, отметим эти преимущества: возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания; растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей, меньше времени тратится на формирование знаний и умений; снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации; ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе; меняется характер взаимоотношений между учениками; резко возрастает сплоченность класса, дети начинают лучше понимать друг дру-

га и самих себя, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности; ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения; учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, их уровень подготовки, темп работы; «воспитательная» работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

Исследования сотрудничества школьников в учебной деятельности убедительно доказали, что взаимодействие со сверстниками способствует формированию теоретического мышления учеников и рефлексивных (прежде всего контрольно-оценочных) компонентов учебной деятельности. Материализация сторон понятийного противоречия в виде противостояния, конфликта точек зрения участников совместного действия оказалась эффективным средством формирования обобщенности и системности мышления ребенка. Обучение детей способам обнаружения разницы позиции и их координации и есть по сути дела обучение учебному сотрудничеству, в ходе которого складывается способность ребенка одновременно удерживать и согласовывать несколько позиций, исходно занятых разными участниками взаимодействия. При интериоризации такого интерпсихического действия понятия становятся внутренне диалогичными.

Следовательно, собственно учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав целого действия, а разных точек зрения на изучаемое явление, каждая из которых, претендуя на целостность, не является, однако, достаточной для решения задачи. Заметим, что в начале обучения целостным, системным видением обладает лишь учитель, передающий детям свой способ действия не по частям, не отдельными порциями, а сразу: через организацию взаимодействия, в которой искомое целое выстраивается детьми при координации их частичных точек зрения. Такой способ распределения функций в совместной деятельности, при котором каждый участник занимает позицию, открывающую ему определенный аспект общего действия, с обязательной неоднократной сменой позиций, мы называем «позиционным» способом организации учебного сотрудничества детей.

На первом этапе обучения сотрудничеству одновременно решаются две задачи: 1) введение учебных схем как необходимого средства согласования действий учащихся, как главного языка аргументации своей точки зрения; 2) введение социальных норм взаимодействия, позволяющих детям разрешать разногласия не как личную распрю, а как содержательное про-

тиворечие. При этом особое внимание уделяется «этикетным» мелочам культурного взаимодействия: как смотреть на партнера, как слушать, возражать, благодарить, подбадривать, оценивать... Основным средством введения социальных норм взаимодействия являются положительные и отрицательные образцы споров, которые учитель разыгрывает перед классом. Положительные образцы – набор равнодостоинных вариантов построения взаимодействия – помогают детям найти свой собственный стиль сотрудничества. С помощью отрицательных образцов, показывающих, «как спорить не надо», учитель проводит пропедевтику и анонимную коррекцию деструктивных стилей взаимодействия. Сам подход к анализу групповой работы в терминах не предметного содержания (какое рассуждение было верным?), а взаимодействия (что помогло, а что помешало вам договориться?) позволяет выделить неуловимую форму сотрудничества как особый предмет освоения.

Собственно учебное сотрудничество начинается там, где складывающиеся приемы взаимодействия обслуживают решение учебных задач. Задачи, вскрывающие понятийные противоречия и не допускающие репродуктивных способов действия, являются оптимальным содержанием учебного сотрудничества детей. Именно в процессе решения подобных задач в классах появляются первые прецеденты учебной инициативы. При этом с запросом о недостающих понятиях к учителю обращается группа, обнаружившая в ходе совместной работы неразрешимое противоречие, которое излагается учителю в виде нескольких взаимоисключающих точек зрения: «Я считаю, что в словах ДОЧЬ и МЕЧ нужно писать Ъ, так как мягкость согласных в конце слова обозначается мягким знаком. Валя утверждает, что Ъ не нужен, потому что [Ч'] не бывает твердым. А Нина говорит, что в букваре НОЧЬ с мягким знаком, а МЕЧ – без него. Мы думаем, что в букваре ошибка!». Так, категорически ниспровергая авторитеты, первоклассники самостоятельно поставили новую учебную задачу.

До сих пор речь шла о самом начале обучения, когда умение учиться существует лишь в интерпсихической форме – как инициативность детей в построении учебного взаимодействия с учителем. Однако у нас нет оснований предполагать, что интериоризация умения учиться возможна к концу младшего школьного возраста, в связи с этим закономерен вопрос о возрастной динамике интерпсихической формы учебной деятельности на переходе от начальной к средней школе. Существует мнение, что совместная учебная работа является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками. Но наши формирующие эксперименты показали, что такая форма работы возможна и необходима с первого дня обучения в школе. Мы полагаем, что учебное сотрудничество со сверстниками, сохраняя свою мотивирующую и разви-

вающую роль, должно быть дополнено более сложной формой разновозрастного сотрудничества, где подросток занимает не условную, а реальную позицию учителя младших школьников. В наших формирующих экспериментах четвероклассники, обучавшие второклассников родному языку, показали, что работа в позиции учителя, отвечающая чувству взрослости младшего подростка, высоко мотивирована и доступна всем ученикам, вне зависимости от их успеваемости, уровня развития и индивидуальных особенностей. Очевидно, что позиция учителя предъявляет качественно более сложные требования к инициативности ребенка, чем позиция ученика. Для дальнейшего развития рефлексивности существенно, что работа в позиции учителя требует понимания и учета позиции неравного, имеющего иные знания и способ мышления. Разновозрастное сотрудничество мы строили как обучение подростков обнаружению и преодолению интеллектуальных и личностных трудностей незнающего, полагая, что открывающиеся из позиции учителя способы передачи/приобретения знания – недостающее звено между учеником, знающим о своем незнании, и человеком, обучающимся полностью самостоятельно.

III. Сотрудничество с собой

«Позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а позиция человека, совершенствующего самого себя», – в этой мысли Д.Б. Эльконина мы усматриваем драгоценную, но свободную валентность теории учебной деятельности, не востребованную практикой. Совершенствовать, учить СЕБЯ – это значит строить отношения с самим собой меняющимся, вчера думавшим и действовавшим не так, как сегодня... Но в какой форме ученику предоставлен он сам – умнеющий, становящийся все более умелым, испытывающий и преодолевающий трудности? Годами занимаясь, к примеру, лингвистикой и математикой, ребенок говорит о своих достижениях на языке объекта: «Это слово надо писать так-то. Эта задача решается так-то». Но это не разговор о себе, это не язык самосознания, на котором только и возможно говорить о своей компетентности, сравнивать Я-вчерашнее и сегодняшнее, планировать Я-завтрашнее. Проблему объективации для ребенка его собственных изменений, происходящих в ходе обучения, мы рассмотрели в контексте проблем субъективности и рефлексивности, пытаюсь ответить на следующий вопрос: какие задачи развития младших школьников не решаются средствами учебной деятельности даже в ее совместимых формах, если не прорабатывается самостоятельная линия учебных отношений ребенка с самим собой?

Таблица. Три слоя учебной деятельности

Сферы рефлексии	Предмет совместной УД	Субъекты УД	Развивающие эффекты совместной
-----------------	-----------------------	-------------	--------------------------------

			работы
Мышление, деятельность	Система научных понятий, общие способы действия	Учитель, авторы программ	Рефлексивные операции, необходимые для решения учебных задач
Коммуникация, кооперация	Позиции участников совместного действия	Группа детей с учителем	Рефлексия как способность кооперировать позиции участников и инициировать совместное действие
Самосознание	Переходы ребенка от одной позиции к другой, от незнания к знанию	Ученик	Рефлексия как способность к самоизменению, установление границ своего Я

В основании схемы, представленной на этой таблице, лежит идея о трех несводимых друг к другу сферах существования рефлексивных процессов.

1) Мышление и деятельность нуждаются в рефлексии для осознания собственных оснований.

2) В коммуникации и кооперации рефлексия необходима для выхода в позицию вне находимости, из которой осуществляется координация действий партнеров и организация взаимопонимания.

3) Самосознание нуждается в рефлексии как механизме самоопределения и саморазвития.

С помощью таких расчленений удалось выделить тот слой учебной деятельности, который не исчерпывается понятийными и кооперативными структурами, но является скорее всего смыслообразующим, ответственным за субъектное отношение ребенка к совместной учебной деятельности и за желание учиться. Не занимаясь целенаправленно культивированием самосознания ученика, не обращая ребенка к самому себе, занятому учением, мы часто не справляемся с проблемами учебной мотивации: даже в классах, проживших несколько лет в условиях совместной учебной деятельности, наблюдается спад учебной мотивации при переходе в подростковый возраст. Возможно, это объясняется тем, что развитие «я-самости» (я сам(а) могу, хочу, попробую), начавшееся задолго до школы, не будучи подхвачено учебной деятельностью, продолжается на протяжении всего младшего школьного возраста вне и помимо его ведущей деятельности. Не ставшая ядром позиции школьника, «Я-самость» не обретает желанного звучания: «Я сам(а) могу и хочу учиться». Напротив, едва начавшееся под-

ростковое самоопределение (определение границ своего Я) отторгает всю сферу школьного как «не-моего», навязанного извне, приводя к печально знаменитому школьному негативизму.

Чтобы обеспечить полноту условий воспитания субъекта учебной деятельности, умеющего учить, менять самого себя, по нашему мнению, недостаточно сделать предмет специального освоения ребенка только способы взаимодействия со взрослым и сверстниками. Необходимо таким же образом вынести в качестве самостоятельного предмета и объективировать для ребенка само его изменение в процессе обучения. Сейчас нам известны лишь два принципа построения учебных отношений ребенка с самим собой:

1) обучение детей предельно дифференцированной самооценке, сравнению своих вчерашних и сегодняшних достижений, при этом самооценка ребенка должна опережать учительскую оценку, содержанием которой становится не столько качество ученической работы, сколько адекватность детской самооценки;

2) предоставление ребенку возможно большего количества равнодостоинственных выборов. Это может быть выбор аспекта оценивания, задания или способа действия и взаимодействия. Но главный выбор, который делает ученик в процессе обучения, – это выбор собственной точки зрения. Обычно, высказав (или не успев найти) свою точку зрения в ходе живой дискуссии на уроке, дети не имеют возможности к ней вернуться. Формой объективации меняющихся детских позиций может стать составляемый всем классом учебник, куда ученик или группа заносит свои сегодняшние мнения с тем, чтобы завтра иметь возможность с самим собой не согласиться или подтвердить собственную догадку.

Однако, даже построив пространство «встреч» ребенка с самим собой, меняющимся в ходе обучения, мы не обеспечим полноты интерпсихических условий выращивания субъектов учебной деятельности, ибо спроектируем лишь учебную общность, впервые складывающуюся в младшем школьном возрасте. Но нельзя забывать, что общности доучебные не отмирают, породив свои психические новообразования. Обладая самоценностью, они на протяжении всей человеческой жизни остаются «порождающими матрицами» тех личностных установок и эмоциональных состояний, которые в них впервые возникли. А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э.Ф. Ром, Э. Эриксон и другие убедительно показали, почему на каждом следующем этапе онтогенеза необходимо сохранять предшествующие формы связей ребенка со взрослыми и сверстниками. А принятие себя как существа несовершенного, но совершенствующегося не складывается без базисного доверия к людям и эмоциональной поддержки, постоянно подтверждаемых в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми, игре со сверстни-

ками и других онтогенетически ранних формах любви и творчества. Учебная рефлексивная общность может существовать лишь на фоне нерефлексивных отношений принятия, доверия и поддержки, при построении которых мы опирались на образцы педагогических технологий, ставящих во главу угла вопрос «Как любить детей?» и психотерапевтические практики, направленные на восстановление самоуважения ребенка прежде всего через углубление дошкольных линий связи со взрослыми и сверстниками.

Виды сотрудничества и общения, обеспечивающие полноту интерпсихических условий воспитания человека, умеющего учиться: три магистральных направления сотрудничества – со взрослым, со сверстниками и с собой – должны быть представлены в двух своих ипостасях – в пронизанной рефлексией учебной форме и в нерефлексивных доучебных формах.

Многолетние наблюдения за рождением и развитием учебной самостоятельности совместно работающих детей, наряду с диагностикой развития младших школьников в процессе обучения, позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Детская самостоятельность, в том числе и способность самостоятельно преодолевать ограниченность собственных знаний и умений, имеет два источника:

а) овладение содержанием и способами действия позволяет ребенку обходиться без помощи взрослого, быть самостоятельным при осуществлении интрапсихического, индивидуализированного действия;

б) овладение способами взаимодействия делает ребенка инициативным, самостоятельным в осуществлении интерпсихического, совместного действия, которому он учится.

2. Среди психических новообразований каждого возраста следует различать:

а) новообразования, связанные по преимуществу с освоением содержания ведущей деятельности и обеспечивающие успешность индивидуального предметного действия (такова рефлексивная составляющая умения учиться, позволяющая ученику, отделив известное от неизвестного, ставить новые учебные цели);

б) новообразования, связанные по преимуществу с освоением формы ведущей деятельности и обеспечивающие успешность взаимодействия (такова субъективная составляющая умения учиться, обеспечивающая самостоятельность ребенка в поиске недостающих ему знаний уже на этапе интерпсихического, неиндивидуализированного действия).

3. Так понятая природа умения учиться определяет принципиальную двухслойность методов его формирования и диагностики, которые должны схватывать не только способы действия ребенка с учебным предметом, но и его взаимодействие с другими участниками совместного учебного действия.

4. Учебная форма сотрудничества не складывается стихийно; ее надо целенаправленно строить на протяжении всего начального обучения. Без развернутого обучения способам взаимодействия учебная форма сотрудничества вырождается во внеучебные, что приводит к выхолащиванию предметности учебной деятельности, ограничивая развитие детской рефлексивности и субъективности. Построение формы учебного сотрудничества происходит в трех направлениях:

а) построение учебного сотрудничества со взрослым требует создания таких задач, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и побуждают детей к поиску новых способов действия и взаимодействия;

б) построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации;

в) построение учебного сотрудничества ребенка с самим собой предполагает обучение детей умению фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний.

5. Генезис формы учебного сотрудничества на протяжении младшего школьного возраста таков: от готовности быть обучаемым, включенным в новые формы сотрудничества со взрослым, через инициативные действия группы совместно работающих детей, указывающих взрослому его задачи в общей работе, к индивидуальной учебной инициативе ребенка, способного восполнить собственное незнание, построив взаимодействие со взрослым и (или) сверстниками, и, наконец, к освоению позиции учителя сначала более младшего ученика, а потом и самого себя.

6. Диагностика развивающих эффектов обучения, в котором целенаправленно строились все линии учебного сотрудничества, показала, что в условиях совместной учебной деятельности основные учебные действия формируются наиболее полноценно; рефлексивное развитие детей интенсифицируется не только в интеллектуальной, но и в личностной сфере; развивается способность ребенка строить свои действия с учетом позиции партнеров, а также инициировать совместные действия со взрослыми и сверстниками.

7. Условия формирования умения учиться будут неполными, если учебная, рефлексивная общность, в которой рождается субъект учебной деятельности, не будет восполнена нерефлексивной общностью, обеспечивающей эмоционально-мотивационный фон для рискованного выхода ученика за пределы собственной компетентности.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что собой представляет умение учиться? Каковы его основные составляющие?
2. Какова роль умения учиться в формировании учебной самостоятельности школьников? Как, по вашему мнению, связаны ли друг с другом два понятия – «умение учиться» и «субъект учебного познания»?
3. Как вы понимаете, что такое учебное сотрудничество? Какова его роль в организации обучения? По каким направлениям должно строиться учебное сотрудничество в процессе обучения?
4. Как вы понимаете смысл, заложенный Л.С.Выготским в его понимании сотрудничества учителя и ученика в качестве «строительных лесов» самостоятельного действия школьников?
5. Как вы считаете, можно ли исходить из того, что формирование учебной самостоятельности школьника основано на сотрудничестве учителя и ученика, а также на способности ребенка инициировать взаимодействие со взрослым в процессе учебного познания? Какие практические выводы необходимо при этом сделать учителю в процессе организации обучения?
6. Почему учителю важно знать о специфике доучебных форм сотрудничества со школьником (непосредственно-эмоциональные отношения, предметно-манипулятивное сотрудничество, игра), сложившихся у детей на дошкольной стадии развития? Какие трудности в формировании учебной самостоятельности школьников возникают, если сотрудничество с учителем строится только в доучебных формах?
7. В чем состоят принципиальные отличия учебного и доучебного сотрудничества учителя со школьником? Опишите проявление учебной инициативы школьника на уроке в условиях сотрудничества с учителем.
8. Можно ли сказать, что использование форм учебного сотрудничества с учителем достаточно для того, чтобы продуктивно решать задачи психического развития школьников? Считаете ли вы необходимым и обязательным в процессе обучения использование форм сотрудничества школьников со сверстниками? Чем обусловлена ваша позиция?
9. Какими дополнительными преимуществами обладает обучение, основанное на сотрудничестве школьников друг с другом?
10. При соблюдении каких условий можно добиться продуктивной (успешной) организации обучения, основанного на учебном сотрудничестве школьников со сверстниками?
11. В чем в условиях процесса обучения мы можем увидеть сотрудничество школьника с собой? Считаете ли вы возможным при организации обучения обойтись без стимулирования сотрудничества школьника с собой? Чем обусловлена ваша позиция?

12. Каковы базовые принципы построения учебного сотрудничества школьника с собой?
13. При каких условиях обучения во взаимодействии учителя с учениками может возникнуть учебная самостоятельность школьника как умение учить себя?

Л.В. ЗАНКОВ

ПРИНЦИПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В основу построения экспериментальной дидактической системы обучения положена идея возможно большей ее эффективности для общего развития школьников.

<...> Идея оптимального общего развития школьников подчеркивается нами потому, что, в этом прежде всего и главным образом – соответственно проблематике исследования – заключаются характерные свойства экспериментального обучения.

Речь идет о дидактической системе с определенной иерархией ее частей.

Направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения в его многообразных формах принадлежит дидактическим принципам. Мы имеем в виду принципы, созданные нами с той целью, чтобы обучение в наибольшей степени служило оптимальному общему развитию школьников. Дидактические принципы нашей экспериментальной системы начального обучения отличаются по своему генезису и лежат в другой плоскости, чем принципы, упоминающиеся обычно в трудах по дидактике (наглядности, сознательности, систематичности, прочности и др.): наши принципы не заменяют их и не стоят рядом с ними. Соответственно построению нашего исследования принципы рождались и получали свое оформление в процессе эксперимента, проводившегося в практической работе класса.

Принципы, фигурирующие в дидактических трудах, в значительной мере позаимствованы из прогрессивной педагогики прошлого, причем они подвергались критической переработке и дополнению согласно задачам советской школы. Принципы нашей системы вытекают из ее руководящей идеи, которая заключается в достижении возможно более высокой эффективности обучения для общего развития школьников. И в этом отношении они резко отличаются от обычных дидактических принципов, которые имеют в виду успешный результат в усвоении знаний. Это не следует понимать в том смысле, что наши принципы якобы отрешены от задачи высокого качества овладения знаниями и навыками. Как показывает обширный и разносторонний фактический материал экспериментального иссле-

дования, успехи в общем развитии школьников становятся надежной основой сознательного и прочного усвоения.

Принципы экспериментальной системы в основном были созданы на первом этапе исследования. Однако тогда они еще не получили достаточно четкого оформления. Так, обучение на высоком уровне трудности и изучение материала быстрым темпом представляли собой единый принцип. Здесь было правильно схвачено единство, однако еще не осознавалось своеобразие этих двух требований, каждого из них.

Место теоретических знаний в начальном обучении не выступало на первом этапе во всем своем подлинном значении. Оно было определено неполно и связывалось главным образом с глубиной изучения материала. Отсюда и формулировка: «Повышение удельного веса теоретических знаний и глубина изучения материала» (Развитие учащихся в процессе обучения (I – II классы) / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С.50). Когда было обнаружено резкое превосходство в ходе общего развития школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов и сопоставлено с построением обучения, истинная зависимость развития школьников от сущности экспериментальной системы привела к адекватной оценке теоретических знаний в начальном обучении. Тогда соответствующий принцип прозвучал как ведущая роль теоретических знаний, внутреннее содержание его было раскрыто.

Отсутствовали принципы осознания процесса учения школьниками и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. В дальнейшем углубленный анализ процесса овладения знаниями и навыками, а также материала по изучению индивидуальных вариантов развития младших школьников на протяжении полного цикла начального обучения позволил выдвинуть указанные два принципа, и они органически вошли в состав принципиального дидактического обоснования экспериментальной системы.

Возможность их органического включения в состав системы обусловлена тем, что эти принципы, как еще не отточенные и не сформулированные в их теоретическом значении требования к учебному процессу, фактически действовали в методике экспериментального обучения. Данный факт служит еще одним подтверждением становления наших дидактических принципов в процессе экспериментального исследования, их рождения из методики, которая создается в практике учебно-воспитательной работы.

В неразрывном единстве с дифференциацией, оттачиванием, углублением дидактических принципов, формулированием новых обнаруживались их взаимосвязи. Таким образом, когда лаборатория подошла к третьему этапу эксперимента, дидактические принципы, как единство в много-

образии, существовали уже в том виде, в каком они действовали на дальнейших этапах исследования.

В числе дидактических принципов нашей экспериментальной системы решающая роль принадлежит принципу обучения на высоком уровне трудности. Понятие «трудность» находит применение в дидактике в разных контекстах и в неодинаковых значениях. Один из аспектов данного понятия - это преодоление препятствий. Высказываясь о труде в широком социально-психологическом плане, К.Д. Ушинский писал, что в понятие труда органически входит задача борьбы с препятствиями. «Мы любим труд, но не любим трудностей труда, не соображая, что труд без трудностей невозможен» (Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 9. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 248). Другой аспект – это напряжение сил учащихся. Так, в определении принципа доступности говорится о том, что принцип доступности требует постепенного повышения трудности в преподаваемом материале. Правило «от легкого к трудному» конкретизируется как постепенный переход от конкретных, хорошо известных фактов к обобщениям, от простейших обобщений к более сложным. Правило «от простого к сложному» разъясняется следующим образом: простым является то, что может быть без напряжения понято (Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика; Основы дидактики/Под ред. Б.П. Есипова). Как видим, здесь трудность понимается как сложность учебного материала и вместе с тем как «напряжение сил» учащихся.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо.

Здесь, следовательно, дело не в том, что просто требуется некоторое напряжение умственных сил учащихся, как об этом говорится в дидактике, когда речь идет о постепенном повышении трудности. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру.

Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. На первый взгляд может показаться, что мера трудности уничтожает самый принцип (и по данной линии иногда идет критика принципа). Однако это заблуждение, поскольку упускается из виду, что мера трудности имеет не абсолютный, а относительный характер. Она может действовать как при высоком, так и при низком уровне трудности обучения. В том и другом случае мера различна, поскольку она определяется уровнем трудности.

Мера трудности в нашем понимании отнюдь не направлена на снижение трудности, но выступает как необходимый компонент целесообразного применения принципа. Это обусловлено, в частности, тем, что при его реализации предлагается учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Если не соблюдать меры трудности, ребенок, не будучи в состоянии разобраться в предлагаемом материале, поневоле пойдет по пути механического запоминания. Тогда высокий уровень трудности из положительного фактора превратится в отрицательный.

Мера трудности конкретизирована в программах, учебниках, в методических путях и приемах обучения. Ее реализация в повседневной учебной работе обусловлена также тем, что учитель постоянно следит за процессом и результатами усвоения детьми знаний и навыков. Главное в контроле результатов усвоения не суммарная оценка знаний и навыков посредством отметок, а дифференцированное и возможно более точное определение качества усвоения, его особенностей у разных учеников данного класса.

Сведения о ходе усвоения знаний и навыков школьниками служат тем дополнительным материалом, который необходим для конкретизации меры трудности применительно к классу в целом, а также и к отдельным школьникам, соответственно индивидуальному своеобразию усвоения учебного материала.

Поскольку принцип обучения на высоком уровне трудности определяет и построение содержания образования, учебный материал не только является более обширным и глубоким, но и несет в себе качественное своеобразие. Характер трудности очерчен благодаря неразрывной связи упомянутого принципа с другим, который требует ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Следовательно, имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

Принцип, который утверждает ведущую роль теоретических знаний, не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников (это специально подчеркивалось нами и ранее; см.: Занков Л.В. О начальном обучении. С. 26). О том, что в экспериментальном обучении навыкам уделяется много внимания, свидетельствуют наши программы, ме-

тодические указания, учебные материалы, учебники. Что касается путей формирования навыков, то они действительно отличаются от традиционной методики. В экспериментальном обучении формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип высокого уровня трудности, являясь кардинальным в экспериментальной системе, в то же время находится в определенной зависимости от другого принципа – в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанным путям».

Выполняя служебную функцию по отношению к высокому уровню трудности, упомянутый принцип вместе с тем играет существенную самостоятельную роль. Он требует постоянного движения вперед. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.

Суть дела заключается не в том, чтобы дети в течение урока решили как можно больше примеров, выполнили как можно больше упражнений и т.п. Идти вперед быстрым темпом вовсе не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам. Спешка и погоня за рекордами глубоко чужды нашей экспериментальной системе. Столь же неприемлемы и многократные однообразные повторения. Быстрый темп изучения дает возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать. Данный принцип имеет не столько количественную, но главным образом качественную характеристику.

Ведущая роль теоретических знаний обретает свое инобытие в принципе осознания школьниками процесса учения. Данный принцип не близок к общепринятому принципу сознательности усвоения знаний, и существенно отличается от него.

Принцип сознательности в дидактике трактуется по-разному (см.: Иванов С.В. О сознательности в обучении//Советская педагогика. 1947. №10; Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе//Советская педагогика. 1950. №1; Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация и методы обучения. М.: Учпедгиз, 1957; Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. С. 188; Ганелин М.И. Дидактический принцип сознательности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С.7). Сопоставляя различные трактовки принципа сознательности, следует отметить некоторые их характерные черты. Признается необходимость сознательности во всех звеньях учебного процесса,

подчеркивается понимание учебного материала и умение применять знания на практике, указываются мыслительные операции, входящие в состав процесса сознательного усвоения знаний. Очень существенно то, что уделяется внимание отношению школьников к учебному труду. Благодаря этому трактовка принципа сознательности не ограничивается областью интеллекта. К сожалению, эта сторона осталась нераскрытой.

Принцип сознательности в его обычном понимании и наш принцип осознания школьниками процесса учения отличаются друг от друга по объекту и по характеру осознания. Если в первом осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности.

Данный наш принцип можно пояснить, воспользовавшись одним из моментов обучения математике в начальных классах. Например, когда проходят табличное умножение, то, согласно традиционной методике, применяются разные приемы, способствующие твердому усвоению таблицы умножения. При их использовании, как говорят авторы методики, «сокращаются сроки изучения этого раздела и устраняются многие трудности» (Основы методики начального обучения математике / Под ред. А.С. Пчелко. С. 233).

Мы строим учебный процесс так, чтобы школьник уяснил себе основания определенного расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов, источники ошибок при его усвоении и т.д. Так, например, ему не преподносится просто для заучивания таблица умножения числа 3, которая начинается строчкой $3 \cdot 3 = 9$, а ставится вопрос: «Почему в таблице умножения числа 3 не нужно заучивать, сколько будет $3 \cdot 2$?!» Благодаря сравнению таблиц школьник находит ответ: в таблице умножения числа 3 нет строчки $3 \cdot 2$, ее не нужно заучивать, потому что $3 \cdot 2 = 6$ и $2 \cdot 3 = 6$, а $2 \cdot 3 = 6$ есть в таблице умножения числа 2 (см.: Занков Л. В. Учебник математики для 1 класса).

Указанный принцип реализуется не только в различных разделах обучения математике, но и в других учебных предметах. Так, когда дети изучают орфографические правила, нередко возникает смешение в силу их сходства (например, правил, предписывающих изменить слово или подобрать «родственное» слово). В экспериментальном обучении детям разъясняется, что в этих случаях надо быть особенно осмотрительным, поскольку правила похожи друг на друга» их можно перепутать. Таким образом, процесс овладения знаниями и навыками в известной мере становится объектом осознания.

Как связаны между собой усваиваемые знания, каковы разные стороны овладения правописанием или вычислительными операциями, каков

механизм возникновения ошибок и их предупреждения – эти и многие другие вопросы, относящиеся к процессу овладения знаниями и навыками, представляют предмет пристального внимания школьников.

На уроках труда указанный принцип находит свое выражение в том, что при антиципации (планировании) изготовления объекта школьники осознают последовательность и внутреннюю связь необходимых операций, их отношение к заданному объекту, а также необходимость тщательно контролировать себя в процессе работы.

Итак, мы рассмотрели четыре принципа нашей экспериментальной дидактической системы. Поле их действия уточняет принцип, требующий, чтобы учитель вел целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых.

Особая роль данного принципа обусловлена тем, что в обычной практике начальных классов самым слабым школьникам предоставляется менее всего возможностей подлинно интеллектуальной деятельности. Дополнительные занятия и огромные дозы тренировочных упражнений считаются средством, необходимым для того, чтобы преодолеть отставание неуспевающих школьников. Между тем неуспевающие не меньше, а, по видимому, более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа над их развитием. Наш опыт показывает, что такая работа приводит к большим сдвигам в развитии слабых учеников, а благодаря этому и к высоким результатам в овладении знаниями и навыками. Наоборот, перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не только не способствует развитию этих детей, но лишь увеличивает их отсталость.

Наши дидактические принципы взаимосвязаны. Однако эти связи не единообразны: они действуют в разных планах, отличаются по своей роли и функции. Принципы экспериментальной системы реализуются в построении содержания начального образования, в методическом построении работы по учебным предметам. Экспериментальная система охватывает все начальное обучение в целом, а не отдельные учебные предметы или их части. Основу системы составляют не какие-либо изолированные, разнородные положения, а принципы, органически связанные между собой.

Нельзя представлять себе дело так, что дидактические принципы реализуются раздельно: один – в таких-то разделах или моментах учебной работы, другой – в иных и т.д. Каждый принцип конкретно обнаруживается сообразно его роли в дидактической системе, его функциям, а также особенностям его связей с другими принципами.

Наши дидактические принципы действуют внутри экспериментальной системы, характерные черты которой выходят за пределы собственно учебной работы. В традиционной методике исключительная роль принад-

лежит таким мотивам учения, которые не связаны внутренне, по существу с познанием. Наиболее сильным мотивом этого рода является получение хороших и отличных отметок. Когда действуют подобные мотивы, преодоление трудностей, напряжение, о котором говорится в дидактике, происходят для достижения цели, которая является внешней по отношению к познанию, а овладение знаниями становится средством. В экспериментальной системе, где отсутствует давление на школьников с помощью отметок и других подобных способов, реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению. Обогащение все новыми и новыми знаниями, раздумья, стремление самому доискаться истины, выполнение сложных заданий – все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение. Конечно, и здесь нередко присутствует усилие, однако, вплетаясь в содержательную деятельность, глубоко укорененную в стремлении к познанию, усилие лишено того тягостного характера, которое связано с давлением извне. Поэтому принцип обучения на высоком уровне трудности нельзя понимать как преодоление таких требований, которые вызывают напряжение в учебной деятельности.

В том же русле идет еще одна характерная черта экспериментальной системы. Стремясь раскрыть возможности школьника, создать благоприятные условия для их развития, мы считаем необходимым дать простор индивидуальности. Это отнюдь не означает, разумеется, что принижается роль коллектива в развитии школьников. Мы исходим из положения К. Маркса: «...развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении...» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.3. С. 440). Расцвет индивидуальности возможен не в уединении, не в обособлении, а лишь в условиях содержательной, разносторонней жизни детского коллектива, имеющей должную идейную направленность, и в то же время выражающей побуждения школьников, их желания и стремления.

Индивидуальное не представляет собой просто своеобразной окраски тех сторон или черт личности, которые присущи вообще школьнику на определенной стадии его развития, тех возможностей, которые скрыты в нем. Индивидуальное есть форма существования общего. Следовательно, унификация, которая подавляет индивидуальное, подавляет тем самым духовные силы школьника, препятствует раскрытию и формированию его возможностей, препятствует общему развитию школьника.

Занков Л.В. Обучение и развитие // Избр. педагогические труды. М., 1990. С. 112 – 120.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем состоят причины, побудившие Л.В.Занкова к разработке новых принципов обучения? Какая идея лежит в основе разработки принципов экспериментальной дидактической системы?
2. Перечислите названия принципов обучения, сформулированных Л.В.Занковым. Как вы считаете, какое значение для практики обучения имеет владение учителем этими принципами?
3. Составьте таблицу принципов экспериментальной дидактической системы Л.В.Занкова, выделив аспекты их анализа: название принципа; характеристика принципа (какие требования выдвигает). Что должен делать учитель, руководствуясь требованиями данного принципа; с какими принципами связан данный принцип?

М.А. ХОЛОДНАЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА «ОБОГАЩАЮЩЕЙ МОДЕЛИ» ОБУЧЕНИЯ

<...> Острота проблемы «чему и как учить» не снята с повестки дня школьного образования, ибо современные требования жизни высветили в этой «вечной» проблеме некоторые новые грани. В частности, возникает весьма серьезный вопрос: как, обучая (а обучение всегда предполагает достаточно однозначный контроль интеллектуального поведения детей через специфические условия школьной среды, приобщение их к обязательным нормам человеческого познания), тем не менее гарантировать ребенку возможность свободного и конструктивного интеллектуального саморазвития с учетом своеобразия склада его ума?

Ведь как бы там ни было, но, формируя у ребенка «систему глубоких и прочных знаний», «способность решать задачи», «умственные действия с наперед заданными качествами», «научные понятия» и т.д., мы тем самым вольно или невольно предопределяем границы его личной интеллектуальной свободы. С другой стороны, предоставляя ребенку полную свободу действий и произвольно варьируя содержание его учебных занятий, мы рискуем превратить ученика в интеллектуального иждивенца, не способного к напряженной и продуктивной интеллектуальной работе.

Пытаясь разрешить эту дилемму, мы сочли возможным предложить свой вариант обучения (на примере преподавания математики) в виде «обогащающей модели». Ее ключевой элемент – «индивидуальный ментальный опыт».

Коротко суть интеллектуального воспитания в рамках «обогащающей модели» обучения может быть представлена в ряде следующих положений:

- 1) каждый ребенок является носителем ментального опыта¹;
- 2) адресатом педагогических воздействий в условиях школьного образования являются особенности состава и строения индивидуального ментального опыта (в том числе его когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты);
- 3) механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей;
- 4) каждый ребенок имеет свой диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил, и задача учителя заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации учебной и внешкольной деятельности ребенка;
- 5) критерии эффективности учебного процесса, наряду с ЗУН, связаны с мерой выраженности основных показателей уровня интеллектуального развития личности в виде КИТСУ².

Соответственно, в рамках предлагаемого подхода решаются две основные задачи:

- 1) создание условий для актуализации наличного ментального опыта конкретного ребенка (учет предпочитаемых способов кодирования информации, наличных когнитивных схем, особенностей имеющейся базы знаний, уровня сформированности житейских и научных понятий, своеобразия интеллектуальной саморегуляции и исходных интенций, индивидуального интеллектуального темпа, баланса конвергентных и дивергентных способностей, резервов обучаемости, доминирующего познавательного стиля и т.д.);
- 2) создание условий для усложнения, обогащения и наращивания индивидуального ментального опыта этого ребенка в максимально возможных пределах (формирование умения работать в режиме взаимоперевода разных модальностей опыта, расширение репертуара когнитивных схем, дифференциация и интеграция системы индивидуальных значений, образование понятийных психических структур, развитие основных компонентов метакогнитивного и интенциональ-

¹ Ментальный – имеющий отношение к умственной сфере субъекта (в широком смысле); имеющий отношение к особенностям организации индивидуального умственного опыта (в узком смысле). Ментальный опыт – система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающая особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании.

² КИТСУ – компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума.

ного опыта, стимулирование проявлений интеллектуальной активности на уровне КИТСУ).

Как можно видеть, процесс преподавания в контексте «обогащающей модели» превращается в особого рода деятельность учителя, направленную не столько на трансляцию знаний и способов познания, сколько на «выстраивание» с помощью определенного учебного материала арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности.<...>

Какова же, с учетом вышесказанного, конечная цель интеллектуального воспитания? Что вообще меняется в человеке, если он интеллектуально (умственно) воспитан? Меняется, на мой взгляд, тип познавательного отношения к миру: то, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее. При этом предполагается, что именно характеристики ментального опыта предопределяют индивидуальные возможности и что именно изменения в составе и строении ментального опыта выступают в качестве психологической основы интеллектуального роста личности.

Следовательно, чем выше уровень интеллектуального развития человека, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная умственная «картина мира». Соответственно, в качестве показателей интеллектуальной зрелости можно рассматривать характеристики индивидуального умозрения (или типа репрезентации действительности). В частности, такие, как:

- 1) широта умственного кругозора (в противовес «закапсулированному» умовосприятию);
- 2) гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому» мышлению);
- 3) готовность к принятию необычной информации (в противовес догматизму);
- 4) умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь и теперь»);
- 5) ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции);
- 6) склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы» (в противовес игнорированию возможности существования «невозможных» событий) и т.д.

Таким образом, основная задача интеллектуального воспитания в рамках «обогащающей модели» преподавания – помочь ребенку выстроить свой собственный ментальный мир. Имея же необходимые интеллектуаль-

ные ресурсы, ребенок впоследствии сам самостоятельно сможет решить, над чем и как он будет думать.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997. С.309 – 312.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что характерно для процесса обучения, который строится по «обогащающей модели»?
2. Что представляет собой цель интеллектуального воспитания? Как она соотносится с «обогащающей моделью» обучения?
3. По каким показателям можно оценить степень интеллектуальной зрелости школьника в обучении?

И.Я. ЛЕРНЕР

ОБ УЧЕБНЫХ УМЕНИЯХ И ИХ ОТРАЖЕНИИ В УЧЕБНИКАХ

В начале 1982 г. нами выполнено исследование, имеющее в виду отражение в учебниках и методических пособиях для учителей (следовательно, и в процессе обучения) содержания, призванного усовершенствовать процесс усвоения и готовность учащихся к самообразованию.

Речь идет о популярных в современной педагогической печати учебных умениях, или умениях учиться, выделение которых встретило значительные трудности. Основной их смысл и назначение состоит в подготовке учащихся к самоорганизации своего учения и соответствующей ему познавательной деятельности. Сложность проблемы состоит в необходимости из огромной массы способов деятельности, осуществляемых в ходе учения, выделить те из них, которые составляют способы, помогающие учиться. Их невыделенность привела к тому, что они отсутствовали в содержании образования, за исключением составления плана, конспектирования, использования справочников и некоторых других, совершенно недостаточных для целей обучения. Та же недостаточность приводила к иллюзии, будто межпредметные умения (классификация, абстрагирование, сравнение и т.п.) составляют эту группу умения учиться, хотя их усвоение не обеспечивало умения учащихся самостоятельно организовать свое учение. Попытки выделить эти умения эмпирически, на основе здравого смысла, не увенчались успехом.

В содержании образования умения, различаемые по функциям, объединяются в три группы в зависимости от их роли в учении. Одни являются предметными способами деятельности данной отрасли (умения математические, химические, биологические, токарные, машинописные и т.д.). Другие служат способами усвоения разных видов содержания (восприятие,

осознание воспринятого, запоминание, проявление структур творческого поиска, эмоциональные переживания и др.). Третьи выступают в роли способов организации своих действий по усвоению предметного содержания - знаний и способов деятельности. К учебным умениям относятся умения третьей группы, которые можно определить как способы организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности, как умения, содействующие усвоению, т.е. служащие катализатором его, но не составляющие самого механизма усвоения. При таком определении становится ясным путь выделения учебных умений. Конспектирование, реферирование, составление библиографии, быстрое чтение и т.д. – это способы, облегчающие, ускоряющие усвоение, но не сам механизм и процедуры усвоения. Вторая и третья группы составляют учебную деятельность, или учение. Но какова совокупность умений третьей группы?

Для выделения учебных умений, т.е. составление их перечня, была принята следующая процедура. Первоначально были выяснены существующие характеристики элементов учебного процесса, содержания способов усвоения, имеющиеся членения деятельности на элементы под разным углом зрения и у разных авторов, классификации разными авторами видов деятельности. В итоге были использованы следующие показатели и основания анализа, имеющие то или иное отношение к учению: а) состав социального опыта и содержания образования; б) классификация видов деятельности; в) обобщенные отрасли деятельности, входящие в учебный план и в организацию жизнедеятельности школьника; г) различные структуры деятельности, признаваемые разными психологами, в частности, выделяемая психологами структура учебной деятельности; д) общие способы познания и закономерности усвоения; е) уровни усвоения знаний; ж) качества знаний в интерпретации дидактов и теории поэтапного усвоения (по Л.Я. Гальперину); з) типы применения знаний; и) типологии аспектных проблем и методов познания; к) система общедидактических методов обучения.

На основе всех перечисленных подходов к анализу обучения были выделены акты учебной деятельности, а из каждого из них выведено учебное умение, необходимое для организации этих актов.

В основу классификации учебных умений положены функции способов обеспечения успешного учения (самоорганизации учащимися своей познавательной деятельности). Выделены 4 группы умений: организационные, практические, интеллектуальные (включающие наглядно-образную деятельность), психолого-характериологические. Первая группа предполагает организацию режима и порядка своего учения. Вторая – включает те, в которых интеллект не играет доминирующей роли (т.е. собственно мо-

торные), работу с элементами книги, справочниками. Третья – предусматривает те интеллектуальные учебные умения, в которых главенствующая роль принадлежит мышлению, воображению. Четвертая – психолого-характериологическая группа – предусматривает проявления различных элементов психики – настойчивости, воли, черт характера в ходе учения. Приводимый перечень учебных умений, будучи открытым для пополнения, является общедидактическим, т.е. охватывает обучение любому содержанию. Для приспособления его к специфическим условиям предмета нужны дополнительные усилия методистов.

Перечень учебных умений представляет конечный желаемый выход для выпускника школы. В нем не учитываются возрастные ступени. Для чтения, письма, слушания речи, работы с книгой распределение по классам произведено Н.А. Лошкаревой. Остальные для распределения по возрастам требуют исследования и опытной работы.

В целях включения учебных умений в учебный процесс целесообразно весь перечень опубликовать в методических пособиях вместе с разъяснением, какие умения, на каком материале, когда, как и на каком уровне формировать. Значительную часть умений следует включать в учебники несколькими путями. Одни из них фиксируются в виде заданий, другие формулируются в виде перечня действий (как составлять синхронистическую таблицу или библиографию) с последующими заданиями. Было бы полезно в виде небольшого приложения к некоторым учебникам издать брошюры с краткой характеристикой доступных данному возрасту умений и способов их выполнения. В перечне отмечены знаком плюс (+) умения, подлежащие разработке с учетом возраста учащихся, а знаком умножения (X) – умения, которые в разной форме следует включать в учебники. Методисты разных предметов сами отберут подходящие для их предмета умения.

I. Организационные учебные умения:

- +1. Осознавать и определять цели задания (изучение параграфа и темы, общественного задания).
- +2. Намечать или отбирать средства, необходимые и достаточные для данной цели.
- +3. Выбирать существенные условия, обеспечивающие учебные действия.
- +4. Планировать условия и последовательность работы разной степени продолжительности.
- +5. Проверять правильную осознанность цели задания, учебного труда.
- +6. Контролировать соответствие намеченного плана действий целям учебной работы.

- +7. Проверять соответствие целям заданий избранных средств труда, их необходимость, достаточность, экономность.
- +8. Проверять степень оптимальности плана, избранных средств, условий для выполнения заданий. Подумать об их рациональности.
- +X9. Проверять по ходу и после работы ее рациональность, возможности ее корректив и совершенствования.
- +X10. Рассматривать одну учебную цель (ближайшую) как средство или условие достижения другой учебной цели.
- +X11. Сопоставлять результаты учения с эталонами успешного учения, его нормативами.
- +X12. Составлять простой и сложный план текста или собственного изложения.
- +X13. Делать доклад, построение плана исследования.
- +X14. Контролировать точность высказанной или записанной мысли и корректировать ее.
- +X15. Организовывать коллективную познавательную деятельность в роли рядового соучастника, ведущего.
- +X16. Консультировать, планировать проведение консультаций в зависимости от свойств консультации.
- +X17. Самоформировать навыки переноса.
- +X18. Соблюдать гигиену умственного труда, правильно сочетать режим деятельности разного рода и отдыха.

II. Практические учебные умения:

- +X1. Бегло читать, выразительно вслух и про себя.
- +X2. Писать четко и бегло.
- +X3. Слушать, вникать в слушаемое, слушать и записывать.
- +X4. Составлять библиографические записи и списки. Пользоваться каталогами в библиотеках.
- +X5. Каталогизировать личную биографию так, чтобы уметь быстро находить необходимые справки в своей картотеке. Построить систему долгого хранения каталога в любой лично удобной форме.
- +X6. Делать, систематизировать и хранить выписки из книг удобным для нахождения и отбора способом.
- +X7. Использовать средства учебного труда.
- +X8. Применять технические средства обучения.
- +X9. Пользоваться справочниками (словарями и энциклопедиями) разного типа.
- +X10. Привлекать другие книги и статьи по теме изучения.
- +X11. Составлять краткие и пространные конспекты.

- +X12. Коллекционировать газетные и журнальные статьи в обозримой системе.
- +X13. Составлять хронологическую и синхронистическую таблицу.
- +X14. Работать с графиками, таблицами, картами.
- +X15. Выбирать объект для наблюдения; быстро подмечать детали.
- +X16. Работать со статистическими таблицами.
- 17. Акцентировать мысль при чтении или устном изложении.
- +X18. Графически изображать мысль, объект изучения.
- +X18а. Связно, последовательно пересказывать.
- +X19. Знаковая фиксация наблюдаемого объекта и всякой информации.
- +X20. Повторять учебный материал.
- +X21. Планировать построение опыта.
- +X22. Действовать точно и аккуратно.
- +X23. Составлять точный алгоритм действия.
- 24. Доводить владение алгоритмом до автоматизма.
- +X25. Преобразовывать информационное (описательное или объяснительное) знание в способ деятельности.
- +X26. Определять оптимальность результатов при данных условиях.
- +X27. Строить способы контроля над ходом и результатами деятельности в зависимости от условий.
- +X28. Строить вариативные способы контроля правильности выводов, способов действия.
- +X29. Строить учебные задачи и цели для решения других, более отдаленных по цели задач.
- +30. Применять мнемонические умения.

III. Интеллектуальные учебные умения:

- +1. Овладевать приемами, обеспечивающими схватывание содержания страницы, параграфа, главы, книги при беглом просмотре.
- +X2. Реферировать параграфы, главы, статьи, брошюры.
- +3. Составлять свои комментарии к конспекту.
- +X4. Составлять тезисы выступления, доклада, прочитанной статьи.
- +5. Писать рецензии на выступление, доклад товарища, статью без использования дополнительной литературы и с использованием ее.
- 6. Оpoznавать объект, подлежащий познанию.
- 7. Обозначать (формулировать) объект (проблему), подлежащий изучению (решению).
- +X8. Определение круга вопросов (объектов, проблем), с которыми связан подлежащий изучению объект.
- 9. Абстрагировать предмет изучения, его выделение из ряда других с ним связанных.

- +X10. Изменять план действий с появлением новых средств и дополнительных задач по ходу выполнения задания или действия.
- +11. Представлять себе образ предстоящих действий.
- +X12. Строить варианты планов действия, решения.
- +13. Отражать способы своей познавательной деятельности. Осмысливать их функции в данном конкретном процессе познания.
- +14. Обобщать нормы организации своей познавательной деятельности.
- +15. Проводить иерархизацию актов познавательной деятельности по последовательности и подчиненности.
- +16. Определять ситуации, требующие классификации.
- +17. Знать формы вопросов и выбирать ситуации применения их типов.
- +X18. Описывать объект, действие.
- +X19. Строить объяснение объекта.
- +X20. Преобразовывать объяснение в зависимости от цели, условий и адресата.
- +X21. Осознавать и опознавать виды связей (причинно-следственные, функциональные, генетические и др.).
- +X22. Формулировать определение.
- +X23. Строить способ деятельности по определению, понимаемому как обозначение признаков.
- +X24. Сопоставлять гипотезу с условием, нормами ее выдвижения.
- +X25. Опознавать применительно к изучаемым объектам категории свойств, формы, величины, функции, причины, поводы, следствия, состав объекта, элементы взаимосвязи, связь общего и частного, целого и части, цели и средства.
- +X26. Представлять себе образно объект, карту и местность, местность на карте, чертеж и объект.
- +27. Включить образы в свои теоретические представления.
- +X28. Выводить правила на основе известных действий.
- +X29. Формулировать выводы.
- +X30. Воспроизведение прямое и преобразованное в зависимости от условий и цели.
- +X31. Точно воспроизводить мысли.
- +X32. Воспринимать цепь суждений из 2 – 4 и больше звеньев.
- +X33. Определять предмет рассмотрения, выделив его из четко обозначенного объекта.
- +X34. Видеть и выделять элементы объекта, важные для данной задачи.
- +X35. Выяснять обобщенный принцип действия.
- +X36. Проигрывать мысленно варианты решений.
- +37. Переформулировать мысленно варианты решения.
- +X38. Переводить обобщенные схемы действия в конкретные операции.
- +39. Вызывать ассоциации в связи с темой, объектом.

- +40. Восстанавливать в памяти содержание на основе логического вывода из наличных знаний.
- +41. Соотносить вопрос со знаниями и ответ с вопросом.
- +42. Контролировать и самоконтролировать логику развертывания своей и чужой мысли, изложения.
- +43. Соотносить результат деятельности с целью
- +44. Оценивать значение действия.
- +X45. Систематизировать данные нескольких источников.
- +X46. Раскрывать обобщенную идею в логике ее элементов и конкретных проявлениях.
- +X47. Пользоваться логическими схемами изложения и распределять знания по их пунктам.
- +X48. Проверять полноту решения и достаточность доказательств.
- +X49. Переключать знания в разные системы.
- +X50. Ставить альтернативные вопросы.
- +X51. Комбинировать известные способы с другими.
- +X52. Усматривать новые функции одного и того же объекта.
- +X53. Определять состав выполненного и предстоящего действия.
- +X54. Осознавать состав действия и уметь его обосновать.

IV. Психолого-характериологические умения:

- +1. Сосредотачиваться в работе, не отвлекаясь.
- 2. Прилагать волевые усилия для преодоления трудностей, возникших в ходе учения.
- +3. Распределять внимание между 2 – 3 объектами.
- +4. Проводить самонаблюдение и самоанализ в процессе учения.
- +5. Давать самооценку в ходе учения.
- +6. Развивать способность к напряженной длительной учебной работе.
- +7. Воспринимать общие идеи как ориентир деятельности, ее общий принцип.
- 8. Осознавать свои мотивы действия.
- +9. Самонастраиваться на деятельность учения.
- +10. Самонастраиваться на перемену деятельности.
- +11. Самонастраиваться на коммуникативную деятельность, связанную с учением.
- +12. Управлять своими интересами, влиять на свои мотивы.
- +13. Делать самоотчет в степени подготовленности к выполнению задания и в степени достижения цели учения.

По ходу классификации учебных умений и на основе опыта исследований процесса формирования интереса к самообразованию выяснилась

необходимость наряду с учебными умениями выделить группу признаков личности, характеризующую ее мотивационную сферу, направленность, привычки, назвав ее установочной группой. Формирование установок призвано сделать учебные умения постоянными факторами учебной деятельности, средством саморегулирования ее учеником.

Направленность установок:

- 1) на достижение прочности знаний и отработанности умений;
- 2) на интенсивную умственную деятельность;
- 3) на соотнесение данных в условии задачи между собой в соответствии с требованиями задачи;
- 4) на соотнесение каждого шага поиска решения с другими вопросами и с вопросом задачи;
- 5) на поиск границ применения или значения приобретенного знания;
- 6) на неизменное доказательство своих мыслей, утверждений;
- 7) на самообразование;
- 8) на видение проблем в привычной ситуации;
- 9) на выделение легко осознаваемых (лежащих на поверхности), но не обозначенных явно связей между разными высказываниями внутри текста и между текстом и другими известными читателю внетекстовыми знаниями;
- 10) на выявление скрытых связей внутри текста, между ним и другими знаниями ученика;
- 11) на выявление принципа действия;
- 12) на систематизацию знания, включение фактов в систему знаний;
- 13) на мысленный анализ слышимого;
- 14) на различение важного и неважного для осуществления данного действия;
- 15) на многосторонность рассмотрения объекта;
- 16) на вариативность решений и способов решения;
- 17) на контроль полноты усвоенных знаний;
- 18) на выяснение существенного в объекте познания;
- 19) на конкретное раскрытие общих идей;
- 20) на подведение частного явления, факта под общее.

Лернер И.Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках
// Проблемы школьного учебника. Вып.12. М.,1983. С.228 – 234.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое учебные умения? Какова их роль в организации познавательной деятельности школьников в процессе обучения?
2. Как вы считаете, есть ли связь между понятиями «учебные умения», «познавательный опыт», «познавательная самоорганизация»? В чем состоит характер этой связи?

3. Что представляет собой принцип классификации учебных умений, предложенный И.Я.Лернером?
4. Составьте списки учебных умений, которые, по вашему мнению, как правило: 1) целенаправленно формируются у школьников в процессе обучения; 2) не подлежат целенаправленному формированию в процессе обучения. Сравните эти списки по количественному и качественному составу и сделайте соответствующие выводы о продуктивности практики обучения в отношении формирования учебных умений школьников.
5. В чем вы видите основные причины, затрудняющие процесс формирования у всех школьников учебных умений?
6. Поясните, в чем состоит прикладное значение для деятельности учителя знания о классификации учебных умений?
7. Проанализируйте сложившийся у вас опыт познавательной самоорганизации с точки зрения состава и полноты учебных умений. Владение какими учебными умениями обеспечивает вам продуктивность познавательной деятельности? Каких учебных умений не хватает в вашем познавательном опыте? Как вы считаете, приводит ли это к возникновению трудностей в учении? Разработайте программу дальнейших действий по совершенствованию собственного опыта познавательной самоорганизации.

А.М. МАТЮШКИН

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

<...> Проблемное обучение не противостоит другим системам и методам обучения. Его специфика и те новые проблемы, которые им поставлены на современном этапе развития, ограничиваются одним звеном процесса обучения – усвоением новых знаний, способов или условий выполнения нового действия. И на этом ограниченном этапе проблемное обучение специально исследует прежде всего особенности овладения тем учебным материалом, который может быть усвоен творчески, т.е. путем поиска нового знания в проблемной ситуации.

Таким образом, становится очевидным, что проблемное обучение не представляет собой некоторого отдельного метода обучения. Этап усвоения новых знаний и способов действий имеет место при любых методах. Каждый из методов в свою очередь должен предусматривать возможности использования проблемных ситуаций на соответствующих этапах усвоения нового учебного материала. Тем самым каждый из них должен предусматривать допустимые элементы открытия учащимися новых знаний.<...>

В некоторых случаях простая постановка перед учащимися вопросов или элементарных задач рассматривается как проблемное обучение. Использование в обучении вопросов и задач не всегда соответствует услови-

ям проблемного обучения (например, в тех случаях, когда предлагаемые ученику задания не вызывают проблемных ситуаций, потребности в усваиваемых знаниях).

Понятия «задача» и «проблемная ситуация», являющиеся принципиальными в проблемном обучении, обозначают различные психологические реальности.<...>

Ситуация задачи не требует для своей характеристики обязательного включения в эту ситуацию субъекта действия. Не случайно поэтому в качестве первого этапа любого процесса решения задачи выделяется этап ее усвоения. При этом специально отмечается, что учащийся, перед которым ставится задача, не всегда ее принимает (Н.А. Менчинская).

Проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.<...>

Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Такая потребность может определяться как непосредственными практическими обстоятельствами выполнения действия, так и широкими общественными потребностями.

Главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, для выполнения нужного действия. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного.

Важнейшей характеристикой неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации в отличие от искомого как центрального элемента задачи является то, что неизвестное в проблемной ситуации всегда характеризуется какой-либо степенью обобщения. Несмотря на конкретность поставленного задания, неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации для выполнения этого задания, всегда составляет общее отношение, свойство, способ и т.п., относящееся к целому классу близких заданий. Искомое задачи всегда или в большинстве случаев составляет единичное отношение или единичную конкретную величину. <...>

Таким образом, при характеристике проблемной ситуации показателем ее трудности для субъекта (учащегося) является не сложность самого задания, как в задаче, и не абстрактная степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть учащийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации. Показатель обобщения является, таким образом, общей единицей процессов мышления человека,

возможностей учащегося в усвоении новых знаний и той основной ситуации, в которой осуществляется процесс мышления.

Важным элементом проблемных ситуаций, без которого невозможно целенаправленно их создавать и использовать, являются возможности учащегося, включающие как его интеллектуальные способности, так и достигнутый им уровень знаний. Главная характеристика этих возможностей при постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию, заключается в том, что с помощью достигнутых знаний и способов действия учащийся не может выполнить поставленного задания, но они должны быть достаточными для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном усваиваемом знании. Чем эти возможности меньше, тем менее общие отношения могут быть раскрыты учащимся в решении проблемной ситуации.

Таким образом, проблемная ситуация включает три главных компонента:

- 1) неизвестное усваиваемое отношение, способ или условие действия, раскрываемое в проблемной ситуации;
- 2) действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знаний или способе действия;
- 3) возможности учащегося в анализе условий поставленного задания и усвоения (открытии) нового знания. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации. <...>

Процесс проблемного обучения оказывается как бы слагающимся из двух необходимых этапов: 1) этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию, и 2) этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования ученика (в старших классах и в вузе), либо путем сообщения учителем сведений, необходимых для выполнения проблемного задания. Эти сведения и составляют усваиваемые учеником знания.

Поиск неизвестного в проблемной ситуации составляет главное звено проблемного обучения. Он совпадает с процессом усвоения новых знаний. <...>

Основное различие между двумя наиболее распространенными подходами к пониманию усвоения заключается в том, как предлагается ученику подлежащее усвоению знание (или действие) и что должен сделать сам ученик для его усвоения. В одном случае усваиваемое знание предлагается ученику в виде известного взрослому образцу, который учащийся должен запомнить, воспроизвести или в случае усвоения действия «отработать» в процессе тренировки. Главным психологическим звеном этой схемы явля-

ется то, что усваиваемое знание должно занимать место цели в учебной деятельности ученика, а сама эта деятельность фактически сводится к запоминанию или «отработке» предлагаемого учителем образца или подлежащих усвоению сведений.

В соответствии со вторым подходом, составляющим позицию проблемного обучения, процесс усвоения начинается не с предъявления ученику известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению. В этом случае ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает их ему, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях.

В психолого-педагогических исследованиях все более подтверждается одна из общих закономерностей процесса усвоения – зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности учащихся, которая обеспечивается учебными заданиями, вызывающими проблемные ситуации. Подтверждается и расшифровывается та известная педагогическая истина, что достигаемые результаты усвоения – это прежде всего результаты собственной познавательной деятельности учащегося, организуемой и управляемой педагогом. <...>

В чем же заключаются закономерности процесса решения проблемных ситуаций, и каковы способы управления этим процессом в обучении?

Выше мы отметили необходимость различения понятий задачи и проблемной ситуации. Соответственно необходимо различение процессов решения задачи и процессов нахождения нового, неизвестного знания в проблемной ситуации. Это различие особенно необходимо потому, что в результате смешения этих двух различных процессов чаще всего производится подмена процессов, имеющих место при поиске неизвестного в проблемной ситуации, процессами, имеющими место в решении задачи. В связи с принципиальным различием этих двух процессов следовало бы использовать и различные понятия для их обозначения. Целесообразно оставить понятие «решение» за процессами, имеющими место при достижении искомого в задаче, а в проблемной ситуации – «поиск неизвестного», обозначающий процесс ее «решения». Понятие «поиск» используется в психологической литературе именно для обозначения процессов, имеющих место в исследовании, в решении так называемых поисковых задач, совпадающих по существу дела с проблемными ситуациями.

При таком разграничении процессов, имеющих место в отмеченных двух случаях, мы приходим к необходимости создания различных условий, с помощью которых осуществляется процесс управления мышлением в том и другом случае. Главным звеном управления и оптимизации процессов решения задач является обучение детей адекватным способам преобра-

зования условий задач, позволяющим достигнуть требуемой искомой величины, отношения и т.п. Эти способы могут быть как специфическими (например, математические, лингвистические и т.п.), определяемыми предметом действия, так и общими (например, логическими, эвристическими и т.п.).<...>

Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации осуществляется по иным закономерностям. Главный механизм, обеспечивающий человеку возможность обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства, новую смысловую характеристику явления, составляет образование новой связи. Новое, неизвестное человеку отношение, закономерность раскрываются лишь через установление новых связей с уже известным. Поиск неизвестного – это постоянное включение объекта во все новые системы связей, через которые раскрываются невыявленные свойства. Этот механизм процесса познания человека С.Л. Рубинштейн назвал метафорически «основным нервом» мышления. Несмотря на очевидность и многократную подтвержденность, этот механизм мышления человека недостаточно изучен. Наиболее выразительным примером его проявления могут служить все случаи понимания, главная характеристика которых и состоит во включении некоторых идей или положений, содержащихся в книге или рассуждении другого человека, в систему своих знаний. <...>

Важная характеристика этого основного механизма поиска и обнаружения неизвестного в проблемной ситуации заключается в том, что процесс поиска не составляют лишь закономерности логических преобразований. В этом процессе имеют место и проявляются также механизмы интуитивного мышления человека.

Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности учащихся в проблемной ситуации, таким образом, не сводится к обучению способам рассуждения или способам решения определенных классов задач. <...>

В условиях школьного обучения при управлении процессами усвоения новых знаний в проблемной ситуации мы не должны ставить ученика в положение исследователя, открывающего законы и конструирующего механизмы. Психологически эквивалентным будет лишь имитация условий творческой деятельности. Главными из условий в самом простом случае будут являться постановка проблемной ситуации перед усвоением новых знаний и сообщение учителем сведений, составляющих неизвестное, необходимость в котором возникла в проблемной ситуации и которое подлежит усвоению.

Лишь на высших этапах обучения при ознакомлении учащихся старших классов и студентов с методами научного исследования можно ставить вопрос об организации научного поиска усваиваемых учеником

(студентом) знаний. Здесь нет резких границ. Проблемное обучение на высших этапах переходит в научное исследование, которое можно рассматривать как одну из высших форм самообучения. <...>

При изучении различных учебных предметов, на различных этапах обучения у школьников, обладающих различными интеллектуальными возможностями, возникают различные типы проблемных ситуаций. Для целей оптимального управления процессами усвоения необходима строгая классификация проблемных ситуаций. При этом нужно подчеркнуть, что мы не можем воспользоваться различными системами классификации задач. Необходимо выделить такие основания классификации, которые позволяли бы учитывать и специфику осваиваемых знаний, и уровень развития учащегося, и его интеллектуальные возможности.

Использование отдельных проблемных ситуаций в обучении может в некоторой степени активизировать процесс усвоения. Однако, для того чтобы обеспечить в проблемном обучении возможности развития, необходима оптимальная последовательность проблемных ситуаций, их определенная система.

Одно из главных преимуществ проблемного обучения по сравнению с непроблемным заключается именно в том, что оно позволяет создавать возможности для творческого усвоения учебного материала и развития творческих способностей учащихся. Естественно, что обеспечить возможности такого развития можно лишь при определенной последовательности проблемных ситуаций в обучении. <...>

Как уже говорилось, неизвестное в проблемной ситуации всегда представляет некоторое обобщение – общую закономерность, способ или условие выполнения действия. Степень обобщенности усваиваемого учебного материала в проблемной ситуации является важным показателем трудности учебного задания для учащегося. <...>

Главным принципом, определяющим последовательный переход от предшествующей проблемной ситуации, в которой раскрыто некоторое неизвестное, к следующей проблемной ситуации, содержащей новое неизвестное, является последовательное возрастание степени обобщенности усваиваемого учебного материала – закона, способа или условий выполнения действия. <...>

Принцип последовательного обобщения, рассматриваемый как главный принцип, определяющий последовательность проблемных ситуаций, характеризует, естественно, лишь общую схему этой последовательности, обеспечивающую возможности последовательного продвижения к более общим, т.е. к более глубоким усваиваемым закономерностям. При этом речь идет лишь о последовательности проблемных ситуаций, служащих

усвоению новых знаний. Между ближайшими проблемными ситуациями может стоять достаточно сложная система иных заданий, предполагающих непроблемное усвоение необходимых учебных сведений, выполнение заданий, служащих для тренировки учащихся, и т.п.

Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Сов.педагогика, 1971. №7. С.38 – 47.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Всегда ли можно постановку перед учащимися вопросов рассматривать как проблемное обучение? Ответ мотивируйте.
2. На основе анализа содержания текста сформулируйте свое определение проблемного обучения.
3. Каковы цели проблемного обучения?
4. Охарактеризуйте сущность и условия возникновения проблемной ситуации.
5. Из каких необходимых этапов складывается процесс проблемного обучения? Каково прикладное значение этого педагогического знания?
6. Сравните характер познавательной деятельности школьников в условиях традиционного и проблемного обучения и сделайте вывод относительно соответствия этих типов обучения целям современной школы.
7. Чем продиктована необходимость наряду с понятием «задача» введение понятия «поисковая задача»?
8. Подумайте, можно ли считать, что использование в обучении отдельных проблемных ситуаций способно реализовать цели проблемного обучения?
9. Каковы преимущества проблемного обучения перед традиционным (непроблемным)? Как вы считаете, возможно ли весь процесс школьного обучения построить на основе проблемного обучения? Ответ мотивируйте.

Е.Д.БОЖОВИЧ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Проблема критериев эффективности обучения многоаспектна: она должна анализироваться и оцениваться с методологических, социологических, культурологических, физиологических, педагогических, психологических и других позиций. Критерии обучения, вырабатываемые в каждой из этих областей знания, имеют свою специфику. Вместе с тем они тесно взаимосвязаны. В частности, трудно разделить педагогические (дидактические, частнометодические) и психологические критерии. В литературе от-

мечается, что посредством действующих сейчас педагогических критериев оценивается, как правило, результат усвоения учебного материала - полное и правильное воспроизведение знаний и умений школьниками в разных ситуациях, эти критерии носят в основном количественный характер (В. П. Симонов, 1978). При этом не принимается во внимание ни системная организация современного знания, ни психологические механизмы овладения им. Психологические же критерии разрабатываются для анализа и оценки процессуальной стороны обучения и качественных характеристик знания (В.А.Львовский, 1985; И.С.Якиманская, ред. 1990 и др.).

Действительно, тенденции к такому «водоразделу» между психологическими и педагогическими подходами к оценке обучения имеют место, но это лишь тенденции, причем они далеко не всегда отчетливо выражены. Реально же и в педагогике, и в психологии рассматриваются как результат обучения, так и процесс достижения этого результата (см., например, Ф.Ф. Королев и В.Е.Гмурман, ред. 1967; Н.Г.Казанский, Т.С.Назарова, 1973; И.Я. Лернер, 1980; С.Ю. Курганов, 1989 и др.). Различия в подходах к оценке эффективности обучения лежат гораздо глубже – в самой трактовке понятий «результат обучения» и «процесс обучения». Сразу заметим, что неправомерно ставить вопрос о том, какая из этих трактовок более (менее) правильна, какая – приемлема (неприемлема).

С педагогических позиций результаты обучения рассматриваются на основе определения уровня знаний, умений, навыков ребенка; причем имеются в виду не только узкопредметные, но и «надпредметные», общие для всех или многих предметов знания, умения, навыки (например, умение работать с учебным текстом, планировать свой ответ, проверять собственную письменную работу и т.п.). С психологических позиций результаты обучения рассматриваются на основе определения уровня психического развития ребенка: формирующихся в ходе обучения новообразований (познавательной мотивации, научного мировоззрения, позиции субъекта познавательной деятельности и т.д.), расширения «зоны ближайшего развития» и его отдаленных перспектив; формирования разных видов деятельности, произвольности поведения и рефлексии на него (Л.С.Выготский, 1982; Л.И.Божович, 1950; Н.А.Менчинская, 1971; В.В.Давыдов, 1986 и др.). Различается в этих областях знания и трактовка процесса обучения. С педагогических позиций, процесс обучения – это движение ребенка от незнания к знанию, от неумения к умению, от умения к частичной его автоматизации. С психологических позиций, процесс обучения оценивается в связи с динамикой самих новообразований, например: от непосредственных реакций на занимательность к познавательным интересам, от наглядно действенных форм мышления к мышлению в понятиях, от информированности ребенка в определенной учебной дисциплине к системному знанию.

Понятно, что педагогическая и психологическая трактовка процесса и результатов обучения при существенных различиях очень тесно связаны. Нельзя изменить уровень развития ребенка, не расширив его осведомленность и круг практических умений; невозможно формировать полноценные знания и умения, не изменяя уровень психического развития. Поэтому приобретает актуальность не задача четкого разграничения педагогических и психологических, качественных и количественных критериев, а, напротив, соотнесения их, выявления связи тех и других; иначе говоря, очевидной становится задача разработки психолого-педагогических критериев обучения.

Для решения этой задачи необходимо прежде всего определить и описать качественные характеристики позиции ребенка как субъекта учения и найти соответствующие им показатели результативности его учебной работы, поддающиеся измерению и количественному выражению.

Поясним, что позиция субъекта обучения (а не объекта педагогических воздействий) проявляется в том, что ребенок не только усваивает содержание учебного материала, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою познавательную деятельность. Эта позиция лежит в основе умения учиться и дает школьнику внутреннюю независимость по отношению к любым «колебаниям» учебного плана в общеобразовательной школе, мотивационную и когнитивную готовность к обучению в школах новых (или забытых нами старых) типов – гимназиях, лицеях, колледжах.

В критериях и конкретных показателях уровня сформированности этой позиции фиксируются различия в ее развитии и функционировании. Поэтому анализ и оценка позиции субъекта учения с применением целой системы критериев одновременно есть выявление определенного круга условий развивающего обучения. Наш перечень критериев и показателей не является исчерпывающим. Некоторые из этих критериев экспериментально проверены и описаны (см. «Психологические критерии качества...» / Под ред. И.С.Якиманской, 1990), материалы о других критериях представлены в данном сборнике, третьи – составляют предмет дальнейших исследований. Представим в общих формулировках выделенные нами критерии учебной работы ребенка как субъекта учения.

1. Владение школьниками не только знаниями, но и **метазнаниями**, т.е. знаниями о знаниях – приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах. Метазнания способствуют не только усвоению материала, но и овладению приемами самоконтроля и самокоррекции. Конкретными показателями, соответствующими этому критерию, являются следующие умения:

- анализировать содержание и структуру текстов любого вида (научного, популярного, художественного и др.), преобразовывать в разных целях заданный текст, контролировать порождение собственного текста;
- сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму для собственного ответа или решения задачи, использовать ту и другую форму во взаимосвязи;
- ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, заданного материала, требуемого результата;
- составлять собственное оригинальное задание и/или новый, не представленный в учебнике тип задачи.

Данные показатели позволяют контролировать, с одной стороны, осведомленность ребенка о тех приемах и средствах, которые обеспечивают познавательную деятельность, с другой – уровень владения этими приемами и средствами на конкретном предметном материале, а следовательно, и усвоения самого материала.

2. Самостоятельно выработанные школьником **способы учебной работы**, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления ребенком собственного опыта. К настоящему моменту выявлены и описаны две модели способов учебной работы. Одна из них включает операциональный и мотивационный компоненты; другая – ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой. Показателями, по которым анализируются и оцениваются способы учебной работы являются:

- преобладающая ориентация детей на отдельные признаки изучаемых явлений или на системы признаков того или иного предмета (языковой реальности, исторического процесса, физического мира и т.д.);
- адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе детей с материалом;
- мотивационная готовность к открытию новых систем действий и операций в ходе обучения и сохранность положительной мотивации к ним;
- контрольное и оценочное отношение детей к процессу своей работы над материалом; прогнозирование ребенком результатов этой работы;
- потребность и умение ребенка контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов и т.п.

Эти показатели позволяют контролировать те особенности учебной работы, которые обычно скрыты от непосредственного наблюдения и долгое время не принимались во внимание в школьной практике. Способы учебной работы школьников всегда индивидуальны и во многом зависят от субъектного опыта детей, мотивационного и оценочного плана предшествующего обучения, его условий и организации.

3. Умение ребенка строить **целостный образ** изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разных знаковых формах. Этот критерий является как бы производным от двух предыдущих. И все-таки мы выделяем его в качестве самостоятельного, поскольку работа с образом изучаемого объекта составляет особый аспект познавательной деятельности.

Назовем показатели, соответствующие этому критерию:

- единство (взаимосвязь) существенных признаков объекта, обеспечивающее целостность образа;
- наличие в образе субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт субъекта;
- владение школьником разными средствами, позволяющими выразить содержание образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в коммуникативной ситуации работы с одноклассниками.

Этот критерий и соответствующие ему конкретные показатели позволяют контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала и различных знаковых средств, используемых детьми в познавательной деятельности школьников.

4. **Личностно-смысловое** отношение детей к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Конкретные показатели, позволяющие анализировать и оценивать это отношение, состоят в следующем:

- непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом;
- оценка ребенком социальной значимости этого предмета;
- оценка учеником роли той или иной дисциплины в его планах на будущее;
- эмоциональный комфорт/дискомфорт при предъявлении ученику нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.д.;
- наличие/отсутствие «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;
- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;
- потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности: способов учебной работы; знаний, накопленных в ходе обучения и вне его; расширения области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Перечисленные критерии и соответствующие им показатели могут быть проверены и традиционным педагогическим методом измерения результативности обучения, в частности, выявления:

- количества ошибок в контрольных работах ученика, вызванных несформированностью приемов работы с учебным материалом, отсутствием самостоятельно найденных ребенком способов решения тех или иных задач, дефицитом метазнаний, недостатком самоконтроля и самокоррекции;
- успешности решения учащимися задач с недостающей информацией об объекте, которая должна быть восстановлена на основе знаний о причинно-следственных зависимостях разных признаков и процессов, характерных для данного объекта, его пространственно-временных отношениях и т.д.;
- успешности решения школьниками задач с избыточной информацией об объекте, которая должна быть «отфильтрована» учеником в ходе анализа условий задачи;
- количества оригинальных решений типовых задач и успешно выполненных нестандартных заданий;
- количества ошибок, которые ребенок может исправить сам и/или совместно с учителем.

Для работы по этим критериям и проверки надежности самих критериев, взаимосвязи отдельных показателей эффективности обучения необходим особый инструментарий - система методик, учебных заданий, вопросов, которые выполняют контрольно-диагностические функции.

Контрольно-диагностическое задание отличается от обычного контрольного тем, что оно направлено не столько на проверку усвоения материала школьниками, сколько на выявление внутренних факторов успеха (неудачи) его выполнения, уровня и динамики развития школьников. Данные о выполнении контрольно-диагностических заданий позволяют определять или гипотетически намечать характер и меру необходимой ребенку педагогической помощи, т.е. планировать, а затем осуществлять коррекционные (или диагностико-коррекционные) виды работы в классных, групповых, индивидуальных условиях обучения.

Божович Е.Д. Психолого-педагогические
критерии эффективности обучения и принципы построения
контрольно-диагностических заданий //

Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. М.,1995. С.5 – 12.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В чем состоят различия педагогических и психологических подходов к пониманию сущности процесса обучения и его результатов. Видите ли вы связь между этими подходами? Если да, то, в чем она состоит?

2. Что означает, что школьник является субъектом учения? Что представляют собой критерии, по которым учитель может оценить позицию школьника как субъекта учения?
3. Охарактеризуйте каждый из представленных критериев оценки позиции школьника как субъекта учения посредством выделения и описания соответствующего комплекса показателей. По результатам работы составьте таблицу.
4. Чем принципиально отличаются друг от друга контрольные задания и контрольно-диагностические задания?
5. Как вы считаете, какие задания – контрольные или контрольно-диагностические – в большей степени соответствуют цели развивающего обучения? Аргументируйте свою позицию.
6. В чем состоит традиционный подход к оценке результативности обучения? Каков педагогический инструмент, с помощью которого возможно усиление диагностической функции контрольных заданий?
7. С учетом специфики содержания преподаваемого предмета разработайте примеры контрольных и контрольно-диагностических заданий.

Задания по всему разделу

1. Составьте сравнительную таблицу различий традиционного и развивающего обучения, взяв в качестве основания для сравнения структурные элементы дидактической системы (цель, содержание обучения, методы обучения, формы организации обучения, особенности взаимодействия учителя и ученика, специфика планируемого результата обучения).
2. Составьте словарь понятий, с помощью которых раскрывается сущность и способы организации развивающего обучения.
3. Приведите аргументы в пользу обоснования необходимости использования в условиях современной школы системы развивающего обучения.
4. Какие требования к учителю предъявляет развивающее обучение?
5. Как вы считаете, систему развивающего обучения целесообразно использовать в «школах для избранных» (гимназия, лицей) или в любой общеобразовательной школе?
6. С какими вероятными трудностями при организации развивающего обучения может столкнуться учитель на уроке?
7. С учетом специфики преподаваемого предмета разработайте примеры учебных заданий, которые, по вашему мнению, соответствуют цели развивающего обучения. Аргументируйте свою позицию. Сравните эти зада-

ния с аналогичными, но соответствующими цели традиционного обучения.

8. Что, по вашему мнению, необходимо внести в систему профессионального педагогического образования при условии ее сориентированности на профессиональное образование учителя, готового к работе в условиях развивающего обучения?
9. Как вы считаете, можно ли учителю организовывать развивающее обучение, используя учебники, разработанные для традиционного обучения? Если да, то, при каких условиях?
10. Выделите ряд принципиальных различий, характерных для урока традиционного и развивающего обучения.
11. Подумайте, почему авторские учебники развивающего обучения преимущественно ориентированы на начальную школу, а также на 5 – 8 классы?
12. Составьте презентацию учебника развивающего обучения, соответствующего профилю содержания преподаваемого предмета.
13. Если бы вы работали в школе, то при каких условиях взяли бы за реализацию системы развивающего обучения?
14. Разработайте программу и методические рекомендации к проведению заседания методического объединения учителей, посвященного изучению специфики системы развивающего обучения.

РАЗДЕЛ III

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Материалы III раздела подобраны таким образом, чтобы оказать помощь читателям в осмыслении педагогических возможностей личностно ориентированного обучения как системы, воплощающей сущность гуманистической парадигмы.

Основная сложность в постижении сущности личностно-ориентированного обучения состоит в изменении точек отсчета, определяющих ключевые идеи и педагогические приоритеты. Осмыслению педагогической предназначенности личностно-ориентированного обучения во многом препятствуют стереотипы традиционной философии образования. Сегодня назрела необходимость перенесения педагогических акцентов с процессов реагирования учащихся на проблемы *самоорганизации* школьников в обучении. Под этим углом зрения тексты представляют иную целевую органи-

зацию новой стратегии образования – создание наиболее благоприятных условий для свободного гармонического развития личности каждого человека, для оптимальной реализации его потенциальных возможностей. При этом речь идет не о формировании личности с заранее заданным набором качеств, а о создании педагогической среды, обеспечивающей проявление и развитие *личностного опыта*. Выход на личностный уровень требует освоения важнейших идей и понятий новой философии образования: личность, личностный смысл, личностный опыт, личностное переживание, внутренний мир личности, идеи смыслотворчества и уникальности личности, идея самоопределения, идея свободного выбора «способа поступания» и т.п. Решению обозначенной задачи подчинен выбор предложенных читателю текстов философского и психолого-педагогического характера.

Изучение материалов III раздела хрестоматии побудит к акцентированию идеи, принципиально значимой для педагогики личностно-ориентированного обучения: личностно то, что изначально выстраивается как собственный мир человека. С этих позиций центральной линией личностно ориентированного обучения является не приобщение школьников к нормативным эталонам знаний, умений, ценностей, а *выявление опыта каждого ученика* и его «окультуривание» через его взаимодействие и согласовывание с «культурными образцами» (А.В.Хуторской), т.е. с общественно значимым историческим опытом. Отсюда, индивидуализация становится сущностной характеристикой личностно ориентированного обучения, что обуславливает специфику:

- содержания образования (определяется самими учащимися через обнаружение несовершенства своего жизненного и предметного опыта);
- методов обучения (доминирование поисковых методов над репродуктивными);
- средств обучения (не столько различные источники информации, сколько различные виды деятельности, деловое сотрудничество со сверстниками и учителем, в которое включается ученик, чтобы обнажить свой субъективно значимый опыт и способ постижения мира, критически оценить их и наметить перспективу развертывания индивидуальной траектории личностного развития);
- форм организации обучения (доминирование индивидуальной формы и работы в малых группах в противовес фронтальной форме организации обучения; обучение как проектирование; тренинги самопознания и межличностного общения; КСО и т.п.).

Приведенные в разделе материалы подчеркивают, что для технологии личностно-ориентированного обучения сущностными становятся задачный, игровой и диалоговый подходы. Изучение и анализ текстов позво-

лит читателю обратить внимание на их сущность, педагогические возможности в развитии личности, а также способы грамотного воплощения в реальном образовательном процессе.

Значимыми для понимания личностно-ориентированного обучения являются материалы, связанные с анализом подходов к оценке его результативности, поскольку они позволяют проникнуться идеей о том, что наличие фундаментальных знаний у учащихся само по себе еще не является мерилем эффективности личностно-ориентированного обучения. В данном случае знания носят подчиненный характер. Гораздо более существенным становится выяснение того, во имя чего, для чего и зачем школьники приобретают знания, а также то, чем эти знания становятся для них – инструментом личностного развития или самодостаточной информацией.

И.С.ЯКИМАНСКАЯ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ: ПРИНЦИПЫ ЕЕ ПОСТРОЕНИЯ

<...> Нельзя сказать, что школа не ставила перед собой цель развития личности. Наоборот, эта цель постоянно декларировалась как задача всестороннего, гармонического развития личности. Существовали социально-педагогические модели этого развития, они описывались в виде социокультурных образцов, которыми требовалось овладеть. Личность понималась как носитель этих образцов, как выразитель их содержания. Последнее задавалось идеологией, господствующей в обществе.

Личностно-ориентированная педагогика, строя процесс обучения и воспитания, исходила в основном из признания ведущей роли (детерминации) внешних воздействий (роли педагога, коллектива, группы), а не саморазвития отдельной личности.

Аналогичным образом разрабатывались и соответствующие дидактические модели, через которые реализовывался индивидуальный подход в обучении. Он сводился в основном к разделению учащихся на сильных, средних, слабых; к педагогической коррекции через специальную организацию учебного материала по степени его объективной сложности, уровню требований к овладению этим материалом (программированное, проблемное обучение). В рамках такого индивидуального подхода проводилась предметная дифференциация. <...>

При всем видимом различии эти модели объединяет следующее:

- признание за обучением определяющего основного источника (детерминанты) развития личности;
- формирование личности с заранее заданными (планируемыми) качествами, свойствами, способностями («стань таким, как я хочу»);
- понимание развития (возрастного, индивидуального) как наращивание знаний, умений, навыков (увеличение их объема, усложнение содержания) и овладение социально-значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения;
- выделение и отработка типовых характеристик личности как продукта социокультурной среды («коллективный субъект»);
- определение механизма усвоения (интериоризации) обучающих воздействий в качестве основного источника развития личности.

В настоящее время нами разрабатывается иной подход к пониманию и организации личностно-ориентированного обучения. В основе его лежит познание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым СУБЪЕКТНЫМ опытом.

Данный термин означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Субъектный опыт называют личным, собственным, индивидуальным, прошлым, житейским, стихийным и т.п. В этих названиях фиксируются разные аспекты, источники приобретения этого опыта. Употребляя термин «субъектный опыт», мы подчеркиваем его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии.

Не следует смешивать два термина: «субъективный» и «субъектный» опыт. Первый имеет философский смысл, отражает соотношение объективности и субъективности в познании. Содержанием термина «субъектный» фиксируется принадлежность опыта конкретному человеку без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического познания.

В рамках этого подхода ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта. Мы исходим из следующих положений.

Образование – это не только обучение (воспитание), но и учение, как особая индивидуальная деятельность ученика.

Учение не есть прямая проекция обучения.

Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта (в обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение).

Субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным).

Включенность субъектного опыта в процесс познания (усвоения) определяет различие таких понятий, как «обученность» и «образованность». Обучить в принципе можно всему и любого. А вот учиться, чтобы стать образованным, каждый должен сам путем организации собственной деятельности на основе личных потребностей, интересов, устремлений, используя индивидуально выработанные способы учебной работы и руководствуясь личностным отношением к ней. Обезличенных знаний не бывает.

Следует различать знания и информацию. Научная информация дается через содержание учебного материала. При усвоении этой информации ученик «пропускает» ее через свой субъектный опыт и превращает в индивидуальное знание. Иного пути формирования знания просто нет. Но и учитель, сообщая научную информацию, выражает свое отношение к ее содержанию, использует собственный субъектный опыт. Происходит сложное согласование двух носителей знания – ученика и учителя, как равноправных содержателей знания.

Итак, обучение и учение взаимосвязаны, но не тождественны. Обучением через его содержание задаются социокультурные образцы познания, поведения, обязательные для всех.

В учении реализуется индивидуальная познавательная деятельность, которая в силу природной активности ребенка формируется очень рано, подчас стихийно, еще до систематического обучения в школе. К моменту поступления в школу ребенок уже является носителем собственного познавательного опыта, т.е. субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется. Основная функция школы состоит не в нивелировании, оттормаживании опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультуривании» путем обогащения результатами общественно-исторического опыта.

Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача не планировать единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом

имеющегося опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В этом случае исходные моменты обучения – не реализация его конечных целей (планируемых результатов), а раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие способностей ученика – основная задача личностно-ориентированной педагогики, и «вектор» развития строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. На это должен быть нацелен весь образовательный процесс.

Несколько соображений о проектировании личностно-ориентированной системы обучения. Исходя из ее специфики, невозможно построить идеальную модель, как это принято, т.е. наметить общие цели и конечные результаты без учета «сопротивления материала», каким является ученик как носитель субъектного опыта. В этом смысле мы различаем термин «прожектирование» (мысленное, идеальное простраивание чего-либо) и проектирование (как создание и практическое воплощение проекта). Эффект создания и управления личностно-ориентированным обучением зависит не только от организации, но в значительной мере от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование гибким, вариативным, многофакторным.

Проектирование предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;
- определение цели проектирования - развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей).

Необходимы также особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития ребенка (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития ребенка в сравнении с самим собой, а не с другим).

Что нужно для того, чтобы реализовать модель личностно-ориентированного процесса обучения в школе?

Необходимо, во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются.

Во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей.

В-третьих, определить критерии эффективности инновационности образовательного процесса.

Отметим, что термины образовательный и учебный процесс не тождественны по смыслу.

Учебный процесс как целостная дидактическая система направлен на организацию и передачу знаний, создание оптимальных условий для их усвоения. Содержание, формы, средства, методы обучения здесь тесно взаимосвязаны и подчинены основной образовательной цели – познанию учеником окружающей его действительности. В соответствии с этой целью учебный процесс конструируется как познавательный, воспроизводящий в своем содержании научную картину мира, разворачивающуюся в логике возникновения и развития общественно-исторического опыта, фиксируемого в системе научного знания.

Любой учебный предмет, изучаемый в школе, по своему содержанию является своеобразной «проекцией» той или иной области научного знания (физика, химия, биология и т.п.). Методика его преподавания чаще всего отражает продвижение ученика в системе научного знания, сконструированного по законам логики, универсальной методологии познания, приспособленной к возрастным и индивидуальным возможностям усвоения.

Учебная программа воспроизводит в своем содержании систему научных знаний (понятий), специально отобранных в учебных целях и заданных для усвоения. Она едина и обязательна для всех учащихся.

Образовательный процесс – это система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающая развитие личности, как индивидуальности. Его содержание, методы, приемы, техники направлены главным образом на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика и подчинены становлению личностно значимых способов познания через организацию целостной учебной (познавательной) деятельности.

В образовательном процессе усвоение знания из цели превращается в средство развития ученика с учетом его жизненных ценностей, потребностей, намерений, реальных индивидуальных возможностей. <...>

Образовательная программа в отличие от учебной носит индивидуальный характер, основывается прежде всего на знании особенностей ученика как личности, со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ученика,

динамике его развития под влиянием обучения. В образовательном процессе существенно меняются формы построения учебного диалога ученика и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитывается индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация; стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

Итак, если конструирование учебного процесса подчинено разработке содержания знаний, выстраиванию их в научно непротиворечивые системы, интегрированные, доступные для усвоения большинством учащихся, то построение образовательного процесса рассчитано прежде всего на индивидуальное развитие каждого ученика, то есть лично ориентировано. <...>

Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса составляет, по нашему мнению, суть лично ориентированной педагогики. При проектировании такого образовательного процесса мы исходим из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Последнее не есть производное от первого, а является, как упоминалось выше, самостоятельным, лично значимым, а потому очень действенным источником развития личности.

Якиманская И.С. Лично ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. С.7 – 26.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье
2. Выпишите принципы построения лично ориентированной системы обучения с краткими пояснениями о том, как вы их понимаете.
3. Поясните, чем отличается «субъективный опыт» от «субъектного опыта».
4. Чем отличается проектирование содержания образования в лично ориентированной парадигме от его проектирования в традиционной?
5. Выпишите условия реализации лично ориентированного процесса.

И.С.ЯКИМАНСКАЯ

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

<...> Индивидуальность человека формируется на основе наследованных природных задатков в процессе воспитания и одновременно – и это главное для человека – в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности.

В обучении учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей ученика.

Но чтобы индивидуально работать с каждым учеником, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь образовательный процесс.

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса:

- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;

– образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).

Выделение единиц учения, как мы попытались показать, есть особая задача, т.к. единицы учения и обучения не совпадают.

Рассмотрим теперь, как можно реализовать эти требования при конструировании различных учебных материалов.

При составлении учебного текста необходимо, кроме отбора его по научному содержанию, целям усвоения, характеру изложения (описательному, объяснительному и т.п.), учитывать также личностное отношение к работе с этим текстом.

Для выявления личностно значимого отношения к учебному тексту при его конструировании важно учитывать тип научной информации, заложенной в тексте. Эти типы сводятся к следующим:

1. Информация справочного характера, ставшая общепринятой, излагающая аксиомы, положения, не требующие доказательств, аргументации («сумма углов треугольника равна 180»; «Волга впадает в Каспийское море» и т.п.). Эта информация не принадлежит «никому», она «обезличена», хотя усваивается всеми школьниками как обязательная;

2. Информация, выражающая результаты чужого опыта (хотя и общественно-значимого). Изложенная учеником (учителем), такая информация может соответствовать или не соответствовать результатам опыта ученика и содержать, например, фактологические (описательные) тексты (научные и художественные). Выраженные в них знания могут быть восприняты по-разному, т.е. они не «обезличены». В них фиксируется точка зрения автора учебника, которая не всегда совпадает с точкой зрения читателя-ученика. Даже одна и та же научная информация, изложенная в учебнике, воспринимается учениками по-разному, в зависимости от характера и индивидуальной направленности их субъектного опыта.

Часто неприятие учеником информации учебника воспринимается и оценивается учителем как неусвоение учебного материала. Но ведь в этом может проявляться своеобразная личностная позиция, опирающаяся на субъектный опыт. Неприятие учеником информации учебника может быть связано с его попыткой защищать свой опыт, хотя и «отрицательный» по отношению к тексту учебника. При контроле и оценке усвоения материала учебника в личностно-ориентированном образовательном процессе необходимо пересмотреть существующие критерии усвоения. Следует заметить, что в содержании учебных текстов может быть заложена противоре-

чивость суждений, разное эмоциональное отношение к излагаемым фактам (событиям), авторская позиция. Приведем простой пример: «Наполеон заходил в бараки солдат, зараженных холерой». Очевидно, что отношение к описываемому факту не может быть однозначным.

Организация личностно-ориентированного подхода к работе с текстом учебника должна быть направлена в первую очередь на развитие не памяти, а самостоятельности мышления. Этому должна способствовать проблематизация, внутренняя противоречивость, неоднозначность учебного текста. К сожалению, пока учебник строится по принципу справочника, а критерием понимания выступает воспроизведение текста. Понимание – сложный процесс, куда всегда включается личностное преобразование заданного текста на основе субъектного опыта.

3. Информация, помогающая самообразованию. Это имеющиеся в учебнике текстовые пояснения, указания, примечания, комментарии, смысловые таблицы, облегчающие самостоятельную работу над текстом, его понимание.

Любой учебный текст есть своеобразное соединение и описание «чужой» и «моей» мысли. Его усвоение не может быть обезличено так же, как и требования к усвоению. В этом смысле весьма значимым для нас является различие учебного и образовательного материала.

При разработке дидактического материала (системы учебных заданий) важно учитывать не только объективную сложность предметного содержания заданий, но и различные приемы их выполнения. В содержание заданий должно входить описание приемов их выполнения, которые могут задаваться непосредственно (в виде правил, предписаний, алгоритмов действий) или путем организации самостоятельного поиска (решить разными способами, найди рациональный, сравни и оцени два подхода и т.п.)

Все используемые в дидактике приемы (и складывающиеся на их основе способы учебной работы) можно разделить на три группы:

Приемы первого типа непосредственно входят в содержание усваиваемых знаний. Обеспечивающие фактическое их усвоение, они описываются в виде правил, предписаний наряду с изложением предметного содержания знаний. На их основе складываются специфические предметные способы проработки учебного материала.

Приемы второго типа не вытекают непосредственно из содержания знаний по предмету. Это приемы умственной деятельности, направленные на организацию восприятия учебного материала, наблюдения, запоминания, создания образов. Они составляют основное содержание учения, как индивидуальной деятельности, поскольку в них отражаются особенности проявления личностных характеристик, обеспечивающих познание. На их базе формируются индивидуальные способы проработки учебного матери-

ала, которые, закрепляясь, превращаются в познавательные способности. Постоянная активизация этих способов в ходе учения – основной путь развития познавательных способностей, условие их проявления.

Ученик нередко сам является носителем этих способов; он может находить и использовать их самостоятельно, по собственной инициативе. Дидактика должна выявлять эти способы, описывать их и наиболее рациональные предлагать в виде приемов для усвоения всеми учащимися. Поскольку в их основе лежит не предметное содержание (как в приемах первого типа), а организация психической деятельности, то работу по становлению способов (их выявлению, оценке, коррекции) должен вести психолог совместно с учителем, а сами дидактические материалы выступают при этом как ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ. <...>

Источником становления способа учебной работы является ученик (индивидуальная организация его познавательных процессов). Но реализоваться способ не может вне конкретного предметного содержания. В этом вся сложность. Способ нельзя вывести из предметного содержания, но нельзя и не учитывать его, невозможно задать извне как прием первого типа (только через предметное знание). Чтобы работать с ним, учитель должен располагать соответствующим психодидактическим материалом, разработанным дидактом совместно (и обязательно!) с психологом. Способ, будучи в основе своей психическим образованием, если он обеспечивает продуктивность усвоения, должен быть зафиксирован дидактом, а затем рекомендован как рациональный прием. Как ни парадоксально это звучит, но источником приемов наблюдения, внимания, памяти, т.е. интеллектуальных приемов, является не учитель, а сам ученик. Учитель только как бы помогает ученику их «опредмечивать». Анализ способов учебной работы школьников помогает обогатить дидактику, создает необходимые условия для проектирования процесса учения (а не обучения, как чего-то изначально заданного).

Приемы второго типа, в основе которых лежит анализ того, как работает интеллект, реализуются в учении, как процессе, и «исчезают» в его продукте (решенной задаче, выученном стихотворении, правиле, прочитанном тексте и т.п.).

Анализ работы интеллекта (на учебном материале) предполагает знание того, какие операции необходимо выполнить, чтобы успешно справиться с заданием, каково должно быть их конкретное содержание и последовательность выполнения. Этими знаниями должен в первую очередь обладать сам учитель. На основе анализа собственной интеллектуальной деятельности, он должен разобраться в том, каким путем можно наиболее рационально прийти к решению задачи, как определить общую стратегию

ее решения, какие действия необходимо совершить, какие знания при этом использовать, а не только демонстрировать образцы решения.

Ведь учитель также является носителем способов проработки научного материала. Обмениваясь с учениками своими способами, как более профессионально продуктивными, он может сам стать источником их становления, иллюстрировать их ученикам, создавая тем самым благоприятные условия для овладения ими, превращая их в рациональные приемы умственной деятельности. Работа со способами становится важным условием превращения их в закрепленные, специально отобранные, осознанно используемые приемы интеллектуальной деятельности.

В учебно-методической литературе способы учебной работы представлены пока явно недостаточно, т.к. работа с ними требует специальной психологической подготовки учителя. Творцом способов является субъект учения – ученик. Учитель их «окультуривает», «опредмечивает», тем самым создает условия для разработки технологии мысли. (В этих целях существующие классические интеллектуальные тесты мало полезны).

Работа со способами учебной работы школьника должна включаться в организацию личностно-ориентированного образовательного процесса.

Приемы третьего типа, как и первого, задаются обучением, но в отличие от первых не связаны тесно с предметным содержанием знаний. Эти приемы обеспечивают организацию учения, делают его самостоятельным, активным, целенаправленным. К ним следует прежде всего отнести приемы целеполагания, планирования, рефлексии, что создает основу для самообразования, самоорганизации школьника в учении. Описанные типы приемов показывают сложную зависимость между обучением и учением.

Таким образом, способ учебной работы это не только усвоенный нормативно заданный прием, но и личностное образование, которое само может оказывать воздействие на обучение», превращать его как бы в «производное от учения. Связь между обучением и учением становится взаимобратимой: не только обучение влияет на учение, но и учение может способствовать повышению эффективности обучения, наполняя его знанием о построении процесса учения через анализ индивидуальных способов учебной работы.

Разработка дидактических материалов на основе использования приемов трех типов предполагает особую подготовку учителя к работе с этими материалами. Одни из них предполагают специфическое использование при раскрытии содержания предметных знаний. Другие – обращение к субъектному опыту самих учеников (его выявление, анализ) с целью выделения и описания способов учебной работы.

Конструкция этих материалов тоже должна быть разная. В первом случае ученик получает задания с указанием приемов, которыми он должен воспользоваться. Во втором, ему предлагается выполнить задание (решить задачу), а затем описать способы выполнения. Критерии продуктивности работы ученика при этом, конечно, будут различными.

Использование разнотипных дидактических материалов (не только по их предметному содержанию, но и по приемам выполнения) может служить основой для разработки критериально-ориентированных тестов. Кроме того, нужна особая организация урока, при которой учитель постоянно стимулирует учеников к анализу тех приемов (способов), которыми они пользуются в процессе учения.

Все сказанное позволяет утверждать, что конструирование и реализация личностно-ориентированного образовательного процесса невозможны без учета психологических закономерностей. Психолог должен занимать при этом не столько позицию исследователя, сколько быть активным проектировщиком этого процесса. <...>

Один и тот же учебный материал может усваиваться через активное включение различных сенсорных систем не только зрения и слуха (что принято в нашей школе), но и через моторику, тактильные восприятия, различные семантические «коды», которыми так богата психика ребенка.

Семантические «коды» – те мыслительные операции, которыми пользуются ученики, работая с учебным материалом. Например, на уроке русского языка учитель диктует слова, которые надо запомнить. Для этого каждый ученик использует свой «код». Один хорошо запоминает на слух, другой стремится записать, чтобы запомнить, третий создает зрительный образ предмета (явления), фиксируемого словом, четвертый пытается объединять слова по грамматическому признаку (род, число, падеж). Эти «коды» должны быть выделены учителем вместе с психологом и учтены при работе с программным материалом.

Чем разнообразнее субъектный опыт, тем больше у учителя возможности его использовать в обучении, но для этого он должен предоставлять ученику возможность пользоваться этим опытом через выбор вида и формы учебного материала. Каждое задание, предлагаемое учителем (там, где это возможно), должно иметь словесное, графическое предметно-иллюстративное решение. Ученик вправе выбрать какое-либо одно и может рассчитывать на успех, что будет усиливать его учебную мотивацию. Это особенно важно в старших классах, где дидактический материал разнообразен по содержанию, форме и объему.

Большое значение для организации личностно-ориентированного образовательного процесса имеет работа с первоисточниками. Например,

изучение исторических фактов, событий может вестись по различным документам (летописи, былины, мемуары, описание очевидцев, художественные произведения, различные справочные материалы и т.п.) Важно предоставить возможность ученику право выбора работать с той литературой, которая ему интересна, более значима, эмоционально привлекательна, особенно в тех случаях, когда она выступает объектом информации, а не специальным объектом изучения.

При изучении художественной литературы, на занятиях музыкой, изобразительным искусством можно выявить индивидуальные предпочтения учеников в работе с произведениями разных стилевых особенностей и жанров. Эти предпочтения должны учитываться учителем, использоваться в процессе учебной работы на уроке, при планировании домашних заданий, в ходе опроса, при проведении творческих самостоятельных работ. Единообразие, шаблон здесь просто недопустимы.

Психологические исследования показывают, что у детей очень рано (к 3 – 4-му классу) начинает складываться индивидуальная избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала. С возрастом эта избирательность может исчезать или, наоборот, усиливаться, что должно выявляться и прослеживаться в динамике, фиксироваться учителем-предметником. Это, конечно, сложная работа, но она обязательно должна проводиться в системе личностно-ориентированного обучения.

Каждому ребенку, поступающему в школу, для развития и самореализации нужна образовательная среда, включающая:

- организацию и использование учебного материала разного содержания, вида и формы;
- предоставление ученику свободы выбора способов выполнения учебных заданий (при снятии эмоционального напряжения в связи с боязнью ошибиться в своих действиях);
- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;
- создание условий для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности;
- постоянное внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы, побуждающих ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы. Важно, чтобы ученики могли рассказать, что они делали на уроке, как организовывали свою работу, какими способами пользовались, чем им больше всего понравилось заниматься и т.п.;
- особую подготовку учителя к систематическому осуществлению такой работы на уроке, в ходе организации индивидуальных занятий;

- разработку и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;
- организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения;
- конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся.

Чем богаче образовательная среда, особенно в основной школе, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого ученика, опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и разнообразия субъектного опыта ученика, накопленного им в семье, в общении со сверстниками, обучении, реальном взаимодействии с окружающим миром. <...>

Проектирование образовательного процесса в личностно-ориентированной системе обучения не ограничивается, конечно, специальным конструированием учебного материала, обеспечивающим ученику свободу выбора в работе с ним. Важно, как этот материал используется учителем на уроке.

Урок был и остается основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний (хотя и такие уроки нужны), а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Для этого учитель, работая в диалоге с классом, выделяет различные индивидуальные семантические «коды» и, опираясь на них, отбирает те, которые наиболее отвечают научному содержанию знаний, подлежащих усвоению.

Известно, что логически существенные признаки, зафиксированные в понятии (научном знании), не всегда личностно значимы для ученика. Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание. Необходимо их согласование, перевод того содержания, которым владеет ученик, на научное содержание, т.е. своеобразное «окультуривание» субъектного опыта ученика. Именно такую задачу должен решать учитель с помощью всего класса на уроке.

Приведем фрагменты таких уроков по математике в пятом классе. Учитель знакомит учащихся с основными геометрическими понятиями: форма, фигура, поверхность и др. Эти слова используются не только в математике; задолго до употребления их в геометрии ученики пользуются ими в житейской практике, закрепляя за ними определенное содержание. Поэтому прежде, чем давать определение этих понятий, принятых в математике, учителю следует выявить, что понимают под этими терминами ученики. Для этого организуется свободная (эвристическая) беседа, стиму-

лирующая учащихся высказываться, не боясь ошибиться по поводу того, как они могли бы содержательно определить эти термины. В их ответах раскрываются индивидуальные «контексты» (смыслы), которые использует учитель, чтобы ненавязчиво перевести их в специфически математическое содержание. Меняется содержание вводимого материала, обязательно выявляются индивидуальные контексты его первоначального понимания. Так, выясняется, что линия может быть прямой и кривой. Первая составляет основу для образования множества геометрических фигур, различающихся формой, величиной, пространственной размещенностью на плоскости и в пространстве. Вторая линия (кривая) – основа для образования фигур округлой формы (окружность, круг, шар и т.п.), также различающихся величиной, положением на плоскости или в пространстве. При этом одновременно используются и плоские, и объемные фигуры (их изображения на доске, листе бумаги).

Таким образом, еще до систематического изучения геометрии в шестом классе, где вводятся строгие математические определения прямой, отрезка, угла и т.п., учитель беседует с учениками, выясняя, какие у них уже имеются представления о линии и разновидностях (прямая, кривая, ломаная); дает наглядные различия между прямой и кривой, поясняет, что прямая и кривая линии не имеют ни начала, ни конца, т.е. бесконечны, но прямая не меняет своего направления, а кривая изменяет его неоднократно. Ученики осмысливают свой прошлый опыт работы с разнообразными линиями, который у них имеется при обучении письму, рисованию, написанию цифр, знаков и т.п. Это подготавливает их к восприятию математических понятий, таких, как прямая, луч, отрезок, совокупность разнонаправленных отрезков (ломаная) и др. <...>

Подобные уроки можно проводить по всем учебным предметам, выделяя для анализа такие понятия, которые наполняются разным содержанием в зависимости от того, с позиций какой науки они будут рассматриваться (например, движение, развитие, масса, сфера и т.п.). Обозначая различное содержание, которое вкладывает та или иная учебная дисциплина (физика, география, биология и др.) в одни и те же термины, учитель показывает детям, что многогранный мир, который они воспринимают, описывается разными науками по-разному. Поэтому их знания о мире должны «окультуриваться» с позиции той или иной науки. Например, в понятие «движение» математика и физика вкладывают различное содержание, но при этом не разрушается то общее понимание движения, которое сложилось в субъектном опыте каждого ученика.

Учитель должен пояснить, что термин «движение» в математике имеет одно содержание, а в физике другое. Этим разным содержанием ученик должен овладеть.

Конечно, работа на уроке с субъектным опытом учащегося требует от учителя специальной подготовки: не просто изложения своего предмета, а анализа того содержания, которым располагают ученики по теме урока.

В этих условиях меняется и режиссура урока. Ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, делятся своим содержанием, обсуждают то, что предлагают одноклассники, отбирают с помощью учителя то содержание, которое закреплено научным знанием. Учитель постоянно обращается к классу с вопросами типа: что вы знаете об этом; какие признаки, свойства могли бы выделить (назвать, перечислить и т.п.); где они, по вашему мнению, могут быть использованы; с какими из них вы уже встречались и т.п. В ходе такой беседы нет правильных (неправильных) ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения, выделив которые учитель затем начинает «отрабатывать» их с позиции своего предмета, дидактических целей. Он должен не принуждать, а убеждать учеников принять то содержание, которое он предлагает с позиции научного знания. Ученики не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, почему в их основе лежит то или иное содержание, в какой мере оно соответствует не только научному знанию, но и личностно значимым смыслам, ценностям (индивидуальному сознанию). Такая работа может проводиться только на уроке, где задан жестко контекст и содержание беседы, но их передача организуется как «встреча» различного понимания этого содержания, носителем которого является не только учитель, но сами ученики. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием, коллективный отбор его содержания. Ученик при этом есть «творец» этого знания; участник его рождения.

Именно такой урок мы называем личностно-ориентированным. В ходе его учитель не просто ласков и внимателен к детям, а вместе с ними осуществляет равноправную работу по поиску и отбору научного содержания знания, которое подлежит усвоению. При этих условиях усваиваемое знание не «обезличено» (отчуждено), а становится личностно значимым.

Взаимодействуя с учениками в ходе урока, учитель не опасается неправильных ответов (если это не проверочный урок); привлекает к работе всех учеников (а не только хорошо успевающих); обсуждает все высказывания, отбирая из них наиболее соответствующие научному содержанию знания, не боится подчеркивать – «давайте договоримся, что в это понятие (термин) мы вкладываем определенный смысл (содержание), и будем в дальнейшем его придерживаться». Ведь любое научное знание (понятие) возникает как коллективное мнение ученых-профессионалов и в этом смысле затем становится

общепринятым, подлежащим усвоению в школе. Сформулируем кратко основные требования к личностно-ориентируемому уроку.

Цель – создание условий для проявления познавательной активности учеников.

Средства достижения учителем этой цели:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся;
- создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса;
- стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;
- использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;
- оценка деятельности ученика не только по конечному результату (правильно - неправильно), но и по процессу его достижения;
- поощрение стремления ученика находить свой способ работы (решения задачи); анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные;
- создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Выделенные общие цели и средства организации личностно-ориентированного урока, естественно, должны быть конкретизированы учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания. Мы здесь описываем те уроки, где учитель максимально использует и организует субъектный опыт ученика, направленный на овладение знаниями.

Конечно, критериальная база для оценки работы учителя на уроке не может быть единой. Учитель должен сам составлять «режиссуру» урока в зависимости от его темы, уровня подготовленности класса, целевой установки, времени проведения урока и т.п. Поэтому, с нашей точки зрения, в зависимости от типа урока должны существовать различные критерии эффективности его проведения. Единых критериев не может быть. Обозначим те, которые позволяют анализировать деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью:

- наличие у учителя учебного плана проведения урока в зависимости от готовности класса;

- использование проблемных творческих заданий;
- применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;
- сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе урока;
- обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;
- стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;
- отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;
- при задании на дом называется не только тема и объем задания, но подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. С.27 – 47.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи.
2. Выпишите основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса.
3. Составьте таблицу, включающую важнейшие характеристики субъектного опыта.
4. Какие типы научной информации необходимо учитывать для выявления личностно значимого отношения к учебному тексту при его конструировании?
5. Почему при разработке дидактического материала (системы учебных заданий) важно учитывать не только объективную сложность предметного содержания заданий, но и различные приемы их выполнения?
6. Как вы понимаете выражение И.С. Якиманской: «не только обучение влияет на учение, но и учение может способствовать повышению эффективности обучения»?
7. Что такое семантические коды и как они связаны с субъектным опытом?

8. Какими средствами создаются условия для проявления познавательной активности учеников?

И.С. ЯКИМАНСКАЯ

ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНЫМ ПРОГРАММАМ, ОРИЕНТИРОВАННЫМ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

<...> Учение не есть изолированная когнитивная функция. Оно представляет собой органическую часть сознательной деятельности ученика, является выражением его личности. Учение определяется, с одной стороны, тем, что ученик знает и умеет, а с другой, тем, готов ли он учиться, чем, для чего, почему и в какой степени хочет овладеть.

В учении представлено единство когнитивных способностей и мотивационных установок. В нем реализуются личные планы и намерения ученика в соответствии с целями деятельности, эмоциональным отношением к действительности, принятие, осмысление и преобразование которой в значительной мере определяется не только организованным обучением, но и субъектным опытом. Усваивая заданное содержание, ученик не просто получает научную информацию, он преобразует ее на основе собственного опыта, т.е. строит субъектную модель познания, в которую включаются не только логически существенные, но и личностно значимые признаки познаваемых объектов, что не всегда совпадает по содержанию.

В любом материале, заданном для усвоения, ученик пытается вычлени для себя те его смысловые признаки, на которые он предпочитает опираться при выполнении задания. К сожалению, смысловое пространство для ученика искусственно ограничивается заданным образцом, где жестко определены все признаки (логически существенные), операциональный состав действий по их использованию, ракурс рассмотрения поставленной проблемы.

Ученику остается лишь принять образец, следовать ему в своей работе. В школе недостаточно используется учебный материал, предоставляющий ученику свободу выбора содержания, способа его проработки. Как известно, прорабатывая один и тот же материал, один ученик успешно использует словесную форму, другой – переводит его в графический образ, третий – применяет индивидуально значимые для него коды – символы, знаки. Причем продуктивность выполнения задания может быть одинаково высокой, но способы ее достижения различны. Чтобы выявить эти спосо-

бы, необходимо конструировать дидактический материал, позволяющий выбирать личностно значимые способы учебной работы, добиваясь при этом одинаковых результатов. Как правило, за результатом скрыт процесс его получения. Но именно в этом процессе и проявляется субъектность ученика как личности.

Заметим, что форма учебного материала объективно зависит от области знания, определяется его содержанием (гуманитарное, математическое, физическое задание). Однако в наших исследованиях получены факты, свидетельствующие о том, что даже в одной и той же области (например, математике) существует множество индивидуальных способов переработки ее содержания с использованием различной формы. В настоящее время практически нет учебных программ, обеспечивающих школьнику возможность овладеть знаниями с учетом индивидуальной избирательности к содержанию, виду и форме программного материала. Поэтому ученик не может выбрать для себя ту учебную программу, с которой ему легче и приятнее работать.

Дифференциация учебных программ в целях углубленного их изучения осуществляется в основном за счет усложнения научного содержания. Способы усвоения этого содержания, как правило, не учитываются. Коррекционные программы строятся с учетом содержания учебного материала, уровня его сложности, а не на основе предоставления ученику возможности самостоятельно выбирать тип задания, выполняя которое, можно использовать различные содержательные признаки, предпочитаемую форму (словесную, наглядную, условно-символическую).

Существующие коррекционные программы позволяют совершенствовать знания, умения, но мало влияют на развитие ученика как личности, так как исходят не от ученика, а от содержания научного знания. Умственное развитие ученика выступает при этих условиях побочным эффектом обучения, поскольку проектируется как одинаковое для всех, с едиными показателями развития, методами его оценки.

Школьная отметка, как правило, фиксирует уровень овладения содержанием знаний, умений, но не индивидуальные способы проработки учеником заданного содержания. А ведь именно в способах учебной работы отражается субъектная переработка школьником программного материала, именно в них фиксируется уровень его умственного развития.

Возможность использовать разные способы в ходе овладения предметным учебным материалом должна быть обеспечена при построении любой обучающей программы. Выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим учеником, является важным средством

определения его индивидуальных познавательных возможностей, проявления субъектности.

Выбор способа учебной работы должен быть заложен в самом содержании заданий. Кроме того, необходимо разрабатывать психолого-педагогические условия, стимулирующие учащихся к использованию и выбору наиболее рациональных, лично значимых способов. Нередко эти способы складываются в жизнедеятельности ребенка еще задолго до школы, обеспечивая решение лично значимых для него задач, затем переносятся на школьный материал, становясь способами учебной работы.

Как уже отмечалось, при таком подходе к обучению в центре внимания оказывается не некий усредненный ученик, а каждый школьник как личность в своей самобытности, уникальности. Изменяется вектор движения: не от педагогических воздействии к ученику, а от самого ученика, который избирательно относится к этим воздействиям, а вовсе не ассимилирует их в заданном виде.

В основу учебных программ должны быть заложены все необходимые условия для овладения теми видами деятельности, которые дают ученику широкую ориентацию в системе субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений, где ученик выступает как активный творец этих отношений (а не только их созерцатель). Реализация такой задачи требует иного подхода к предметному обучению (не как к замкнутому в своем содержании набору отдельных предметов), к выделению и моделированию видов деятельности, через которые осуществляется активное отношение ученика к миру. Конкретные знания (их система) выступают при этом как средство познания и преобразования действительности, а не как конечная цель. Построение предметного обучения по интегрированному типу отвечает задачам лично-ориентированного обучения, поскольку позволяет выявить основной тип отношения ученика к окружающему миру, который выступает для него целостно, многосторонне, динамично. Такое построение учебных предметов способствует формированию целостной научной картины мира, не ограничивает угол зрения (через физику, химию, математику и т.п.), позволяет самому ученику выбирать «опорные» знания из разных наук с максимальной ориентацией на субъектный опыт, сложившийся у него под влиянием как предшествующего «житейского» обучения, так и более широкого взаимодействия с окружающей действительностью.

При таком подходе меняется представление об образовательной (социокультурной) среде. Это не просто обучающая среда (даже оптимально построенная), а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы

раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противопоставляет ему только как «познаватель». Такая обучающая среда является развивающей. Однако она не навязывает ученику путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, предоставляя ученику возможность самому определять траекторию индивидуального развития. Раскрытие субъектных ценностей и формирование на этой основе общественно-значимых ценностей – основная задача личностно-ориентированного обучения. Отличительной особенностью такого обучения является признание ученика как самоценности, как носителя субъектного опыта, через призму которого он воспринимает любые педагогические воздействия. Раскрыть содержание субъектного опыта ученика, максимально опираться на него при организации обучения – основная задача учителя. Главной проектируемой характеристикой личностно-ориентированной программы должна быть задача инициирования субъектного опыта ученика.

Каково же содержание субъектного опыта? В него входят: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи.

Структура субъектного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархией. В опыте отдельного ученика могут доминировать те или другие элементы. Уровень их развитости тоже может быть различным. Поэтому представляется важным выявление СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА каждого ученика, выделение в нем сильных и слабых его сторон. Например, в структуре субъектного опыта может доминировать круг научных представлений, знаний об окружающем мире; или наоборот, при небольшом запасе знаний в субъектном опыте ученика может преобладать своеобразное видение мира, что нуждается в специальной коррекции.

Функция субъектного опыта в усвоении (познании) заключается, на наш взгляд, в том, что с позиции этого опыта «навалится порядок» в восприятии действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение бытия. Субъектный опыт делает всех учеников разными, неповторимыми. Цель личностно-ориентированного обучения – максимально раскрыть эти различия, а не нивелировать их.

Источники субъектного опыта различны: собственная биография ученика (влияние семьи, национальной, социокультурной принадлежности); результаты его повседневной жизнедеятельности, реального взаимоотношения с миром вещей и людей; итоги обучения (в том числе и предшествующего, специально организованного).

Содержание субъектного опыта зависит от прошлого опыта жизнедеятельности ученика, его преобразования под влиянием обучения, других источников информации.

Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. С.48 – 71

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Когда обучающая среда является развивающей?
3. Выпишите основные характеристики личностно-ориентированной учебной программы из статьи И.С.Якиманской.
4. Как, с вашей точки зрения, может осуществляться дифференциация в условиях личностно-ориентированного обучения?
5. Какую роль играет структура субъектного опыта в осуществлении дифференциации обучения?

В.В.СЕРИКОВ

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<...> Долгие годы в отечественной дидактике господствовала идея активизации учения, в соответствии с которой личностный потенциал обучаемого мобилизуется на усвоение заданного извне содержания, на проявление креативности в строгих программных рамках. Нетрудно увидеть в этом столь привычное для нас использование личности в качестве средства достижения «высших целей». Субъектность, смыслотворчество, критичность и другие собственно личностные качества человека пока еще не рассматриваются как самоценность. Приоритетом оказывается не личность, а тот продукт, который от нее можно получить, – выполнение определенных социальных функций, реализация моделей поведения и т. п.

Существует мнение, что рассматриваемая нами проблема не содержит ничего нового, что образование традиционно ориентировалось на личность. Утверждать подобное означает не видеть различия между формированием личностных структур сознания и привитием когнитивного, «практико-операционного» опыта. Даже беглый ретроспективный взгляд на образовательную систему убеждает, что отнюдь не личность и интересы ее развития, а совсем другие приоритеты направляли эту систему. Ведущими ориентирами образования и поныне являются идеология, государство и его экономические запросы, бюрократическая система управления образованием, традиции и ритуалы педагогического сознания. Личностный подход, разумеется, не может отменить воздействия этих достаточно мощ-

ных факторов, но правомерен вопрос о месте личностной ориентации в системе регуляторов образовательной деятельности общества.<...>

Идея личностно ориентированного образования проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. С точки зрения первого, личностный подход рассматривается как этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Что касается научного представления о личностно ориентированном образовании, то оно имеет разную концептуально-понятийную структуру – в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

Философия образования исследует личностный подход посредством категорий субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога, игры как форм самопроявления личности. С этих позиций личностно ориентированное образование противостоит редукции целостного человека отдельным «частям» его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей (Г.С. Батищев, В.Е. Кемеров, М. Полани, Н.Б. Сигов, В.Н. Шердаков, Р. Эванс).

С позиций психологии концепция личностно ориентированного образования обогащается представлениями о функциях личности в жизнедеятельности человека, о специфической природе личностного уровня человеческой психики, о смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (Л.И. Анциферова, Гонсалес Рей, В.В. Давыдов, Г.А. Ковалев, А.В. Петровский, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, А.А. Тюков).

Мы же рассматриваем личностный подход в рамках предмета дидактики, включая категорию цели, содержание образования, методы обучения и входящие в их состав конкретные технологии, деятельность преподавания и учения, критерии эффективности образовательного процесса. Концепция личностно ориентированного образования, выявляя новое содержание этих компонентов, задает тем самым регулятивы преобразования педагогического сознания и практики. Мы опираемся на фундаментальные дидактические исследования, раскрывающие природу педагогического знания (В.В. Краевский), целостность образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), личностно развивающие функции обучения (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бочкина, З.И. Васильева, В.В. Горшкова, Т.Н. Мальковская, А.П. Тряпицына), сущность педагогической деятельности (В.Н. Загвязинский, И.А. Колосникова, В.А. Сластенин).

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного обучения видится нам в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса в определении

целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования.

В учебном процессе, как привычно повторяется в педагогических трактатах и объяснительных записках к программам, формируются знания, умения, развивается личность учащегося. Однако простым знаком препинания нельзя отделить столь далеко стоящие стороны образовательного процесса. Утверждать, что «личность формируется», можно лишь с большой долей условности, ибо она в такой же мере формируется, в какой и противостоит всякому «формированию». Личностное начало в ребенке, зарождаясь еще в раннем детстве, нарушает линейность, программируемость образовательного процесса, придавая ему черты избирательности, саморазвития, целостности, опосредованности. Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития.<...>

Личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Как при этом соблюсти необходимую меру, достичь согласованности между социально-этической необходимостью и свободой развития, без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке, избежать тоталитарных «моделей личности» или «свободного воспитания»? Этот вопрос всегда возникал в процессе нашего многолетнего исследования.

Мы исходили из того, что собственно личностные функции обучаемого «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка уже не может обеспечить адекватную позицию ученика в структуре учебной ситуации. Личностные функции – это в данном случае не характерологические качества ее (последние, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые, собственно, и реализуют социальный заказ «быть личностью».

В качестве таковых функций выделим следующие: **мотивации** (принятие и обоснование деятельности), **опосредования** (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), **коллизии** (видение скрытых противоречий действительности), **критики** (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), **рефлексии** (конструирование и удержание определенного образа Я), **смыслотворчества** (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного - сути жизни), **ориентации** (построение личностной картины мира - индивидуального мировоззрения), **обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующая** (обеспечение творческого характера

любой личностно значимой деятельности), **самореализации** (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), **обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями** (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям).

Полнота этих функций, представленность в деятельности субъектов учебного процесса могут свидетельствовать о том, что образовательный процесс достиг личностного уровня своего функционирования. В отличие от опыта когнитивного, который из предметной формы переводится в форму совместной деятельности педагога и воспитанников, посредством чего и усваивается, опыт личностный изначально никакой другой формы, кроме деятельностной, не имеет. Личностная сторона любой деятельности – это ее субъектное начало.

Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов, статус. Переживание как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные ему субъект-субъектные формы учебного взаимодействия: общение-диалог, игровое мышледействие, рефлекссию, смыслотворчество. Учебная задача решается на личностном уровне, когда переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и развивает мощные структуры интеллекта.

Нет, однако, нужды доказывать, что и содержание образования, и способ его задания, и форма функционирования в реальном учебном процессе в том виде, как они существуют сегодня, мало соответствуют механизмам личностного развития. А потом личностно развивающая функция больше декларируется, чем реально выполняется существующим учебным процессом. Это не означает, разумеется, что в образовательном процессе не развивается личность обучаемого. Просто его вклад в эту сферу невелик. Не этим ли объясняется то, что ценность образования, смысл учебной деятельности в личностном самоопределении современных молодых людей играют не столь уж большую роль.

Хотя представление о механизмах личностного развития играет важную роль при построении личностно развивающих компонентов содержания образования, это не единственный ориентир при отборе и композиции такого содержания. Другим не менее значимым регулятивом построения содержания является представление о цели образования. Принятие личностной парадигмы существенно меняет понимание феномена цели. Традиционно она представлялась как некая модель личности, выражающая заказ социума и имеющая форму стандартов образованности и поведения. Такой подход противоречит личностной сущности образования, поскольку личность не терпит изначальной заданности. Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в ее опыте, ина-

че они просто не могут быть адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл. Цели деятельности, в том числе и образовательной, вторичны по отношению к ее мотивации. <...>

В какой степени личность обучающегося может участвовать в определении целей, содержания своего образования? Очевидно, в такой степени, в какой предполагается образование именно личности, а не каких-то функционально-деятельностных компонентов индивида, стандарт которых в каждую историческую эпоху задается социумом. Личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир. Оптимально, следовательно, образование, предполагающее гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающего начала. Отход от этой гармонии ведет к крайностям тоталитаризма или педоцентризма. Мысль о необходимости включения в содержание кроме задаваемых извне стандартных компонентов еще и эмоционально-ценностных личностных элементов, которые неотрывны от самого процесса обучения с присущим ему межсубъектным общением, присутствует в различных концепциях образования (В.С. Ильин, М.С. Каган, И.Я. Лернер и др.)

Развивая это положение, полагаем, что целостное, реально представляющее перед субъектом содержание образования, складывается из двух элементов: 1) дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (образовательный стандарт); 2) личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития.

Личностно ориентированное содержание не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования. Всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса, если представлена в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями: в форме диалога, предполагающего исследование ее смысла, путем имитации жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми.

<...> Образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образования «требуемого» смысла. Поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования.

Основой личностно ориентированного образования можно считать учебную ситуацию. Раскрывая ее сущность, необходимо отказаться от многих атрибутов традиционного педагогического мышления и четко

представить, что такая ситуация не может преднамеренно вводиться в соответствие с планом урока, она не имеет заданного извне материала и однозначно предписанной методики организации, не подходит одновременно для всего класса. Учитель ориентируется на правильность ответа, те или иные действия или поведение ученика. Выявить показатели, свидетельствующие о том, достигнут ли личностный уровень взаимодействия субъектов обучения, – сложная задача, решение которой требует от учителя и адекватных ей диагностических средств – не только научного инструментария, но и выражения сочувствия, проявления интуиции, открытости, преодоления стереотипов и заранее заданных установок.

Вхождение учителя и ученика в личностно ориентированную ситуацию предполагает своеобразную инверсию всех параметров обучения: то, что было внешним по отношению к их общению (цель, содержание учебного процесса и др.), задавалось внешними социальными институтами, меняет свой источник, становится внутренним стимулом, результатом интимного согласия и сотрудничества субъектов. Борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей здесь становятся осязаемым полем межличностного общения.

Конструирование учебной ситуации, по данным нашего исследования, предполагает использование трех типов базовых технологий: 1) представления элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач (технология задачного подхода); 2) усвоения содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога); 3) имитации социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

Триада «задача - диалог - игра» образует базовый технологический комплекс личностно ориентированного обучения, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической составной части целостного учебного процесса. В этой ситуации не происходит подмены образовательного процесса узко воспитательным содержанием, однако мир человеческого опыта раскрывается иной своей стороной - личностно смысловой, когда усваивается как личностная ценность путем обращения не только к памяти, но и к глубинным структурам сознания.

Какова сущность технологии обучения, о которой мы рассказываем? Эту технологию можно определить как законосообразную педагогическую деятельность. Отличие педагогических технологий от материально-технологических или инженерных обусловлено спецификой учебной предметной области. Сфера личностно ориентированной педагогической

деятельности не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций, отделенностью собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживаний. Операционная сторона педагогической деятельности не может существовать вне личностно субъективных компонентов, рациональная регуляция – вне эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях знаний.

Любой изучаемый материал представляется в виде системы задач, различным образом связанных с жизненно смысловой сферой учащегося. Имеются в виду задачи трех типов: 1) предметные, включающие фактический материал изучаемого материала с косвенным указанием на его связь с гуманитарно-ценностной сферой; 2) конструктивные, направленные на поиск способов приобщения учащихся к данной области культуры, что связано с переводом содержания изучаемого материала из предметной формы в деятельность-коммуникативную; 3) личностно ориентированные, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала.

Учебный диалог можно считать специфическим видом технологии. В соответствии с личностной парадигмой он предстает не только как один из методов обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно ориентированной технологии обучения. Диалогичность выступает в данном случае одной из сущностных характеристик учебного процесса, показателем перехода его на личностно смысловой уровень. Диалог не только средство, но и самоцель обучения, не только процесс, но и содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности.

Выделим уровни сформированности учебного диалога: жестко детерминированное отношение ученика к правильным ответам; обмен независимыми высказываниями; взаимослушание; взаимопонимание; стремление к самораскрытию; стремление к пониманию другого, к поиску новой истины. Восхождение к высшим уровням диалога означает преодоление формальной диалогичности, при которой взаимодействие сознаний подменяется поочередными высказываниями. Проявлением формализма можно считать также искусственно инсценируемое отношение учащихся к заранее известным учителю и якобы безусловно правильным истинам, что обычно бывает при традиционном проблемном обучении.

Понятно, диалог не возникает спонтанно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно и на начальных этапах неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т. п.

Введение в ситуацию диалога предполагает использование таких элементов технологии: 1) диагностика готовности учащихся к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем; 4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися; 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников.

Вхождение в диалогическую ситуацию связано с радикальным изменением коммуникативных установок учителя. Вопрос «кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «каким он должен быть?».

Особая роль принадлежит имитационно-игровым ситуациям. Традиционные методы обучения предполагают работу непосредственно с материалом предмета, т.е. решаемые задачи и проблемы включены в область собственных проблем изучаемой науки и носят узкокогнитивный характер. В таком обучении преследуются, как правило, чисто учебные цели – запомнить, найти, понять, изложить. Преобладает внешняя по отношению к деятельности мотивация, стимулируемая состоянием вынужденности и внешним контролем. Сфера приложения личностных функций чрезвычайно мала – это реакция на оценку, мобилизация произвольного внимания и памяти.

К разработке имитационно-игровых ситуаций приводит необходимость организации обучения, когда востребованными становятся личностные функции обучаемых. Это достигается в том случае, если познавательное действие выполняется в структуре деятельности, реализующей определенный личностный смысл. Последний обретает и само познавательное действие. Так, разрабатывая технический проект, учащиеся осваивают законы кинематики и динамики; играя в «суд над нефтеперерабатывающим заводом», знакомятся с экологией региона, моделируя с помощью компьютера расход сырья и маршруты перевозок, постигают понятие себестоимости. Познавательное действие, включенное в контекст социально и личностно значимой ситуации, обретает иную мотивацию и смысловую структуру. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты произвольности, состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии.

Игра ценна своей мотивацией, особым творческим, эвристическим, партнерским состоянием личности, а отнюдь не своими формальными атрибутами в виде ролей и правил. «Всякая игра есть прежде всего и в первую очередь свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра?» (Хейзинга И. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 17). Формально же элементы игры служат достижению свободного творческого состояния ее участников. К таковым элементам отнесем: игровые цели и правила, предметную сферу и методическое обеспечение игры, комплект ролей, сценарий как своего рода способ генерирования событий. Игра непременно содержит соревнование и конфликт, принятие роли и экспертную оценку результата. Это не просто модель жизни. Она в известном смысле выше обыденной жизни, поскольку делает явными ее скрытые противоречия, обостряет состояние состязательности, в том числе и с самим собой.

Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи.
2. Чем, по-вашему, отличается концептуальный и обыденный подходы к пониманию личностно-ориентированного обучения?
3. Опишите личностные функции обучаемого. Как они связаны с субъектным опытом ученика?
4. Какие три типа базовых технологий предполагает конструирование учебной ситуации в рамках личностно-ориентированного обучения?
5. Выпишите основные характеристики трех типов технологий, соответствующих личностно-ориентированному образованию.
6. В каком соотношении находятся социальный и личностный опыт? К каким изменениям в процессе обучения приведет необходимость включения личностного опыта ученика в содержание образования?

И.Я.ЛЕРНЕР

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

<...> Сущность исследовательского метода обусловлена его функциями. Во-первых, он формирует черты творческой деятельности, которые составляют содержание третьего элемента социального опыта. Во-вторых, организует творческое усвоение знаний, т.е. учит применять известные знания для решения проблемных задач и добывать новые в результате такого решения. В-третьих, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по поиску этих методов. И наконец, он яв-

ляется условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, ибо вне деятельности мотивы, проявляющиеся в интересе и потребности, не возникают. Одной деятельности для этого недостаточно, но и без нее данная цель недостижима.

Учитывая эти функции, назначение исследовательского метода заключается в организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению проблем и проблемных задач. Построение по каждому предмету системы таких проблем позволяет учителю программировать деятельность учащихся, постепенно приводящую к формированию необходимых черт творческой деятельности.

Так, приступая к изучению взаимодействия кислот и металлов, учитель предложил учащимся самим определить наличие и характер взаимодействия, разложив на лабораторных столах три вида размельченного металла, включая медь и столько же бутылочек с кислотами.

Прежде всего учащимся надо было построить план поиска. Для этого они должны сначала предположить возможность двух или трех вариантов результата: 1) взаимодействуют, 2) не взаимодействуют, 3) одни взаимодействуют, другие нет. Затем, поскольку было предложено выяснить характер взаимодействия, учащиеся должны не только запланировать создание условий для взаимодействия (налить несколько капель кислоты в пробирки со щепотками металла), но в случае взаимодействия определить его результат – какой газ выделяется вследствие реакции – и, следовательно, способ этого определения. Уже на этом этапе эксперимента, тема которого дана учителем, учащиеся проявляют альтернативное мышление (три варианта решения), видение новой проблемы (какой газ выделяется, почему медь не взаимодействует с кислотами), построение нового для них способа решения (как выяснить, какой газ выделяется).

Вместе с тем такая работа обеспечит овладение умением планировать эксперимент: осознать проблему, выдвинуть гипотезу, построить план ее проверки, проверить убедительность полученных выводов, в случае необходимости поставить новую проблему и т.д. Иными словами, учащиеся овладевают элементами научного познания, в данном случае – планированием экспериментального исследования.

Формы заданий при исследовательском методе могут быть различны. Это могут быть задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома, задания, требующие целого урока, домашние задания на определенный, но ограниченный срок.

В сельскохозяйственном опытническом практикуме практикуются сезонные задания по выяснению пригодности почвы для тех или иных видов растений и др. Их исследовательский характер будет обеспечен лишь в том случае, если сами ученики, получив тему исследования или выдвинув ее, построят

план опытной работы, наметят возможные варианты, осуществят намеченный план и проверят убедительность выводов, их однозначность и т.д.

Точно так же продуктивны задания по истории колхоза, фабрики, завода, пионерской организации, Отечественной войны на территории данного населенного пункта. Однако их подлинно исследовательский характер проявится в том случае, если сами ученики будут планировать поиск материалов, сами будут истолковывать, компоновать и излагать их в определенной логической последовательности.

Подавляющая масса исследовательских заданий должна представлять собой небольшие поисковые задачи, требующие, однако, прохождения всех или большинства этапов процесса исследования. Целостное их решение и обеспечит выполнение исследовательским методом его функций. Этими этапами являются: 1) наблюдение и изучение фактов и явлений, 2) выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем), 3) выдвижение гипотез, 4) построение плана исследования, 5) осуществление плана выяснения связей изучаемого явления с другими, 6) формулирование решения, объяснения, 7) проверка решения, 8) практические выводы о возможном и необходимом применении добытых знаний. Мы подчеркиваем обязательность самостоятельности учащихся при выполнении ими исследовательских заданий. В чем же состоит деятельность учителя? Прежде всего в построении такой совокупности заданий, которая бы обеспечила творческое применение учащимися основных знаний (идей, понятий, методов познания) при решении главных, доступных им проблем курса, овладение чертами творческой деятельности, постепенное усложнение решаемых учащимися проблем. Даже в том случае, если учителю будет предоставлена такая совокупность заданий в определенной системе, все равно он должен будет ее использовать творчески, в зависимости от уровня подготовки класса и отдельных учеников (выборочно, в разном сочетании, с различной степенью дифференциации).

Кроме того, учитель призван при этом методе контролировать ход работы учащихся, направлять ее в случае отклонения их от правильного пути, проверять итоги работы и организовывать их обсуждение.

Важно подчеркнуть, что именно этот метод способен играть решающую роль в развитии творческих возможностей учащихся до уровня, обеспечивающего дальнейшее саморазвитие каждого ученика в зависимости от его природных задатков и усердия.

Исследовательский метод, даже при его простых вариантах, предполагает готовность ученика к целостному решению проблемной задачи, к самостоятельному прохождению необходимых его этапов. Но в соответствии с законом поэтапного усвоения всякого нового и сложного со-

держания опыт творческой деятельности поддается усвоению только поэлементно и пооперационно.

Целостная задача требует умений: анализировать условие ее в соотношении с вопросом задачи; преобразовывать основную проблему в ряд частных проблем, подчиненных главной; проектировать план и этапы решения проблемы; формулировать гипотезу; синтезировать различные направления поисков; проверять решение и т.д. Для того чтобы ученики могли решать целостную задачу, их необходимо учить самостоятельно выполнять каждый из ее этапов, а также отдельные процедуры творческой деятельности с помощью специально созданных конструкций – учебных задач. В одном случае их учат видеть проблемы, предлагая ставить вопросы к картине, документу, изложенному содержанию, в другом – строить доказательство, в третьем – делать выводы из представленных фактов, в четвертом – высказывать предположение; в пятом – составлять план проверки решения и т.д. Поэлементное усвоение опыта творческой деятельности, овладение отдельными этапами решения проблемных задач обеспечивается эвристическим методом.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.
М., 1981. С.103 – 106.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье «Исследовательский метод обучения».
2. В чем заключается основной смысл исследовательской деятельности?
3. Каковы функции исследовательского метода? Почему этот метод необходим, если мы говорим о личностно-ориентированном обучении?
4. Выпишите основные этапы процесса исследования.
5. Почему опыт творческой деятельности необходимо усваивать поэлементно и пооперационно?

М.В.КЛАРИН

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА: ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМ

В рамках исследовательского подхода обучение ведется с опорой на *непосредственный опыт учащихся*, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. В зарубежной педагогике XX в. этот подход связан прежде всего с движениями европейского «нового воспитания» и «прогрессивного воспитания» в США, которые строили обучение на основе собственного опыта ребенка, занимающего позицию исследователя, осваивающего окружающий мир. Выражением

общей направленности соответствующих дидактических поисков могут служить слова Д. Дьюи:

«Проблема в том, чтобы найти те условия, которые следует создать, чтобы учебная работа и учение протекали естественно и с необходимостью создавали такие условия и, как их результат, такие действия учащихся, вследствие которых они не смогут не научиться. Ум ребенка будет сосредоточен не на учебе или учении. Он направлен на делание того, что требует ситуация, тогда как обучение является результатом. Методом учителя, с другой стороны, становится отыскание условий, которые пробуждают самообразовательную активность, или учение и такое взаимодействие с учащимися, при котором учение становится следствием этой активности». (Dewey, 1928).

В последующем развитии этот подход воплощался по линиям как практической, так и познавательной ориентации.

В рамках исследовательски-практической ориентации учебный процесс строится не только и не столько как поиск знаний «в чистом виде», сколько как поиск новых познавательно-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности). В первые десятилетия XX в. эта ориентация в зарубежной дидактике активно развивалась в поисках по линии «метода проектов», «комплексного обучения». <...>

Зарубежные дидакты на протяжении десятилетий ведут разработки, в которых заложена общая идея: преодолеть противоречие между «заранее определенным и предписанным содержанием обучения и необходимостью свободы и гибкости в отборе видов деятельности ребенка и их содержания в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и ситуативными потребностями» (Табб, 1962). Такой подход ставит целью активизировать обучение, придавать ему исследовательский характер, передавать учащемуся инициативу в организации своего учебного познания.

Дидактические поиски в русле учебного исследования были особенно отчетливо сформулированы Дж.Брунером, исследователем познавательной деятельности, работавшим в США и Англии. Подводя итоги «авангардных» дидактических исследований 50 – 60-х гг., он так выразил их общую исследовательскую направленность:

«...Умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы. Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику, чем делать

что-либо еще» (Брунер, 1962, 17). (Под словами «что-либо еще» Дж. Брунер подразумевал усвоение сведений, предлагаемых в готовом виде.)

Дж. Брунер суммировал выработанный к 60-м гг. исследовательский подход к обучению в виде нескольких основных *утверждений - принципов*.

1. В содержании предмета необходимо выделять ведущие, стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным.

2. Изучение материала надо пронизывать соотношением частных фактов с познавательными структурами, схемами.

3. Процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладевать способами познавательной деятельности, значимыми и за пределами конкретного содержания.

4. Целесообразно применять «спиралевидное» изучение основных представлений и понятий – от начальной школы к средней, – возвращаясь к ним на последующих ступенях обучения.

5. Важно ставить учащегося в положение исследователя, первооткрывателя.<...>

В зарубежной дидактике последних десятилетий прагматический вариант поисковой ориентации обучения уступает место исследовательски-познавательной ориентации. После широкого пересмотра школьных программ в развитых странах в 60 – 70-х гг., особенно в обстановке повышения требований к общеобразовательной школе на рубеже 80 – 90-х гг., поисковая ориентация в дидактике связана с добыванием, выработкой теоретических представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Учебный процесс строится как поиск новых познавательных ориентиров. В ходе такого поиска «обучение не только происходит на основе усвоения новых сведений, но и включает в себя также организацию и творческую перестройку имеющихся концепций или исходных познавательных ориентиров» (Driver and Bell, 1986; Kreitzberg, 1995).

Формирование новых знаний, как правило, означает перестройку или изменение уже имеющихся представлений, а возможно, и отказ от них. Однако дело вовсе не в том, чтобы заменить неправильные представления правильными, «ненаучные» – «научными», как это могло бы показаться на первый взгляд. **Задача современного бучения (и – шире – образования) состоит не просто в сообщении знаний, но в превращении знаний в инструмент творческого освоения мира.** Поэтому особый интерес для педагогики представляют данные о том, как научные знания применяются специалистами.

Исследования последних десятилетий, проведенные на материале профессий, связанных с областями естественных наук и математики, выявили существенные различия между применением знаний у новичков и у экспертов. Знания экспертов имеют инструментальный характер, они со-

средоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операциональными принципами. У новичков такого рода представления отсутствуют; характерно, что они не формируются посредством прямого общения (Greeno, 1983; Dimensions..., 1989).

Данные психолого-педагогических исследований показывают, что новые знания формируются не аддитивным путем (т.е. не простым наложением новых знаний на уже имеющиеся), а через перестройку, реструктурирование прежних знаний, отказ от неадекватных представлений, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез.

Таким образом, ориентиром для современного учебного процесса является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний, причем такая, в которой предварительные сведения по изучаемой теме могут не столько облегчать, сколько осложнять учебное познание, во всяком случае потребуют переосмысления. Это в свою очередь означает необходимость всеми средствами стимулировать познавательную деятельность учащихся, используя различные виды учебного диалога, опору на воображение, использование аналогий и метафор, работу с концептуальными моделями и т.д. Более того, учителю приходится заведомо мириться с тем, что результаты самостоятельных «открытий» учащихся могут оказаться явно неполными, концептуально «недостроенными». Как отмечают исследователи, преждевременное предъявление «правильных представлений» приводит к тому, что учащиеся оказываются неспособны применять эти представления, работать с ними (Svensson and Hogfors, 1988; Kreitzberg, 1993). Эти соображения проливают дополнительный свет на общеизвестную проблему соотношения «наивных» и «научных» представлений и на явление «возврата к бытовым представлениям», несмотря на целенаправленное обучение. Характерные примеры: после изучения раздела о явлениях фотосинтеза учащиеся возвращаются к представлениям о почве и удобрениях как источнике энергии для растений; после изучения раздела о законе всемирного тяготения учащиеся дают «наивное» объяснение траектории и характера движения подброшенной монеты (Dimensions..., 1989).

Современные психолого-педагогические исследования намечают некоторые ориентиры для того, каким образом работать с имеющимися и переходить к формированию новых представлений в ходе учебного процесса. Эти ориентиры можно подставить в виде совокупности следующих психолого-дидактических требований.

Требования к содержанию (Posner et al., 1982; Roth, 1985; Dimensions..., 1989):

1. У учащегося должно возникнуть чувство неудовлетворенности имеющимися представлениями. Они должны прийти к ощущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.

2. Новые представления (понятия) должны быть такими, чтобы учащиеся ясно представляли их содержание. Это не означает, что учащиеся обязаны их придерживаться сами, верить в то, что они описывают реальный мир.

3. Новые представления должны быть правдоподобными в восприятии учащихся; они должны воспринимать эти представления как потенциально допустимые, сочетающиеся с имеющимися представлениями о мире. Учащиеся должны быть в состоянии связать новое понятие с уже имеющимся.

4. Новые понятия и представления должны быть плодотворными, иначе говоря, чтобы учащиеся отказались от более привычных представлений, нужны серьезные причины. Новые идеи должны быть явно полезнее старых. Новые представления будут восприняты как более плодотворные, если они помогают решить нерешенную проблему, ведут к новым идеям, обладают более широкими возможностями для объяснения или предсказания.

Из перечисленных условий два (второе и третье) примерно соответствуют известным дидактическим требованиям доступности обучения и перехода от «близкого к далекому», от «известного к неизвестному» (Я.А. Коменский). В то же время первое и четвертое требования – их можно кратко обозначить как неудовлетворенность имеющимися знаниями и как требование эвристичности новых знаний – выходят за пределы традиционных дидактических принципов и связаны с поисковым характером обучения.

Требования к процессу (Driver and Bell, 1986; Kreitzberg, 1993):

1. Побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде.

2. Сталкивать учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями.

3. Побуждать к выдвижению предположений, догадок, альтернативных объяснений.

4. Давать учащимся возможность исследовать свои предположения в свободной и ненапряженной обстановке, особенно путем обсуждений в малых группах.

5. Предоставлять ученикам возможность применять новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций, так, чтобы они могли оценить их прикладное значение.

Дж. Дьюи наметил опорные этапы проблемного мышления – от постановки проблемы и сбора данных до выдвижения гипотезы и ее проверки. По мысли Дьюи и его последователей, обучение в идеале должно моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний (Dewey, 1933).

Распространенным в зарубежной педагогике сейчас является следующее понимание исследовательского обучения. Это обучение, в котором **учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания**, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) учителем. Многие дидактические разработки уточняют это понимание.

Линия уточнения – степень самостоятельности ученика по отношению к различным сторонам решения проблемы.

В наиболее полном, развернутом виде исследовательское обучение предполагает следующее: учащийся выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить, предлагает возможные решения; проверяет эти возможные решения, исходя из данных; делает выводы в соответствии с результатами проверки; применяет выводы к новым данным; делает обобщения (Lewy, 1977). <...>

Значимость учебных проблем для учащихся

Одна из характерных тенденций зарубежных поисков в русле исследовательского обучения – **изучение проблем, связанных с непосредственным опытом учащихся, их жизненными потребностями и интересами.**

Сочетание исследовательского характера обучения с опорой на собственный опыт учащихся создает школьным учителям особые трудности. Опыт учащихся нередко представляется им слишком ограниченным для того, чтобы служить отправным пунктом при постановке задач и ориентиров исследования. Однако требование опоры на опыт слишком значимо, чтобы им можно было пренебречь только ради «содержания предмета».

В работах зарубежных дидактов можно найти критерии, относящиеся к значимости учебных проблем для учащихся и определяющие тематический выбор проблем для учебных занятий (Новые взгляды..., 1986).

Критерии значимости учебных проблем:

1. Проблемы должны соответствовать потребностям и интересам данной группы учащихся. То, что может стать значимой проблемой в одной группе, не обязательно окажется значимым в другой; то, что представляет собой проблему в данный момент или в данном месте, может не быть ею через год или в другой обстановке. Это обстоятельство требует большой гибкости при планировании учебных программ.

2. Учащиеся должны принимать участие в отборе учебных проблем и в разработке плана действий и способов их решения. Этот критерий основывается на той предпосылке, что проблема перестает быть проблемой для учащихся, если они перестают воспринимать ее как таковую.

3. Выбранная проблема должна допускать выбор способов решения, активизируя тем самым механизмы принятия решения.

4. Выбранная проблема должна быть достаточно обычной и повторяющейся, чтобы оправдать усилия целого класса или большой группы учащихся. Проблемы, касающиеся одного человека или небольшой группы, не отвечают этому критерию. Аналогичным образом проблемы, представляющие сиюминутный или преходящий интерес, также имеют сомнительную ценность, если не придать им более широкого смысла. Проблема типа «Как разместить столы в классе для проведения заседания комитета?» – пример сиюминутной проблемы, которая может не вызвать интереса всего класса. С другой стороны, тот факт, что что-то мешает более тесным отношениям между учащимися, мог бы привести к формулированию более широкой проблемы: «Как переоборудовать класс, чтобы он удовлетворял нашим интересам?» В этом случае соблюдается критерий общности и повторяемости.

5. Учебные проблемы должны быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всего класса. Наиболее важные проблемы – это те, которые облегчают понимание вопросов, представляющих интерес для всех. «Как воспитать потребность и привить навыки охраны окружающей среды в нашей повседневной жизни?» – эта проблема достаточно серьезная, она гарантирует интерес всего класса. Проблема «Как улучшить условия для игр и развлечения малышей в нашем районе?» также отвечает этому критерию.

6. Проблемы должны отвечать возрастным особенностям учащихся. Причем часто это критерий не столько выбора проблемы, сколько ее формулировки и отбора материалов для ее решения. Одна и та же проблема может плодотворно решаться одной и той же группой учащихся на разных ступенях обучения. Обычно, хотя и не всегда, проблемы семьи, школы, микрорайона в большей степени близки детям младшего возраста, тогда как проблемы более широкого масштаба (штата, страны, мира) сложнее и в большей степени подходят для подростков и юношей. Высокие цены на бензин и его нехватка, например, становится вполне реальной проблемой для старшеклассника, который водит машину, но не является таковой для ребенка младшего школьного возраста. Учащихся средней ступени может заинтересовать разработка плана новой школьной спортплощадки, а студентам колледжа интереснее возможность усовершенствовать тот или иной, но более крупный объект.

7. При выборе проблем важно учитывать наличие необходимых материалов. Многие трудности являются прямым следствием того, что учащиеся берутся за проблемы, для решения которых нет необходимой лите-

ратуры и материалов либо невозможно собрать соответствующие данные. Это ведет к поверхностному обучению и пустословию, мешает развитию критического мышления, основанного на доказательном исследовании и надежных знаниях. Таким образом, прежде чем выбрать учебную проблему, учитель обязан убедиться в том, что учащиеся смогут достать необходимые материалы. Следует, однако, предостеречь от излишне педантичного следования этому критерию, что может лишить учащихся возможности самим увидеть различие в степени трудности разных проблем.

8. Проблемы, которые учащиеся считают настоящими, обычно выходят за рамки одного предмета. К решению реальной проблемной задачи часто привлекаются умения, понятия и знание явлений, относящихся к целому ряду учебных дисциплин. Таким образом, реальный проблемный подход часто не вписывается в рамки одного учебного предмета, и для проблемного обучения может потребоваться пересмотр расписания. Это, по-видимому, в большей степени относится к старшим ступеням обучения, чем к младшим.

При выборе учебных проблем необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт школьников. Учитель обязан знать пробелы в знаниях своих учеников; намечая направления и ориентируя их для выбора будущих проблем, он должен избегать ненужного дублирования с предыдущей ступенью обучения. Следует, однако, иметь в виду, что слишком детальное планирование может привести к надуманности и искусственности. Проблемы должны естественно возникать из опыта и потребностей самих школьников. Учителю нужно лишь использовать любую возможность, любую подходящую ситуацию. Если же проблемы навязывать только для того, чтобы заполнить тот или иной пробел в знаниях, то можно исказить само существо этого подхода. <...>

Традиционное и исследовательское обучение

Приведем сравнительные черты традиционного и исследовательского обучения применительно к новым исследовательски ориентированным курсам естественнонаучных дисциплин, созданным в 60 – 70-е гг. (Hurd, 1970; Joyce and Weil, 1980).

Традиционное обучение:

1. Учителю следует излагать основные представления и понятия, заложенные в содержании учебного предмета и отраженные в изучаемой теме.
2. Учащиеся узнают жизненно важные идеи и понятия благодаря их прямому изложению учителем.
3. Естественнонаучные предметы преподаются как целостный и законченный свод авторитетной и непротиворечивой информации, не подлежащей сомнению.

4. Учебное познание должно строиться на четкой логической основе, оптимальной для изложения и усвоения.

5. Основная цель лабораторных работ – формирование практических манипулятивных навыков, а также способности следовать указаниям, направленным на достижение запланированных результатов.

6. Изучение материала в ходе лабораторных работ следует точно установленным указаниям и определяется методикой, направленной на иллюстрацию изученных в классе понятий и представлений.

7. Лабораторные опыты должны быть спланированы учителем так, чтобы правильные ответы, результаты достигались лишь теми учащимися, которые четко придерживаются инструкций к лабораторной работе.

8. В ходе лабораторной работы ученики используют указания о том, что необходимо наблюдать, измерять, фиксировать, чтобы получить искомым правильным результатом.

9. Сущность естественнонаучных знаний следует иллюстрировать материалом об их применении в технике.

10. Для настоящего понимания изучаемого содержания ученикам следует усвоить свод связанной с этим содержанием информации фактологического характера.

Исследовательское обучение:

1. Учащийся самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не познает их в готовом виде от учителя.

2. При изучении естествознания надо создавать такие ситуации, которые предоставляют учащимся возможность знакомиться с представлениями, понятиями и в то же время требуют от них самостоятельно устанавливать, обнаруживать эти понятия на предлагаемых примерах.

3. Знакомство с естественнонаучными представлениями должно включать альтернативные точки зрения, недостатки имеющихся объяснений, сомнения в достоверности выводов.

4. Учащимся принадлежит ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с изучаемым материалом.

5. Материалы лабораторных работ побуждают учащихся выдвигать идеи, альтернативные тем, которые они изучают в классе.

6. Учащиеся сталкиваются с новыми явлениями, представлениями, идеями в лабораторных опытах, прежде чем они будут изложены и изучены на уроке.

7. В лабораторных опытах учащимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свое исследование, определять его аспекты, предполагать возможные результаты.

8. Каждый учащийся самостоятельно изучает, описывает и интерпретирует те сведения и наблюдения, которые он наравне со всеми получает в ходе учебного исследования.

9. Для изучения правила (или закона) учащихся следует познакомить с примерами, из которых это правило (или закон) можно вывести самостоятельно, без его изложения учителем.

10. Учащиеся подвергают сомнению принятые представления, идеи, правила, включают в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и выражают в ясной форме.< ...>

Создание условий учебно-исследовательской деятельности в учебном процессе

Для развития исследовательской, творческой познавательной деятельности учителю можно и нужно искать *способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса*. Понятно, что рецепты здесь едва ли уместны. Однако по каким направлениям следует вести этот поиск?

В последние годы группа ученых под руководством С. Парнса предложила следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения. На сегодняшний день эти рекомендации считаются общепризнанными в мировом научно-педагогическом сообществе.

- **Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям.** Чтобы ученики были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими - соучениками, учителем. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.

- **Уделять внимание работе подсознания.** Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.

- **Воздерживаться от оценок.** Выше мы комментировали это правило. Благодаря ему учащиеся смогут расширить русло для потока идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой.

- **Показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий** для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей. Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. Образное мышление на основе метафорических

сравнений многие считают «природной способностью» детей, однако и у детей эта способность нуждается в поддержке и развитии. В средней и высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включении в решение творческой задачи.

- **Давать возможность умственной разминки.** Поначалу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность. Надо дать возможность учащимся освоиться в новой для них ситуации, например дать "разогревающие" упражнения (обычно не связанные с содержанием предстоящей деятельности).

- **Поддерживать живость воображения.** Это рекомендация общего плана, но ее очевидность кажущаяся. Вопреки распространенному мнению, будто фантазирование - признак незрелости мышления и уместно лишь за пределами систематического учебного процесса, необходимо поддерживать проявления фантазии, свободного воображения в учебной обстановке, так как они являются фундаментом творческого мышления.

- **«Дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их.** Создавая обстановку внутренней свободы, учитель и ученики помнят, что после некоторого «инкубационного периода», «созревания идей» все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.

- **Развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия** всего окружающего. Эта задача может стать предметом специальной работы на занятиях по изобразительному искусству или литературе. Однако она может решаться учителями и попутно, например в специальных упражнениях на развитие наблюдательности, восприимчивости.

- **Расширение фонда знаний.** Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако зависимость творческих возможностей от осведомленности, информированности неоднозначна. Усвоение информации не заменяет и само по себе не развивает умение думать.

- **Помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности,** видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение.

Едва ли стоит специально пояснять, что все перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идея-

ми, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Еще одна их черта – *личностная включенность учащихся в творчество, создать которую можно лишь при соответствующей включенности самого учителя.*

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. С.79 – 102.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Составьте конспект статьи.
3. На чем строится учебный процесс в рамках исследовательски-практической ориентации?
4. Выпишите принципы Дж. Брунера и подумайте над их применимостью к учебным предметам в нашей школе.
5. Изучите требования к содержанию и процессу нового образования, выделите наиболее существенные и актуальные.
6. Докажите или опровергните мысль о том, что проблемный подход является единственно возможным в современной школе.
7. Составьте сравнительную таблицу исследовательского и традиционного обучения.
8. Оцените рекомендации группы ученых под руководством С. Парнса по созданию творческой обстановки в ходе обучения.
9. Что общего вы увидели в статьях И.Я Лернера и М.В. Кларина?

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ

<...> Но едва ли не самым драгоценным орудием воспитания инстинкта является детская игра.

Популярный взгляд на игру – как на безделье, как на потеху, которой надо отдать только час. Поэтому обычно в игре не видят никакой ценности и в лучшем случае считают, что это естественная слабость детского возраста, которая помогает на некоторое время ребенку убить досуг. Между тем уже давно обнаружено, что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы. Мало того, игра присуща не только человеку - играет и животный детеныш. Следовательно, этот факт должен иметь какой-то биологический смысл: игра для чего-то нужна, имеет какое-то специально биологическое назначение, иначе она не могла бы существовать, получить такое широкое распространение. В науке было предложено несколько теорий игры, пытавшихся разгадать эту мысль.

Одна из них сводила игру к разряду накопившейся энергии в молодом существе, которая не находит себе выхода и употребления на естественные надобности. В самом деле, молодое животное, как и ребенок, устранены от участия в борьбе за существование, от устройства жизни, им не на что тратить накапливающуюся в их организме энергию, и тогда они совершают ряд ненужных и бесполезных движений, бегают, резвятся, прыгают и тем самым дают выход накопленной энергии.

Таким образом, уже эта теория видит в игре не случайную прихоть, забаву, но важную жизненную необходимость. Она представляет в этом отношении шаг вперед по сравнению с популярным взглядом. Но она еще далеко не исчерпывает смысла игры, для нее игра только клапан, только отверстие, через которое вытекает неиспользованная энергия. Она еще не отвечает на вопросы: на что же тратится эта энергия, является ли трата целесообразной?

На это отвечает другая теория, которая усматривает биологическую полезность игры в том, что она – как бы естественная школа воспитания детеныша. Если присмотреться к игре, легко заметить, что она заключает в себе не только бесполезные и ненужные движения, но и связанные с будущей деятельностью животного, вырабатывающего навык и умение для этой деятельности, подготовляющие к жизни, устанавливающие и упражняющие нужные склонности. Игра является естественной школой животного. Так, котята, играя с клубком ниток или с мертвой мышью, принесенной матерью, учатся ловить живых мышей. Это биологическое значение игры, как школы и подготовки к будущей деятельности, всецело подтверждается изучением человеческой игры.

Ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл. Она точно соответствует его возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений. Первую группу игр составляют игры ребенка с отдельными предметами, с погремушками, бросание и захватывание предметов, и пока ребенок возится с ними, он учится смотреть и слышать, брать и отталкивать. Следующий период игр, с прятаньем, убеганием и т.д., связан с выработкой умения перемещать себя в среде и ориентироваться в ней. Можно без преувеличения сказать, что почти все самые основные и коренные наши реакции вырабатываются и создаются в процессе детской игры. Такое же значение имеет элемент подражательности в детских играх: ребенок активно воспроизводит и усваивает виденное им у взрослых, учится тем же отношениям и развивает в себе первоначальные инстинкты, которые понадобятся ему в будущей деятельности.

Один из психологов сказал: «Если вы хотите знать, какая из двух девочек будет лучшей матерью, приглядитесь к тому, какая из них лучше и больше играет со своей куклой». Этим он хотел указать на воспитательное

значение для материнского инстинкта игры в куклы. Было бы неправильно думать, что, играя в куклы, девочка учится быть матерью в том смысле, в каком кошка, на игре с мертвой мышью, обучается преследованию живой. Здесь отношение между игрой и опытом гораздо более отдаленное и сложное. Возможно, будущая мать не сохранит и не запомнит ни одного движения, но несомненно, что здесь проводятся основные линии, складываются основные черты ее будущего внутреннего опыта, который поможет ей впоследствии осуществить то в жизни, что ныне занимает ее в игре. Играя в куклы, девочка учится не обходиться с живым ребенком, а чувствовать себя матерью.

Так приходится смотреть на те элементы подражательности, которые вносятся в игру, – они содействуют активному усвоению ребенком тех или иных сторон жизни и организуют его внутренний опыт в том же направлении. Другие игры, так называемые строительные, те, которые связаны с работой над материалом, учат точности и верности наши движения, вырабатывают тысячу самых ценных навыков, разнообразят и умножают наши реакции. Эти игры научают нас ставить перед собой известную цель и так организовывать движения, чтобы они могли быть направлены к осуществлению этой цели. Таким образом, первые уроки планомерной и целесообразной деятельности, координации движений, умения управлять своими органами и контролировать их принадлежат этим играм. Другими словами, они являются такими же организаторами и учителями внешнего опыта, как первые организовывали внутренний опыт.

Наконец, третья группа игр, так называемых условных, которые возникают из чисто условных правил и связанных с ними действий, является как бы высшей школой игры. Они организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил.

Ни одна игра не повторяет с точностью другую, но каждая из них представляет мгновенно новые и новые ситуации, которые требуют всякий раз новых и новых решений. При этом надо иметь в виду, что такая игра является величайшей школой социального опыта. В игре усилие ребенка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как непереносимое ее условие умение координировать свое поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперед результат своего хода в общей совокупности всех играющих. Такая игра есть живой социальный, коллективный опыт ребенка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений.

Надо сказать, что с воспитанием социального инстинкта далеко не все обстоит благополучно в нынешней педагогике. Семья представляет из себя слишком несложное социальное целое с небольшим количеством хорошо известных элементов и с совершенно установившимися формами отношений между ее членами. Она способна создать в детской душе глубокие и прочные социальные связи, но чрезвычайно ограниченного размера: умение быть гражданином маленького социального мирка при очень тесных и глубоко врезающихся в личность непосредственных связях. Семья учит только самым тесным и близким социальным связям, она воспитывает семьянина в то время, как эпоха требует грандиозных задач воспитания гражданина мира и связи с растущими каждый день мировыми связями. Не годится в этом отношении и школьный класс, так как и он состоит из немногочисленных элементов, где социальные отношения принимают очень скоро установившиеся и застывшие формы, где отношения быстро притираются друг к другу, не зацепляют и не вызывают новых реакций и где все они вырабатываются по известному трафарету, однообразно и сухо. Школьный коллектив представляет собой недостаточно широкую арену для развития больших социальных страстей, даже он представляет из себя слишком тесную и незначительную школу для социального инстинкта. Между тем перед воспитанием стоят две грандиозные задачи. Первая – воспитать этот инстинкт в грандиозных, мировых размерах. Эта задача психологически может быть решена только огромным расширением социальной среды. Мы должны ломать стены дома во имя класса, стены класса во имя школы, стены школы во имя объединения всех школ города и т.д., вплоть до детских движений, охватывающих всю страну, или даже мирового детского движения, как пионерское или коммунистической молодежи. В этих движениях, и только в них, ребенок может научиться реагировать на отдаленнейшие раздражители, устанавливать связь между своей реакцией и между событием, отстоящим на тысячи верст, координировать, связывать свое поведение с поведением огромных человеческих масс, скажем с международным рабочим движением.

Другая задача социального воспитания заключается в выработке и шлифовке особенно тонких форм социального общения. Дело в том, что социальные отношения в нашу эпоху делаются грандиозными не только по масштабу, они грандиозны и по степени дифференцировки и сложности. Социальные отношения в прежнее время исчерпывались небольшой группой трафаретных отношений, и бытовые правила житейской вежливости более или менее полно охватывали курс социального поведения человека. Вместе с всерастущей сложностью жизни человек входит во все более и более сложные и разнообразные социальные отношения, он становится частью самых разных социальных образований, и поэтому все многообразие

социальных отношений современного человека не может быть исчерпано какими-нибудь заранее готовыми навыками или умениями. Скорее, перед воспитанием стоит цель выработки не определенного количества умений, а известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке.

От самых пустых и легких социальных отношений, которые создаются между пассажирами в трамвае, и до самых сложных, которые возникают при глубоких формах любви и дружбы, человеку необходимо проявлять подлинное творческое умение в нахождении своих отношений с другим человеком. Любовь и дружба есть такое же творчество социальных отношений, как и политическое и профессиональное воспитание. И вот этому уточнению, шлифовке и разнообразию социальных отношений может научить игра. Бросая ребенка в новые ситуации, подчиняя его новым условиям, игра заставляет ребенка бесконечно разнообразить социальную координацию движений и учит такой гибкости, эластичности и творческим умениям, как ни одна другая область воспитания.

Наконец, здесь выступает особенно приметно и ясно последняя особенность игры – подчиняя все поведение известным условным правилам, она первая учит разумному и сознательному поведению. Она является первой школой мысли для ребенка. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Там, где этого затруднения нет, там, где среда известна до конца и наше поведение, как процесс соотнесения с ней, протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты. Но как только среда представляет нам какие-либо неожиданные и новые комбинации, требующие и от нашего поведения новых комбинаций и реакций, быстрой перестройки деятельности, там возникает мышление как некоторая предварительная стадия поведения, внутренняя организация более сложных форм опыта, психологическая сущность которой сводится в конечном счете к известному отбору из множества представляющихся возможными реакций, единственно нужных в соответствии с основной целью, которую должно решить поведение.

Мышление есть всякий раз как бы решение новой задачи поведения путем отбора нужных реакций. Существен при этом момент установки, т.е. той подготовительной реакции организма, при помощи которой он устанавливается на известную форму поведения, и весь механизм отбора сводится не к чему другому, как к внутреннему необнаруженному проектированию поведения до известных конечных результатов, которые заставляют отбросить одни формы и принять другие. Таким образом, мышление возникает от столкновения множества реакций и отбора одних из них под

влиянием предварительных реакций. Но именно это и дает нам возможность, вводя в игру известные правила и тем самым ограничивая возможности поведения, ставя перед поведением ребенка задачу достижения определенной цели, напрягая все инстинктивные способности и интерес ребенка до высшей точки, заставить его организовать свое поведение так, чтобы оно подчинялось известным правилам, чтобы оно направлялось к единой цели, чтобы оно сознательно решало известные задачи.

Иными словами, игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии. Этим она обнаруживает свою полную аналогию с трудовой затратой энергии взрослым человеком, признаки которой всецело совпадают с признаками игры, за исключением только результатов. Таким образом, при всей объективной разнице, существующей между игрой и трудом, которая позволяла даже считать их полярно противоположными друг другу, психологическая природа их совершенно совпадает. Это указывает на то, что игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни.

Один из психологов рассказывал, как в некоей английской колонии туземцы с удивлением смотрели на англичан, которые до усталости гоняли футбольный мяч. Они привыкли к тому, что господа ничего не делают и за мелкую монету обычно исполняли их поручения. На этот раз один из туземцев подошел к играющим англичанам и предложил за несколько шиллингов сыграть за них в футбол, чтобы им не утомляться. Туземец не понял того психологического отличия между игрой и трудом, которое заключается в субъективном эффекте игры, и обманулся полным внешним сходством игровой и трудовой деятельности.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С.123 – 128.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Сделайте выписки на тему «Игра – это...»
3. Какие объяснения специального биологического назначения необходимости игры существуют? Почему они недостаточны для объяснения роли игры в развитии ребенка?
4. Какое место занимает игра в социальном развитии ребенка? Почему общение в семье и школе, если в нем нет места игре, недостаточно для полноценного социального развития ребенка?
5. Почему игра является первой школой мысли для ребенка?

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

<...> Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.

Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гросс, который пытался расклассифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т.д. Один из учеников Грооса – А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга, или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возник вопрос, можно ли одним словом «игра» называть все различные виды подобной деятельности.

П.П.Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью «Игра», он заявил, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.

Мне кажется самой плодотворной мыслью, которую я слышал в Ленинграде от Д.Б. Эльконина относительно расчленения понятия «игра». Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности и такие, которые Гросс называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но во всяком случае это не игра.

Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый

план, а именно что игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос о игре в раннем детстве. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т.д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой «игрой» и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте – с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на 3-м году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. <...>

<...> Я хотел бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т.е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла – это действительно маленькая девочка, а ребенок – один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом и совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Таким образом, мы имеем здесь как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана.

Выготский Л.С. Детская психология //Собр. соч. В 6 т. Т.4.
М., 1984. С.347 – 349.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи.
2. Выпишите все определения и характеристики игры. Какие вы считаете наиболее существенными?
3. Почему классификация детских игр вызывала и вызывает значительные трудности у педагогов и психологов?
4. Ответьте на вопрос: «В чем заключается психологическое значение игры?»

ИГРА И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

<...> У некоторой части педагогов еще существует тенденция универсализации значения игры для психического развития, ей приписываются самые разнообразные функции, как чисто образовательные, так и воспитательные, поэтому возникает необходимость более точно определить влияние игры на развитие ребенка и найти ее место в общей системе воспитательной работы учреждений для детей дошкольного возраста. Конечно, все те виды деятельности, которые существуют в организованной системе общественного воспитания, не отделены друг от друга стеной и между ними существует тесные связи. Некоторые из них, вероятно, взаимно перекрывают друг друга в отношении влияния на психическое развитие. Тем не менее необходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребенка, которые по преимуществу развиваются в игре и не могут развиваться или испытывают лишь ограниченное воздействие в других видах деятельности. <...>

<...> Мы не будем рассматривать чисто дидактического значения игры, т.е. значения игры для приобретения новых представлений или формирования новых умений и навыков. С нашей точки зрения, чисто дидактическое значение игры очень ограничено. Можно, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но тогда, как показывают наши наблюдения, ее специфические черты отходят на задний план.

Так, например, можно организовать игру в магазин с целью научить детей пользоваться весами. Для этого в игру вводятся реальные весы и гири, дается какой-либо сыпучий материал и дети поочередно, выполняя функции продавцов и покупателей, учатся отмеривать и взвешивать те или иные предметы. В таких играх дети, конечно, могут научиться и взвешивать, и отмеривать, и отсчитывать, и даже считать деньги и сдавать сдачу. Наблюдения показывают, что при этом в центр деятельности детей становятся действия с весами и другими мерами, операции счета и т.п., но на второй план отодвигаются отношения между людьми в процессе «купли-продажи». Здесь редко можно встретить внимательное отношение продавцов к покупателям и вежливое отношение покупателей к продавцам. А ведь содержание ролевой игры именно в этом.

Это вовсе не значит, что мы отрицаем возможность и такого использования игры. Отнюдь нет, но значение такого использования игры мы рассматривать не будем. Ролевая игра вообще не есть упражнение. Ребенок, разыгрывая деятельность шофера, доктора, моряка, капитана, продавца не приобретает при этом каких-либо навыков. Он не научается ни поль-

зованию настоящим шприцем, ни управлению настоящим автомобилем, ни приготовлению настоящей пищи, ни взвешиванию товаров. <...>

Главнейшим, хотя до последнего времени и недостаточно оцененным, является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л.С. Выготский был несомненно прав, когда на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения ролевой игры. <...>

Ребенок в раннем детстве весь поглощен предметом и способами действий с ним, его функциональным значением. Но вот он овладел какими-то, пусть еще очень элементарными, действиями и может их производить самостоятельно. В этот момент происходит отрыв ребенка от взрослого и ребенок замечает, что он действует, как взрослый. Ребенок и раньше фактически действовал, как взрослый, но не замечал этого. Он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В этом, как мы видели, ему помогают сами взрослые, указывающие ребенку, что он действует, «как кто-то». Аффект переносится с предмета на человека, стоявшего до этого за предметом. Благодаря этому взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец. <...>

Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий является симптомом того, что такое выделение человеческих отношений происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность. <...>

Игра же выступает как деятельность, имеющая отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Те тенденции, на которые указывал ряд авторов как на лежащие в основе возникновения игры, в действительности являются результатом развития в дошкольном возрасте, и особое значение при этом имеет ролевая игра.

Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи.

Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности льют воду на мельницу формирования этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. <...>

Есть основания полагать, что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой – контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т.е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т.е. «рефлексия». Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения.

Так как содержание ролей, как это мы уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, т.е. ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений, становится через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования по-

ложительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Эльконин Д.Б. Избр. Психологические труды.
М., 1995. С.138 – 156.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Составьте конспект статьи.
3. Сделайте цитатные выписки на тему: «Влияние игры на развитие ребенка».
4. В чем состоит различие между предметной, ролевой и дидактической игрой?
5. Поясните, какое значение имеет игра для развития мотивов ребенка?
6. Как вы понимаете высказывание Эльконина Д.Б. «Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии»?

Л.И.БОГОМОЛОВА

ДИАЛОГ КАК ПРИНЦИП И ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В настоящее время в педагогической теории и практике много говорят и пишут о гуманизации и гуманитаризации, о лично ориентированной педагогике. Одним из основных направлений, с которым большинство авторов связывают реализацию названных идей, является диалоговое обучение. Диалог входит в педагогическое сознание благодаря той широкой известности, которую в последние годы приобрели работы и идеи М.М. Бахтина, а также работы В.С. Библера и его последователей, посвященные Школе диалога культур. Однако разные авторы придают рассматриваемому понятию различные смыслы. Речь может идти о диалоге как способе мышления, как принципе обучения, как приеме обучения и т.д. Иногда словом диалог обозначают и любой обмен репликами.

Анализ философской, культурологической, литературоведческой и психолого-педагогической литературы показывает, что понятие диалог имеет некоторый специфический смысл. Это понятие используется и тогда, когда обозначается литературный, эстетический прием и способ мышления и учебный диалог. Когда речь идет о воспитании, о лично ориентированном обучении, вероятно, необходимо говорить в первую очередь о диалоге личностей, тем более, что современная педагогика предполагает наличие субъект-субъектных отношений учителя и ученика, а «субъект как

таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим.» (Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества, 1986. С. 383.) В таком понимании диалог выступает как методологический принцип, охватывающий целостный педагогический процесс, и в равной мере педагогическую теорию и педагогическую практику.

Вместе с тем диалог может рассматриваться и как принцип обучения, предписывающий особым образом отбирать и выстраивать содержание учебных предметов и сам набор этих предметов, в соответствии с идеей диалогичности организовывать сам процесс обучения как диалог с учителем, другими учащимися, с книгой, текстом, самим собой в ходе усвоения понятий. Именно в такой роли выступает диалог в Школе диалога культур. (Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989; Школа диалога культур. Цели. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера, Кемерово: Алеф, 1993).

Одновременно диалог может выступать и конкретным приемом обучения, началом которого служат «точки удивления» (Библер В.С., Курганов С.Ю.). Необходимо оговориться, что ситуацию «удивления», необходимости обсуждения, дискуссии-диалога могут создавать как учитель, так и учащиеся. Задача учителя в данном случае заключается в том, чтобы почувствовать, уловить, принять рождающийся диалог, не отвергая никаких предложений и суждений. С некоторыми правилами ведения диалога можно познакомиться в книге: От школы монолога – к школе диалога. К освоению идеи диалога в обучении / Под общ. ред. Е.Н. Селивёрстовой. Владимир, ВГПУ, 1996.

В настоящее время возможно высказать гипотезу о том, что диалог становится не только приемом, но и специфическим методом обучения, который принципиально отличается от проблемного, частично-поискового или исследовательского (типология И.Я. Лернера) тем, что в наибольшей степени направлен на реализацию в содержании образования его эмоционально-ценностной составляющей. С помощью диалогового обучения представляется возможным уйти от однозначности и стереотипности, шаблонности в обучении, создать наиболее благоприятные условия для развития индивидуального стиля учебной деятельности каждого ученика, а в конечном счете для его личностного роста.

Сегодняшнее состояние проблемы диалога в педагогике требует детального рассмотрения и осмысления, которое невозможно без обращения к теории развития столь сложного и многозначного явления, тем более, что проникновение в суть современных понятий в первую очередь связано с анализом процесса их становления в историко-педагогическом процессе.

Когда и как возник диалог? Когда вошел в сферу педагогического знания? Какую роль играет в современном образовании? Чем отличается учебный диалог от диалога как способа познания и способа мышления? Эти и множество других вопросов можно поставить в связи с выделенной проблемой.

Возникновение диалога как универсального и всеобщего способа мышления традиционно связывают с именем Сократа и его учеников и последователей. Возможно, потребность вести диалог первоначально определялась отсутствием печатного слова, текстов. Но главная причина состояла в стремлении древнегреческих мыслителей ощутить, прочувствовать в диалоге, во взаимной беседе безграничность, неоднозначность окружающего мира и суждений о нем, неиссякаемость возможностей познания этого мира и самого себя, а также возможность проверить соответствие сформулированных обобщенных понятий и реальных вещей. Необходимо отметить, что с момента зарождения диалога, он становится принципом познания и обучения и одновременно способом обучения. Именно в диалогах, описанных учеником Сократа Платоном, мы видим примеры этого.

Диалоги Сократа представляли собой искусство вести спор, рассуждение в форме вопросов и ответов, особенностью которых было использование слов, имеющих не только единичное, но и общее значение в смысле «общее мнение», «общее свойство» сходных предметов. Подлинно диалоговое общение, таким образом, помогало собеседникам уяснить, уточнить суть спора, рассуждения, его истинный предмет, придать дискуссии конкретность и определенность. В такой беседе устанавливалась граница знания и незнания, строго очерчивался круг обсуждаемых вопросов. Но основной задачей Сократа был поиск соответствия содержания общего понятия с реальными высказываниями собеседников. Вероятно, этот аспект диалога является чрезвычайно важным для современной педагогики, которая стремится повернуть обучение в направлении гуманизации, личностно ориентировать. Ведь очень часто учащиеся неточно формулируют те или иные понятия не от того, что «плохо выучили» учебный материал, а оттого, что таковы их реальные представления об изучаемом факте или явлении. Другими словами, знания не отвечают критерию полноты. Для Сократа мнение каждого участника диалога являлось элементом индуктивного восхождения к сути того понятия, которое имелось у него самого.

Таким образом, у Сократа диалог выступает одновременно и в качестве всеобщего методологического принципа и в качестве приема обучения, который помогал ученикам приблизиться к истинным, обобщенным понятиям. Свое дальнейшее развитие в эпоху античности диалог получил, в первую очередь, в работах Платона (Платон. Сочинения. М., 1970), который зафиксировал их в виде текстов и с которыми мы и имеем возможность знакомиться. Необходимо отметить, что уже в то время диалог часто

принимал формальный характер, например, у софистов, диалоговая форма преобладала над содержанием и смыслом самого диалога как способа познания. В средние века происходит еще большая формализация диалога: внешне он представляет обмен вопросами и ответами, а по сути является монологом, дающим однозначные ответы на известные вопросы. Часто, например, у схоластов за внешней формой диалога можно заметить не стремление прояснить сущность понятий, а стремление скрыть, завуалировать истинный их смысл или собственные суждения.

В отечественной педагогике диалогичность в наиболее ярком виде можно проследить в педагогической деятельности Л.Н. Толстого. В его творчестве диалог выступает как методологический принцип, принцип обучения и прием, используемый в конкретных учебных ситуациях. Для Л.Н. Толстого очень важно понять смысл воспитания, смысл тех или иных педагогических действий, выяснить, оказывают ли они спрогнозированное влияние на ребенка. В известном эпизоде, описанном в работе «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», чуткая душа и стремящаяся к диалогу с ребенком мысль Льва Николаевича вдруг обнаруживает, что наказание, наложенное на деревенского мальчика, сыграло прямо противоположную роль и вызвало бурю чувств и переживаний, которые несколько не улучшили представления ребенка о добре и зле: «Я убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка и что я не могу сделать из него то, что мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания.» (Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 141).

Педагогические дневники Л.Н. Толстого можно рассматривать как свидетельство диалога писателя с самим собой (внутренний диалог) и реальными оппонентами о смыслах обучения и воспитания, об их роли в развитии личности учеников, т.е. диалог в данном случае выступает в качестве методологического принципа, который определяет отношение к педагогической действительности. Одновременно диалог используется им и как прием обучения. Толстой с удовольствием выслушивает и обсуждает точку зрения учеников, и часто скорее они сами завязывают "точки удивления", чем сам педагог. Использование диалога как приема обучения можно проследить в его работе «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?».

В творчестве Л.Н. Толстого можно найти и рекомендации учителю по организации обучения, которые во многом можно рассматривать как соответствующие идеям диалога: «Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с си-

лами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученику» (Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С.292).

Все историческое развитие педагогического знания можно рассматривать как непрерывный диалог между прошлым, настоящим и будущим. Достаточно обратиться к отечественной педагогике XIX века, чтобы увидеть, что различные подходы к объяснению одних и тех же педагогических явлений, обсуждение смыслов, которые педагоги вкладывали в одни и те же термины и понятия, как раз и способствовали становлению педагогики как науки, формированию ее понятийно-категориального аппарата. Примером могут служить дискуссии Л.Н. Толстого и Н.Г. Чернышевского по поводу работы Яснополянской школы, а в связи с ним по поводу цели и задач народной школы, или диалоги В.И. Водовозова и С. Арчинского по поводу роли церкви и религии в образовании и т.п. Главное условие продуктивности таких диалогов – наличие равноправных собеседников, принятие другого мнения, другого смысла, другого голоса, а не утверждение собственного любой ценой.

Идея диалога в современной образовательной ситуации в первую очередь выступает в качестве методологического принципа, определяющего изменение мировоззренческой позиции педагога, его отношения к ребенку и сущности процесса образования. На следующем уровне диалог может выступать и принципом обучения, регламентирующим в соответствии с сущностью идеи содержание и организацию процесса обучения. Однако принятие, сознание, умение применить новые установки, перенести акцент с предметного содержания на личностные изменения в ребенке, принятие его как равноправного собеседника не может произойти быстро, одномоментно, а потребует длительной, кропотливой работы, внутреннего диалога учителя с самим собой. И только при выполнении указанных условий можно говорить об успешности применения диалога в качестве приема обучения.

Богомолова Л.И. Диалог как принцип и прием обучения: история и современность // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики. Владимир, 1997. С.40 – 44.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи.
2. Выпишите характеристики этапов создания диалоговых ситуаций в педагогической деятельности Л.Н. Толстого.
3. Сделайте цитатные выписки на тему: «Диалог как принцип педагогической деятельности».
4. Объясните, когда диалог проявляется как принцип обучения, а когда - как прием. Попробуйте привести примеры.

ИЗ КНИГИ «ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА ДОСТОЕВСКОГО»

*<...> Повсюду – пересечение, созвучие или перебой реплик, открытого диалога с репликами внутреннего диалога, героев. Повсюду – определенная совокупность идей, мыслей и слов проводится по нескольким неслиянным голосам, звуча в каждом по-иному. Объектом авторских интенций вовсе не является эта совокупность идей сама по себе, как что-то нейтральное и себе тождественное. Нет, объектом интенций является как раз *проведение темы по многим и разным голосам*, принципиальная, так сказать, неотменная *многоголосость и разноголосость* ее. Самая расстановка голосов и их взаимодействие и важны Достоевскому.*

Идеи в узком смысле, то есть воззрения героя как идеолога, входят в диалог на основе того же принципа. Идеологические воззрения, как мы видели, также внутренне диалогизованы, а во внешнем диалоге они всегда сочетаются с внутренними репликами другого, даже там, где принимают законченную, внешне монологическую форму выражения. Таков знаменитый диалог Ивана с Алешей в кабачке и введенная в него «Легенда о великом инквизиторе». Более подробный анализ этого диалога и самой «Легенды» показал бы глубокую причастность всех элементов мировоззрения Ивана его внутреннему диалогу с самим собою и его внутренне полемическому взаимоотношению с другими. При всей внешней стройности «Легенды» она тем не менее полна перебоев; и самая форма ее построения как диалога великого инквизитора с Христом и в то же время с самим собою и, наконец, самая неожиданность и двойственность ее финала говорят о внутренне диалогическом разложении самого идеологического ядра ее. Тематический анализ «Легенды» обнаружил бы глубокую существенность ее диалогической формы.

Идея у Достоевского никогда не отрешается от голоса. Потому в корне ошибочно утверждение, что диалоги Достоевского диалектичны. Ведь тогда мы должны были бы признать, что подлинная идея Достоевского является диалектическим синтезом, например, тезисов Раскольниковца и антитез Сони, тезисов Алеши и антитез Ивана и т.п. Подобное понимание глубоко нелепо. Ведь Иван спорит не с Алешей, а прежде всего с самим собой, а Алеша спорит не с Иваном как с цельным и единым голосом, но вмешивается в его внутренний диалог, стараясь усилить одну из реплик его. Ни о каком синтезе не может быть и речи; может быть речь лишь о победе того или другого голоса или о сочетании голосов там, где они согласны. Не идея как монологический вывод, хотя бы и диалектический, а событие взаимодействия голосов является последнею данностью для Достоевского.

Этим диалог Достоевского отличается от платоновского диалога. В этом последнем, хотя он и не является сплошь монологизованным, педагогическим диалогом, все же множественность голосов погашается в идее. Идея мыслится Платоном не как событие, а как бытие. Быть причастным идее – значит быть причастным ее бытию. Но все иерархические взаимоотношения между познающими людьми, создаваемые различной степенью их причастности идее, в конце концов погашаются в полноте самой идеи. Самое сопоставление диалога Достоевского с диалогом Платона кажется нам вообще несущественным и непродуктивным, ибо диалог Достоевского вовсе не чисто познавательный, философский диалог. Существенней сопоставление его с библейским и евангельским диалогом. Влияние диалога Иова и некоторых евангельских диалогов на Достоевского неоспоримо, между тем как платоновские диалоги лежали просто вне сферы его интереса. Диалог Иова по своей структуре внутренне бесконечен, ибо противостояние души богу – борющееся или смиренное мыслится в нем как неотменное и вечное. Однако к наиболее существенным художественным особенностям диалога Достоевского и библейский диалог нас не подведет. Прежде чем ставить вопрос о влиянии и структурном сходстве, необходимо раскрыть эти особенности на самом подлежащем материале.

Разобранный нами диалог «человека с человеком» является в высшей степени интересным социологическим документом. Исключительно острое ощущение другого человека как *другого* и своего я как голого я предполагает, что все те определения, которые облачают я и *другого* в социально-конкретную плоть, – семейные, сословные, классовые – и все разновидности этих определений утратили свою авторитетность и свою формообразующую силу. Человек как бы непосредственно ощущает себя в мире как целом, без всяких промежуточных инстанций, помимо всякого социального коллектива, к которому он принадлежал бы. И общение этого я с *другим* и с *другими*, происходит прямо на почве последних вопросов, минуя все промежуточные, ближайшие формы. Герои Достоевского – герои случайных семейств и случайных коллективов. Реального, само собою понимающегося общения, в котором разыгрывалась бы их жизнь и их взаимоотношения, они лишены. Такое общение из необходимой предпосылки жизни превратилось для них в постулат, стало утопической целью их стремлений. И действительно, герои Достоевского движимы утопической мечтой создания какой-то общины людей по ту сторону существующих социальных форм. Создать общину в миру, объединить несколько людей вне рамок наличных социальных форм стремится князь Мышкин, стремится Алеша, стремятся в менее сознательной и отчетливой форме и все другие герои Достоевского. Община мальчиков, которую учреждает Алеша после похорон Илюши как объединенную лишь воспоминанием о заму-

ченном мальчике и утопическая мечта Мышкина соединить в союзе любви Аглаю и Настасью Филипповну, идея церкви Зосимы, сон о золотом веке Версилова и «смешного человека» – все это явления одного порядка. Общение как бы лишилось своего реального тела и хочет создать его произвольно из чистого человеческого материала. Все это является глубочайшим выражением социальной дезориентации разночинной интеллигенции, чувствующей себя рассеянной по миру и ориентирующейся в мире в одиночку, за свой страх и риск. Твердый монологический голос предполагает твердую социальную опору, предполагает *мы* – все равно, осознается оно или не осознается. Для одинокого его собственный голос становится зыбким, его собственное единство и его внутреннее согласие с самим собою становятся постулатом.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.
М., 1986. С.196-198.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Как вы думаете, почему приведенный фрагмент статьи М.М. Бахтина помещен в педагогическую хрестоматию?
3. Подумайте над вопросом «Всегда ли обмен высказываниями характеризует диалог»?
4. «Исключительно острое ощущение другого человека как *другого* и своего *я* как *голового я*». Какое отношение с вашей точки зрения имеет это высказывание к педагогическому диалогу?
5. Сделайте цитатные выписки на тему: «Монолог, диалектика, диалог».

М.М. БАХТИН

К МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

<...> Точные науки - это монологическая форма знания: интеллект созерцает *вещь* и высказывается о ней. Здесь только один субъект - познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только *безгласная вещь*. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только *диалогическим*. Дильтей и проблема понимания. Разные виды *активности* познавательной деятельности. Активность познающего безгласную вещь и активность познающего другого субъекта, то есть *диалогическая* активность познающего. Диалогическая активность познаваемого

субъекта и ее степени. Вещь и личность (субъект) как *пределы* познания. Степени вещности и личностности. Событийность диалогического познания. Встреча. Оценка как необходимый момент диалогического познания.

Гуманитарные науки – науки о духе – филологические науки (как часть и в то же время общее для всех них – слово).

Историчность. Имманентность. Замыкание анализа (познания и понимания) в один данный текст. Проблема границ текста и контекста. Каждое слово (каждый знак) текста выводит за его пределы. Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами. Комментирование. Диалогичность этого соотнесения.

Место философии. Она начинается там, где кончается точная научность и начинается иррациональность. Ее можно определить как метаязык всех наук (и всех видов познания и сознания).

Понимание как соотнесение с другими текстами и переосмысление в новом контексте (в моем, в современном, в будущем). Предвосхищаемый контекст будущего: ощущение, что я делаю новый шаг (сдвинулся с места). Этапы диалогического движения *понимания*: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста.

Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу *личностей*).

Монологизм гегелевской «Феноменологии духа».

Не преодоленный до конца монологизм Дильтея.

Мысль о мире и мысль в мире. Мысль, стремящаяся объять мир, и мысль, ощущающая себя в мире (как часть его). Событие в мире и причастность к нему. Мир как событие (а не как бытие в его готовности).

Текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад и вперед, приобщающий данный текст к диалогу. Подчеркиваем, что этот контакт есть диалогический контакт между текстами (высказываниями), а не механический контакт «оппозиций», возможный только в пределах одного текста (но не текста и контекстов) между абстрактными элементами (*знаками* внутри текста) и необходимым только на первом этапе понимания (понимания значения, а не смысла). За этим контактом контакт личностей, а не вещей (в пределе). Если мы превратим диалог в один сплошной текст, то есть сотрем разделы голосов (смены говорящих субъектов), что в пределе возможно (монологическая диалектика Гегеля), то глубокий (бесконечный) смысл исчезнет (мы стукнемся о дно, поставим мертвую точку). <...>

Особенно важное значение имеют внетекстовые влияния на ранних этапах развития человека. Эти влияния облечены в слово (или в другие

знаки), и эти слова – слова других людей, и прежде всего материнские слова. Затем эти «чужие слова» перерабатываются диалогически в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных), а затем и, (в) свои слова (так сказать, с утратой кавычек), носящие уже творческий характер. <...>

Процесс постепенного забвения авторов – носителей чужих слов. Чужие слова становятся анонимными, присваиваются (в переработанном виде, конечно); сознание *монологизуется*. Забываются и первоначальные диалогические отношения к чужим словам: они как бы впитываются, вбираются в освоенные чужие слова (проходя через стадию «своих-чужих слов»). Творческое сознание, монологизуясь, пополняется анонимами. Этот процесс монологизации очень важен. Затем монологизованное сознание как одно и единое целое вступает в новый диалог (уже с новыми внешними чужими голосами). Монологизованное творческое сознание часто объединяет и персонифицирует чужие слова, ставшие анонимными чужие голоса в особые символы: «голос самой жизни», «голос природы», «голос народа», «голос бога» и т.п. Роль в этом процессе *авторитетного слова*, которое обычно не утрачивает своего носителя, не становится анонимным.

Стремление овеществить внесловесные анонимные контексты (окружить себя несловесною жизнью). Один я выступаю как творческая говорящая личность, все остальное вне меня только вещные условия, как причины, вызывающие и определяющие мое слово. Я не беседую с ними – я *реагирую* на них механически, как вещь реагирует на внешние раздражения.

Такие речевые явления, как приказания, требования, заповеди, запрещения, обещания (обетования), угрозы, хвалы, порицания, брань, проклятия, благословения и т.п., составляют очень важную часть внеконтекстной действительности. Все они связаны с резко выраженной *интонацией*, способной переходить (переноситься) на любые слова и выражения, не имеющие прямого значения приказания, угрозы и т.п.

Важна *тон*, отрешенный от звуковых и семантических элементов слова (и других знаков). Они определяют сложную *тональность* нашего сознания, служащую эмоционально-ценностным контекстом при понимании (полном, смысловом понимании) нами читаемого (или слышимого) текста, а также в более осложненной форме и при творческом создании (порождении) текста.

Задача заключается в том, чтобы *вещную* среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности. В сущности, всякий серьезный и глубокий самоотчет-исповедь, автобиография, чистая лирика и т.п. это делает. Из писателей наибольшей глубины в таком

превращении вещи в смысл достиг Достоевский, раскрывая поступки и мысли своих главных героев. Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой *смысловой потенциал*, стать словом, то есть приобщиться к возможному словесно-смысловому контексту.

При анализе трагедии Шекспира мы также наблюдаем последовательное превращение всей воздействующей на героев действительности в смысловой контекст их поступков, мыслей и переживаний: или это прямо слова (слова ведьм, призрака отца и проч.), или события и обстоятельства, переведенные на язык осмысливающего потенциального слова.

Нужно подчеркнуть, что здесь нет прямого и чистого приведения всего к одному знаменателю: вещь остается вещью, а слово – словом, они сохраняют свою сущность и только восполняются смыслом.

Нельзя забывать, что вещь и личность – *пределы*, а не абсолютные субстанции. Смысл не может (и не хочет) менять физические, материальные и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Да он и не нуждается в этом: он сам сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл.<...>

Два предела мысли и практики (поступка) или два типа отношения (вещь и личность). Чем глубже личность, то есть ближе к личностному пределу, тем неприменимее генерализующие методы, генерализация и формализация стирают границы между гением и бездарностью.

Эксперимент и математическая обработка. Ставит вопрос и получает ответ – это уже личностная интерпретация процесса естественнонаучного познания и его субъекта (экспериментатора). История познания в ее результатах и история познающих людей. <...>

Процесс овеществления и процесс персонализации. Но персонализация ни в коем случае не есть субъективизация. Предел здесь не я, а я во взаимоотношении с другими личностями, то есть *я и другой, я и ты*.

Есть ли соответствие «контексту» в естественных науках? Контекст всегда персоналистичен (бесконечный диалог, где нет ни первого, ни последнего слова) – в естественных науках объектная система (бессубъектная).

Наша *мысль* и наша *практика*, не техническая, а *моральная* (то есть наши ответственные поступки), совершаются между двумя пределами: отношениями к *вещи* и отношениями к *личности*. *Овеществление и персонификация*. Одни наши акты (познавательные и моральные) стремятся к пределу овеществления, никогда его не достигая, другие акты – к пределу персонификации, до конца его не достигая.

Вопрос и *ответ* не являются логическими отношениями (категориями); их нельзя вместить в одно (единое и замкнутое в себе) сознание; вся-

кий ответ порождает новый вопрос. Вопрос и ответ предполагает взаимную вненаходимость. Если ответ не порождает из себя нового вопроса, он выпадает из диалога и входит в системное познание, по существу безличное.

Разные хронотопы спрашивающего и отвечающего и разные смысловые миры (*я и другой*). Вопрос и ответ с точки зрения третьего сознания и его «нейтрального» мира, где все *заменяемо*, неизбежно деперсонифицируются.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.
М., 1986. С.383 – 391.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи.
2. Почему М.М. Бахтин считает естественные науки монологической формой знания, а гуманитарные – диалогической?
3. Какую связь вы можете вычлениить между анонимностью текста и монологом?
4. Сделайте цитатные выписки на тему: «Диалог – методология педагогики».

Л.А. КИРСАНОВА

К ВОПРОСУ О ДИАЛОГИЧЕСКОМ ХАРАКТЕРЕ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ИЗЛОЖЕНИЯ

Смена педагогических парадигм, переход от школы монолога к школе диалога требуют глубинного проникновения в сущность монолога и диалога как двух форм человеческого общения, без чего переход от традиционной монологической школы к школе диалогической невозможен. Опрос, проведенный среди учителей, работающих в школах г. Владимира и за его пределами, позволил выявить довольно стойкое понимание монолога как «речи одного человека» и диалога как «вопроса и ответа», как «разговора двух или нескольких человек». Такое понимание в значительной мере задается теми определениями монолога и диалога, которые содержатся в массовом «Советском энциклопедическом словаре», что затрудняет сегодня учителю-практику строить учебный процесс на диалогической основе. В самом деле, если исходить из предложенных определений, то все формы монологического изложения в опыте обучения всегда монологичны, поскольку предполагают речь, «развернутое высказывание» одного человека, а беседа – всегда диалогична, поскольку предполагает вопросно-ответную форму взаимодействия учителя и учащихся, «разговор двух или нескольких лиц». Однако обращение к работам М. М. Бахтина, ставшим классической литературой о диалоге, позволяет внести в такое понимание существенные коррективы.

По мысли М. М. Бахтина, монологизм отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного «я». «Монологизм завершен и *глух* к чужому ответу, *не ждет* его и не признает за ним решающей силы»¹⁹. (подчеркнуто нами – Л. К.). Следовательно, самый сущностный признак монолога не в том, что это слово одного человека, а в том, что оно претендует быть последним словом, словом-истиной, подчас становится авторитарным словом, которое «требует усвоения, навязывается независимо от степени его внутренней убедительности»²¹⁰. В монологическом мире, каковым может стать целая идеологическая эпоха, все идеологическое, как пишет М.М. Бахтин в одной из ранних своих работ, «распадается на две категории»: одни мысли считаются верными, значащими мыслями, а другие – неверными или безразличными.

Советская школа, работавшая в условиях жесткого идеологического диктата эпохи социализма, даже вопросно-ответные формы взаимодействия учителя и учащихся, даже проблемное обучение (а проблемный вопрос всегда содержит зародыш дискуссии разных смыслов) превращала в монолог. Учитель, манипулируя мнениями учащихся, обращаясь для проверки выдвинутой гипотезы к авторитарному слову (например, «признанному научному авторитету, авторитету модной книги»), делая заключение, подводил учащихся к общему знаменателю единой мысли, к единому идеологически выдержанному выводу. Беседа, дискуссия в результате оборачивались монологом, торжеством одного смысла, сознания. Все другие лично значимые для учащихся смыслы отменялись как «неверные и безразличные». Установка на заключения, «подчеркивающие верные положения и указывающие на ошибочные», содержались и в диссертационных исследованиях, и в публикациях по проблемному обучению. Опасность такой организации проблемного обучения сохраняется и сегодня.

По мысли М. М. Бахтина, диалогизм в отличие от монологизма является «формой взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями»³¹¹. В самом общем смысле диалог можно определить как соприкосновение двух (или более) несовпадающих, но равноправных сторон (голосов, смыслов, точек зрения, сознаний). Диалог всегда согласие-несогласие, понимание-непонимание, слияние-разъединение. Множество голосов, их сложное взаимодействие и в результате рождение нового голоса делают диалог в принципе бесконечным, незавершенным. С этих позиций монологическая речь учителя (в педагогической терминологии – монологическое изложение) становится диалогической по своей сути, если впускает другие голоса, предвосхищает оппонента, скрещивает точки зре-

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.618.

² Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С.318.

³ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.309.

ния, оценки, сознания, допускает многообразие возможных реакций, вопросов и ответов. Говоря словами М.М. Бахтина, происходит «учет отсутствующего собеседника».

Если далее следовать за М. М. Бахтиным, чтобы избежать очевидных, но грубых форм диалогизма, другая точка зрения не должна даваться только как повод для абсолютного ее опровержения и уничтожения ради остроты изложения и видимости диалога.

Диалогический характер изложения сообщает монологической речи свою стилистику: осторожного, неамбициозного слова, «робкого слова с оглядкой и притушенным вызовом». Возможно так: «А попробуем посмотреть по-другому... А если...», «Предвижу и допускаю возможные возражения...» «Я думаю так, но, может быть, я не прав...» и т.д.

Ученик, воспринимая такую монологическую речь, впускает другой, голос в свой внутренний диалог, становится участником поиска истины и вырабатывает свой, лично значимый голос. Только при таких условиях и возможно становление личности.

Кирсанова Л.А. К вопросу о диалогическом характере монологического изложения // Диалог продолжается... Владимир, 1995. С.86 – 88.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Подумайте над вопросом: «Когда монолог может носить диалогический характер?»
3. Выпишите в сравнительную таблицу характеристики диалога и монолога.

С.Ю. КУРГАНОВ НИЧЕГО, КРОМЕ ПРОБЛЕМ?

Ученик Сигма: Но ведь ничего не установлено.

Мы не можем остановиться теперь.

Учитель: Сочувствую вам... Но научное исследование начинается и кончается проблемами.

(Покидает классную комнату.)

Ученик Бета: Но вначале у меня не было проблем! А теперь у меня нет ничего, кроме проблем!

И. Лакатос

Большинство учебных диалогов отличаются одной особенностью. Завершаясь, они как бы возвращаются к своему началу. Например, в конце

учебного диалога о живом учитель наполняет класс глубокими и острыми проблемами, но не дает их окончательного решения. Над этими проблемами учащиеся, возможно, будут думать всю жизнь!

Важно учить мыслительным навыкам. Для этого разработаны соответствующие методические средства. Важно научить решать задачи. Для этого тоже разработаны определенные типы уроков. Но не менее важно проводить уроки, на которых учащиеся научаются видеть проблемы в самых простых, элементарных, привычных вещах. Обучение диалогу – это *обучение проблемам*.

Поэтому учитель не торопится снять напряжение проблемы. Наоборот, предмет обучения в конце каждого «цикла» диалога выступает как загадка, как потребность в новом знании. Диалоги приводят учащихся к ситуации «*ученого незнания*», глубоко разработанной выдающимся диалектиком средневековья Николаем Кузанским.

В напряженной ситуации «ученого незнания» учащиеся, как мы это показали, приступают к конструированию своих вариантов решения проблемы. У учителя могут возникнуть вопросы: не происходит ли при обсуждении детских гипотез соскальзывания в область, вообще лежащую вне науки? Быть может, автор пропагандирует замену научного обсуждения проблем копанием в каких-то частных, бытовых, ошибочных представлениях детей?

Чтобы ответить на эти вопросы, приглядимся более пристально к тем гипотезам, образам, представлениям, которые создают дети в трудном напряжении «ученого незнания». Вспомним хотя бы разные понимания парообразования. В каждом из них всплывает оптическая форма. Понимание пара как *столкновения двух стихий* (горячего и холодного) было характерно для античности. Рассмотрение пара как своеобразного *продолжения орудия*, продолжения носика чайника, как сложного механического взаимодействия «пара № 1» и «пара № 2», один из которых имеет особую, загадочную природу, актуализирует на уроке формы размышления, характерные для средневековья. И наконец, концепция парообразования, созвучная новому времени, выражается в молекулярной теории. Диалог выходит на столкновение в одной проблеме различных способов разума, характерных для античности, средневековья, нового времени, XX века. Именно поэтому спор так напряжен и нескончаем. Каждый из способов разума имеет свои резервы развития. Вспомним, как Вадик Липчанский, опровергая алхимические возражения Виты Котлик об исчезновении воды, «изобретает» эксперимент в духе естествознания нового времени. Но и у Виты были возможности продолжить спор: как сразу уследить за всей водой в аквариуме? Как доказать, что все причины, кроме непосредственного «исчезновения», учтены? Нужно ли наблюдать бесконечное время? И т.д.

Отвечая на эти вопросы Вадик мог бы развить свое представление об эксперименте более глубоко и т.д.

Поэтому мы проводим наши уроки не вне науки, как может показаться на первый взгляд, а фокусируя те научные проблемы, которые представляют собой исходные затруднения и для современной науки. Обсуждая эти проблемы, дети выходят на границы современного умозрения с умозрением античности, средневековья, нового времени. Обнаруживается, что эти культуры продолжают вести внутри современного умозрения некий диалог. Этот диалог и воспроизводят дети в своих, поначалу неуклюжих и странных образах, гипотезах, представлениях.

То, что урок-диалог – это особая форма обучения, несводимая ни к проблемному обучению, ни к другим видам обучения (например, к восхождению от абстрактного к конкретному), показывает сравнение его структуры со структурой урока, в котором обеспечивается движение всех учащихся к общему для всех познавательному результату как к итогу, однозначному окончанию учебной работы:

Урок-«восхождение»	Урок-диалог
1. Начинается с принятия всеми детьми одной учебной задачи как противоречия, требующего однозначного разрешения, «снятия».	1. Начинается с переопределения общей учебной проблемы, с порождения каждым учеником своего вопроса как парадокса, загадки, трудности, требующих удержания в слове.
2. Смысл урока - в овладении общим способом решения учебной задачи, общим способом разрешения противоречия, выраженным в общей для всех модели.	2. Смысл урока - в постоянном воспроизведении ситуации «ученого незнания», в «сгущении» своего видения проблемы, своего неустранимого вопроса-парадокса в «самовитом» слове, образе, гипотезе.
3. Учебная задача решается с помощью выполнения каждым учеником типовых предметных действий с опорой на модель.	3. Выполнение мысленных экспериментов в пространстве образа, выстроенного каждым учеником, углубляет парадоксальность учебной проблемы, ее неразрешимость, «вечность».
4. Ставя учебную задачу, учитель заранее предполагает известным единственно возможным способ ее решения в рамках единой логики («восхождения от абстрактного к конкретному»). Поэтому учитель отсекает все те способы решения и типы разумения учащихся, которые прямо не ведут к эталонному способу действия и к эталонной модели.	4. Ставя учебную проблему, учитель внимательно выслушивает все возможные варианты ее решения и переопределения, предлагаемые учащимися. В этих вариантах учитель помогает проявить спор различных логик и форм мышления (античное образное «умное видение»; средневековое понимание как умение; познавательное экспериментирование нового времени; парадоксальная дополнительность мышления XX века).

Урок-«восхождение»	Урок-диалог
5. Ученик выступает как абстрактная «точка» на единственной восходящей траектории познания. Обучение представляет собой «думание в одном направлении». Пути каждого ребенка по «траектории восхождения» тождественны в логическом отношении и отличаются лишь темпами.	5. Ученик в учебном диалоге оказывается в промежутке культур. Ни к одной из «культурных парадигм» нельзя прислониться как к спасительной «стене». Сопряжение различных культур и способов понимания требует от каждого ученика и от учителя ответственного, индивидуально-неповторимо-го, непредсказуемого слова-поступка.

Чтобы быть правильно понятым, подчеркну, что реализация принципов диалогизма в обучении не приводит ни к «релятивизму», ни к «плюрализму». Все дело в том, что сама истина, которую ищут дети и учитель в учебном диалоге, в науке и культуре XX века, выступает как *внутренне диалогичная*. Нелепо спрашивать: а чем же «на самом деле» является электрон в современной физике – волной или частицей? Своеобразие науки нашего времени (и это не учитывается «педагогией восхождения», а зачастую и проблемным обучением) состоит в том, что процесс понимания в ней организован как одновременная актуализация *нескольких дополнительных* друг другу форм умозрения и логик (волновой и корпускулярной, интуитивистской, конструктивистской, формалистской). Поэтому в учебных диалогах, организованных вокруг наиболее элементарных понятий современной физики, математики, литературоведения, истории и т.п., учащийся с первых лет обучения оказывается в ситуации, адекватной бытию современного ученого на вершинах науки.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989. С.36 – 39.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте конспект статьи С.Ю.Курганова.
2. Как Вы понимаете высказывание «Обучение диалогу - это *обучение проблемам*».
3. Проанализируйте сравнительную таблицу, приведенную в тексте и подумайте чем будет отличаться обычный урок по вашей специальности от урока-диалога.
4. Ответьте на вопрос: «Чем диалог отличается от проблемного обучения?»
5. Попробуйте привести пример воспроизведения учителем ситуации «ученого незнания».

6. Прокомментируйте мысль Курганова Ю.С. «Ученик в учебном диалоге оказывается в промежутке культур».

Н.Е. ЩУРКОВА

ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ -

один из главных в воспитании и осуществляется, прежде всего, через общий вопрос «Чтого ты хочешь?» – вопрос, который может иметь самые разнообразные формы, но ставит напрямую человека перед осознанием своего поведения.

Может помочь ребенку при этом: «Ты хотел мне помочь?» или «Ты хотел нас всех обидеть?», или «Ты хочешь, чтобы все оставили тебя в покое?» Веер мотивов, разворачивающийся перед ребенком, помогает ему осмыслить собственное состояние и неуловимые желания. Он часто и сам не знает, чего он хочет, но тот момент, когда его об этом спросят, пробудит попытку проанализировать свое поведенческое «Я».

Педагог инструментует ситуацию свободного выбора, подчеркивая тем самым автономию «Я» школьника, и в этом постоянном выборе развивается воля субъекта, но воля осознанная, а не темная, тупая, аморфная, типа «Я хочу – и буду!»

Умная мама, даже разрезая торт, всегда произнесет: «Кому же первый кусочек?», и ребенок, сдерживая свое желание закричать «Мне!», говорит: «Бабушке! Потом папе, потом тебе и мне. И мне!» Тонкий педагог тоже инициирует выбор, когда в конце урока размышляет вслух: «Нужно ли нам поработать дома, чтобы закрепить наши приобретенные знания?» И мальчики скажут, что не нужно, но девочки непременно одержат победу, заявив, что домашние задания очень даже необходимы.

Конечно, и выбору следует учить ребенка путем предвосхищения последствий «Ты можешь так, и тогда... Но можешь иначе, но тогда...». Правда, подобное не означает, что немедленно начнется духовная деятельность и ребенок приложит усилия для произведения целостного выбора. Чтобы такое свершилось, надо, чтобы в диалоге ребенок высказал себя, чтобы выстраивал суждения по поводу предложенных выборов. Диалог провоцирует мысль, требует работы сознания, ставит в положение неизбежности ответа, а значит, необходимости выбора. Здесь чрезвычайно важно слегка затянуть педагогическое суждение, не торопиться производить «Я-сообщение». Например: «Можно и так поступить, можно и иначе, и я вот думаю, как лучше...» Однако сама ситуация диалога вынуждает высказать свое мнение. И это главное для ребенка, ибо он в этот момент осознает себя как некое отдельное «Я». Сопоставление себя с другими «Я» выступает ключевым элементом в формировании субъективности.

Этот ключевой элемент может стать предметом специальной организации, тогда рождается групповая деятельность определенной формы, в ходе этой деятельности протекает диалог, помогающий всем участникам осознать частичное свое «Я». Например, дети в игре «Эскулап и Гигея» вдруг обнаруживают, что гигиена предотвращает встречу с медициной, что от самого человека зависит, будет ли он нуждаться во врачевании (боге Эскулапе), но для этого надо, чтобы он ежедневно обращался к богине Гигее (богине здоровья). Веселая и смешная игра с диалогами, веселыми ролевыми ситуациями вовлекает ребенка в осмысление собственной жизни, инициирует его волю, направляя ее на одну из сторон своего существования.

В диалоге с другими ребенок обретает многообразие мнений, точек зрения, позиций, отношений, индивидуальных выборов. В этой пестрой социально-психологической палитре он видит и себя со своим отношением и своим выбором. Он сравнивает себя и в этом сравнении осознает свою индивидуальность, отличность, непохожесть. Себя как субъекта он обретает, лишь когда вступает в диалог, транслирует другому свою индивидуальность.

Теперь, в диалоге с другим субъектом, ребенок может корректировать свой выбор либо повлиять на выбор своего товарища. Любой исход важен для духовного развития личности, поэтому не надо опасаться за выбор недостойный, ведь важно, чтобы субъект знал о наличии другого выбора и существовании добра, истины и красоты как оснований достойной жизни. Вспомним пушкинского Сальери: сначала он говорит себе, что «нет правды на земле, но правды нет и выше», и только потом совершает преступление, теперь свободный от добра и истины, которые могли бы его остановить, признай он, что добро и истина служат реальными ориентирами реальных людей на земле.

Общим результатом реализации принципа явится способность школьника к регулированию своего поведения, которое будет обеспечено стремлением предвидеть последствия собственных действий, производить свободный выбор при наличии вариантов поведения, предлагаемых ситуацией, а также умением осознавать свое «Я» в связи с другими людьми в каждый момент жизни.

Щуркова Н.Е. Принцип субъектности // Педагогический вестник. 1996. Февраль. № 3.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Составьте конспект статьи.
3. Умение делать выбор. Нужно ли оно ребенку?

4. Подумайте над вопросом: «Почему диалог необходим, если мы хотим сделать ребенка субъектом своей жизнедеятельности?»

Задания по всему разделу

1. Составьте тезисный план к статье.
2. Составьте конспект статьи.
3. Выпишите основные характеристики личностно-ориентированной учебной программы из статьи И. С. Якиманской.
4. Составьте презентацию по теме: «Личностно-ориентированное образование: миф или реальность?»
5. Подготовьте сообщение на одну из тем: «Монолог и диалог»; «Игра как средство развития личности»; «Учебная задача – основа реализации личностного подхода»; «Почему игра необходима ребенку?»
6. Разработайте учебные задания, соответствующие требованиям личностно-ориентированного подхода.
7. Опишите стратегию действий педагога, исповедующего личностный подход, в ситуации систематического отказа учащегося выполнять домашнее задание.
8. Спроектируйте учебные ситуации, которые соответствуют личностно-ориентированному подходу.
9. Предложите для обсуждения способы оценки прогресса учащихся в обучении в соответствии с требованиями личностного подхода.
10. Докажите возможность и необходимость различных вариантов оценки прогресса учащихся.
11. Предложите стратегии, позволяющие выявлять проблемы в деятельности учителя и ученика, причины возникающих у ученика затруднений.
12. Предложите перечень учебных предметов для подготовки будущего учителя к реализации идей личностно-ориентированного образования.
13. Составьте перечень компетенций, которые должен развивать у себя будущий учитель, чтобы стать участником личностно-ориентированного образовательного процесса.
14. Напишите эссе на тему: «Возможность и необходимость применения личностно-ориентированного подхода в современной школе».
15. Продолжите предложение «Диалог – это...», «Личностный подход – это...», «Игра – это...», «Монолог – это...».
16. Разработайте несколько диалогических ситуаций (в соответствии с профилем факультета), которые можно использовать на уроке.
17. Составьте словарь терминов и понятий, встретившихся Вам в работах М.М. Бахтина.
18. Составьте электронный каталог ресурсов по теме «Личностно-ориентированное образование».
19. Разработать личный план продвижения в обучении как карты развития собственных педагогических компетенций, определите перспективы развития своей образовательной и профессиональной карьеры.
20. Предложите варианты использования игр на уроке.

21. Может ли игровая технология составить основу процесса обучения. Если да, то при каких условиях?

Учебное издание

Селивёрстова Елена Николаевна

Богомолова Любовь Ивановна

Рогачёва Елена Юрьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И СИСТЕМЫ

Учебное пособие для студентов бакалавриата
по направлению «Педагогическое образование»

Подписано в печать 12.09.12.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 20,22. Тираж 500 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

600000, Владимир, ул. Горького, 87.