

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Учебное пособие

Под редакцией профессора Е. Н. Селивёрстовой

Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование



Владимир 2014

УДК 371.4(075.32)

ББК 74.03я723

И66

Авторский коллектив:

Е. Н. Селивёрстова, Н. В. Кузнецова, М. Н. Лебедева, Л. А. Артюшина,
С. А. Прохорова, Е. В. Лопаткина

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор кафедры
государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического
института Федеральной службы исполнения наказаний России

Л. К. Фортова

Доктор педагогических наук, доцент

зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Е. А. Плеханов

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Селивёрстова, Е. Н.

И66 Инновационные процессы в школьном обучении : учеб. пособие / Е. Н. Селивёрстова [и др.] ; под ред. проф. Е. Н. Селивёрстовой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 374 с. – ISBN 978-5-9984-0398-9.

Раскрываются теоретические ориентиры и технологические решения, обеспечивающие возможность научно обоснованного проектирования и реализации современного школьного обучения, все в большей степени приобретающего инновационный характер. Подход, избранный авторским коллективом, основывается на последовательном воплощении идеи приоритета развивающей функции обучения, связанной с рассмотрением планируемого интеллектуального развития школьников в обучении в составе более широкого, т.е. личностного плана развития человека.

Предназначено для студентов-магистрантов, аспирантов, работников системы повышения квалификации педагогических кадров и преподавателей вузов.

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

Табл. 14. Ил. 6. Библиогр.: 142 назв.

УДК 371.4(075.32)

ББК 74.03я723

ISBN 978-5-9984-0398-9

© ВлГУ, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

К читателю	7
Глава 1. Современная образовательная ситуация: приоритетные ориентиры в организации обучения	10
1.1. Современная образовательная ситуация как отражение смены образовательной парадигмы	10
1.2. Гуманизация и гуманитаризация образования	17
1.3. Традиции и инновации в современном образовании.....	23
Вопросы и задания	29
Список рекомендуемой литературы.....	31
Глава 2. Развивающая функция как базовый ориентир современной технологии обучения	33
2.1. Понятие развивающей функции обучения	33
2.2. Цели интеллектуального развития школьников в процессе обучения с позиций идеи субъектности	43
2.3. Развивающая функция обучения как ориентир для конструирования содержания образования.....	61
2.4. Специфика реализации развивающей функции обучения в различных дидактических системах	80
Вопросы и задания	108
Список рекомендуемой литературы.....	109

Глава 3. Учебные развивающие задания как дидактическое средство формирования познавательного опыта школьников	111
3.1. Учебное задание как форма организации содержания учебного материала	111
3.2. Дидактические принципы построения комплекса учебных развивающих заданий	130
3.3. Дидактические подходы к проектированию методического комплекса учебных развивающих заданий	149
Вопросы и задания	182
Список рекомендуемой литературы	183

Глава 4. Дидактические основы проектирования опыта целеполагания как составляющей содержания образования	186
4.1. Проблема цели и целеполагания в философской и психологической литературе	186
4.2. Опыт целеполагания: педагогическая сущность и способы его фиксации в учебниках	191
4.3. Методический комплекс, направленный на формирование опыта целеполагания у школьников (на содержании учебного предмета «Математика»)	195
4.4. Критериальные характеристики опыта целеполагания	205
Вопросы и задания	211
Список рекомендуемой литературы	212

Глава 5. Формирование рефлексивных умений школьников средствами содержания учебного материала учебника	214
5.1. Рефлексивные умения как педагогическое понятие	216
5.2. Структура рефлексивных умений	219

5.3. Способы фиксации рефлексивных умений в содержании учебного материала учебников	226
Вопросы и задания	235
Список рекомендуемой литературы.....	237

**Глава 6. Формирование культуры самовыражения учащихся
средствами искусства и художественно-творческой
деятельности.....** 240

6.1. Педагогическая сущность понятия «культура самовыражения»	240
6.2. Искусство как источник формирования культуры самовыражения учащихся.....	249
6.3. Состав и структура культурного опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности	254
6.4. Принципы построения содержания художественного образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся	263
6.5. Организация учебного процесса, направленного на формирование культуры самовыражения учащихся в художественно-творческой деятельности	283
Вопросы и задания	298
Список рекомендуемой литературы.....	298

**Глава 7. Формирование у школьников опыта работы
с учебным текстом в условиях современного образования.....** 301

7.1. История становления понятия «учебный текст»	301
7.2. Функции школьного учебника: ретроспективный анализ.....	309
7.3. Совокупность педагогических функций учебного текста: прогностический анализ.....	315

7.4. Работа школьников с учебным текстом: деятельностный аспект	328
7.5. Видовое многообразие способов работы с учебным текстом	335
7.6. Опыт работы с учебным текстом как дидактическое понятие	347
7.7. Процессуальная модель опыта работы с учебным текстом	350
7.8. Критериальные характеристики опыта работы с учебным текстом.....	364
Вопросы и задания	368
Список рекомендуемой литературы.....	370

К ЧИТАТЕЛЮ

Размышления о миссии современной школы, о наиболее заметных противоречиях, характерных для сегодняшней практики обучения, о ее возможных «зонах роста», обусловленных условиями жизни человека в постиндустриальном обществе, убеждают в значимости положения о том, что базовые ориентиры, которые определяют направление реформирования российской школы на началах свободы самоопределения и самореализации ребенка, нуждаются в тщательной технологической разработке. В противном случае, как показывает опыт, возникает реальная опасность искаженного понимания идеи свободы в ее педагогической интерпретации, что невольно приводит к девальвации этой идеи как в теоретическом отношении, так и в плане ее практического воплощения.

В предлагаемом читателю учебном пособии отражены результаты многолетних поисков творческого коллектива авторов, объединившего преподавателей Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) и учителей-исследователей, работающих в школах Владимирской области.

В содержании учебного пособия раскрываются важнейшие теоретические ориентиры и технологические детерминанты, внимание к которым способно обеспечить возможность научно обоснованного проектирования и продуктивной реализации современного школьного обучения, все в большей степени приобретающего инновационный характер. Обращение авторов учебного пособия к значимым для современного педагогического знания идеям гуманизации и гуманитаризации образования, субъектности познавательной позиции школьников в обучении продиктовано направленностью на необходимость обновления смысловых акцентов в понимании сущности школьного обучения и переноса их с усвоения на «преобразование-развитие», на «я-участие» субъектов обучения в процессе творческого созидания. Подобная установка позволяет по-новому взглянуть на традиционно представленные в теории и практике обучения вопросы. Вместе с тем такой взгляд создает основу для выделения новых ракурсов постановки и решения проблем, существенных для накопления опыта инновационной педагогической деятельности в организации школьного обучения в условиях внедрения в практику Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Подход, избранный авторским коллективом, основывается на последовательном воплощении в содержании предлагаемого учебного пособия идеи приоритета развивающей сущности обучения, связанной с рассмотрением планируемого интеллектуального развития школьников в обучении в составе более широкого, т.е. личностного плана развития человека. С этой точки зрения безусловно ценным для обогащения профессионального опыта практической деятельности учителя является то, что авторы раскрывают свой взгляд на целый ряд ранее недостаточно разработанных проблем, фокусирующихся вокруг направленности современного обучения на формирование познавательного опыта школьников, технологическое решение которых предопределяет успех в организации инновационного обучения. Существенно, что предлагаемые авторами подходы стали результатом не только серьезной теоретической, но и основательной многолетней опытно-экспериментальной проработки.

Учебное пособие состоит из семи глав, последовательное изучение которых позволяет выстроить достаточно целостную картину поисков и решений, подчиненных идее стимулирования учителей-практиков к накоплению опыта инновационной организации школьного обучения. Каждая из глав выполняет свою специфическую функцию, раскрывая глубину теоретического осмысления и технологического оформления таких характеристик современного школьного обучения, выделение которых обращает внимание читателя на наиболее значимые, но вместе с тем еще мало разработанные аспекты инновационного обучения. По нашему мнению, представленные в учебном пособии материалы отражают попытку авторов «нащупать» свое понимание намечающейся динамики и основных векторов движения педагогики и образования в направлении реального воплощения школой не столько своего информационно-просветительского, сколько культурно-созидательного потенциала, открывающего перед учащимися возможности для личностного становления и саморазвития. Действительное решение, а не простое провозглашение школой этой целевой установки связано с перестройкой обучения в логике его собственно человеческого измерения. Речь идет о необходимости постижения глубины и многомерности философско-педагогической сущности новых смысловых акцентов обучения, которые, как мы полагаем, достаточно емко представлены С. Л. Рубинштейном. Закljučая работу «Человек и мир», С. Л. Рубинштейн как бы обрисовывал базовые ориентиры, опора на которые способна использовать возможности школьного познания в целях истинно-

го образования личности. «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь».

Отличительная особенность данного учебного пособия состоит в том, что авторский коллектив объединяет исследователей, представляющих разные уровни педагогического знания – методологический, теоретический и технологический. На наш взгляд, это имеет немаловажное значение для того, чтобы содержащиеся в учебном пособии идеи и положения оказались интересными и полезными для углубленного освоения педагогического знания как в рамках специализированных программ магистерской подготовки по направлению 050100.68 – Педагогическое образование, так и в системе поствузовского педагогического образования – аспирантура и система повышения квалификации.

Авторы выражают надежду на то, что предлагаемые в учебном пособии теоретические идеи и технологические решения будут помогать не только в повышении уровня профессиональной компетентности студентов-магистрантов и учителей на пути освоения ими способов организации инновационного школьного обучения, но и станут источником истинного вдохновения и творческого подъема, столь необходимых современному педагогу.

Авторский коллектив:

Е. Н. Селиверстова, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ВлГУ (научное редактирование, гл. 1, 2).

Н. В. Кузнецова, канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе средней школы № 25 г. Владимира (гл. 3).

М. Н. Лебедева, канд. пед. наук, учитель математики лингвистической гимназии № 23 г. Владимира (гл. 4).

Л. А. Артюшина, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры информатики и защиты информации ВлГУ (гл. 5).

С. А. Прохорова, канд. пед. наук, учитель ИЗО Мстёрской средней общеобразовательной школы Владимирской области; преподаватель живописи Мстёрского художественно-промышленного училища им. Ф.А. Модорова; педагог дополнительного образования Мстёрского ЦВР им. И.А. Альбицкого (гл. 6).

Е. В. Лопаткина, канд. пед. наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики ВлГУ (гл. 7).

Г Л А В А 1

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

1.1. Современная образовательная ситуация как отражение смены образовательной парадигмы

Характеризуя ситуацию, складывающуюся сегодня в сфере образования, ученые и учителя-практики чаще всего констатируют наличие в ней кризисных явлений, хотя учреждения системы образования (школы, вузы, колледжи) не утратили своего социального предназначения и продолжают работать.

Причины такой «жизнестойкости» образовательных учреждений кажутся вполне понятными, ведь результаты научных исследований, равно как и наших житейских наблюдений, говорят о том, что уже с середины XX века образование стало рассматриваться как стратегически важная сфера человеческой жизни. Поэтому не случайно и в бюджетах развитых стран мира статья расходов на образование отличается немалыми размерами. В этой же связи в 1993 году по рекомендации Генеральной конференции ЮНЕСКО была создана Международная комиссия по образованию для XXI века, в состав которой вошли 14 видных деятелей, представляющих различные регионы мира и различные культуры и являющихся специалистами в различных областях. Возглавил эту Международную комиссию Жак Делор, бывший министр экономики и финансов Франции.

По замыслу организаторов, работа комиссии нацелена на то, чтобы подчеркнуть необходимость осознания человечеством решающей роли образования в преодолении глобальных проблем и противоречий современности. В докладе комиссии «Образование: сокрытое сокровище» отмечается, что «перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать человеку возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости.

... В конце нашего грохочущего века, для которого были характерны как экономический и научный прогресс, так и неравномерное использование их плодов, накануне нового века, в момент, когда тревога за будущее спорит с надеждой, необходимо, чтобы все те, кто обладает чувством ответственности, уделили внимание целям и средствам образования»¹..

Все это убеждает в том, что сущность кризиса в образовании состоит не во внешних проявлениях, связанных якобы с отмиранием образования как явления жизни, а во внутренних процессах, характеризующихся *изменением содержания педагогических приоритетов*, которые управляют функционированием системы образования и придают ей то или иное лицо. Фактически речь в данном случае идет о *смене образовательной парадигмы*, трансформирующей взгляд на философские основы образования XXI века.

Под *образовательной парадигмой* понимается наиболее общая, концептуальная схема, в рамках которой происходят постановка и решение всех ключевых вопросов образования в определенный исторический период. Таким образом, образовательная парадигма дает представление о совокупности устойчивых характеристик образовательного процесса, которые определяют принципиальную схему построения теоретической и практической деятельности в области образования в данный исторический период (Г.Б. Корнетов). Можно сказать, что значимость рассмотрения педагогических явлений на парадигмальном уровне определяется тем, что образовательная парадигма задает принципиальные ориентиры для построения моделей образования, для выработки критериев «современности» методов, форм и типов образования, для выделения показателей профессиональной компетентности учителя в данный исторический период, а также и для решения многих других вопросов, связанных с различными сторонами организации образовательного процесса.

Очевидно, образовательная парадигма играет роль своеобразной системы координат, в рамках которой только и возможно осмыслить тенденции развития образовательного процесса в данный исторический период и с учетом этого определить сущностные ориентиры в целях наиболее продуктивного решения вопросов о том, чему учить, зачем учить, как учить, кого учить и кто должен учить. Только на ос-

¹ Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5. С. 4.

нове понимания содержательных характеристик действующей образовательной парадигмы можно оценивать качество и перспективность любого педагогического нововведения, любой авторской методики, любого предпринимаемого теоретического исследования. При этом существенно, что только в плоскости парадигмального анализа возникает полноценная возможность ответить на ключевые вопросы, важные для школьной практики. Например: Какой урок можно признать сегодня современным? Каковы современные формы и методы обучения? Каким образом целесообразно оценивать деятельность современного учителя? Что представляют собой современные критерии оценки качества работы школы или отдельного учителя, учащегося? Как видим, по существу при решении любого вопроса теоретического или прикладного характера приходится учитывать тот вектор движения образовательного процесса, который задается требованиями действующей образовательной парадигмы, которая определяет профессиональную идеологию и технологию учителя и в этом смысле обуславливает успех и современность его деятельности. Отсюда становится понятным тот интерес современной педагогики к философским проблемам образования, нужду в которых начинает испытывать *любой учитель*, претендующий на уровень профессионала XXI века.

Процесс постепенного обновления системы профессиональных педагогических ценностей, выражающийся в смене образовательной парадигмы, стал особенно заметным начиная со второй половины XX столетия. Это движение характеризовалось постепенным переходом от традиционной (или познавательной, просвещенческой) образовательной парадигмы к гуманистической (или лично ориентированной) образовательной парадигме. В соответствии с этим и в педагогическом сообществе накапливался опыт осмысления, проектирования и реализации образовательного процесса, сориентированного на новую систему педагогических координат. Важно подчеркнуть, что действенность воплощения на практике обновляющейся образовательной стратегии в существенной мере зависит от уровня развития педагогического сознания и профессиональной компетентности в целом. В этой связи учителям-практикам нельзя оставаться индифферентными по отношению к освоению новых педагогических приоритетов, отражающих направление движения инновационных образовательных процессов.

Охарактеризуем в сравнительном плане особенности обеих образовательных парадигм². Как известно, в основе их выделения лежит учет тенденций социокультурного развития человечества, а также способов понимания сущности человека и природы его субъектной активности.

Традиционная, или познавательная образовательная парадигма. Обратимся сначала к расшифровке названия.

По мнению философов, традиционным в культуре считается то, что не связывается с осознанием ценности индивидуальности, со стремлением к развитию личностного начала в человеке (М.С. Каган). Принципом традиционной культуры было требование полного и безоговорочного подчинения сложившимся и устоявшимся, стереотипным – традиционным – формам поведения: «так думали, так считали, так поступали отцы и деды, и потому ты обязан так думать, считать, поступать»³. Поэтому традиционная культура, будучи лишена внутренних, присущих ей стимулов развития, не создавала необходимых условий для закрепления у человека потребности в *изменении* предметного мира (материального и духовного) – главного культурного дара человека. Именно эта «особого рода потребность выходить за пределы репродуцирования известного, за пределы традиционных форм поведения и созидать новое, совершенствовать усвоенное, разгадывать неизвестное»⁴ реализуется в творческом начале человека, создающем стимулы для самообразования и духовного саморазвития. Вместе с тем творческое начало немислимо без связи с повторением достигнутого, усвоенного, со следованием традиции. В силу этого бытие человека, его история, характеризуются двумя диалектически связанными тенденциями: необходимостью передачи из поколения в поколение накапливаемого опыта и одновременного его расширения, обогащения и развития. Поэтому сочетание и единство традиций и новаторства является законом существования истории и культуры.

Таким образом, когда мы говорим о **традиционной образовательной парадигме**, то имеем в виду такую схему рассмотрения явлений образования, при которой смысловым центром становится об-

² Для характеристики будем использовать работы И.С. Якиманской, В.П. Петровского, И.А. Колесниковой, Г.Б. Корнетова.

³ Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. С. 310.

⁴ Там же. С. 314.

ращенность к прошлому, следование принятым нормам и эталонам. В рамках этой парадигмы **цель** образования понимается как расширение и систематизация накопленных школьниками разнообразных научных знаний об окружающем мире и обогащение способов практического и интеллектуального действия, которые были выработаны предшествующими поколениями и в обработанном (готовом) виде переданы подрастающим поколениям, а сама парадигма получила по этому дополнительное название – познавательная.

Философской основой традиционной образовательной парадигмы является понимание познания как научно непротиворечивого, объективного отражения действительности, соответствующего уровню развития науки и состоянию теоретических знаний общества. При этом мир предстает перед школьником «как существующий вне и независимо от познающего и только в результате познания обретающий свои черты»⁵. Формируемая таким образом картина мира осмысливается школьником как результат его собственных усилий, но только таких, которые жестко определяются содержанием и ходом образования, способным создать объективную (научную) картину мира в виде понятий, знаков, символов (являющихся научным языком) и вооружить методами познания. Существенно, что школьник фактически выступает в качестве *созерцателя и потребителя* созданной для него наукой и передаваемой с помощью учителя готовой картины мира, а затем ее *носителем*. Становясь субъектом познания *только* при условии изучения объективных законов развития мира, накопления необходимых знаний о нем, а также при условии овладения способами применения знаний при прямой педагогической поддержке извне, школьник не является непосредственным свободным творцом, поскольку не выступает субъектом «самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира» (В.А. Петровский). В самом деле, научные законы, которые постигает школьник в процессе образования, определяются не им самим как полноценным познающим субъектом, а *типом научного знания*, его природой, обусловленной деятельностью теоретического мышления. В силу этого научное знание, отличаясь строгостью, доказательностью, объективной достоверностью, вместе с тем является

⁵ Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 106.

обезличенным, поскольку из него устраняется все то, что связано с внутренним миром школьника и привносится в познание им самим как субъектом.

Подчеркнем, что в традиционной образовательной парадигме субъектность познавательной позиции школьника рассматривается как *производная от внешних воздействий на него*, прежде всего от организации содержания образования, которое определяется содержанием и логикой системы научного знания. Поэтому традиционная парадигма ориентирует образование преимущественно на решение задач социализации человека, сопряженной с приобщением ребенка к существующим требованиям общества и нацеленной на освоение опыта благополучного социального функционирования на основе воспроизведения социально значимых норм, правил, образцов действия и поведения. Доминирование подобных установок создает опасность появления *конформизма* как неспособности человека, будучи полностью адаптированным в обществе, противостоять ему. Поэтому в рамках традиционной образовательной парадигмы существует большая вероятность обострения до конца не разрешимого конфликта, внутренне присущего процессу социализации, – конфликта «между степенью идентификации человека с обществом и степенью обособления его в обществе»⁶. Самым ярким признаком наличия такого конфликта выступает неспособность человека противостоять тому спектру жизненных коллизий, которые мешают реализации его способности к развитию, самореализации, самоутверждению и тем самым оставляют вне поля зрения образования важнейшие характеристики человека как продукта культуры, обеспечивающие ему *внутренний* источник творчески-созидательной активности.

Именно это, видимо, имел в виду В.А. Петровский, когда отмечал возможность проявления у человека двух различных позиций по отношению к познанию. Для одних познание может не быть «самоценным», хотя и иметь известный прагматический смысл (к примеру, узнать новое для того, чтобы выполнить чье-то внешнее требование, или для того, чтобы продемонстрировать окружающим свою осведомленность и т.п.). Существенно, что такая позиция в познании характерна именно для традиционной парадигмы, ориентирующей на приоритеты усвоения задаваемых извне эталонов, а не на создание

⁶ Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М., 1997. С. 11.

условий для формирования у человека ценностно-смыслового отношения к познанию. Другие люди – одержимы познанием. Оно выступает для них истинной ценностью, когда объективный мир является не столько предпосылкой познания, сколько «посланием от знающего к узнающему». Тем самым возникает возможность освоения не обезличенного, а «живого знания» (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко), наполняющего жизнь человека *смыслом*, потому что «оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» в результате проживания и личностного переживания возникающих в процессе познания ситуаций, которые не могут оставлять человека безразличным по отношению к тому, что и как познается. Подчеркнем, что именно подобная познавательная позиция отражает сущность гуманистической образовательной парадигмы.

Гуманистическая образовательная парадигма предполагает сознательное акцентирование собственно человеческих, т.е. культуросообразных измерений образования, чтобы предотвратить размывание его духовно-нравственной составляющей. По сравнению с традиционной парадигмой гуманистическая исходит из иного представления о природе субъектной активности человека: школьник и все в нем не является только продуктом организованного образования; каждый человек – носитель индивидуально неповторимого жизненного опыта; он, прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, к самоопределению, самоизменению и саморазвитию. Поэтому надо помочь ребенку, который творит себя сам, осознавая свои индивидуальные особенности и предпочтения. Отсюда и **цель** образования должна состоять в ориентации на обогащение *личностного опыта* школьника, опыта «быть личностью», т.е. опыта сознательного самостоятельного выстраивания своей жизненной стратегии. Достижение обозначенной цели возможно за счет создания образовательной среды, раскрывающей перед растущим человеком целый спектр равнодостоинных направлений самосовершенствования, а не эксплуатирующей единственно верный путь – научное познание, который лишь для некоторых оказывается понятным, принятым и личностно значимым.

Речь идет о таком образовании, которое перестает быть просвещенческим, а становится способом порождения человеческого в человеке, способом «окультуривания» человека на основе воссоздания в

нем его собственно человеческой сущности – духовности, самоорганизации, саморегуляции и созидательности усилий в различных видах проявляемой активности. Таким образом, приоритетом гуманистической образовательной парадигмы является *личность* как главная ценность, создание условий для свободного и полноценного развития ее творчески созидательных способностей.

С этой точки зрения целесообразно рассматривать *гуманизацию и гуманитаризацию* образования как важнейшие направления совершенствования педагогического процесса, без реализации которых невозможен переход к новой образовательной стратегии, соответствующей сущности гуманистической образовательной парадигмы.

1.2. Гуманизация и гуманитаризация образования

Гуманизация образования. В переводе с латыни *humanus* означает «человечный», а гуманизм связывается с совокупностью взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных для человека условий общественной жизни⁷. Идея гуманизма, охватывая все стороны общественной жизни, естественно проецируется и на образование, требуя от него *гуманного отношения* к ребенку. В отечественном образовании идея гуманизма всегда выражала необходимость преодоления авторитаризма, коренного изменения отношения к ребенку на основе признания его в качестве полноценного субъекта образования. Особую остроту идея гуманизации приобрела в 80-е годы XX столетия и нашла свое наиболее емкое воплощение в «педагогике сотрудничества».

Сегодня постановка вопроса о гуманизации образования свидетельствует о признании гуманизма в качестве базовой идеи развития образования. Философской основой процессов гуманизации служат осознанные сегодня представления о характерных чертах духовной жизни постиндустриального общества, обрисовывающих идеалы и цели, достойные человека: развитие многосторонних способностей человека, расширение субъект-субъектных взаимодействий, обогащение трудовой деятельности проявлениями свободной творчески-созидательной активности.

⁷ См.: Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1987.

Гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания педагога должна быть целостная уникальная личность ребенка, открытая всему новому и способная на осознанный *выбор «способа поступания»* (М.М. Бахтин) в различных жизненных ситуациях. Это означает, с одной стороны, понимание ребенка и принятие его таким, какой он есть, стремление поставить себя на его место, проникнуться его переживаниями и ощущениями, проявлять искренность и открытость. С другой стороны, гуманизация связана с созданием таких педагогических условий, которые бы раскрепостили внутренние силы ребенка, мобилизовали его личностный потенциал на осознание, реализацию и совершенствование своих потребностей, интересов и опыта.

Важно подчеркнуть, что отсутствие в образовательном процессе регламентации и предоставление ребенку возможности для избирательного реагирования на педагогические воздействия являются, по мнению психологов, наиболее благоприятными обстоятельствами для обогащения личностного опыта и становления ребенка как свободного субъекта жизнедеятельности. Такой подход приводит к тому, что образовательный процесс строится на началах творческого сотрудничества взрослого и ребенка, стимулирующего самостоятельность и саморазвитие школьника, исключая авторитарность и менторский тон учителя, а также расширяющего возможности диалоговых форм взаимодействия.

Вместе с тем усиление внимания к субъект-субъектным взаимоотношениям учителя и школьника не снимает со взрослого ответственности за ребенка. Более того, усиливается *«окультуривающая»* по своей сути педагогическая миссия учителя: *к роли полноценного субъекта ребенка необходимо готовить, вводя его в соответствующую сферу культуры – культуру жизненного самоопределения.* В противном случае «гуманизация» лишает образовательный процесс собственно образовательной значимости. И мы действительно часто становимся свидетелями того, как на уроке школьник, пытаясь продемонстрировать собственную оригинальность суждений, в раздраженном тоне отвергает мнение учителя, не желая вступить с ним в содержательный диалог, да и не имея для этого соответствующей культуры самоопределения. При этом учитель зачастую не обращает внимания на подобную ограниченность школьника, как бы умиляясь

самобытностью ученических проявлений, и не предпринимает никаких педагогических действий, тем самым потакая детскому несовершенству. Понятно, что в данном случае подобную позицию учителя вряд ли можно считать гуманистически направленной, поскольку он не только не стимулирует школьника к личностному росту, а, наоборот, препятствует его самосовершенствованию в отношении выработки «культуросообразного» способа поведения и деятельности.

Несомненно, гуманизация образования невозможна без обращенности образовательного процесса к целостной личности, к системе ее потребностей, мотивов, ценностно-смысловых установок и убеждений. «Иллюзия состоит ... в том, что то, как думает, как чувствует человек и к чему он стремится, кажется нам зависящим от того, каковы его мышление, его чувства, его стремления. Но ведь мыслит не мышление, чувствует и стремится человек. Значит, главное заключается в том, *чем для самого человека* становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем»⁸. Поэтому и гуманизация образования предполагает такую его организацию, при которой школьники *обнаруживают* для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивают содержание учебных дисциплин. При этом школьнику открывается действительная свобода творческого поиска, который стимулируется не отметкой или наказанием, а побудителями духовно-нравственного плана, возвышающими человека и воссоздающими в нем проявления истинно культурного существа. В таком контексте необходимо говорить о другой особенности современного образования – его **гуманитаризации**.

В переводе с латыни «гуманитарный» означает «человеческая природа», «образованность», «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». Поэтому **гуманитаризация образования** связана с таким подходом к его организации, который направлен на приоритетное развитие истинно человеческого начала, на «очеловечивание» образования. Поскольку сущностно человеческие ориентиры задаются его «второй природой» – культурой, постольку и гуманитаризация предполагает систему мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, т.е. на становление зрелой личности, обладающей выраженным *духовным потенциа-*

⁸ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 237.

лом, способной «поставить себя во все-связь, в «традицию» (М.К. Мамардашвили) и готовой 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 и образования в целом обусловлена не столько тем, какого сорта предметное знание приобретает человек, сколько тем, *как он его осваивает*. Еще значимее с этой точки зрения становится учет того, *чем для школьника это знание становится* – средством включения в творчески-созидательную деятельность, 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», игнорирующим постижение человеческой предназначенности научного знания (например, достижений геномной инженерии, когда пренебрежение нравственными последствиями может привести к гибели самого человечества независимо от степени теоретической значимости сделанного открытия) и порождающим поэтому не ценностное, а потребительское отношение к миру, в основе которого лежит упрощенная схема его понимания.

Именно в таком 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 в образовании 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 методики обучения⁹, поскольку, как подчеркивал Э. Фромм, реальная жизнь людей подчинена иной, *гуманитарной* логике: «...человеческий диалог – более надежный путь к предотвращению опасных столкновений, чем шаги, продиктованные компьютером»¹⁰. Поэтому в условиях современного образовательного процесса становится важным ориентироваться на совокупность ценностей культуры, в рамках которых механизм гуманитаризации связан не столько 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 добивающийся результата, но не наоборот»¹¹.

Важно подчеркнуть, что в противовес технократическим тенденциям гуманитаризация образования обращает внимание на то, что школа должна учить ребенка мыслить *о человеке*, искать и находить ответы на вопросы: Зачем он живет? Каково его назначение в жизни? Что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное? Школа должна развивать в ребенке опыт созидания культуры, обуславливающей богатый внутренний мир человека и «очеловечивание» мира природных и социальных вещей. В связи с этим целесообразно выделить несколько направлений гуманитаризации образования, с точки зрения которых возможно говорить о человеческой соразмерности любого учебного предмета в школе. По нашему мнению, в качестве таких направлений можно представить следующие.

1. Усиление роли человековедческой подготовки в рамках любого учебного предмета: знания о человеке, об обществе, истории человечества, в том числе об истории научных открытий и истории накопления знаний в той или иной предметной области. С гуманитарной

⁹ См., к примеру, серию учебных книг по математике, созданную авторским коллективом ученых под руководством Э.Г. Гельфмана (г. Томск, фирма «Математика, психология, интеллект»).

¹⁰ Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. С. 258.

¹¹ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. С. 257.

точки зрения важно помочь школьнику научиться представлять историю науки не бесстрастно, а как историю человеческих судеб тех людей, которые творили культуру, реализуя тем самым свой творческий потенциал.

2. Усиление философского контекста предметной подготовки школьников, предполагающего включение знаний о том, как идет процесс накопления знаний в человеческой культуре, каковы его закономерности и методы, какова специфика метода познания в родственных предметных областях знания и т.п. Все это позволяет школьнику осознать сущность познания как особой деятельности человека, ощутить ее значимость для человечества и на этой основе постичь ее смысл для себя самого.

3. Усиление психологической подготовки школьников, связанной с расширением возможностей по освоению ими особенностей психического строя своей собственной познавательной деятельности, с изучением особенностей функционирования психических познавательных процессов (память, мышление, внимание, воля и т.п.), обеспечивающих овладение содержанием учебного материала и позволяющих учащимся произвольно управлять своей познавательной активностью. К примеру, в учебниках математики серии «Математика, психология, интеллект» (г. Томск) как часть учебного материала выделяются психологические практикумы. Это сделано не случайно, поскольку цель таких психологических практикумов состоит в оказании школьникам помощи по овладению представлениями о психологических механизмах, знание которых позволяет сознательно выстраивать свои познавательные стратегии с учетом особенностей индивидуального стиля познавательной деятельности.

4. Опора в образовании на сотрудничество, развитие умения социального взаимодействия, диалоговых форм общения, а также накопление опыта делового сотрудничества, столь необходимого для проявления духовной сущности человека. С этой целью особое значение приобретает регулярное использование в образовательном процессе работы школьников в малых группах как средства целенаправленного «выращивания» у них опыта делового сотрудничества.

5. Последовательная ориентация в образовательном процессе не столько на передачу школьникам «готового», обобщенного знания, сколько на организацию их самостоятельной поисковой деятельности

с постепенным обогащением опыта исследовательской деятельности каждого школьника.

Реализация обозначенных путей гуманизации и гуманитаризации образования приводит к появлению существенных изменений в ходе образовательного процесса, т.е. к стимулированию **инновационных процессов** в сфере образования.

1.3. Традиции и инновации в современном образовании

Обращение к рассмотрению соотношения традиций и инноваций в современном образовании является результатом осознания размаха и динамизма происходящих в современной школе преобразований. Мы являемся очевидцами интереснейших процессов, обнажающих способность культуры к самовоспроизведению и внутреннему самодвижению. Важнейшими приметами таких культурно-созидательных процессов в сфере образования являются возрождение общественно-педагогического движения в 80-е гг. XX столетия, проявившегося в возникновении уникального явления учителей-новаторов и «педагогики сотрудничества» и обусловившего постановку вопроса о необходимости научной разработки педагогических средств гуманизации и гуманитаризации школы. Не меньший интерес в этом плане представляет период 90-х гг., ознаменованный расцветом активности педагогов в отношении создания альтернативных и авторских школ. Нельзя не признать, что сегодня отечественная школа уверенно идет по пути разработки и освоения личностно ориентированных образовательных технологий. Таким образом, способом и механизмом существования современной школы становится ее *саморазвитие*, источником которого выступает творчество учителей, их **инновационная деятельность**, реализующаяся в создании школ нового типа, в разработке и введении в педагогическую практику элементов обновленного содержания образования и новых образовательных технологий, в установлении более тесных связей между наукой и практикой, наконец, в изучении и достаточно масштабном использовании мирового педагогического опыта. Как видим, современная образовательная ситуация обнаруживает *массовый* характер применения нового. В связи с этим обостряется внимание к осмыслению понятий «новшество», «инновация», «инновационный процесс» и др., а также к рас-

смотрению особенностей процесса распространения инноваций в образовании.

Слово «инновация» (*innovatio*) имеет латинское происхождение, и в переводе оно означает «возобновление», «изменение», «обновление», «введение чего-либо нового». Понятие «инновация» (нововведение) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику (инновационный процесс).

Инновация (нововведение) в той или иной сфере жизни и деятельности человека – это целенаправленное изменение, связанное с *созданием, распространением и использованием* новых относительно стабильных элементов, называемых *новшествами*. Целью такого нововведения является удовлетворение потребностей и интересов людей *новыми средствами*, что приводит к определенным *качественным изменениям* системы и способов обеспечения её эффективности, стабильности и жизнеспособности. Важно отметить, что инновационный процесс предполагает не вообще какие-то изменения, т.е. новшества ради новшеств, а только такие, которые обеспечивают появление *качественно иного состояния*, пересмотр устаревших норм и положений, способов действия, а зачастую и полный их пересмотр. Следует подчеркнуть, что сущностными характеристиками инновации является ее производность от творческих затрат человека и противоречивость ее содержания существующей **традиции**, представляющей устойчивый и значимый компонент культуры.

Содержание традиций в различных сферах жизни человека – это базовая характеристика культуры общества. Наиболее существенными из них овладевает каждый человек в процессе социализации. Роль традиций в культуре определяется тем, что они являются носителями культурного богатства общества, выработанного предшествующими поколениями. Традиции несут в себе содержание, связывающее времена посредством передачи из поколения в поколение аккумулированного опыта с помощью механизмов преемственности. Вместе с тем традиция живет лишь в деятельности людей, которые её осваивают, «пропуская» предшествующий опыт через свое собственное понимание мира, свои цели, стремления, ценности. Тем самым образуется основа для возникновения определенных противоречий с существующей традицией, поскольку творчески созидательная природа человека не может удовлетворяться только сложившимся порядком

вещей. Поэтому любая инновация возникает только в контексте основательно укорененной традиции. При этом сама традиция, породившая инновацию, никогда не остается неизменной. В зависимости от степени творческой инновационных усилий человека традиция может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться, порождая новые традиции. Как видим, традиции и инновации являются взаимонеобходимыми с точки зрения развития культуры. Более того, сама творческая деятельность выступает по существу как творческое развитие традиций, обеспечивающее их непрерывность и обогащение культуры.

Какими же могут быть инновации в области образования? Французский ученый Э. Брансуик различает три возможных вида педагогических новшеств, обуславливающих инновации в образовании:

1) полностью новые и ранее неизвестные образовательные идеи и действия; таких полностью новых и оригинальных идей очень мало; в качестве примера можно привести интенсивно разрабатываемую сегодня идею взаимодействия человека и машины и обусловленные этим подходы к организации образования на основе использования нового средства – компьютерной техники;

2) самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные и переформулированные идеи и действия, которые приобретают особую активность в определенной социокультурной и образовательной среде и в определенный период; к примеру, в связи с этим можно говорить об идеи дифференциации, которая существенно актуализировала свою значимость и приобрела обновленные способы реализации (в частности, технология уровневой дифференциации или классы педагогической поддержки) сегодня, в условиях повышенного внимания образования к интересам развития индивидуальности ребенка;

3) педагогические новшества, обусловленные образовательной ситуацией, в которой в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях актуализируются некоторые ранее существовавшие действия и технологии, поскольку новые условия гарантируют их успех и успех реализующихся в них образовательных идей; например, коллективный способ обучения (В.К. Дьяченко) или обучение в парах сменного состава, который был разработан в 20-х гг. XX столетия Александром Риманом и успешно используется сегодня в связи с

вновь возникающей необходимостью решения задач обучения школьников сотрудничеству.

Анализ инновационных процессов в образовании требует обратить особое внимание на то, что использование нововведений далеко не всегда дает положительный результат. Так, например, использование семинарских занятий в старших классах школы вместо предполагаемого повышения качества результата образования – вывод учащихся на уровень проблемного освоения учебного материала, расширение степени познавательной свободы и переход на диалоговый характер обсуждения выдвинутых на семинарское занятие вопросов – на самом деле зачастую не приносит никаких качественных изменений или даже оборачивается негативными последствиями. Из-за этого некоторые учителя, иногда даже незаметно для себя, сводят методику проведения семинаров к методике проведения урока или зачастую вообще отказываются от семинарских занятий, не видят их специфических особенностей по сравнению с уроком и поэтому не могут обеспечить их должной реализации. Подобная ситуация, как нам представляется, возникает из-за игнорирования ряда обстоятельств, внимание к которым позволяет по возможности снять возникающие затруднения и в большей степени предопределить появление положительного результата образовательных инноваций.

Во-первых, вводимые новшества не всегда являются средством решения задач, *актуальных для данного ребенка, данного класса, данной школы*. Это объясняется тем, что зачастую реальные противоречия, возникающие у школьников, не выступают истинной причиной образовательных нововведений. В этом смысле небезынтересны результаты исследований¹², которые, в частности, фиксируют, что *доминирующими* мотивами обновления педагогической стратегии и тактики для многих учителей является не стремление решать кардинальные проблемы детей и школы, мешающие им развиваться, а стремление апробировать *как таковые* новые методы и приемы работы без четкого осмысления их целевого назначения, без понимания концептуальных идей и подходов, реализующихся через них и т. п. По нашим данным, более трети опрошенных учителей на вопрос о том, чем продиктован выбор той или иной образовательной инновации,

¹² См.: Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. М., 1994.

давали примерно следующие ответы: «хочу попробовать ...», «завучи требуют нововведений ...», «моя коллега так делает ...», «методисты ИПК рекомендовали использовать ...» и т.п. Другим не менее распространенным мотивом (около 36 % учителей по данным приведенного исследования) является стремление сделать учение интересным для детей. При этом забывается самое главное. А именно, что новые подходы к организации образования могут быть опробованы, но с их помощью не устранены конкретные противоречия и несовершенства, которые и должны стать предметом специальной заботы педагога. Или существует немало педагогических «хитростей», с помощью которых учитель имеет возможность вызвать интерес школьников к учению, однако еще более значимым и важным в педагогическом отношении является вопрос о том, какими *средствами* это достигалось. Действительно, можно сделать учение ситуативно-привлекательным для учащихся, не обращаясь к глубинным сторонам их личности, когда проявление интереса обусловлено непосредственным влиянием специальных усилий учителя (к примеру, использование занимательных фактов, акцентирование «прагматического» значения изучаемого материала и т.п.). Однако это не может гарантировать перехода интереса на смысловой уровень, превращение его в характеристику устойчивого положительного отношения школьника к учению и, следовательно, *качественного* обновления его познавательной позиции. Поэтому, осуществляя инновационную деятельность, учитель *должен выявить реальные противоречия, характеризующие проявления школьников, и отобразить новшества, ориентированные на их преодоление.*

Во-вторых, нельзя не принимать во внимание, что каждое новое средство рождается во вполне конкретных условиях и направлено на решение вполне определенных задач. Поэтому *нельзя выбирать средства обновления образовательного процесса на основе только личных вкусов, симпатий, по принципу «нравится – не нравится».* Взамен требуется грамотный профессиональный анализ ситуации и анализ педагогических возможностей предполагаемых средств ее обновления.

В-третьих, следует подчеркнуть, что любое педагогическое средство имеет две стороны: собственно *технологическую*, связанную со спецификой используемых действий и операций, и *личностную*, проявляющуюся в том, что индивидуальные особенности учителя (уровень его профессиональной компетентности, степень коммуникабель-

ности, уровень обаяния и эмоциональности и т.п.) влияют на эффективность его введения в образовательный процесс. Причем отмечались случаи, когда освоение новой идеи с невыраженными педагогическими возможностями давало гораздо больший эффект, нежели ожидалось, если этим занимался педагог-мастер, обладающий мощным внутренним потенциалом и личностной масштабностью. И, наоборот, случается, что потенциально богатая образовательная идея гибнет, попадая в руки к неглубокому профессионалу и неяркой личности. Например, реализация в школе идей развивающего обучения требует не только освоения соответствующей технологии, но и совершенно иных по сравнению с сообщающим обучением личностных проявлений учителя – готовности к сотрудничеству с ребенком, личностной открытости учителя, естественности эмоциональных проявлений, готовности к многовариантности, гибкости в перестройке реального хода образовательного процесса и т.п. Опыт показывает, что если при этом технологический аспект развивающего обучения не усиливается его личностной составляющей, то в результате мы наблюдаем минимальный образовательный эффект, не позволяющий говорить о полноценном воплощении педагогических возможностей развивающего обучения. Поэтому, используя педагогические новшества, *необходимо учитывать соответствие личностных характеристик создателей новшеств и их пользователей, ибо личностная сторона педагогических средств оказывает существенное влияние на результативность обновления образовательного процесса.*

Таким образом, анализ обстоятельств, обуславливающих грамотное использование в образовательном процессе нововведений, убеждает в том, что не все новое целесообразно отождествлять с прогрессивным и современным. Этот вывод оказывается предельно значимым для нас именно сегодня, когда школа и вся система образования буквально охвачены инновационным «подъемом». В таких условиях учителю важно понимать, что прогрессивны и современны такие методы, формы и средства образования, которые эффективны с точки зрения влияния их на развитие личности школьника. Иными словами, современны все те педагогические средства, которые позволяют учителю оптимальным для школьников путем поднимать их на более высокий уровень образованности, при этом исходить из необходимости оказания ребенку надежной педагогической помощи и поддержки в

преодолении противоречий, возникающих в ходе его личностного становления. Поэтому можно сказать, что по своему смыслу понятие «инновация» связано не столько с созданием и распространением новшеств, сколько с *изменениями в образе деятельности учителя, в стиле его профессионального мышления, в системе его педагогических ценностей*, требующих *осознанного обновления педагогических способов действия*. В таком контексте вопрос о соотношении традиций и инноваций в образовании приобретает особое звучание: по отношению к чему происходит изменение, от каких профессиональных приоритетов мы отталкиваемся, начиная творческий педагогический поиск, каковы точки отсчета и принципиальная схема нашего инновационного действия. Отвечая на эти и другие аналогичные вопросы самым общим образом, позволим утверждать, что традиции в образовании связаны с просматриванием и истолкованием его через призму просвещенческой образовательной парадигмы, представляющей образование как процесс социализации человека, ядром которого является передача подрастающим поколениям необходимого для жизни социального опыта. Вместе с тем источник инновационных образовательных возможностей лежит сегодня в плоскости гуманистической образовательной парадигмы, ориентирующей педагогическое сообщество на акцентирование не столько адаптационной, сколько окультуривающей миссии образования, центром которой становится обогащение духовных и творчески созидательных возможностей человека.

Вопросы и задания

1. Каковы наиболее яркие характеристики, которые свойственны кризисным явлениям в сфере образования, рассматриваемого как социокультурный феномен?
2. Что следует понимать под образовательной парадигмой? Чем определяется необходимость введения этого понятия в современный педагогический лексикон?
3. Раскройте сущность традиционной (познавательной) и гуманистической образовательных парадигм. В чем заключается принципиальная разница в рассмотрении явлений образования в рамках этих образовательных парадигм?
4. Раскройте сущность понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования».

5. Сформулируйте условия гуманизации и гуманитаризации образования.
6. Охарактеризуйте основные направления гуманизации и гуманитаризации образования в современной школе. Что, по Вашему мнению, не соответствует идеям гуманизации и гуманитаризации образования в школе и в вузе?
7. Что значит поставить личность школьника в центр образовательного процесса? Какова при этом программа действий учителя?
8. Как Вы понимаете положение о том, что личность становится главной ценностью образования? Приведите примеры и контр-примеры, подтверждающие справедливость этого положения.
9. Приведите примеры жизненных или педагогических ситуаций, в которых ребенок выступает субъектом сознательной деятельности или субъектом отношений.
10. В чем, с Вашей точки зрения, может выражаться личностная позиция учителя на уроке, определяющая основу для субъект-субъектных отношений со школьником. Приведите примеры.
11. Раскройте сущность понятия «инновация в образовании». Охарактеризуйте диалектику взаимосвязи педагогических традиций и инноваций и приведите соответствующие примеры из истории педагогики, подтверждающие Вашу позицию.
12. Охарактеризуйте виды педагогических новшеств, обуславливающих инновации в образовании. Приведите примеры, иллюстрирующие выделенные разновидности.
13. Согласны ли Вы с утверждением о том, что педагогические нововведения всегда прогрессивны и приводят к положительному результату в аспекте повышения уровня образованности школьников? Ответ мотивируйте.
14. Насколько убедительна, с Вашей точки зрения, позиция педагогов, утверждающих, что все происходящие сегодня изменения, вносимые в практику школьного и вузовского образования, имеют инновационный характер. Приведите теоретические аргументы и примеры, подтверждающие Вашу точку зрения.
15. Определите факторы, способствующие и препятствующие введению инноваций в современный образовательный процесс школы и вуза.

16. Проанализируйте и оцените те новшества, которые используют в педагогической деятельности преподаватели, ведущие у вас занятия по педагогическим и психологическим дисциплинам. Приобретают ли эти нововведения инновационный характер? Ответ мотивируйте.
17. На основе анализа материалов педагогической периодики, а также материалов сайта Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» (<http://festival.1september.ru/>) и Интернет-журнала «Эйдос» (<http://www.eidos.ru/journal/index.htm>) проведите обзор педагогических инноваций, характерных для современного российского образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Борулава, М. Н. Современные проблемы гуманизации образования / М. Н. Борулава // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации : аналит. вестн. Совета Федерации ФС РФ. – 2003. – № 2 (195). – С. 80 – 82.
2. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20 – 26.
3. Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/index.html> (дата обращения 15.02.2012).
4. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
5. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 5-7695-2876-1.
6. Осмоловская, И. М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. М. Осмоловская // Директор школы: журн. для рук. учеб. заведений и органов образования. – 2006. – №8. – С. 64 – 69.

7. Петровский, В. А. Субъектность – новая парадигма в образовании? / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100 – 105.
8. Розин, В. Инновационное педагогическое творчество / В. Розин // Alma mater. – 1997. – № 5. – С. 41 – 57.
9. Сайт фестиваля педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения 15.02.2012).
10. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 232 с. – ISBN 5-7695-0601-6.
11. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания: учеб. пособие для высш. шк. / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 192 с. – ISBN 978-5-358-00870-0.
12. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, В. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
13. Хуторской, А. В. Современные педагогические инновации на уроке // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 5 июля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.html> (дата обращения 15.02.2012).

ГЛАВА 2

РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ КАК БАЗОВЫЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Понятие развивающей функции обучения

Современное научное знание убедительно демонстрирует, что развитие школьника, являясь, прежде всего, сугубо психологическим понятием, содержащим многомерный спектр научных интерпретаций в рамках предмета психологии, одновременно попадает в поле зрения педагогического изучения и становится особым объектом исследовательского внимания педагогики. В связи с этим дидактика, постепенно приобретая характеристики дидактики развития и оформляя свою исследовательскую проблематику в аспекте изучения проблемы соотношения обучения и развития, вводит в научный оборот новое понятие – **«развивающая функция обучения»**.

Однако анализ имеющихся сегодня в педагогике результатов научного осмысления понятия «развивающая функция обучения» убеждает в очевидной неуточненности, характерной для толкования сущности интересующего нас понятия, и его недостаточной прописанности на языке дидактики. Так, развивающая функция обучения отождествляется то с направленностью обучения на решение задач развития в обучении, то с определенным характером обучения, способным только усиливать развивающее влияние обучения, то с отдельно рассматриваемым принципом развивающего обучения. Подобная многозначность подходов приводит к тому, что дидактика вынужденно оперирует всем возможным спектром значений рассматриваемого понятия одновременно, не придерживаясь их однозначной соотнесенности с соответствующей научной терминологией. Вполне понятно, что подобное положение дел в теории не может не отразиться и на педагогической практике, порождая эмпиризм в понимании развивающей роли обучения и в итоге снижая развивающий эффект учебного процесса.

Отсутствие должной теоретической отрефлексированности в известной мере можно рассматривать как следствие существующей до сих пор недостаточной разработанности более общего понятия «педагогическая функция», которое также вводится в научный обиход педагогики без строгого научного определения.

Очевидно, в сложившихся условиях укреплению теоретического статуса понятия «развивающая функция обучения» будет способствовать выделение и содержательное уточнение основных линий его связи с понятием «педагогическая функция обучения», являющимся родовым по отношению к первому.

Анализ фундаментальных исследований по педагогике, отражающих состояние дидактического знания к началу XXI века, позволяет утверждать, что в понятии «педагогическая функция обучения» реализуется нацеленность дидактики на осмысление вопроса о *неоднородности возможных ролей обучения*¹³.

Так, принятое в дидактике выделение познавательной, развивающей и воспитательной функций обучения ориентирует на многомерность рассмотрения содержания целей и получаемых при этом результатов обучения. Очевидно, в понятии «педагогическая функция обучения» «схватывается» значимое для педагогики отношение между разноаспектностью ожидаемых результатов и обуславливающими их *принципами разработки и осуществления проекта обучения*. Последние, будучи зависимыми от понимания целей обучения, определяют способы отбора содержания и методов обучения и, следовательно, его результаты.

Однако расшифровка этих принципов, как правило, не попадает в фокус дидактического внимания, что, безусловно, сказывается и на степени теоретического оснащения понятия «педагогическая функция». По сути дела, до сих пор остается не до конца раскрытым его содержание и невыясненным его место в структуре научного педагогического знания.

Поэтому возникает необходимость установить содержательные связи между преимущественно эмпирическими представлениями дидактики о сущности педагогической функции обучения и положениями, раскрывающими общенаучное понимание функции как категории современного научного знания, которая отражает требования системного подхода. Целесообразность этого шага продиктована тем, что для теоретического рассмотрения какого-либо явления особенно зна-

¹³ К примеру: Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982; Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие. М.: Академия, 2008; Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983 и др.

чимой оказывается непосредственность связи его эмпирической базы с обобщенными идеями, способными организовать этот эмпирический материал и придать ему характер сущностной взаимозависимости.

Применительно к понятию «педагогическая функция обучения» учет отмеченного обстоятельства играет особую роль, поскольку в дидактике обращение к вопросу о функциях обучения, как правило, осуществляется посредством их эмпирического описания. Будучи основанным на простой констатации факта наличия функций или на раскрытии их отдельных сторон, это описание не преследует целей структурно четкого, теоретического по своей сути осмысления содержания понятия «педагогическая функция обучения». Подобный способ введения нового понятия в существенной степени препятствует встраиванию последнего в структуру понятийной системы дидактики, т.к. не способствует установлению его внутрисистемных связей и иерархических отношений с другими понятиями.

Обращение к выяснению общенаучной природы понятия «педагогическая функция обучения» позволяет установить, что переход научного познания к исследованию явлений и процессов через вычленение их функций и построение на этой основе функциональных моделей отражает, как отмечают философы (В.Г. Афанасьев, Б.А. Глинский и др.), относительно высокий уровень развития науки. Он характеризуется не только систематизацией, но и в существенной мере координацией и в конечном итоге субординацией научного материала. В данном случае важно принять во внимание положение о том, что процесс движения познания *сложного целого* не ограничивается отражением только отдельных сторон, частей целого или их отдельных взаимодействий. Он раскрывает целое во всей его сложности, глубине и многообразии, непременно предполагая наряду с вычленением состава, структуры, системообразующих факторов, придающих объектам целостность, выработку представлений об их *функциях*.

Функции целостного объекта, подчеркивает В.Г. Афанасьев, выступают «как формы, способы проявления активности, жизнедеятельности системы и ее компонентов»¹⁴. Тем самым утверждается, что функция какого-либо явления, имея деятельностную природу, всегда воплощается в его деятельности со свойственным ей результатом.

¹⁴ Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981. С. 26.

Сказанное позволяет понять, что исследование функциональных характеристик явления непременно должно предполагать изучение этого явления в аспекте его *интегративного результата*. Последний обеспечивается посредством взаимодействия компонентов единого целого, каждый из которых, внося свой особый вклад в движение к этому результату, вместе с тем не в состоянии обеспечить его в одиночку. Подчеркнем, что функция, являясь одной из важнейших сторон сущности явления, одной из самых внутренних его системных характеристик, раскрывает «некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения»¹⁵, реализуемый во вне при соблюдении необходимых для этого условий.

Выясняя гносеологическую роль функции в структуре научного знания о целостных объектах, философы отмечают связь функциональных проявлений системы с ее структурой и подчеркивают, что «отношение структуры и функции до известной степени сходно с отношением причины и следствия»¹⁶. А это означает, что структура целого, раскрывающая состав его компонентов и связи между ними, является *инструментальной причиной* появления той или иной функции этого целого, причиной, которая моделирует сам механизм действия функции. Речь в данном случае идет о том, что компоненты системы и их свойства являются *средствами материализации функций*, выступая в качестве той инструментальной причины, которая обуславливает удовлетворение «потребностей системы в новых органах своего движения»¹⁷.

Проецирование обозначенных идей и положений, раскрывающих общенаучную природу функции, на рассмотрение частной области знания, изучающей явления обучения, позволяет уточнить возможности теоретического совершенствования понятия «педагогическая функция обучения». При этом главным ориентиром становится положение о том, что исследование обучения посредством выделения его педагогических функций не может осуществляться иначе, чем путем раскрытия специфики собственно дидактического инструмента, с помощью которого обнаруживает себя та или иная функция обучения.

¹⁵ Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С. и др. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ. М.: Изд-во МГУ, 1965. С. 123.

¹⁶ Там же. – С.129.

¹⁷ Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981. С. 26.

Этим инструментом является перестройка *дидактической структуры обучения и модификация ее компонентов*, выступающая в качестве дидактического средства проектирования вполне определенного результата обучения.

Следует подчеркнуть, что понятийная разработка принятых в дидактике разновидностей педагогических функций обучения – познавательной, развивающей и воспитательной – требует перехода на уровень рассмотрения и анализа специфики компонентов дидактической системы обучения и их структурных связей, что по сути дела обуславливает выяснение соответствующих дидактических механизмов функционирования обучения. Как известно, особенность этих дидактических механизмов состоит в том, что, раскрывая различные стороны предназначения обучения на языке дидактики, они выражают их через параметры как содержательной, так и процессуальной сторон обучения в единстве. Поэтому сущность любой педагогической функции обучения целесообразно исследовать в таком же структурном ключе, в каком вообще описывается обучение как педагогический процесс, рассматриваемый на уровне деятельности: описываются его цель, соответствующая данной функции, а также принципы отбора необходимого для ее достижения содержания и методов обучения.

Этот вывод акцентирует внимание на связи функции обучения с представлениями нормативного характера. В сущности, педагогическая функция обучения определяет совокупность требований, обуславливающих специфику всех компонентов дидактической системы обучения с тем, чтобы направить *способ функционирования обучения* на достижение вполне конкретной цели. В силу этого, собственно, и создается известная стабильность в сохранении обучением целостности, которая способна обеспечить изначально планируемый результат, обладающий заранее заданными характеристиками.

В этом смысле можно утверждать, что понятие «педагогическая функция обучения» в наибольшей степени приближается к знанию проективного уровня, являющемуся результатом осуществления педагогикой своей конструктивно-технической функции (В.В. Краевский).

Конкретизируя высказанное утверждение, уточним, что в понятии «педагогическая функция обучения» фокусируется теоретическое

представление о принципах проектирования, осуществления и анализа обучения в соответствии с его направленностью на планируемое достижение такого аспекта цели, которое обусловлено содержанием социального заказа.

Выделенные положения, характеризующие сущность педагогической функции, обладают высокой методологической ценностью в отношении выбора ракурсов для уточнения содержания более частного дидактического понятия «развивающая функция обучения». Они помогают сосредоточиться на ключевом аспекте рассмотрения совокупности функциональных связей между обучением и развитием, конституирующих вышеназванное понятие. Это способствует выявлению особенностей структурных компонентов дидактической системы обучения и установлению структурных связей между ними, посредством которых на теоретическом уровне представляется важнейшая сторона сущности обучения, связанная с его развивающим предназначением, – гарантировать достижение изначально планируемых уровней интеллектуального развития школьников.

Для сравнения отметим, что характеристика причинно-следственных связей между обучением и развитием исходит из того, что последнее не мыслится в качестве стороны, отражающей способ функционирования целостной системы обучения и характеризующейся особенностями ее внутрисистемных связей. В силу этого причинно-следственные связи обнаруживают себя через специфику *отдельных компонентов системы обучения* – либо содержания, либо методов, либо форм и т.п. – без учета их системно-структурных зависимостей, которые только и способны обуславливать достижение заданного уровня интеллектуального развития школьников. Напомним в связи с этим еще раз, что функции «привязаны» к структурным компонентам системы и осуществляются в рамках *присущей этой системе внутренней организации*.

С учетом специфики предмета дидактики следует признать, что важнейший аспект целостного, системного рассмотрения обучения связан с единством теоретического и технологического подходов, которое реализуется во взаимодействии между базовыми структурными компонентами: ученик (как субъект и объект обучения), материал обучения (тем или иным образом отобранное и зафиксированное содержание образования), система методов и форм организации обуче-

ния, а также учитель как организатор и руководитель процесса обучения (В.В. Краевский, И.И. Логвинов).

Поскольку, как было установлено выше, структура дидактической системы обучения и функции обучения находятся в отношениях причины и следствия, то можно утверждать, что развивающая функция обучения, осмысленная на теоретическом уровне, включает в себе представление об общих нормативах, которые регулируют процедуры проектирования обучения через параметры его целей, содержания и методов. Поэтому развивающая функция обучения может быть представлена и как проектируемая цель обучения, обуславливающая известную гарантированность интеллектуального развития школьников, и как важнейшая форма фиксации содержания и системы средств проектирования целостной деятельности обучения, ориентированных на планируемый уровень интеллектуального развития.

Конкретизируя эти положения, подчеркнем, что теоретическая разработка развивающей функции требует выдвижения некоторой совокупности требований, предъявляемых к проектированию содержательной и процессуальной сторон обучения. Учет этих требований обеспечивает стабильное достижение планируемых уровней интеллектуального развития школьников.

Существенно, что ключевое направление, используемое для обоснования содержания таких требований, прежде всего исходит из положений психологии, которые раскрывают понимание обучения как важнейшего источника развития (Л.С. Выготский), а также описывают специфику механизмов, разновидностей и критериев интеллектуального развития школьников в обучении (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.).

Вместе с тем осмысление развивающей функции обучения на уровне дидактического понятия требует дидактической интерпретации этих психологических положений. По сути дела, речь идет о дидактическом обосновании такой обобщенной стратегии обучения, которая обеспечивает планируемый перевод учащихся из зоны актуального в зону ближайшего развития, вызывая приращение развития в качестве своего сущностного результата. Поэтому на дидактическом уровне развивающая функция обучения не может быть осмыслена иначе, чем с позиций обучения как целостности, как дидактической системы с присущими ей особенностями компонентов и структурных связей.

С учетом сказанного ведущая идея рассуждений состоит в том, что *развивающая функция обучения является особым дидактическим объектом, отражающим ракурс устойчивых зависимостей между обучением и развитием, обусловленный свойствами компонентов дидактической системы, их системно-структурными отношениями и предопределяющий уровень интеллектуального развития в обучении.* Проявляясь как форма одной из сторон сущности обучения, развивающая функция определяется таким способом функционирования всех компонентов обучения в их единстве, который обуславливает деятельность обучения, целенаправленно обеспечивая достижение планируемого уровня интеллектуального развития школьников в условиях осуществляемого ими познания.

Поскольку специфика теоретического уровня научного познания характеризуется способностью к оперированию модельными представлениями об изучаемых явлениях, исследование дидактических оснований развивающей функции обучения, осуществляемое исходя из вывода о ее сущности, предполагает разработку ее *структурной модели.* Она представляет собой систему дидактических идей и положений, раскрывающих сущность развивающей функции обучения с помощью научного языка дидактики.

Подчеркнем, что построение *структурной модели* развивающей функции обучения связано с использованием соответствующих знаковых средств. Речь идет о *комплексе дидактических средств,* посредством которых на языке дидактики может быть описано обобщенное теоретическое представление о структуре развивающей функции обучения, вбирающее в себя множество ее частных, конкретных проявлений.

Разработка обозначенного комплекса должна основываться на понимании сущности развивающей функции обучения, отражающей, как было отмечено ранее, идею о том, что, являясь одной из важных системных характеристик обучения, развивающая функция раскрывает дидактические механизмы организации *деятельности* обучения, стабильно приводящей к достижению планируемых уровней интеллектуального развития школьников. Поэтому выработка принципов, лежащих в основе моделирования структуры развивающей функции обучения, должна осуществляться в соответствии с логикой *деятельностного подхода* к ее осмыслению. По сути дела, эта модель должна

строиться как описание проекта целостной деятельности обучения, которая, включая школьников в процесс познания, одновременно обеспечивает известную гарантированность в достижении совокупности качественно неоднородных целей их интеллектуального развития.

Принимая во внимание установленные в науке подходы, определяющие ракурсы изучения деятельности, в составе комплекса дидактических средств, используемых для моделирования развивающей функции обучения, целесообразно выделить **три составляющие**. Речь идет о **содержательно-целевой, инструментальной и процессуальной составляющих**¹⁸.

Содержательно-целевая составляющая рассматриваемого комплекса определяет взгляд на развивающую функцию обучения с точки зрения *меры интеллектуального развития*, которое специально проектируется, а потому и стабильно гарантируется школьникам. Выяснение сущности рассматриваемой составляющей связано с анализом совокупности планируемых в обучении вариантов усложнения структуры познавательной деятельности, могущих быть достигнутыми в качестве проектируемых целей обучения. Поэтому содержательно-целевая составляющая раскрывается в описании *совокупности целей интеллектуального развития*, средством инструментального воплощения которых выступают соответствующие структурные изменения, происходящие внутри самой дидактической системы обучения.

Существенно, что сопряженная с содержанием целей интеллектуального развития школьников рассматриваемая составляющая развивающей функции обучения воплощается в проектируемых результатах обучения. В этом отношении важно, что описание содержательно-целевой составляющей развивающей функции обучения раскрывает представление о спектре проектируемых в обучении качественно неоднородных *уровней интеллектуального развития школьников*, со-

¹⁸ Отметим, что подобная теоретическая схема выделения структуры комплекса дидактических средств, с помощью которых идентифицируется тот или иной дидактический объект, является достаточно устоявшейся в рамках современных теоретических исследований в области дидактики. См., к примеру, исследование Л.Я.Зориной, посвященное раскрытию ценностей естественнонаучных знаний в процессе преподавания основ наук: Зорина Л.Я. Дидактические ориентиры в практике обучения естественнонаучным дисциплинам // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1994.

относимых с выделенной совокупностью целей интеллектуального развития и, по сути дела, отражающих соответствующий спектр развивающих результатов обучения. В связи с этим подчеркнем, что под развивающим результатом обучения мы понимаем не любые изменения, происходящие в развитии школьников и наблюдаемые в процессе обучения. Речь идет только о *развивающих эффектах*, т.е. о таких изменениях, которые являются *прямым следствием особых структурных модификаций в обучении*, отражающих нацеленность на проектирование вполне определенных уровней интеллектуального развития школьников.

Инструментальная составляющая комплекса дидактических средств, с помощью которых осуществляется моделирование развивающей функции обучения, характеризует особенности дидактического механизма проектирования интеллектуального развития в пределе всего спектра выделенных целей. Поэтому инструментальная составляющая раскрывается в совокупности дидактических положений, которые описывают *способы «встраивания» всей совокупности уровней интеллектуального развития в проект обучения*.

Очевидно, для выделения совокупности этих положений необходимо исходить из специфики структуры дидактической системы, в рамках которой в качестве базового элемента выделяется содержание образования. Следовательно, базовым дидактическим инструментом, с помощью которого могут быть раскрыты особенности дидактического механизма «встраивания» развития в конкретный проект обучения, выступает *содержание образования*. Иными словами, инструментальная составляющая развивающей функции обучения в рамках рассматриваемой структурной модели раскрывается посредством представления о составе содержания образования как о дидактическом инструменте, с помощью которого осуществляется трансформация совокупности целей интеллектуального развития школьников в проект обучения.

Процессуальная составляющая рассматриваемого комплекса дидактических средств, завершающая описание структурной модели развивающей функции обучения, характеризует *способы гарантированного осуществления интеллектуального развития в процессе обучения*. Ее разработка предполагает раскрытие специфики обобщенных *стратегий развертывания обучения*, обеспечивающих достижение всей совокупности целей интеллектуального развития.

Очевидно, процессуальная составляющая в структурной модели развивающей функции обучения, раскрывая *динамические характеристики обучения*, стабильно сохраняющего направленность на достижение целей интеллектуального развития, связана с рассмотрением многообразия *типов обучения* и с выяснением их сопряженности с определенным уровнем интеллектуального развития.

Таким образом, разработанная *структурная модель* развивающей функции обучения, основанная на единстве **содержательно-целевой, инструментальной и процессуальной** составляющих, дает представление о строении развивающей функции обучения. В этом смысле она обладает большим теоретическим потенциалом, поскольку позволяет осмысливать развивающую функцию обучения как целостный дидактический объект и на этой основе устанавливать структурные связи с другими дидактическими объектами.

2.2. Цели интеллектуального развития школьников в процессе обучения с позиций идеи субъектности

Согласно исследованиям современных психологов (Д.Б. Богоявленская, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, М.А. Холодная и др.), под интеллектуальным развитием школьников в обучении понимается происходящее под влиянием обучения усложнение структур познавательной деятельности и одновременное формирование готовности школьников к оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности.

В контексте современного научного знания осмысление психологических механизмов и динамики интеллектуального развития и саморазвития школьников оказывается наиболее продуктивным, если оно осуществляется с позиций *идеи субъектности*. Несмотря на то что эта идея еще мало осмыслена в педагогике и недостаточно освещена в научной литературе, ее использование вместе с тем имеет принципиальное значение для выхода на новый уровень осознания содержания развивающих целей обучения и обоснования их качественной неоднородности.

В самом обобщенном виде попытка применения категории субъекта к раскрытию специфики развития человека и его сущностно человеческих сил обнаружила себя еще в первой половине XX века в исследованиях Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Так, Л.С. Вы-

готский, рассматривая активность как важнейшую характеристику личности, отмечал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других»¹⁹. А С.Л. Рубинштейн, как известно, выделяя роль собственных усилий человека и инициированной им внутренней активности в процессе освоения мира, в качестве ведущего механизма развития выдвинул принцип «внешнее только через внутреннее».

Однако в первой половине XX века в силу недостаточной разработанности понятия «субъект» идея субъектности еще не выступала как единое научное основание, интегрирующее представления о сущности человека, о развитии его психических процессов, состояний, свойств, в частности, и об интеллектуальном развитии. Движение в этом направлении наметилось только в ходе теоретических дискуссий 60-70-х гг. XX века, обсуждавших специфику природы человека и выдвинувших на первый план проблему соотношения личности и индивида. В таких условиях актуализировалась потребность выделения принципов научной дифференциации понятий «индивид» и «личность» через их интеграцию на основе введения в психологию понятия «субъект» («субъектность»). Как отмечают исследователи (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.), к концу XX века проблема соотношения понятий «личность» и «субъект» превратилась в один из центральных методологических вопросов психологии.

В этом отношении важную роль сыграло выдвинутое А.Н. Леонтьевым положение о том, что *личность* представляет собой «новое психологическое измерение» человека, сущностно неидентичное *индивидуальному*. По А.Н. Леонтьеву, *индивидуальное измерение* характеризует взгляд на человека на уровне его психических процессов, свойств и состояний (*психический индивид*), а *личностное измерение* – на уровне того места, позиции в системе общественных связей, которую занимает человек²⁰. Очевидно, подобная постановка вопроса делает возможным признание качественной неоднородности процесса и результатов развития, предполагающей его уровневую природу, и выдвигает

¹⁹ Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 196.

²⁰ Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1. М., 1983.

необходимость выделения теоретических принципов, лежащих в основе научной систематизации этих уровней.

Так, предложенный В.А. Петровским *системно-структурный подход* к пониманию личности основывается на *идее субъектности* человека. Раскрывая субъектность как первопричинность человека по отношению к своему существованию в мире, т.е. как самодетерминацию, проявляющуюся в деятельности человека и предполагающую *стимулированность его активности изнутри*, В.А. Петровский подчеркивает, что личность выступает как многогранное понятие, характеризующее способность человека быть *субъектом четырех форм деятельности: жизнедеятельности* (т.е. строить свои витальные контакты с миром на основе своей психофизической целостности), *предметной деятельности* (т.е. духовно-практической), *деятельности общения и деятельности самосознания*²¹.

В современной психологии понятие «субъект» уже оформилось как особое научное понятие, имеющее вполне определенное содержание и выступающее как методологический принцип объяснения качественной неоднородности, свойственной процессу развития человека. По утверждению А.В.Брушлинского, субъект – это наиболее широкое понятие, которое обобщенно раскрывает *внутреннюю природу развивающегося единства* всех качеств человека. Быть субъектом «значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов»²². В понятии «субъект деятельности» заключено такое качество разнообразных свойств человека, которое характеризует его на высшем уровне проявления активности, системности и автономности. В качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы»²³. Поэтому основными характеристиками субъекта признаются

²¹ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д, 1996.

²² Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 94.

²³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М., 1995. С. 250.

активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творчество (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.).

Подчеркнем, что формирующееся в психологии на этой основе теоретическое представление о внутреннем единстве (и одновременно нетождественности) понятий «психический индивид», «субъект деятельности» и «личность» проявляется в рассмотрении личности как «целостности, возникшей в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений»²⁴, как социального, *системного качества* индивида. Его наличие обуславливает *более зрелое состояние человека*. Так, конкретизируя содержание понятия «личность», А.В. Петровский и В.А. Петровский подчеркивают, что субъектную силу личности можно метафорически трактовать как источник мощной радиации, преобразующий связанных с ней в условиях деятельности опосредствования людей. В противовес этому индивида, обделенного личностными характеристиками, можно сравнить с элементарной частицей нейтрино, которая, пронизывая сколь угодно плотную среду, в отличие от радиации, не производит в ней никаких – ни полезных, ни вредных – изменений. «Безличность, – уточняют авторы, – это характеристика индивида, *безразличного* для других людей; человек, от которого «не жарко и не холодно», чье присутствие или отсутствие ничего не меняет в их жизни, не преобразует их поведение и тем самым лишает его самого личности»²⁵.

Согласно Э.В. Ильенкову, чтобы понять, что такое личность, надо исследовать «динамический ансамбль людей», т.е. *совокупность отношений* конкретного человека, которыми он связан с другими людьми. Поэтому сущностные характеристики личности, по Э.В. Ильенкову, надо искать внутри человека, в его «неорганическом теле». Речь идет о внутреннем пространстве человека. В нем сначала возникает человеческое отношение к другому индивиду, чтобы затем превратиться в такое «отношение к себе», опосредствованное через «отношение к другому», которое и составляет суть личностной, т.е. специфически человеческой природы индивида. «Личность, – подчеркивает Э.В. Ильенков, – не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают

²⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 45.

²⁵ Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3. С. 28.

между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом»²⁶. Как видим, личностное в человеке всегда соотносится, прежде всего, с освоенностью социальных смыслов, ценностей и отношений, с определением своего места в их реализации в процессе принятия решений.

Именно в этом смысле Б.Г. Ананьев предостерегал от смешения понятий «субъект» и «личность». Он подчеркивал, что личность всегда проявляет себя как субъект деятельности, но субъект деятельности может и не обнаруживать в себе личностное. Его самостоятельность может не быть личностной, если она направлена на спонтанное удовлетворение сиюминутных интересов, если она не связана с самоопределением и принятием решения на основе сложившихся у человека системы ценностей и картины мира, диктующих понимание им своего места в жизни и лежащих в основе выбора «способа поступания» (М.М. Бахтин).

Соотношение между понятиями «индивид» и «личность» обуславливает соответствующие системные связи между понятиями «психическое развитие» индивида и «развитие личности» индивида, которые устанавливаются на основе синтеза двух положений – идеи активности, носящей деятельностный характер, и идеи отношений. Так, Л.И. Анцыферова подчеркивает, что личность – это «человек, постоянно повествующий самому себе о своих взаимоотношениях с целым миром и во внутренней полемике с подразумеваемыми собеседниками утверждающий, защищающий, осуждающий, изменяющий, совершенствующий себя»²⁷. Отметим в связи с этим, что с позиций категории «субъект» личность человека мыслится как его способность выступать *субъектом деятельности и отношений*.

В составе современного психологического знания понятие «субъект» используется как базовое понятие для раскрытия теоретического представления о развитии не просто как о «прогрессивном изменении вообще», а как о *самодвижении* (В.А. Петровский), предполагающем инициирование и осуществление человеком активности, направленной на самостоятельное проектирование им собственных замыслов. В частности, В.В. Давыдов исходит из того, что понятие

²⁶ Ильенков Э.В. Что такое личность? // Философия и культура. М., 1991. С. 393.

²⁷ Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М. С. 4.

«субъект деятельности» является фундаментальной теоретической основой для объяснения природы психических свойств человека, поскольку субъект деятельности выступает подлинным их интегратором и системообразующим началом.

Важно подчеркнуть, что оперирование понятием «субъект деятельности» позволяет дифференцировать такие качественно различные состояния развивающегося человека, сущность которых фиксируется в понятиях «*функции человека как субъекта деятельности*» и «*высшие психические функции*» (т.е. восприятие, мышление, память, воображение, воля и др.).

Понятие «высшие психические функции» связывается с именем Л.С. Выготского, который, выделяя базовый момент психического развития в школьном возрасте, характеризовал его как преобразование низших психических функций (которые имеются также и у животных, в равной мере обладающих и мышлением, и восприятием, и памятью, и т.п.) в высшие²⁸. Основными и отличительными чертами высших психических функций являются *их осознание человеком* (интеллектуализация) и возникающая на этой основе *произвольность их проявлений*. При этом осознание, т.е. подчинение интеллекту, как отмечает Л.С. Выготский, состоит в том, что предметом сознания человека становится не столько то, что с ним происходит, что он делает, сколько то, *как он действует, какие действия предпринимает, какие приемы использует*. Подчеркивая, что произвольность в деятельности какой-либо функции выступает оборотной стороной ее осознания, Л.С. Выготский уточнял, что произвольность проявляется в способности человека встать «над ситуацией» и, будучи «не связанным ею», осознавая использованный способ действия, вычленив этот способ для его дальнейшего применения. По мысли Л.С. Выготского, в основе преобразования низших психических функций в высшие лежит установление определенного взаимоотношения между различными психическими функциями. В его основе лежит подчинение различных психических функций интеллекту (т.е. осознание), что фактически принимает форму базовых механизмов самостимулирования человеком собственной активности этих функций на уровне отдельных психических действий, субъектами которых человек таким образом становится.

²⁸ Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982.

Именно в этом смысле В.С. Лазарев обращает внимание на то, что функции субъекта целостной деятельности отличны от тех, которые принято рассматривать в качестве высших психических (субъект отдельных действий) и которые соответствуют пониманию человека как индивида. В качестве субъекта деятельности, подчеркивает В.С. Лазарев, человек осуществляет необходимую систему взаимосвязанных действий. Он «анализирует ситуацию, оценивает ее, ставит цели, планирует их достижение, принимает решения, контролирует практические действия, т.е. он строит свою деятельность, реализуя функции анализа, оценки, целеполагания, планирования, принятия решений и т.д. Конечно, эти функции выполняются благодаря восприятию, памяти, мышлению, воображению, но по отношению к последним они являются *интегративными образованиями*»²⁹. Следовательно, функциональные проявления человека как субъекта деятельности отличаются от функциональных проявлений человека как субъекта отдельных действий (т.е. от высших психических функций). Очевидно, первые, являясь интегративными по отношению ко вторым, соответствуют и более высокому уровню развития человека.

В этой связи значимыми для понимания динамики интеллектуального развития являются положения, раскрывающие представления о мере развития школьников в процессе организованного познания. Как подчеркивает В.В. Давыдов, максимальное развитие школьников в обучении соотносимо не столько с высоким уровнем развития отдельных психических функций, сколько с проявлениями школьников как субъектов деятельности. Последние характеризуют способность школьников *самостоятельно организовывать* свою продуктивную познавательную деятельность, *активно изменять и совершенствовать* ход и результаты познания, *управлять им* на основе механизмов *саморегуляции*, способность к которой исследователи выделяют в качестве главной характеристики субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), как его функциональное средство, позволяющее мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности, для достижения субъективно принятых целей (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Ос-

²⁹ Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 19.

ницкий) в процессе поиска способов решения возникающих перед ним познавательных задач.

Вместе с тем важно иметь в виду, что целостный подход к рассмотрению качественных характеристик саморегуляции предполагает, по мнению А.К. Осницкого, выделение двух ее видов – *деятельностной и личностной*³⁰. При этом *деятельностная саморегуляция*, когда школьник выступает в качестве *субъекта целостной познавательной деятельности*, характеризуется способностью к формулированию целей и задач познания, к выбору путей достижения конечных результатов, к подведению итогов познания. *Личностная саморегуляция*, при которой школьник выступает в качестве *субъекта отношения в познании*, характеризуется его способностью определять свое отношение к познавательной задаче, выстраивать его таким образом, чтобы решение задачи стало для школьника необходимым и лично значимым.

Как видим, использование теоретического подхода к пониманию сущности и механизмов развития человека состоит в интеграции представлений о различных уровнях развития, исходя из единой основы, которой выступает идея субъектности. Эта идея ориентирует на рассмотрение трех качественно различных, но внутренне связанных уровней развития человека: уровень *отдельных действий* (уровень субъекта действий), уровень *целостной деятельности* (уровень субъекта целостной деятельности) и уровень *отношений* (уровень субъекта отношений, т.е. личности).

При этом *на самом низком уровне* человек предстает как психический индивид, а его развитие рассматривается в аспекте функционирования психических процессов. Поэтому динамика развития на этом уровне понимается как такой переход психики от низших к высшим формам, который обеспечивает человеку умение осознанно и произвольно выполнять *отдельные действия*. Если осмысливать это положение с позиций идеи субъектности, то можно сказать, что речь идет о готовности человека осуществлять саморегуляцию активности психических процессов на уровне отдельных действий, субъектом которых он и является. На более высоких уровнях развитие человека соотносится с *субъектно-деятельностным и субъектно-личностным* характером саморегуляции его активности, собственно и дающим

³⁰ Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.; Нальчик, 1996.

представление о человеке как о субъекте деятельности и субъекте отношений.

Представленное понимание динамики развития (психический индивид как субъект отдельных действий – субъект целостной деятельности – субъект отношений) позволяет выделить исходный, базовый уровень интеллектуального развития школьников в обучении и его повышенные уровни.

Поскольку, как было замечено выше, мера субъектности человека обнаруживает себя в уровне саморегуляции (самостоятельности) осуществляемой им деятельности, можно признать, что для **базового уровня интеллектуального развития** школьников в обучении характерно такое качество познавательной самостоятельности, которое отличается готовностью к осознанному и произвольному осуществлению учащимися отдельных познавательных действий. Обеспечиваемое при этом качество саморегуляции познания, свойственное базовому уровню интеллектуального развития школьников, описывается как уровень **субъектов отдельных познавательных действий**.

Далее общее направление интеллектуального развития определяется повышением уровня его познавательной самостоятельности как саморегулируемого *субъекта целостной познавательной деятельности*. Отсюда **повышенный уровень интеллектуального развития** школьников в обучении характеризуется познавательной самостоятельностью, соотносимой с таким качеством саморегуляции познания, которое определяет уровень **субъекта целостной познавательной деятельности**. На этом уровне, в отличие от предыдущего, познавательная активность характеризуется готовностью к самостоятельному построению своей познавательной деятельности на основе освоения способов прогнозирования, разработки и реализации ее целостной стратегии, что придает познанию продуктивный, проблемно-поисковый характер.

Наконец, **высоким уровнем** познавательной самостоятельности и соответственно интеллектуального развития школьников в обучении можно считать уровень саморегулируемого *субъекта отношений в познании*. Сущностным для этого уровня является то, что познавательная активность обеспечивается запуском механизмов рефлексивно-смысловой саморегуляции. Фактически речь идет о *познавательной самодеятельности*, которая поднимается до уровня индивиду-

ально-личностных познавательных потребностей и запросов, придающих познанию избирательность, крайне индивидуализированный и истинно свободный, творческий характер.

Характеризуя уровневую природу процесса интеллектуального развития школьников, следует подчеркнуть непрерывность и взаимосвязанность выделенных уровней. Это означает, что каждый последующий уровень как бы «снимает», ассимилирует качественные характеристики познавательной самостоятельности школьника, меру его субъектности в познании, свойственные предыдущим уровням.

Таким образом, интеллектуальное развитие школьников в обучении необходимо рассматривать в составе более широкого, т.е. *личностного плана* развития человека. Это подтверждается экспериментальными данными, что в конечном итоге создает психологическую основу для выделения субъектно-деятельностного и субъектно-личностного уровней как *различных* качественных характеристик такого интеллектуального развития школьников, которое может стать проектируемым результатом обучения.

Так, А.И. Липкина, исследуя механизмы интеллектуальной деятельности школьников, показала, что наряду с объективным содержанием и соответствующими инструментальными характеристиками она определяется также присущими субъекту устойчивыми факторами личностной саморегуляции мыслительного процесса³¹. Среди таких факторов особое место занимает *самооценка школьника*, которая, будучи личностным новообразованием, согласно исследованиям А.И. Липкиной, оказывает существенное влияние на характер и специфику решения познавательной задачи. Исполняя роль регулятора познавательной деятельности, действующего изнутри, самооценка существенным образом определяет качество интеллектуального развития, превращая школьника в *субъекта отношения в познании*.

В исследованиях Д.Б. Богоявленской установлено, что единицей анализа творческого мышления школьников должна быть признана *интеллектуальная активность*, которая, предопределяя творческие потенции мышления, изначально представляет собой неразрывное *единство его личностных и деятельностных характеристик*³². При

³¹ Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.

³² См., к примеру: Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2.

этом существенно, что содержание понятия «интеллектуальная активность школьников в обучении» мыслится как не ограниченное обособленным рассмотрением только деятельностных аспектов мышления. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности школьников выделяется их *интеллектуальная инициатива* (или инициатива начала мышления изнутри), проявляющаяся в «*познавательной самодеятельности*», в продолжении школьником мыслительной деятельности *за пределами* требуемых или заданных извне познавательных установок. Таким образом, в центре внимания оказывается более широкий, субъектно-личностный план понимания интеллектуального развития, отражающий систему ценностных ориентаций и установок школьника, которые характеризуют его познавательную позицию как субъекта отношения.

Тем самым была экспериментально доказана ограниченность понимания того, что высокий уровень интеллектуального развития школьников проявляется в их творческих достижениях в обучении, зависящих только от когнитивно-деятельностных аспектов познания – целеполагания, проектирования, планирования, самоконтроля, готовности к вычленению проблем, выдвижению гипотез и т.п. Одновременно была установлена зависимость творческих результатов в познании от личностного фактора – от наличия у школьников внутренней установки к преобразованию и совершенствованию деятельности *по собственной инициативе самой личности*, отражающей ее жизненную позицию, потребность применять свои интеллектуальные способности к окружающей действительности (а не только к познанию), в частности, находить в ней новые проблемы, видеть новые стороны. Это положение по сути дела обосновывает вывод о том, что высокий уровень интеллектуального развития определяется не только сформированностью теоретического мышления, но и обязательным переходом его в личностное качество, достигаемое в обучении через формирование у школьников готовности к *познавательной самодеятельности*, а потому требующее новых подходов в организации обучения.

С точки зрения углубления и конкретизации идеи субъектности школьников в обучении как принципа понимания динамики интеллектуального развития немалый интерес представляет анализ результатов формирующих психолого-педагогических экспериментов.

Так, результаты, полученные в рамках многолетнего экспериментального обучения, проводимого под руководством В.В. Давыдова, убедительно доказывают, что условием полноценного интеллектуального развития школьников является организация ученического познания, протекающего в деятельностной форме *внутри особого вида деятельности – учебной деятельности*. Освоение школьниками учебной деятельности позволяет им становиться истинными субъектами познания, поскольку именно в ней процессы познания выступают как *ее прямая цель и задача*, как отражение ее доминирующих мотивов, обуславливающих готовность к продуктивной познавательной самоорганизации в познании. В данном случае следует иметь в виду специфику учебной деятельности, состоящую в том, что ее предметом является сознательное принятие школьниками целей обучения и воспитания как *своих собственных*. А это как раз и означает, что, как подчеркивает В.В. Давыдов, в учебной деятельности школьники не только усваивают учебное содержание, но и на основе сформированного теоретического мышления приобретают опыт саморегуляции, контроля и коррекции собственной познавательной деятельности, которая в силу этого все в большей мере приобретает проблемно-поисковый, исследовательский характер.

Значимость исследования Н.Н. Поддьякова, направленного на поиск психологического механизма *самоорганизации* мышления дошкольников в условиях специально организованного педагогического влияния, определяется содержанием сделанных им выводов о наличии тесной связи когнитивной сферы ребенка, включающей в себя весь накопленный им познавательный опыт, с личностными свойствами³³.

По утверждению Н.Н. Поддьякова, эта связь осуществляется посредством *категориальной структуры мышления*, функция которой не ограничивается отражением наиболее общих свойств и отношений реального мира. Она распространяется на *общую организацию познавательного опыта человека*, влияя существенным образом на обогащение не только знаний и способов мыслительной деятельности дошкольников, но и на перестройку ее *мотивов*. Речь идет о том, что именно категориальный строй мышления выступает в качестве осно-

³³ Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 2.

вы интеллектуального саморазвития детей и является средством разрешения внутреннего противоречия процесса мышления, обеспечивающего школьникам позицию субъекта отношения в познании. «Каждый шаг мышления, с одной стороны, – уточняет Н.Н. Поддьяков, – что-то проясняет (какие-то новые связи, отношения), а с другой стороны, новое, ясное знание служит основой возникновения новых диффузных знаний, отражающих новые, малоизвестные стороны познаваемого объекта»³⁴.

Обращая внимание на то, что именно *неопределенным знаниям* принадлежит четко выраженный момент самодвижения и саморазвития мышления, Н.Н. Поддьяков и суть самостимуляции мышления связывает именно с таким типом знаний, утверждая, что для полноценного процесса мышления характерно, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний. Уточняя психологические характеристики позиции школьников как субъектов отношения в познании, Н.Н. Поддьяков утверждает, что мышление начинается не с постановки вопроса, а гораздо раньше, когда ребенок *преодолеывает* кажущуюся ясность и точность части своих знаний, осознает их неполноту, неопределенность и противоречивость. Отметим, что тем самым фактически имеется в виду познавательная самодеятельность, характеризующая высокий уровень интеллектуального развития школьников.

Пристального внимания, несомненно, заслуживают результаты, полученные в рамках многолетнего экспериментального обучения, проводимого под руководством Л.В. Занкова. Подтверждая фактами экспериментального обучения наличие взаимосвязи между деятельностным и личностным планами интеллектуального развития школьников, эти результаты имеют отношение к раскрытию важнейших психологических условий организации обучения, сориентированного на личностный уровень интеллектуального развития. В частности, таким условием является предоставление учащимся *возможности модифицировать и совершенствовать* сложившиеся способы учебного познания за счет обогащения познавательного опыта отдельными действиями, соответствующими структуре таких ви-

³⁴ Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 2. С.109.

дов деятельности, которые отвечают актуальным интересам школьников (к примеру, деятельности общения, трудовой, художественной деятельности и т.п.)³⁵.

Отметим, что выделенное условие отражает частный, но проверенный экспериментальный факт. Его осознание подчеркивает перспективность идеи о том, что опора в обучении на личностно значимые для школьников виды деятельности выступает в качестве важного требования, соблюдение которого гарантирует достижение высшего, т.е. субъектно-личностного уровня интеллектуального развития учащихся. Речь идет о важности вплетения учебного познания школьников в контекст их жизнедеятельности. «Запуск» механизмов *познавательной самостоятельности и самопознания* достигается за счет включения школьников в решение жизненно значимых для них проблем, лежащих в сфере других видов деятельности, но при этом требующих от постановки собственно познавательных задач, имеющих субъективно окрашенный характер.

Сопоставление приведенных фактов экспериментального обучения с фактами широко распространенного, так называемого традиционного обучения обнажает проблему меры интеллектуального развития, гарантируемого в рамках различных дидактических систем обучения (типов обучения). Следует признать, что решение этой проблемы на уровне дидактического знания еще только началось.

В этой связи нельзя не обратить внимания на положение современной психологии о том, что интеллектуальное развитие школьников может происходить и в недействительной форме, свойственной именно традиционному типу обучения. Так, исследователи (В.С. Лазарев, М.А. Степанова и др.) отмечают, что нельзя отрицать того факта, что в традиционном обучении, ориентированном на формирование у школьников отдельных мыслительных и познавательных умений³⁶, школьник тоже развивается. Однако мера гарантированного при этом

³⁵ К примеру: Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. М., 1975; Полякова А.В., Товпинец И.П. Развивающее обучение в начальной школе // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М., 1993 и др.

³⁶ В данном случае мы исходим из сложившегося в психологии представления об умении как осознанно и произвольно осуществляемом действии (или системе действий).

интеллектуального развития отлична от той, которая свойственна экспериментальным дидактическим системам³⁷.

Развивая эту мысль, подчеркнем, что указанные различия следует искать именно в плоскости *качественной неоднородности субъектных проявлений*, характеризующих уровень саморегуляции осуществляемой школьниками познавательной деятельности и обуславливающих качество их познавательной самостоятельности, которое может быть достигнуто в рамках различных дидактических систем обучения.

В подтверждение этой мысли значимым оказывается вывод В.С. Лазарева о том, что выделенные психологические механизмы развития (деятельностный и недеятельностный) не только взаимосвязаны, но и характеризуют качественно различные уровни развития человека – уровень психического индивида как субъекта отдельных действий, уровень субъекта целостной деятельности и уровень субъекта отношений. При этом уровень психического индивида снимается уровнем субъекта деятельности, поскольку, как было уже отмечено, по отношению к высшим психическим функциям, выступающим сферой проявления субъекта отдельных действий, функции субъекта деятельности являются *интегративными образованиями*.

Отмечая обоснованность рассмотрения субъектно-личностного уровня как высокого уровня интеллектуального развития школьников, вместе с тем важно признавать справедливость утверждения психологов о том, что идея саморазвития человека в теории деятельности в должной мере еще не развернута. Однако уже сегодня накоплен целый ряд конструктивных идей, которые, раскрывая психологические механизмы интеллектуального развития школьников в обучении, в центр внимания непременно выдвигают именно его субъектно-личностные характеристики.

Так, Е.Д. Божович, исследуя проблему психологических критериев эффективности обучения, исходит из того, что основное направление интеллектуального развития задается понятием «личность» и характеризуется появлением новых форм деятельности, качеств лич-

³⁷ Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3; Степанова М.А. Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения // Вопросы психологии. 2004. № 5.

ности, отношений к действительности³⁸. В этом плане подчеркивается значимость как собственно когнитивного, так и *ценностно-мотивационного* аспектов познавательной деятельности школьников, что и рассматривается в качестве показателя, определяющего направления влияний обучения именно на развитие личности.

В исследованиях, посвященных изучению психологических особенностей различных форм сотрудничества в обучении, установлено, что в младшем школьном и подростковом возрасте организация *коллективной учебной деятельности*, основанной на *нерепродуктивном сотрудничестве* учащихся с учителем и друг другом, приводит к высокому развивающему эффекту обучения именно в плане интеллектуального развития школьников. По результатам исследований Г.А. Цукерман³⁹, специфика психологического механизма интеллектуального развития состоит в распределении между партнерами разных точек зрения на обсуждаемую проблему, что стимулирует *культурный диалог* между различными логиками, носителями которых являются участники обучения. Последние в силу этого и оказываются субъектами отношений в условиях познавательной деятельности. Имеется в виду, что включение в диалог способствует трансформации индивидуальной системы ценностей учащихся в сторону обогащения состава ценностей и изменения их иерархии. Это влечет за собой перестройку отношения к познанию как к личностно значимой деятельности, и фактически превращает интеллектуальное развитие в *интеллектуальное саморазвитие*.

Дополнительные акценты в осмыслении психологических механизмов, определяющих динамику интеллектуального развития школьников, раскрываются в исследованиях, которые рассматривают индивидуальный интеллектуальный опыт школьника *как проекцию его личности*, а развивающий эффект обучения понимают как *способность школьника к интеллектуальному саморазвитию*.

Так, М.А. Холодная, автор «обогащающей модели» обучения, в качестве психологического механизма интеллектуального развития в обучении выделяет осуществляемое школьниками в условиях диалога

³⁸ К примеру: Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. 1997. № 2.

³⁹ Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

усложнение, обогащение и наращивание «арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности»⁴⁰. По мысли автора, только *диалог с равноправными собеседниками*, используемый взамен трансляции знаний и способов познания, способен предоставить ребенку реальную возможность актуализировать свой наличный интеллектуальный опыт и одновременно *самостоятельно выбрать и выстроить наиболее предпочтительную именно для себя, индивидуализированную* форму интеллектуального поведения в обучении.

Следует подчеркнуть, что реализация этой идеи масштабно представлена авторами проекта «Математика. Психология. Интеллект»⁴¹. На примере школьных учебников математики была убедительно доказана действенность использования учебного текста в целях создания в обучении диалоговой атмосферы, благоприятной для становления *индивидуального познавательного стиля* школьников и стимулирования их способности к интеллектуальному саморазвитию. Факты экспериментального обучения, построенного на основе использования этих учебников, доказывают правомерность утверждения о том, что ядро такого интеллектуального саморазвития обеспечивается не столько овладением школьниками собственно когнитивными умениями (формально-логическими и поисковыми умениями), сколько *личностной перестройкой*, обеспечивающей школьнику позицию *субъекта отношения в познании*.

Подводя итоги данного параграфа, отметим, что интеллектуальное развитие школьников в обучении целесообразно рассматривать как развертывающееся во времени усложнение организации их *познавательного опыта* на основе овладения школьниками содержанием и средствами осуществления познавательной деятельности. При этом качественные характеристики такого усложнения можно описать как перевод школьников на более высокие уровни активности и самостоятельности в решении познавательных задач.

⁴⁰ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.

⁴¹ К примеру, речь идет о таких учебниках, как: Гельфман Э.Г. и др. Десятичные дроби в Муми-доме. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996; Гельфман Э.Г. и др. Положительные и отрицательные числа в театре Буратино. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995; Гельфман Э.Г. и др. Дело о делимости и другие рассказы. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995; Гельфман Э.Г. и др. Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995 и др.

Выделенные уровни интеллектуального развития школьников обуславливают качественно различные уровни постановки **развивающих целей обучения**, каждый из которых соотносится с определенной разновидностью формируемого у школьников познавательного опыта. В совокупности указанные уровни описывают динамику целей интеллектуального развития школьников, определяемую направленностью обучения на качественное совершенствование формируемого у школьников познавательного опыта:

1-й уровень – операционально-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение и т.п.). Этот опыт раскрывает себя через способность школьников осуществлять саморегуляцию в процессе организованного учителем *усвоения* нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной структурой предметного знания. Опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий обеспечивается формированием у школьников совокупности логических знаний и логических умений, обуславливающих усвоение логической структуры содержания предмета в результате осознанного и произвольного оперирования предметным содержанием.

2-й уровень – деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к деятельностной саморегуляции познанием, к самоуправлению процессом *«открытия»* нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности. Опыт выступать субъектами целостной познавательной деятельности обеспечивается формированием у школьников совокупности методологических знаний и умений; учебных умений (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество полученных познавательных результатов и др.), а также **поисковых умений** (соотносить друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.).

3-й уровень – личностный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отношения в познании. Этот опыт раскрывает себя через способность школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самодеятельности, самосовершенствования и самообразования. Опыт субъектов отношения в познании обеспечивается формированием у школьников совокупности ценностей, соответствующих ценностям культуры и определяющих их ценностно-смысловое отношение к познанию, а также совокупности рефлексивно-смысловых умений (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспособливать способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.).

2.3. Развивающая функция обучения как ориентир для конструирования содержания образования

Достижение совокупности целей интеллектуального развития, представленных в предыдущем параграфе, требует особых подходов к конструированию содержания образования. Это обусловлено тем, что содержание образования является базовым дидактическим инструментом, который используется для проектирования развивающих целей обучения с ориентацией на достижение его развивающего эффекта, соотносимого с каждым из выделенных уровней интеллектуального развития. Поэтому назначение данного параграфа состоит в том, чтобы рассмотреть принципы формирования такого содержания образования, которое направлено на достижение всего спектра развивающих целей обучения.

С этой точки зрения известную ценность представляют обоснованные нами три качественно различные модели, определяющие подходы к конструированию содержания образования на основе включения в его состав опыта познавательной деятельности, соответствующей

щего различным уровням интеллектуального развития⁴². Разнородность этих моделей определяется зафиксированным в них составом познавательного опыта, овладение которым позволяет школьникам подняться на соответствующий уровень саморегуляции познания:

1) *содержательно-операциональная модель*, которая характеризует содержание образования как систему, состоящую не только из предметных, но и надпредметных, логических знаний и умений. Последние, раскрывая познавательный опыт лишь поэлементно, на уровне отдельных познавательных действий, обуславливают формирование у школьников совокупности простейших, т.е. операциональных механизмов саморегуляции познанием. Характеризуя способность школьника быть субъектом отдельных познавательных действий, эти механизмы определяют самый низкий уровень познавательной самостоятельности, свойственный репродуктивной познавательной активности;

2) *субъектно-деятельностная модель*, для которой характерно включение в состав содержания образования познавательного опыта, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций деятельностной саморегуляции познанием. Поэтому такое содержание образования рассматривается как система, включающая не только логические знания и логические умения, но и методологические знания и умения, систему учебных умений, а также поисковые умения. Усвоение социального опыта такого состава обеспечивает формирование у школьников готовности быть субъектом целостной познавательной деятельности, что придает познавательной активности продуктивный характер, все в большей степени сближающей ее с исследовательской деятельностью;

3) *субъектно-личностная модель*, связанная с пониманием содержания образования как инструмента формирования у школьников *опыта познавательной самостоятельности*, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций личностной саморегуляции познанием. Поэтому такое содержание образования рассматривается как система, которая, кроме логических и методологических знаний, а также логических, методологических, учебных и поисковых умений, включает еще и ценности, определяющие ценностно-

⁴² Селивёрстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: монография. Владимир: ВГПУ, 2006.

смысловое отношение школьника к познанию, а также рефлексивно-смысловые умения. Усвоение школьниками социального опыта такого состава обеспечивает формирование их готовности быть субъектами отношения в познании, что придает познавательной активности продуктивный и субъективно избирательный характер, превращающий ее фактически в самообразование и самосовершенствование.

Каждый из выделенных уровней теоретической разработки содержания образования выступает как инструмент проектирования качественно неоднородных целей интеллектуального развития, достижение которых выводит школьников на соответствующий уровень интеллектуального развития.

Так, *содержательно-операциональная модель* закрепляет представление об известной гарантированности достижения интеллектуального развития в его базовых проявлениях, соответствующих формированию механизмов логического мышления, проявляющих себя посредством формально-логических структур познавательного опыта. *Вторая модель* создает теоретические основания для проектирования обучения, обеспечивающего формирование механизмов теоретического, научного мышления, которое обнаруживает себя в проблемно-поисковых и когнитивно-деятельностных познавательных структурах. *Третий подход* обосновывает проект обучения, направленного на формирование механизмов смыслового, рефлексивно-оценочного, интерпретирующего, диалогового мышления, которые проявляются посредством рефлексивно-смысловых познавательных структур и обуславливают готовность школьников к познавательной самостоятельности, превращающей учение в форму самообразования, самосовершенствования и самопознания.

Не претендуя на целостный взгляд, выделим ряд педагогических условий, которые целесообразно иметь в виду учителю в процессе конструирования содержания учебного материала в рамках каждой из представленных моделей. Иными словами, речь пойдет о педагогических условиях отбора и формирования учителем такого учебного материала, который связан с определенными уровнями интеллектуального развития школьников и направлен на достижение планируемых в обучении развивающих целей.

Содержательно-операциональная модель определяет подход к отбору и построению учебного материала, обеспечивающего дости-

жение развивающих целей обучения первого уровня. При этом основным ориентиром в процессе разработки учителем содержания соответствующего учебного материала является его нацеленность на дидактическую поддержку учащимся в освоении совокупности базовых логических умений. Психологической основой, как было обозначено ранее, выступает направленность содержания на формирование у школьников *осознанности и произвольности* отдельных познавательных действий. Усвоение школьниками такого содержания порождает новое качество их познавательных действий – переход на уровень освоенных логических умений. Последние характеризуют такой состав познавательного опыта, который отражает реализацию развивающих целей обучения, соответствующих самому низкому уровню интеллектуального развития школьников.

Достижение *развивающего результата первого уровня* обеспечивается учетом следующих условий.

1. По мысли Л.С. Выготского, «в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими»⁴³, а обобщение «не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия..., в систему обобщения которого включено данное понятие как частный случай»⁴⁴. Таким образом, «осознание приходит через ворота научных понятий», а точнее – через *системы* научных понятий, поскольку «если за данным понятием возникает высшее понятие, оно неизбежно предполагает наличие не одного, а ряда соподчиненных понятий, к которым данное понятие стоит в отношениях, определенных системой высшего понятия, – без этого высшее понятие не было бы высшим по отношению к данному. Это же высшее понятие одновременно предполагает иерархическую систематизацию и низших по отношению к данному понятию ему подчиненных понятий»⁴⁵. Отсюда обобщение всегда предполагает систематизацию, т.е. установление иерархических связей между понятиями, явлениями и т.п., при которых одно явление или объект выступает как частный случай другого.

В этом смысле учебный материал, ориентированный на базовый уровень интеллектуального развития, способен реализовать свой раз-

⁴³ Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 220.

⁴⁴ Там же. С. 221.

⁴⁵ Там же.

вивающий потенциал только при условии *системности усваиваемого школьниками содержания*. Так, если ребенок в процессе обучения осознает принципы построения какой-либо системы знания, то тем самым возможности его расширяются, поскольку владение данной структурой намечает и способ перехода в область связанных с ней структур. Например, осознание десятичной системы счисления, т.е. понимание ее как частного случая системы счисления с любым основанием, расширяет возможности школьника, позволяя ему действовать *произвольно* не только в десятичной, но и в любой другой системе счисления практически без дополнительных упражнений. Получается то, что Л.С. Выготский образно описал так: «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии»⁴⁶. Однако подчеркнем еще раз, что необходимым педагогическим условием для получения обозначенного результата является установление системных (структурно-иерархических) связей в содержании осваиваемого учащимися учебного материала и создание условий для их осознания школьниками. Надежным средством такого подхода к систематизации является акцентирование внимания учащихся не столько на понятиях, фактах, терминах и явлениях, способах деятельности, сколько на *закономерностях, принципах и теориях*, устанавливающих устойчивые соотношения и связи между фрагментами изучаемого учебного материала. Только с учетом этого условия содержание учебного материала способно даже на самом низком уровне реализовать свой развивающий потенциал, т.е. может давать больше, чем оно дает непосредственно.

2. По мнению Л.С.Выготского, «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней»⁴⁷. В силу этого в процессе отбора содержания учебного материала нельзя забывать о первоначальных, житейских, неосознанных и произвольных понятиях, ибо, «чтобы осознать что-либо и овладеть чем-либо, надо прежде располагать этим»⁴⁸. Развивающий потенциал житейского опыта ребенка реализуется, если этот опыт постоянно учитывается как основа для выстраивания системы научных понятий. Это не случайно, поскольку между научными и житейскими понятиями

⁴⁶ Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6т. Т. 2. – М., 1982. С. 230.

⁴⁷ Там же. С. 277.

⁴⁸ Там же. С. 218.

существуют взаимозависимости – «научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные. ... Житейское понятие должно достигнуть известного уровня спонтанного развития для того, чтобы вообще оказалось возможным обнаружение превосходства научного понятия над ним»⁴⁹. Как далее пишет Л.С. Выготский, «житейское понятие, проделавшее длинный путь развития снизу вверх, проторило пути для дальнейшего прорастания вниз научного понятия, так как оно создало ряд структур, необходимых для возникновения низших и элементарных свойств понятия. Так же точно научное понятие, проделав какой-то отрезок пути сверху вниз, проторило тем самым путь для развития житейских понятий, предуготовив ряд структурных образований, необходимых для овладения высшими свойствами понятия»⁵⁰.

Воссоздание в учебном материале этой взаимосвязи, основанной на взаимообогащении житейских и научных понятий, приводит к тому, что у учащихся не только расширяется круг понятий, но и осуществляется процесс «самовырастания» новых научных понятий, процесс, созидательный по своей сути. Условием такого возникновения (а не усвоения) нового научного понятия является осознанное и произвольное действие ребенка в той житейской ситуации, в которой он ранее действовал спонтанно. Педагогической инструментровкой таких ситуаций выступают предметные задания, выполнение которых «провоцирует» учащихся на «прорастание научного понятия сверху вниз, а житейского – снизу вверх». К примеру, задание из учебника математики серии «Математика. Психология. Интеллект» для учащихся 6-го класса⁵¹:

Как вы думаете, почему в словаре слово «дробь» имеет следующие толкования:

- *мелкие свинцовые шарики (употребляются для стрельбы из охотничьего ружья);*
- *разбитые, измельченные части чего-нибудь;*
- *ряд частых, прерывистых звуков, трель (барабанная дробь)?*

Развивающие возможности данного задания определяются тем, что оно «втягивает» школьников в процесс установления связей меж-

⁴⁹ Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М., 1982. С. 263.

⁵⁰ Там же.

⁵¹ См.: Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа: учеб. пособие по математике для 6-го кл. – Томск: Изд-во Том. ун-та. 1996. С. 177.

ду житейским опытом и опытом научного осмысления действительности. Тем самым научное понятие «дробь» в сознании школьника возникает как актуализированная ими необходимость в новом уровне обобщений (на уровне научного знания) собственных жизненных наблюдений. Таким образом, сопряжение жизненных и научных обобщений способствует формированию у школьников систематизированного воззрения на мир, осознанного с точки зрения научного понятия.

3. Направленность учебного материала на формирование логических умений связана с осознанием логических действий, что предполагает обязательное включение в состав усваиваемого содержания, кроме предметных знаний, также *логических знаний*, имеющих надпредметный характер. Назначение этих знаний в том, что они на доступном уровне знакомят школьников с логической стороной познания, формируют представление о логических законах, механизмах и приемах познавательной деятельности. Тем самым формируется необходимая основа для осознанного осуществления школьниками логических действий, что, очевидно, создает предпосылки для их произвольного осуществления как в знакомой, так и в обновленной ситуации познавательной деятельности. К примеру, в учебниках математики для 5 – 9-х классов серии «Математика. Психология. Интеллект» (под ред. Э.Г. Гельфман) содержатся многочисленные психологические комментарии, помогающие учащимся осознать, как «устроены» мышление и внимание человека, что значит наблюдать за действительностью и математическими объектами, чем отличается склад ума у различных людей и как при этом строить свою мыслительную деятельность и т.п. Использование таких подходов позволяет школьникам, овладевая своей психикой, совершенствовать логическую культуру и тем самым постепенно накапливать опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий.

Произвольность логических действий школьников, как утверждают психологи, связана с функционированием обобщенных познавательных структур, обеспечивающих возможность использования однотипных познавательных «ходов» в процессе усвоения неодинакового по содержанию, но родственного по логической структуре учебного материала. В этом смысле предметные действия (умение работать на калькуляторе, строить чертеж, умение правильно писать

безударную гласную в корне слова и т.п.) отличаются от действий познавательных, т.е. от познавательных структур. Поясним это, используя пример, приводимый Л.С. Выготским: «Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания может ничего не измениться. Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше – даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение»⁵².

Следовательно, нацеленность обучения на достижение планируемого развивающего результата обучения базового уровня невозможна без ориентации учебного материала на обучение школьников обобщенным приемам анализа, синтеза, сравнения, обобщения, выделения главного, классификации, сосредоточения внимания, наблюдения за изучаемыми объектами и т.п. Опыт показывает, что для этого при формировании учебного материала целесообразно использовать разнообразные памятки. В них фиксируется система необходимых обобщенных операций, которые, будучи освоенными и перенесенными школьниками на любое предметное содержание, с достаточной гарантированностью приведут к получению нового познавательного результата. К примеру, в учебнике русского языка для 2-го класса (автор А.В. Полякова) в виде памятки задается обобщенный прием сравнения: «Сравнить – это значит понять, чем отличаются или чем похожи слова».

Процесс формирования учебного содержания, ориентированного на овладение школьниками обобщенными познавательными структурами (логическими умениями), осуществляется в соответствии с определенными дидактико-методическими подходами, достаточно обстоятельно рассмотренными в психолого-педагогической литературе⁵³. Важно, однако, что освоение школьниками необходимых правил организации мышления, внимания, памяти и т.п., а также использование их в целях самоорганизации своей познавательной деятельности

⁵² Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т.2. М., 1982. С. 230.

⁵³ См., к примеру: Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М., 1989; Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. М., 1990 и др.

создает надежную предпосылку для превращения школы знания в школу созидания.

Вместе с тем в школьной практике зачастую встречаются подходы, имеющие лишь внешнее сходство с рассмотренными выше, но по существу искажающие идею развития. Речь идет об использовании в учебном процессе памяток, но не обобщенного, а узко предметного характера. К примеру, школьникам предлагают памятку, пригодную для сравнения только геометрических фигур. На уроках истории учащиеся вооружаются уже иной памяткой, которая может быть использована для сравнения социально-исторических явлений, а на уроках химии появляется памятка, узко сориентированная на сравнение типов химических реакций и т.п. Таким образом, в условиях множественности *предметных* вариантов одной и той же памятки для осуществления сравнительной деятельности, зачастую мало похожих друг на друга даже по внешним признакам, у ребенка начинает складываться представление о зависимости схемы сравнительной деятельности исключительно от содержания предметного знания, а не от типа познавательной структуры. Как правило, это приводит к размыванию в сознании ребенка представлений о конкретном обобщенном познавательном умении (или, по крайней мере, специально не помогает его формированию) и существенно ослабляет развивающий эффект обучения.

Формирование учебного материала на основе содержательно-операциональной модели с соблюдением необходимых условий гарантирует достижение школьниками базового уровня интеллектуального развития. Одновременно это закладывает необходимые предпосылки для последующего повышения уровня развивающего эффекта обучения. Однако для воплощения этих предпосылок требуется использовать иную модель формирования содержания образования.

Субъектно-деятельностная модель построения содержания образования предполагает включение в состав учебного материала познавательного опыта, обеспечивающего школьникам готовность выступать субъектами целостной познавательной деятельности. По сравнению с содержательно-операциональной рассматриваемая модель задает ориентиры для разработки учебного материала, обеспечивающего формирование у школьников более совершенных механизмов саморегуляции познанием. Они позволяют учащимся не только

осознанно и произвольно осуществлять отдельные познавательные действия, но и, что особенно важно, самоуправлять целостной познавательной деятельностью: анализировать и оценивать ситуацию познания, выделять и формулировать познавательные противоречия, ставить цели, планировать их достижение, соотносить решение задачи с ее вопросом, принимать решение по выбору необходимых действий, проверять полноту и достаточность доказательства и решения и т.п. Вместе с тем существенно, что достижение развивающих результатов этого уровня возможно, если в процессе разработки учебного материала учитель будет придерживаться следующих педагогических условий.

1. Наличие у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности, как мы отмечали ранее, предполагает самостоятельное выстраивание ими своей познавательной стратегии, в основе которой лежат преимущественно внутренние по отношению к познанию, а именно познавательные (а не социальные) источники самостимулирования. Нельзя «заставить» школьников, даже имеющих достаточно высокие показатели сформированности логических умений, преодолевать познавательные противоречия, если у них отсутствует интерес к познанию. Поэтому обязательным условием отбора учебного материала, рассчитанного на повышение уровня интеллектуального развития, выступает сориентированность учебного содержания на формирование и развитие познавательного интереса как ведущего мотива познания, соответствующего содержанию этого вида деятельности.

2. Познавательные умения, определяющие специфику освоенного школьниками опыта самоорганизации и самоуправления познанием как целостной деятельностью (поисковые умения, умения целеполагания, самостоятельного выбора учебных действий, самоконтроля и самооценки и т.п.), должны быть включены в содержание учебного материала. Только в этом случае формируемый у школьников опыт выступать субъектами целостной познавательной деятельности может стать планируемым результатом обучения независимо от специфики предметного содержания. Иными словами, внутри учебного материала обязательно должны быть такие фрагменты, которые сориентированы на помощь учащимся в осознании состава соответствующих

умений и способов реализации их применительно к конкретному учебному предмету и учебному материалу⁵⁴.

Для решения этих задач необходимо, чтобы в содержание учебного материала были включены особые задания проблемно-поискового характера. Их выполнение требует от школьников осознания не только отдельных логических действий и применения комплекса логических умений. Гораздо более существенную роль играет осознание ими принципов построения и содержания той *стратегии познавательных действий*, которую избирают и самостоятельно разрабатывают учащиеся в связи с выполнением заданий. Разумеется, среди подобных заданий должны быть и такие, которые направлены на овладение школьниками отдельными поисковыми умениями (например соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи, доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, проверять полноту и достаточность доказательства), а также отдельными умениями самоорганизации познания (например умение ставить познавательные цели). Кроме того, желательны и такие задания, которые требуют сочетания нескольких умений. В качестве примера обратимся к заданию, взятому из учебника математики серии «Математика. Психология. Интеллект» для 6-го класса⁵⁵:

«Вернитесь к выполненным заданиям раздела «Умножение рациональных чисел». Какие задания показались вам очень легкими; очень трудными; интересными; полезными; лишними? Каких заданий, на ваш взгляд, не хватает? Придумайте свои задания».

Рассмотренное задание обладает выраженным развивающим потенциалом, прежде всего в отношении нацеленности на формирование опыта разработки школьниками познавательной стратегии. Действительно, это задание имеет проблемно-поисковый характер. Сама его конструкция «провоцирует» учащихся к отходу от типовых схем действия, к осуществлению ретроспективной оценки приобретенного учебно-познавательного опыта и на этой основе – к обнаружению новых познавательных затруднений. Существенно, что приведенное за-

⁵⁴ Достаточно полный список учебных умений, определяющих меру учебной самоорганизации школьников, составил И.Я. Лернер. См.: Лернер И.Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. М., 1983. С. 228 – 234.

⁵⁵ Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа. – Томск, 1996. С. 236.

дание специально направлено на формирование у школьников важного умения – выделять перспективные цели познания. Для этого задание сосредоточивает усилия школьников на овладении одним из частных приемов – сортировка освоенного учебного материала по степени трудности, индивидуальной полезности, интереса и т.п. с тем, чтобы выстроить перспективы познания, связанные с самостоятельным конструированием недостающих заданий, выполнение которых способно устранить ранее обнаруженные затруднения. Понятно, что владение школьниками таким приемом существенно расширит их возможности в самоорганизации и саморегуляции своей познавательной деятельности.

Другой пример из учебника 5-го класса серии «Математика. Психология. Интеллект»⁵⁶.

«Ученик решал примеры. Проверьте, все ли примеры решил он верно. В чем его ошибка? Посоветуйте, как ее исправить?»

$$10,25 - 3 = 10,22 \quad 25,78 - 0,2 = 23,78$$

$$9,234 - 5,679 = 3,555 \quad 4,676 - 0,03 = 4,673$$

$$9,234 - 4,536 = 4,698 \quad 25,78 - 1,34 = 24,44 \text{ »}$$

Развивающие возможности данного задания определяются его нацеленностью на формирование такой важной составляющей опыта выступать субъектом целостной познавательной деятельности, как самоконтроль. Проверая правильность чужого решения и определяя способ устранения ошибок, учащийся приобретает умение выработать для себя те содержательные критерии, которые он потом будет использовать для контроля над ходом и результатами собственного познания.

3. Формирование опыта познавательной самоорганизации на уровне целостной познавательной деятельности, соответствующего второму уровню интеллектуального развития школьников, должно предполагать, что содержание учебного материала строится по принципу постепенного усиления самостоятельности школьников в принятии ими познавательных решений, в выстраивании познавательных стратегий и в воплощении их на практике. Это связано с переходом от поэтапного формирования отдельных составляющих учебной самоорганизации ко все большей передаче школьникам полномочий в

⁵⁶ Натуральные числа и десятичные дроби : практикум. Томск, 1991. С.58.

осуществлении самоуправления и саморегуляции собственной познавательной деятельностью.

Расширение реальных возможностей учащихся в освоении опыта познавательной самоорганизации должно предполагать обязательное введение в учебный материал таких заданий, которые ориентируют школьников на самостоятельное проектирование целостных познавательных стратегий и оценку результатов их реализации. В этом отношении полезными окажутся задания, например, такого типа:

- составь содержание контрольной (самостоятельной) работы по теме ...;

- отбери содержание учебного материала к конкретной теме, которой нет в учебнике;

- по конкретной теме придумай задания таких типов, которые ранее вызывали у тебя наибольшие затруднения;

- подготовь выступление по любой выбранной тобой теме с целью углубления ранее освоенного материала и т.п.

Таким образом, формирование у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности в соответствии с субъектно-деятельностной моделью содержания образования представляет собой процесс, растянутый во времени. Поэтому когда мы говорим, что у школьников, например, 5-х классов формируется опыт выступать субъектами целостной познавательной деятельности, то это не означает, что они *полностью* овладели этой деятельностью, и что далее по ходу обучения сложившийся познавательный опыт не будет приобретать качественные изменения.

Дальнейшее обогащение познавательного опыта связано, прежде всего, с тем, что на последующих этапах обучения учащимся будет предоставляться возможность модификации и совершенствования способов осуществления учебного познания за счет освоения отдельных действий, соответствующих специфике других видов деятельности, наиболее предпочитаемых школьниками (к примеру, деятельности общения, трудовой деятельности, художественной деятельности и т.п.). Тем самым опыт учащихся как субъектов целостной познавательной деятельности будет обогащаться новыми характеристиками, которые способны активизировать определенные грани *личностного опыта*, способны вывести школьников в ценностно-смысловое пространство жизнедеятельности, не ограниченное только познаватель-

ной деятельностью. В данном случае имеется в виду использование такого учебного материала, освоение которого гарантирует достижение школьниками высокого, т.е. субъектно-личностного уровня интеллектуального развития. Однако для формирования этого учебного материала требуется опора на другую модель содержания образования.

Субъектно-личностная модель содержания образования, как было раскрыто ранее, определяет взгляд на содержание образования как на инструмент формирования у школьников опыта выступать субъектами отношения в познании, *опыта познавательной самостоятельности*. Этот опыт проявляется в способности школьников к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием. Он предполагает, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самостоятельности, самосовершенствования и самообразования.

Напомним, что важнейшими составляющими опыта познавательной самостоятельности выступают совокупность *ценностей*, соответствующих ценностям культуры и определяющих ценностно-смысловое отношение школьников к познанию, а также совокупность *рефлексивно-смысловых умений* (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности; оценивать способы познания с позиций ценностно-смысловых предпочтений; осуществлять выбор целей, задач, средств и способов познания с учетом личностных предпочтений; приспособлять способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.).

С учетом сказанного отбор и построение учителем учебного материала в соответствии с субъектно-личностной моделью содержания образования необходимо осуществлять, исходя из ряда педагогических условий.

1. Разработка учебного материала должна осуществляться на основе обязательного учета не только его информационных и действенно-практических, но и эмоционально-личностных и рефлексивно-смысловых характеристик. Отмеченная специфика свидетельствует о

том, что сами школьники должны участвовать в формировании учебного материала, поскольку только с помощью задаваемых извне стандартных компонентов (информационных и действенно-практических) невозможно придать содержанию субъектно-личностную окраску.

Именно наличие рефлексивно-смысловых и эмоционально-ценностных характеристик учебного материала позволяет рассматривать его как дидактический инструмент проектирования пространства осознанного выбора школьниками содержания с учетом их ценностно-смысловых предпочтений. Предполагаемая при этом вариативность содержания образования связана с нацеленностью на постоянное обновление его возможных ракурсов и фактически складывается, по мнению исследователей⁵⁷, из двух элементов: 1) дидактически проработанный социально-культурный опыт, существовавший до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (т.е. образовательный стандарт); 2) личностный опыт школьников, который приобретается на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций; он проявляется в форме переживаний, смыслов творчества, саморазвития.

Выделение личностного опыта школьников в качестве обязательной составляющей учебного материала обусловлено принципом вариативности как ключевым ориентиром, с точки зрения которого в содержании образования осуществляется адекватное отражение действительности и введение школьников в активное взаимодействие с ней. Этим продиктована необходимость представлять учебный материал в виде совокупности значимых для школьников проблемных и личностно-ориентированных ситуаций.

2. В рамках субъектно-личностной модели содержания образования приоритет отдается содержанию, преимущественно межпредметного и интегративного характера. Оно становится значимым для школьников, поскольку «способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов»⁵⁸ и вывести учащихся на поиски своего собственного личностного смысла, индивидуализирующего и наполняющего учебный материал особым неповторимым, личностно-значимым содержанием. Конкретизируя это положение,

⁵⁷ См., к примеру: Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

⁵⁸ Там же. С. 43.

отметим, что, как подчеркивает В.В. Сериков, всякая ценность обретет значимость для субъектов образовательного процесса, если в рамках осваиваемого содержания она будет представлена в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями. Поэтому учебный материал должен предполагать в своем составе опыт осуществления различных видов деятельности, составляющих пространство интеллектуального развития личности, а также языки, овладение которыми определяет способность к описанию, объяснению и предвидению последствий учебных и жизненных ситуаций. Только при таких условиях школьники получают возможность исследовать для себя смысл этой ценности, а также путем имитации жизненных ситуаций апробировать её в действии и в общении с другими людьми. Существенно, что такой учебный материал способен принципиально изменять и перестраивать сложившийся у ребенка образ мира. В этом случае новое будет иметь для школьника не узко познавательное, а культурно-образовательное значение, создавать основу для жизненного самоопределения.

Как отмечает И.С. Якиманская, учебный материал должен содержать не только совокупность знаний, подлежащих усвоению, но и обязательно предусматривать возможность проявления учеником личностной *избирательности* по отношению к предлагаемому содержанию. Для этого в учебном материале должен быть «представлен не набор сведений и операций в виде продукта, доступного для передачи от одного носителя к другому, а сами *процессы деятельности* (выделено нами – Е.С.), в которых эти сведения порождались, употреблялись и преобразовывались»⁵⁹.

Следовательно, можно говорить о том, что процессуальный по своей сути характер представления содержания образования выступает в качестве важнейшего педагогического условия, используемого для разработки учителем учебного материала в рамках субъектно-личностной модели. В качестве примера такого подхода приведем фрагмент текста параграфа из учебника математики «Десятичные дроби в Муми-доме» для 5-го класса из серии «Математика. Психология. Интеллект»⁶⁰.

⁵⁹ Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 44.

⁶⁰ Десятичные дроби в Муми-доме: учеб. пособие по математике для 5-го класса. – Томск, 1991. С.100-101.

«Что за умница эта Книга, - воскликнула Муми-мама, - надо будет подыскать для нее подходящую обложку. Схожу-ка я в лавку за припасами, а заодно и обложку выберу. Постойте, а хватит ли у меня денег? Так ... в одном кармане моей сумки 68,98 марки, а в другом – 15,2. Сколько всего у меня денег?

Снусмумрик взялся считать: $68,98 + 15,2$.

И у него получилось 84,18. (Наверняка, столько же вышло и у тебя читатель).

- Приличная обложка стоит 3,35 марки. Сколько у меня останется после этой покупки, а, Снифф?

Снифф задумался.

- Сумма марок у мамы не увеличится, а, наоборот, уменьшится на 3,35 марки. Здесь надо вычитать, - подумал вслух Муми-тролль.

- А что значит – вычитать? – спросил Снусмумрик. – Что ли существует действие для нахождения того, что останется, если число уменьшится?

- Да, золотки мои, это действие – **обратное сложению**. Оно и называется **вычитанием**. Понятно? – спросила Муми-мама.

- Понятно вроде бы. Только непонятно, откуда Муми-тролль догадался, - ответила Снорк.

- Сам не знаю, - недоуменно пожал плечами Муми-тролль, - навелось ...

- Это, мой друг, называется интуицией, - заметил Ондатр.

Фрекен Снорк восхищенно замерла, Муми-папа удовлетворенно хмыкнул и предложил рассмотреть вычитание на простом примере:

- Помнится, у нас оставалась корзина с яблоками, давайте ее сюда. В корзине 17 яблок. Переложим в гостевую корзину 5 яблок. Сколько яблок осталось у нас?

Снифф без восторга переложил из «назавтрашней» корзины в гостевую по 5 яблок и заявил:

- В нашей корзине осталось 12 яблок.

- Можно было сразу догадаться, - сообразил Муми-тролль, - ведь $17=12+5$.

- Так, выходит, вычитание не существует само по себе, отдельно, - сказал Снусмумрик.

- Нет, конечно, оно связано со сложением. «**Вычесть**» - означает не что иное, как «**найти по заданной сумме (17) и одному из сла-**

гаемых (5) другое слагаемое (12)», - неожиданно сказала Муми-мама. – Не тараци глаза, Снифф! Именно так было написано на листке из блокнота Ондатра. Ты же сам, Снифф, сделал из него кораблик и бросил его в кухню.

- Теперь понятно, почему получится 12 яблок, если из 17 вычесть 5, - вдруг сообразил Снифф. – Не пойму только, почему это вычитание нельзя было объяснить на гостевой корзине.

- Так вот, доложу я вам, молодые люди, - опять вмешался Ондатр, - что в выражении $17-5=12$ число 17 называется уменьшаемым, 5 - вычитаемым, а 12 – разностью. Впрочем, можно было бы сказать, что 17 – сумма, а 5 и 12 – слагаемые, ведь $17=12+5$, как справедливо заметил Муми-тролль.

- А что, обязательно было учиться вычитанию на яблоках? - поинтересовался Снусмумрик.

- Нет, пожалуй, - сказал Ондатр. – Можно было решить и такую задачу:

«Для охраны шалаша мы выставляли два дозора. Первый располагался на расстоянии 17 м от шалаша, а второй был на 5 м ближе к шалашу, чем первый. Вопрос: на каком расстоянии от шалаша находился второй дозор?».

Главной особенностью представленного текста, посвященного введению действия вычитания десятичных дробей, является его явно выраженный процессуальный характер. Он проявляется в том, что текст не имеет черт, присущих учебнику-справочнику, а потому не предлагает учащимся готового, сложившегося в математике представления о сущности и правилах вычитания десятичных дробей. Фактически в приведенном тексте приводится описание частного варианта, раскрывающего особенности осуществления познавательной деятельности героями Муми-дома. Они каждый по-своему, с учетом имеющегося у них жизненного и предметного опыта, лично для себя осуществляют открытие необходимости введения нового математического действия. Важно, что в диалоге друг с другом герои вырабатывают (а не получают в готовом виде) первоначальные, однако не всегда сразу совершенные представления о способах вычитания десятичных дробей. В дальнейшем, по мере расширения познания за счет знакомства с другими мнениями и точками зрения, присущими дру-

гим героям, происходит уточнение и корректировка первоначально сложившихся способов понимания.

Оценивая данный текст с позиций формирования у школьников опыта познавательной самостоятельности, следует подчеркнуть, что его главное достоинство состоит в попытке устранить обезличенность научного знания. Для этого текст строится по принципу описания самого процесса открытия нового, основанного на соприкосновении различных по своим подходам индивидуальных познавательных стратегий. Работая с процессуально ориентированным текстом, в отличие от традиционного учебника-справочника, учащиеся оказываются в позиции субъектов, которые, пытаясь проникнуть в многообразие различных, но имеющих право на существование точек зрения, все-таки вынуждены вырабатывать свое собственное отношение – какие-то подходы отвергать, а каким-то доверять. Поэтому-то изложение текста учебника фактически воссоздает сложный и непрямолинейный путь познания. При этом главное внимание сосредоточено не на готовых результатах познания, а на самом процессе обнаружения, формулирования и решения научных проблем героями, исходя из характерного для них индивидуально неповторимого опыта восприятия мира вещей и людей, сложившегося опыта творческого освоения действительности, присущих им ценностным ориентациям и рефлексивно-смысловой культуры.

Как видим, при таком подходе освоение системы научных знаний, заложенных в тексте, не является самоцелью. Субъективно принятые и представленные героями в ходе обсуждения знания (житейские и научные) рассматриваются скорее как средство для удовлетворения избирательной потребности школьников в интеллектуальной деятельности, истоки которой лежат в их опыте жизнедеятельности.

2. Важнейшим условием, по мнению исследователей (В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), определяющим продуктивность разработки учебного материала в соответствии с субъектно-личностной моделью содержания образования, является обеспечение его диалогового характера.

Как известно, диалог в современной педагогике понимается как форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями (М.М. Бахтин), как «соприкосновение двух (или более) несовпадающих, но равноправных сторон (голосов, смыслов, точек зре-

ния, сознаний). Диалог всегда согласие-несогласие, понимание-непонимание, слияние-разъединение»⁶¹.

Поэтому отбор учебного материала, осуществляемый в рамках субъектно-личностной модели содержания образования, должен основываться на выборе объектов, познание и объяснение которых допускает сосуществование разных, но равноправных мнений и точек зрения. К примеру, в предметах художественного цикла такими объектами могут стать произведения различных авторов, обращающиеся к одному и тому же образу, сюжету, символу, историческому факту, но при этом содержащие различную художественно-смысловую интерпретацию. В предметах естественно-математического цикла такими объектами могут выступать факты, понятия, закономерности, теории, которые приобретали различную смысловую наполненность в ходе исторического развития соответствующих научных областей.

2.4. Специфика реализации развивающей функции обучения в различных дидактических системах

Отметим еще раз, что развивающие возможности любой дидактической системы обусловлены спецификой содержательного наполнения ее основных инвариантов – целей, содержания и методов обучения, а также соответствующих позиций взрослого и ребенка в их взаимоотношениях друг с другом в процессе обучения.

Поэтому задачу данного параграфа мы видим в том, чтобы, представив краткую характеристику каждого из обозначенных типов обучения, проанализировать их развивающий потенциал и установить меру интеллектуального развития школьников, которая может быть обеспечена ими и осмыслена как их развивающий эффект.

Система традиционного обучения является одной из наиболее старых, устоявшихся и используемых в течение многих столетий дидактических систем. Ее концептуальное ядро составляют дидактические теории таких педагогов, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и в особенности И.Ф. Гербарт.

Ведущим педагогическим приоритетом системы традиционного обучения выступает направленность на обогащение школьников

⁶¹ От школы монолога к школе диалога: К освоению идеи диалога в обучении / под общ. ред. Е.Н. Селивёрстовой. Владимир, 1996. С. 27.

научными знаниями, которые передаются из поколения в поколение как базовая культурная традиция, поскольку выступают результатом духовного богатства человечества, накопленного предшествующими поколениями в процессе расширения и совершенствования исторического опыта. Поэтому целью традиционного обучения является организация познавательной деятельности школьников, направленной на усвоение накопленного духовного наследия – систематизированных научных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, соответствующих современному уровню культуры, а также развитие познавательных сил, обеспечивающих учащимся возможность такого усвоения.

Здесь важно подчеркнуть, что в рамках традиционного обучения, соответствующего ценностным устремлениям *традиционной, или познавательной парадигмы образования*, ведущим педагогическим ориентиром является формирование у школьников познавательного опыта, позволяющего им включаться в познавательную деятельность на уровне субъекта отдельных познавательных действий. Чтобы осознать качественное отличие цели традиционного обучения от цели проблемно-развивающего обучения, которое тоже соответствует сущности познавательной образовательной парадигмы⁶², полезно разобраться в многообразии возможных форм познания, выделенных в современной гносеологии.

По мнению философов, понятие «познание» характеризует отношения между познающим субъектом и неизвестным объектом. Эти отношения могут складываться по-разному в зависимости от результатов познания и способов получения этих результатов. С учетом таких различий говорят о двух формах познания – *учебное познание* (или *усвоение*) и *научное познание* (или исследование).

Научное познание ориентировано на получение принципиально новых знаний о мире, открытие новых истин и тем самым обеспечивает расширение и углубление объективно нового знания о мире. *Учебное познание*, являясь формой приобретения субъективно нового знания о мире, обеспечивает процесс преобразования накопленного человечеством духовного наследия в достояние личности и ее свойства.

⁶² См.: Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2.

Для учителя, организующего познавательную деятельность школьников в обучении, важно понимать, что механизмом осуществления научного познания является *исследование*, предполагающее обнаружение и разрешение познавательных противоречий. Вместе с тем механизмом учебного познания выступает усвоение, для которого характерным является *восприятие, осмысление, запоминание* полученных в ходе общественно исторического познания новых знаний, а также освоение уже разработанных и зафиксированных в виде алгоритмов *способов их применения на практике*⁶³. Поэтому усвоение способствует увеличению числа людей, овладевающих новым только для них, но уже сложившимся в духовной культуре знанием, в то время как научное познание является средством увеличения самого объема нового знания.

Несомненным остается одно – и научное, и учебное познание обеспечивают человеку выход за пределы познанного. Именно это и объединяет их как различные формы познания. Однако сам процесс приобретения нового, особенности способа осуществления познавательной деятельности в рамках исследования и усвоения значительно разнятся. Это накладывает существенный отпечаток на качество познавательного опыта, формируемого у школьников в процессе осуществления различных форм познания, а также и на тот достигаемый в результате осуществленной познавательной деятельности уровень интеллектуального развития, который обнаруживается в итоге.

Остановимся более обстоятельно на сопоставительном анализе *механизма* организации познавательной деятельности школьника в условиях познания как исследования и познания как усвоения.

Вопрос о сопоставлении учебного и научного познания давно стал предметом исследовательского внимания дидактов. Так, С.А. Шапоринский⁶⁴ выделил два принципиальных отличия, характеризующих *способы осуществления познавательной деятельности*, используемые в рамках двух ее качественно неоднородных форм – усвоения и исследования.

Первое отличие имеет отношение к генезису предмета познавательной деятельности. Оно проявляется в том, что в процессе *усвоения* предмет познания по отношению к познающему субъекту задает-

⁶³ Логика научного исследования / отв. ред. П.В. Копнин, М.В. Попович. М., 1965.

⁶⁴ Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М., 1981.

ся извне, т.е. вводится обучающим, но не выделяется самим учеником. Это прямо соответствует особенностям задачи усвоения, состоящей в том, чтобы сделать уже готовое, добытое научное знание достоянием нового поколения. В *исследовании* наоборот, выделение предмета познания осуществляется самим познающим субъектом в результате обнаружения познавательного затруднения, что и обеспечивает более высокий по сравнению с усвоением уровень саморегуляции познавательной деятельности.

Как подчеркивает С.А. Шапоринский, в процессе усвоения «этот предмет еще не носит на себе отпечатка познавательной деятельности субъекта – ученика», его выделение происходит *вне познавательной деятельности ученика*, целиком и полностью определяется усилиями обучающего. В результате по отношению к собственной познавательной деятельности ученик лишь частично оказывается в субъектной позиции, выступая субъектом отдельных познавательных действий.

В противовес этому в научном познании выделение предмета исследования собственными усилиями самого познающего субъекта, происходящее одновременно с постановкой проблемы, составляет сердцевину исследовательской деятельности, тем самым определяя специфику исследования как формы научного познания. Более того, исследование развивается из проблемы, в которой не только фиксируется непознанность предмета, но уже и присутствует некоторое знание о нем. В данном случае важной становится мысль о том, что «проблема – это не просто незнание, а *знание о незнании (выделено нами – Е.С.)*. В качестве проблемы избирается не любой предмет, о котором мы хотим знать, что он собой представляет, каким закономерностям подчиняется, а только такой, знание о котором *реально возможно (выделено нами – Е.С.)* при создавшихся общественных условиях»⁶⁵. Отсюда понятной становится ключевая характеристика познавательной деятельности исследователя. Она состоит в том, что балансирование на грани знания-незнания, приводящее к постановке проблемы, обязательно включает в себя выделение и *путей ее разрешения*, разработку стратегии целостной познавательной деятельности, полноценным субъектом которой становится ученик.

Второе принципиальное отличие исследования и усвоения касается характеристики отношения конкретных процессов познания,

⁶⁵ Логика научного исследования. М., 1965. С. 15.

осуществляемых в рамках различных его форм, ко всему фонду наличного знания познающего субъекта. В условиях *исследования* выделенный предмет познания и неизвестное, обозначенное проблемой, как бы разделяют весь объем социально значимого знания на две части – на знание и на знание о незнании (незнание). В результате складывается ситуация, при которой в научном познании исследователь четко ощущает состояние, что «известно не все». При этом само научное познание движется в направлении от знания к незнанию, поскольку ориентировано на выяснение объективно и субъективно неизвестного и использует для достижения этой цели все объективно известное.

Совершенно иным механизмом характеризуется познавательная деятельность в *усвоении*. В процессе учебного познания, поскольку оно опирается на познание уже познанного, у школьника складывается ощущение того, что «объективно известно все, но субъективно – для ученика и ученику самому – содержание обучения можно вводить и использовать строго постепенно, только по частям»⁶⁶. Это обусловлено тем, что познание в процессе усвоения основано на внешнем по отношению к субъекту познания выделении фрагмента содержания, подлежащего усвоению. В силу этого на начальных этапах усвоения учащимся не свойственно осмысление связей данного фрагмента с последующим знанием, поскольку такие связи могут быть зафиксированы только через знание о незнании, а последнее не является необходимым атрибутом усвоения. Поэтому содержание усвоенного, будучи лишенным исследовательского динамизма, на данном отрезке познания приобретает относительно завершённый характер. Отсюда для усвоения свойственно преимущественно последовательное движение от частей к целому, в отличие от логики движения научного познания – от целого к целому, что чаще всего характерно для исследования.

Утвердившись в обозначенных подходах, вернемся к характеристике цели традиционного обучения, которая состоит в организации *усвоения* школьниками систематизированных знаний, умений и навыков практической и интеллектуальной деятельности, взглядов и оценок как *готовых результатов* общественно исторического познания, накопленных в духовной культуре и отражающих уровень ее современного состояния.

⁶⁶ Шапоринский С.А. Указ. соч. М., 1981. С. 29.

Рассмотренная трактовка цели традиционного обучения диктует соответствующий подход к формированию и реализации его содержания обучения. Основу содержания обучения в рамках системы традиционного обучения составляют способы решения конкретных типовых задач, которые требуют от учащихся усвоения алгоритмических способов действия, включенных в содержание учебных программ по различным учебным предметам. Подчеркнем, что это касается решения типовых задач не только на уроках математики или физики. В данном случае имеется в виду обобщенное представление о задаче как цели практической или познавательной деятельности, заданной в определенных условиях, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Примерами типовых задач могут быть: на уроках математики – нахождение корней квадратного уравнения по известной формуле; на уроках русского языка – определение способа написания безударных или «сомнительных» гласных в результате их проверки по известным правилам; на уроках литературы – составление плана прочитанного текста в соответствии с имеющейся памяткой; на уроках географии – объяснение особенностей той или иной климатической зоны на основе географической карты с прямым использованием имеющейся схемы действия и т.п.

Особенности содержания обучения как инварианта системы традиционного обучения обуславливают и соответствующий способ поведения учителя и учащихся, и тип их взаимоотношений. Для традиционного обучения характерно то, что учитель как организатор процесса усвоения представляет школьникам знания в обработанном, «готовом» виде с исчерпывающим обозначением и разъяснением предмета усвоения. Все эти педагогические усилия направлены на организацию подходящих условий для наиболее благоприятного восприятия, понимания, запоминания и формирования возможности практического использования школьником приобретенного знания на основе его алгоритмического применения. Учащийся в традиционном обучении движется *вслед за мыслью учителя*, оставаясь целиком и полностью в рамках программы действий, заданной для него извне – обучающим или заменяющим его учебником. Поэтому традиционное обучение внутренне монологично по своей природе, оно изначально ориентировано не на развитие личности с ее индивидуально-

неповторимым восприятием мира, а на усвоение знаний и на этой основе типовых способов действия как «последнего слова науки и техники». От учителя при этом требуется преподнести эти знания в компактной и удобной для восприятия, осмысления, запоминания и воспроизведения форме. Именно в этих целях используется целый ряд разработанных в теории и на практике подходов, многократно оправдавших свое предназначение – опорные сигналы В.Ф. Шаталова; учебники и пособия программированного обучения с пошаговым разбиением процесса усвоения; обобщающие схемы, таблицы; выделение логически завершенных моментов изложения в виде плана изложения и т.п.

Важно обратить внимание на то, что традиционное обучение требует от учащихся глубокой мыслительной деятельности, произвольности процессов восприятия и памяти, напряжения эмоционально-волевой сферы. Однако при этом познавательная деятельность школьников преимущественно характеризуется активностью *воспроизводящего типа*, требующей от учащихся такого уровня развития познавательных сил, который обеспечивает им возможности для полноценного осмысления функций и строения предлагаемого для усвоения способа действия, а также для более или менее точного воспроизведения его в условиях выполнения соответствующих упражнений. Чтобы овладеть способом решения новой для себя задачи в условиях традиционного обучения, ученик должен максимально точно воспроизводить данную ему схему действия, хорошо представлять себе условия применения осваиваемого алгоритма действия и понять сферу его использования. Все это требует от школьника саморегуляции на уровне отдельных познавательных действий, заданных предлагаемым образцом. При этом отклонения от такого образца, обусловленные проявлением субъективности школьника, могут рассматриваться как помеха на пути к достижению поставленной цели. Поэтому усилия учителя в условиях традиционного обучения должны быть направлены на то, чтобы обеспечить школьнику условия для результативной познавательной деятельности, воспроизводящей по своей сущности и саморегулируемой на уровне отдельных познавательных действий.

Создание подобных условий определяется направленностью деятельности учителя на реализацию трех основных моментов:

1) полноценное выделение предмета усвоения с учетом имеющегося у школьников предметного и познавательного опыта;

2) разностороннее представление предмета усвоения и обстоятельное, по возможности доходчивое объяснение структуры усваиваемого способа действия;

3) обеспечение необходимого каждому школьнику количества тренировочных задач и надежного контроля за правильностью выполнения усваиваемого алгоритма действия.

Описанные действия учителя и учащихся соответствуют сущности репродуктивных методов обучения – информационно-рецептивного и репродуктивного, которые оказываются доминирующими в рамках системы традиционного обучения. Вместе с тем не исключается применение и группы продуктивных методов обучения, особенно метода проблемного изложения и частично-поискового. Например, учитель может ограничиться демонстрацией готового образца действия, что, безусловно, не столь эффективно с точки зрения организации усвоения. Учитель может сконструировать необходимый образец вместе с учащимися с опорой на их имеющийся опыт, в процессе эвристической беседы, логика развертывания которой создается и направляется учителем. Учитель может построить свое объяснение в виде исчерпывающего «готового» представления всех сущностных моментов, а может с целью привлечения дополнительной заинтересованности и повышения качества результата усвоения создать проблемную ситуацию, помочь учащимся сформулировать проблему и вместе с ними, взяв на себя руководящую миссию, выстроить способ ее разрешения. Организуя тренировочные задания, направленные на усвоение способа действия, учитель может жестко ограничить действия учащихся алгоритмическими ситуациями, не допускающими отклонений от заданного образца. Вместе с тем он может использовать и систему задач на соображение, в которых учащийся должен увидеть необходимость использования данного алгоритма и догадаться об условиях его применения, приспособив свой опыт под ситуацию новой задачи.

Из приведенных примеров видно, что частичное использование в обучении продуктивных методов при доминирующем положении репродуктивных методов лишь усиливает эффективность последних, но специально не решает задачи последовательного формирования у школьников опыта исследовательской деятельности. Можно сказать

поэтому, что в системе традиционного обучения творчески созидательная познавательная деятельность школьников является не целью, а педагогическим средством, обеспечивающим более качественное усвоение предметных знаний и способов действия, которые уже стали достоянием духовной культуры общества. В этом смысле понятно, что в традиционном обучении доминирует познавательная деятельность в форме усвоения, а не в форме исследования. Включение же школьников в поисковую деятельность осуществляется преимущественно через использование частично-поискового метода и метода проблемного изложения. Совершенно очевидно, что технологические возможности традиционного обучения сопряжены с гарантированным формированием у школьников системы научных знаний, умений и навыков как готовых результатов общественно-исторического познания. Вместе с тем освоение учащимися опыта исследовательской деятельности, приобретение опыта познавательной самоорганизации и саморегуляции на уровне целостной познавательной деятельности – все это остается за пределами педагогических возможностей традиционного обучения. Именно в силу этого система традиционного обучения, обладая мощным информационным и действенно-практическим потенциалом, одновременно обеднена развивающим потенциалом.

В самом деле, традиционное обучение целенаправленно формирует у школьников не опыт создания нового, а опыт «правильного» понимания и «правильного» воспроизведения, опыт организации собственных усилий в рамках уже освоенных схем познавательных действий, субъектами которых школьники становятся.

Таким образом, становится понятным, что развивающий потенциал традиционного обучения ограничен возможностями базового уровня интеллектуального развития. Более высокий уровень интеллектуального развития обеспечивается в условиях проблемно-развивающего обучения.

Постановка вопроса о **системе проблемно-развивающего обучения**, как правило, ассоциируется с именами Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Они являются признанными авторами методических систем развивающего обучения для начальной школы, обосновавшими их эффективность в условиях массовой экспериментальной проверки. Однако выяснение меры развивающих возможно-

стей дидактической системы проблемно-развивающего обучения требует необходимости отойти от анализа этой системы на уровне частных методических вариантов и обратиться к ее осмыслению на уровне дидактического обобщения. Последнее, очевидно, обнаруживает себя в раскрытии особенностей целей, содержания и методов обучения, свойственных рассматриваемому типу обучения.

Важно подчеркнуть, что система развивающего обучения, как и система традиционного обучения, соответствуют познавательной парадигме образования, в явном виде воплощая ее смысл. Это означает, что обе указанные системы исходят из понимания сущности обучения как включения школьников в познавательную деятельность. Вместе с тем они расходятся в понимании тех целей, ради которых организуется познание, поскольку являются альтернативными дидактическими системами.

Если традиционное обучение предполагает направленность на усвоение школьниками готовых результатов духовной культуры, накопленной обществом, то проблемно-развивающее обучение обеспечивает перевод школьников на более высокий уровень интеллектуального развития: от готовности выступать субъектом отдельных познавательных действий к готовности выступать субъектом целостной познавательной деятельности. При этом качественные изменения происходят в характеристиках познавательного опыта. Школьники становятся способными не только воспроизводить и повторять освоенное ранее, но и постоянно привносить новое, выходить за пределы сложившихся познавательных стереотипов, приобретать новое знание не только при непосредственной поддержке извне, но и в процессе реализации собственной познавательной инициативы.

Как видим, целью проблемно-развивающего обучения является направленность на формирование у школьников опыта исследовательской деятельности, в основе которого лежит умение вырабатывать «знание о незнании», или «ученое незнание». В результате этого учащиеся не только усваивают содержание учебного материала, но и целенаправленно накапливают опыт самоорганизации в поиске нового, осваивают азы исследовательской культуры, позволяющей ребенку испытывать радость не только от расширения сферы познанного, но и от самого процесса открытия нового.

Здесь необходимо сделать одно важное замечание относительно правомерности использования понятия «исследование» применитель-

но к познавательной деятельности школьника. В связи с этим В.В. Давыдов отмечал, что хотя в условиях проблемно-развивающего обучения познавательная деятельность школьников «развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи *реальному созданию таких продуктов* (выделено нами – Е.С.), благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников»⁶⁷. Иными словами, в процессе проблемно-развивающего обучения учащиеся делают субъективные открытия, как правило, не приносящие в состав имеющегося научного знания объективной новизны. Вместе с тем существенно, что принципиальная схема развертывания их познавательной деятельности такая же, как и механизм научного познания, реализующий исследовательский потенциал познающего субъекта через процедуру открытия.

Именно наличие, с одной стороны, принципиального родства механизмов, по которым протекает познавательная деятельность школьника в проблемно-развивающем обучении и в исследовании ученого, а с другой – существенное отличие получаемых при этом ими результатов, определило целесообразность введения дополнительных терминов для обозначения исследовательской деятельности школьника – «квазиисследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность».

Приведенный вариант понимания цели проблемно-развивающего обучения обуславливает содержательное наполнение всех элементов дидактической системы этого типа обучения. Напомним, что проблемно-развивающее обучение направлено на формирование у школьников *не опыта присвоения готового знания*, понимаемого как результат осуществленной предшествующими поколениями духовной деятельности, а *опыта обнаружения ими субъективно новых научных проблем*, разрешение которых компенсирует недостаточность собственных знаний, опыта выхода за пределы освоенного. Поэтому содержание проблемно-развивающего обучения прежде всего должно включать в себя те *средства*, владение которыми обеспечивает

⁶⁷ Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992. С. 41.

школьнику возможность осуществления познавательной деятельности в форме исследования.

Содержание проблемно-развивающего обучения, в отличие от традиционного обучения, не характеризуется набором правил, регламентирующих способы предметных действий, которыми овладевает школьник. Его основу составляют *система научных понятий*, представляющих данную область научного знания, и обусловленные этой системой *общие принципы построения исследовательской стратегии* в пределах обозначенной области знания. В этой связи Л.В. Занков отмечает: «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*» (выделено нами – Е.С.)⁶⁸. И далее, расшифровывая содержание принципа ведущей роли теоретических знаний, Л.В. Занков подчеркивает: «Имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании *взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи*» (выделено нами – Е.С.)⁶⁹.

Особенности содержания проблемно-развивающего обучения невозможно до конца осмыслить без учета ряда обстоятельств. Прежде всего, речь идет о базовой составляющей содержания обучения – *научных понятиях*. Внимание к научным понятиям как основе содержания проблемно-развивающего обучения не случайно, поскольку именно благодаря понятийному способу освоения мира у школьников зреет и обогащается такой познавательный опыт, который приобретает черты исследования и постепенно освобождается от характеристик деятельности усвоения.

Впервые деление понятий на научные и ненаучные («житейские») ввел Л.С. Выготский. При этом он исходил из необходимости акцентировать внимание не на содержании понятий, а на *пути их приобретения*. Специфику «житейских» понятий Л.С. Выготский видел в *неосознанности субъектом познания их существенных признаков*. Поэтому преимущественно используемый школьниками способ познания действительности через призму «житейских» понятий стра-

⁶⁸ Занков Л.В. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование // Избранные педагогические труды. М., 1990. С. 115.

⁶⁹ Там же. С. 116.

дает ограниченностью. Он не отражает всех сторон специфически человеческого, свободного, т.е. творчески созидательного по своей сути способа приобретения новых знаний, а потому обедняет качественные характеристики получаемых результатов познания. Главное отличие научных понятий, по Л.С. Выготскому, состоит в *осознанности существенных признаков*, составляющих содержание понятия. Именно это позволяет ребенку произвольно и осознанно действовать с понятием, применять его в процессе решения разнообразных предметных задач и устанавливать связи данного понятия с другими.

Теоретические исследования, а также практика обучения убеждают, что усилия учителя по передаче понятия через предъявление его определения, т.е. в готовом виде как результата предшествующего общественно-исторического познания, не являются эффективными. «Ребенок может *получить* его (т.е. понятие, выделено нами – Е.С.) лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на те предметы, понятие о которых мы хотим у него сформировать»⁷⁰. Поэтому, ставя вопрос о составляющих содержания развивающего обучения, необходимо иметь в виду обязательное включение в его состав *опыта осуществления деятельности по конструированию (формированию)* понятий самим школьником. Важной характеристикой этой деятельности является то, что существенные признаки понятия входят в познавательный опыт учащихся в качестве *ориентиров*, реально участвующих в решении задач, поставленных перед ребенком.

Подводя итог сказанному о понятиях, отметим, что овладение школьниками системой научных понятий – это «процесс формирования не только особого образа мира, но и определенной системы действий»⁷¹. Среди них, по мнению исследователей⁷², ведущее положение занимают *действие распознавания понятий* и *действие подведения под понятие*. Освоение указанных действий проявляется в следующих умениях школьников, которые и должны стать особо важным аспектом формирования в процессе обучения: переводить предметную информацию с «языка» знаково-символического на «язык» обра-

⁷⁰ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998. С. 192.

⁷¹ Там же. С. 193.

⁷² См.: Гельфман Э.Г., Холодная М.А. и др. Учебник развивающего обучения: каков он? // Наша школа. Владимир. 1997. № 2-3.

зов разной степени обобщенности; умение оформлять свои мысли в знаковой форме; интерпретировать практические задачи с точки зрения обнаружения для себя потребности введения новых понятий; выделять множество возможных признаков понятия и их дифференцировать; умение включать исходное понятие в систему связей с другими понятиями на внутрипредметном и межпредметном уровнях; прослеживать пути развития понятий и т.п. Овладение этими умениями приводит к тому, что школьники приобретают опыт мыслить теоретически на основе осуществления рефлексии, анализа, моделирования, планирования в сфере своей познавательной деятельности, все в большей мере внося в нее исследовательские начала.

Поскольку понятия нельзя получить в готовом виде, то для системы проблемно-развивающего обучения свойственно доминирование таких методов обучения, которые способны организовывать и поддерживать поисковую познавательную деятельность школьников. В данном случае речь идет о доминировании методов проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского. Они направлены на то, чтобы поэтапно (проблемное изложение, частично-поисковый метод) или целостно (исследовательский метод) включать учащихся в обнаружение и разрешение проблем и таким образом формировать у них опыт, необходимый для осуществления всех этапов процесса исследования⁷³: наблюдение и изучение фактов и явлений; выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы); выдвижение гипотез; построение плана исследования; осуществление плана, состоящего в выяснении связей изучаемого с другими явлениями; формулирование решения, объяснения; проверка решения; практические выводы о возможном и необходимом применении полученных знаний.

Важно подчеркнуть, что поскольку в условиях проблемно-развивающего обучения задача учителя состоит в организации познавательной деятельности школьников, основанной на выделении и разрешении проблем, то из арсенала педагогических средств практически исключаются показ и объяснение учителем способа действия. При этом существенно изменяется и смысл воспроизведения школьниками освоенного способа действия. От них требуется не столько его точное воспроизведение само по себе, сколько включение этого

⁷³ Дидактика средней школы / под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982. С. 205.

способа в контекст исследования, т.е. *решение вопроса о степени его применимости* в данных условиях и о выделении дополнительного спектра условий, при которых рассматриваемый способ действия может измениться. Поэтому, проектируя учебный процесс, учитель с самого начала подбирает такие сочетания приемов обучения, которые позволяют ему создать ситуации, моделирующие по своим сущностным характеристикам условия продуктивной познавательной деятельности. Можно сказать, что доминирование в учебном процессе таких сочетаний приемов обучения выступает в качестве педагогических условий исследовательской деятельности школьников, «провоцирующих» их к поиску и открытию нового знания.

Следует отметить, что в этом отношении проблемно-развивающее обучение принципиально отличается от традиционного, которое также не исключает возможности проблематизации учебного процесса, обеспечиваемой действием продуктивных методов обучения. Вместе с тем отличие это проявляется не столько в самом использовании продуктивных методов обучения, сколько в их особой направленности и функциональном назначении, обусловленном спецификой содержания обучения.

В проблемно-развивающем обучении основные усилия учителя тратятся не на выделение им познавательных проблем и формулирование познавательных задач и не на мобилизацию сил учащихся на выполнение нетиповых заданий, сформулированных учителем и предъявляемых школьникам в готовом виде, что свойственно традиционному обучению. На первый план выдвигается необходимость создания разнообразных педагогических условий, при которых учащийся *вынужден становиться инициатором принятия и воплощения познавательного решения, в результате чего происходит формирование опыта исследовательской деятельности.* Подчеркнем, что в проблемно-развивающем обучении школьник не просто воспринимает и осмысливает познавательные противоречия, выделенные для него учителем, а накапливает опыт самостоятельного их обнаружения и самостоятельного разрешения. Как справедливо отмечает Л.А. Кирсанова, осуществлению этой задачи в значительной мере «способствует такой вариант создания проблемной ситуации, когда в ее конструирование *включен сам ученик* с его практическими действиями, знаниями, привычным способом рассуждения и когда от него требу-

ется *самостоятельно сформулировать проблемный вопрос*⁷⁴ (выделено нами – Е.С.), а не только решать общие для всех, разработанные учителем проблемные познавательные задачи с заданной готовой структурой, определяющей направление поисковой деятельности и потому ограничивающей формирование у школьников собственного опыта постановки познавательных проблем, опыта, который по существу и предопределяет успешность включения школьников в познавательную деятельность на началах исследования.

Важно и другое. В условиях проблемно-развивающего обучения демонстрация учащимся образца осуществления деятельности лишает ее поискового характера и ограничивает уровень познавательной самоорганизации школьников. Поэтому миссия учителя должна состоять в том, чтобы включиться в поисковую деятельность и участвовать в ней на паритетных со школьником началах, в условиях делового сотрудничества с ним. Такая позиция выводит учителя на необходимость организации поиска как бы изнутри. Необходимо иметь в виду, что сотрудничество требует отказа от взаимодействия участников обучения в логике жесткого разделения функций управления и исполнительства, предполагающего закрепление их соответственно за учителем и учеником.

Вместе с тем не следует забывать о том, что залогом успешности поиска является способность субъекта к оценке степени успешности и результативности собственных действий, а также к проектированию программы своих дальнейших действий. По мнению исследователей⁷⁵, четкая координация учебного поиска и предоставление школьнику возможности участвовать в открытии нового знания, постепенно накапливая опыт выступать субъектом целостной познавательной деятельности, предполагает соблюдение как минимум двух условий.

Во-первых, учителю нельзя в готовом виде сообщать учащимся программу их действий, поскольку выработка такой программы является важнейшим компонентом исследовательской стратегии, овладение которым составляет сердцевину осваиваемого школьником опыта исследовательской деятельности. Поэтому в проблемно-развивающем

⁷⁴ Кирсанова Л.А. Проблемное обучение как развивающее обучение // Дидактика в предчувствии III тысячелетия. В 2 ч. Ч.1 / под ред. Е.Н. Селивёрстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 2000. С. 53.

⁷⁵ См.: Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993. С. 17.

обучении единственным доступным для учителя средством является включение в поиск, но без навязывания школьникам «правильного решения». Отсутствие жестко закрепленной за учителем позиции руководителя поиска может быть реализовано, в частности, в том, что он, участвуя в совместном со школьниками поиске, не дает готовых решений. Понимая логику учебного предмета и обусловленные ею принципы решения данной познавательной задачи, учитель может последовательно варьировать ее условия, по существу предлагая новые задачи, отличные от исходной. Тем самым учитель стремится к тому, чтобы в ситуации сравнения нескольких родственных, но не тождественных познавательных задач, натолкнуть школьников на выработку базовых установок, необходимых для самостоятельной разработки поисковой стратегии и реализации продуктивного способа решения задачи.

Во-вторых, следует иметь в виду, что с точки зрения целей проблемно-развивающего обучения усилия учителя окажутся благоприятными, если он будет ориентироваться не только и не столько на результаты уже затраченных школьниками усилий, сколько на формирование у них опыта анализа и оценки новых ситуаций познавательной деятельности. Иными словами, включаясь в совместный с учащимися поиск, учителю важно направлять его, опираясь на *прогностическую оценку* потенциальных возможностей учащихся, мера реализации которых, собственно, и определяет уровень их исследовательской активности. Обратим внимание на то, что в условиях традиционного обучения оценочная деятельность учителя ограничена рамками *промежуточной и итоговой оценки* качества выполнения учащимися заданного алгоритма действия. Это продиктовано спецификой целей традиционного обучения, в частности, необходимостью по возможности более оперативной внешней коррекции усваиваемого школьниками способа действия.

Таким образом, роль ученика в проблемно-развивающем обучении состоит не в точном исполнении указаний учителя, возникающих как результат педагогического контроля и соответствующей внешней оценки, а в максимально более полном воплощении создаваемых учителем предпосылок поиска, появляющихся как следствие прогностической педагогической оценки познавательного потенциала учащихся. Учет этого обстоятельства изменяет место и функции педагогиче-

ской оценки в обучении. Ликвидируется ее приоритетное положение в качестве важнейшего стимула учения школьников, на первый план выдвигается ориентация на формирование у школьников опыта *самоконтроля и самооценки*⁷⁶. Это обеспечивает им успешность продуктивной познавательной деятельности в условиях поиска, когда преодоление познавательных трудностей не связывается с давлением извне, а является следствием «глубоко укорененного стремления к познанию» (Л.В. Занков).

Для стимулирования такого свободного ученического поиска необходим особый климат. По справедливому признанию И.Я. Лернера, «всякое проявление ума, инициативы, творчества должно поощряться всеми доступными формами. Неправильные решения учащихся должны не **отвергаться**, а **опровергаться**. В любом выступлении слабых важно найти разумное ядро и развить его, представив развитие их идеи как бы исходящее от ученика»⁷⁷.

С этой точки зрения учителю важно организовать в классе обмен идеями и не подвергать их жесткой педагогической оценке. Но чтобы такое генерирование идей стало исходным моментом к направленному поиску, а не превратилось в хаотичные, неосознанные «пробы и ошибки», следует ориентироваться на создание так называемого «оппонентского круга», характеризующегося наличием разнообразных подходов, противодействующих точек зрения, которые являются, как считают психологи, значимой детерминантой творческого поиска⁷⁸. «Чтобы начать действовать в качестве субъекта поисковой деятельности, ученик нуждается в активном оппоненте, имеющем свою точку зрения на сложившуюся ситуацию и заинтересованном в поиске выхода из нее. Таким оппонентом может быть не учитель, создавший своими действиями ту или иную ситуацию, а независимый от учителя интерпретатор этой ситуации, т.е. другой ученик. Лишь столкновение, взаимный анализ независимых оценок может выявить силу и слабость

⁷⁶ См.: Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.

⁷⁷ Лернер И.Я. Дидактические предпосылки интеллектуальной активности всех учащихся // Диалог продолжается... Владимир, 1995. С. 81.

⁷⁸ См.: Ярошевский М.Г. Социальные и психологические координаты научного творчества // Вопросы философии. 1995. № 5; Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999. № 1.

каждой из них, преодолеть их ограниченность и односторонность, создав тем самым исходную предпосылку для осуществления разумного, целенаправленного поиска способа решения учебной задачи»⁷⁹. Следовательно, направленность усилий учителя на стимулирование школьников к доказательному представлению различных точек зрения, сопровождаемая безоценочным отношением самого учителя, приводит к тому, что школьники оказываются в ситуации самостоятельной выработки познавательной стратегии, максимально мобилизуя свою творчески-созидательную активность.

Необходимо подчеркнуть, что по сравнению с традиционным обучением в системе проблемно-развивающего обучения возникают новые педагогические возможности, которые позволяют *целенаправленно* решать задачу формирования созидательного потенциала *всех* школьников. Такие возможности определяются тем, что переориентация обучения с познания как усвоение на познание как исследование принципиально меняет место продуктивной познавательной деятельности школьников в обучении. Это достигается в результате изменения состава содержания и методов обучения.

Однако нельзя не согласиться с И.С. Якиманской⁸⁰ в том, что при таком подходе к организации обучения ребенок изначально не рассматривается как личность. Школьник *лишь становится* личностью в результате целенаправленных педагогических воздействий. Они основаны на внешней заданности специально отобранного содержания обучения, которое обусловлено логикой научного знания, а не «приоритетом индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе»⁸¹.

Важно учесть, что в проблемно-развивающем обучении взаимодействие общественно-исторического (предметного) и индивидуального опыта идет по пути *нивелирования индивидуального и наполнения его общественным опытом, отвечающим духу теоретического знания*, за счет чего, собственно, и происходит интеллектуальное развитие школьников. Иными словами, в системе проблемно-развивающего обучения

⁷⁹ Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993. С. 21.

⁸⁰ Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. № 6.

⁸¹ Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. – С. 36.

учащийся, накапливая созидательный потенциал в сфере теоретического освоения мира, становясь субъектом целостной познавательной деятельности, вместе с тем не является в полной мере субъектом *личностного самосозидания*, которое, как отмечает И.С. Якиманская, требует *постоянного согласования* общественного и индивидуального опыта; использования в обучении всего того, что накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности (а не только теоретического среза субъектного опыта); предполагает обязательное обогащение и преобразование *индивидуализированных составляющих субъектного опыта* как важнейшего источника саморазвития, а не только овладение культурными эталонами социального опыта.

Развивая выдвинутую мысль, отметим, что назначение истинно человеческого познания состоит не только в том, чтобы узнать мир, но и в существенной мере *осмыслить* его, т.е. наделить его определенным *личностным смыслом*, сделать его значимым для себя. Для практики обучения существенно, что если предмет изучения открывается школьнику на смысловом уровне, то возникает возможность овладеть знанием особого качества, которое выводит ученика на использование полученного знания не только как средства организации познавательной деятельности, но и как средства *духовной самоорганизации личности*.

Вместе с тем система проблемно-развивающего обучения, формируя опыт исследовательской деятельности, не рассматривает способность к *духовной самоорганизации* школьника как свою *специальную цель*. Можно сказать, что, решая созидательные задачи в сфере когнитивного опыта школьников, проблемно-развивающее обучение не предполагает целенаправленных усилий по формированию у них опыта личностного, связанного с самосозиданием своего внутреннего мира. В силу этого нельзя рассматривать систему проблемно-развивающего обучения самодостаточной с точки зрения достижения школьниками высшего уровня интеллектуального развития – уровня субъекта отношения в познании, уровня интеллектуального саморазвития. Решение этих задач осуществляется использованием дидактической системы личностно ориентированного обучения.

Система личностно ориентированного обучения является дидактической системой, воплощающей ценности гуманистической об-

разовательной парадигмы и акцентирующей необходимость строить процесс обучения, исходя из аксиологических посылов гуманизации образования. Центром педагогического внимания становится индивидуальная неповторимость и самобытность личности, реализующейся в полной мере в ее ценностно-смысловом, а не только в когнитивном отношении к действительности.

Подчеркнем, что в данном случае и сама познавательная деятельность школьника приобретает новое качество. Оно состоит в приобретении школьником опыта выступать *субъектом отношения в познании*. Обретение познавательной деятельностью истинно гуманитарной, личностной окрашенности меняет ее мотивы, содержание и способы осуществления. Это обусловлено переходом школьников от преобладания единой для всех *логики усвоения значений* изучаемого материала к доминированию *логики вырабатываемых в познании внутренних личностных смыслов*, обеспечивающих целостное, ценностно-смысловое постижение предмета познания. Иными словами, проявление гуманитарности в обучении, направленное на актуализацию и развитие личностных начал школьника, состоит в том, что в лично ориентированном обучении учащийся изначально погружается в поиск *смысла* изучаемого материала, а не только в *открытие нового знания* об изучаемых явлениях. Этим достигается и иное качество интеллектуального развития школьников в обучении.

Ориентация на использование системы лично ориентированного обучения нуждается в анализе особенностей содержательного наполнения всех ее структурных элементов и установления взаимосвязей между ними. В этом плане возникают существенные затруднения в силу недостаточной теоретической и технологической разработанности вопроса. Вместе с тем благодаря усилиям ряда научных школ (к примеру В.В. Серикова, А.В. Хуторского, И.С. Якиманской и др.) разработаны концептуальные основы лично ориентированного обучения и выделены базовые технологические установки, продуктивные для его реализации в школьной практике. Остановимся на выяснении целевого, содержательного и технологического компонентов рассматриваемой дидактической системы.

Следует напомнить, что лично ориентированное обучение, отвечая ценностным установкам гуманистической образовательной парадигмы, исходит из приоритета уникальности сложившегося к

моменту обучения субъектно-личностного опыта школьника как важного источника его индивидуальной жизнедеятельности и необходимой основы развития личности. Одновременно признается, что «встреча» в обучении задаваемого извне социокультурного опыта и опыта субъектно-личностного, их диалог выступают в качестве способа окультуривания последнего, его обогащения и преобразования в направлении личностного роста и развития школьников⁸².

Таким образом, обращаясь к формированию личностного опыта и развитию личности, личностно ориентированное обучение предполагает не просто учет особенностей личностного развития школьников, что характерно для любого типа грамотно организованного обучения, а организацию такого педагогического процесса, который направлен на развитие и саморазвитие *собственно личностных свойств* человека. «Личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития *личностных функций* воспитанников»⁸³ (выделено нами – Е.С.).

В современной педагогике под личностными функциями, составляющими опыт человека «быть личностью» (А.Н. Леонтьев), понимаются духовные возможности, которые использует личность для самоконструирования собственного внутреннего мира посредством системы своих свободных выборов, посредством внутреннего принятия ценностей и выработки собственных правил самоорганизации своего внутреннего мира. Речь идет о таких правилах, которые играют роль своеобразного ценностного «устава» поведения в жизненном пространстве, определяющего ту «партийность» личности, на которую обращал внимание С.Л. Рубинштейн.

Ориентируясь на выделенные психологами механизмы личностного развития, В.В. Сериков обозначил базовый набор личностных функций, освоение которых позволяют человеку выйти на личностный уровень жизнедеятельности⁸⁴. Речь идет о таких функциях, как *мотивации* (принятия и обоснования деятельности), *опорседования*

⁸² См.: Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2.

⁸³ Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 27.

⁸⁴ Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

(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 преобразовательная* (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).

Если в этом плане сравнивать личностно ориентированное обучение с проблемно-развивающим обучением, то нельзя сказать, что последнее не имеет отношения к проявлению школьников на личностном уровне. Более того, в исследованиях А.К. Дусавицкого⁸⁵, установлено, что формируемые в условиях развивающего обучения учебно-познавательные мотивы становятся *ведущими* не только в познании, но и во всей системе жизнедеятельности школьников. Кроме того доказано, что динамичный процесс построения многообразных межличностных связей в общении детей в процессе обучения способствует развитию *самосознания* личности школьника – сначала в отношении реальной оценки показателей успешности в познании, а впоследствии и в отношении моральных качеств личности. Таким образом, установлено, что формирование личностного опыта школьников происходит как *следствие повышения уровня интеллектуального развития, а также обогащения познавательного и предметного опыта* в условиях включенности ребенка в полноценную продуктивную познавательную деятельность.

Вместе с тем существенно, что в отличие от проблемно-развивающего обучения личностно ориентированное обучение рассматривает совершенствование личностных функций школьников не в качестве попутного результата или средства обучения, а как самостоятельную целевую установку, на достижение которой направляется *весь*

⁸⁵ Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.

спектр педагогических усилий. Поэтому личностно ориентированное обучение «состоит в востребованности личного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса)»⁸⁶. Оно не ограничивается только ситуациями мобилизации личностного потенциала школьников в связи с активизацией познавательной деятельности для получения значимого познавательного результата. Как отмечают психологи, предметно-когнитивные отношения к действительности не совпадают с ценностно-смысловыми отношениями, а познавательный опыт человека не сводится к его личностному опыту, являясь лишь некоторой частью последнего.

Чтобы осознать специфику системы личностно ориентированного обучения, необходимо учесть особенности личностного способа существования человека как воплощения его сущностных сил – постоянное стремление человека к постижению нового и к преобразованию себя, сложившихся форм жизни и деятельности.

При всем многообразии сформировавшихся в психологии подходов к пониманию сущности и механизмов процесса развития личности большинство исследователей исходит из того, что личностные свойства человека характеризуют специфику *культурного способа* вхождения человека в жизнь, который осуществляется на началах самоопределения, ощущения собственных возможностей действовать и преобразовывать мир. В этом смысле переход жизнедеятельности с уровня субъекта предметной деятельности на субъектно-личностный уровень осуществляется тогда, когда человек не просто живет, а изучает и *исследует свою жизнь, рефлексирова себя* и окружающий мир. В результате этого «мир человека» перестает сводиться только к предметно-утилитарной сфере, он дополняется особой *надпредметной деятельностью*. Она-то и образует внутренний мир человека, поскольку имеет отношение к поиску и обогащению человеком смыслов как своих отдельных действий, так и жизнедеятельности в целом (А.Н. Леонтьев). Именно на основе сложного взаимопереплетения и иерархии смыслов личность как носитель сознания способна вырабатывать свое *ценностное отношение к миру* и занимать определенную жизненную позицию (С.Л. Рубинштейн).

⁸⁶ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 21.

Механизмом, обеспечивающим внутреннюю целостность личности, выступает *рефлексия*. Как отмечает В.А. Петровский, личностный уровень поведения связан со свободой человека совершать ответственный поступок и тем самым становиться автором своей жизни⁸⁷. Анализ идей, выдвинутых В.А. Петровским, обращает внимание на положение о том, что, выступая в качестве *самопричинности* своего поведения, личность вместе с тем учитывает меру своей зависимости от окружающего, сохраняя свою неповторимость, индивидуальную точку зрения на мир (М.М. Бахтин).

Таким образом, целью личностно ориентированного обучения является создание специальных условий, содействующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания учебного материала развивалась сфера личностных функций индивида, становление которых позволяет школьнику накапливать и обогащать свой личностный опыт.

Подчеркнем, что в данном случае формулировка цели не обозначена моделью личности и не задает перечня социально значимых свойств, а сосредоточивает внимание на необходимости *собственно личностного развития* школьника – на целенаправленном формировании опыта «быть личностью». В отличие от системы проблемно-развивающего обучения данная цель направляет усилия учителя на включение школьников в особый вид познавательной деятельности, которая не сводится только к усвоению или открытию собственно предметного научного содержания и способов познавательной деятельности, позволяющих осуществлять поиск нового. Ее важнейшей характеристикой является возможность *самоопределения школьника в отношении ценности и смысла предметного познания*, что обеспечивает усвоение «живого знания» (А.Н. Леонтьев), которое позволяет человеку «узнавать себя в нем» (В.П. Зинченко).

Поэтому и результаты такого познания следует оценивать не только объемом освоенных научных знаний и уровнем овладения методами научного познания, но еще в большей степени тем, как происходит обогащение и развитие именно личностной составляющей приобретаемого школьником предметного и познавательного опыта. На первый план выходят ценностно-смысловые аспекты познавательной

⁸⁷ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д, 1996. С. 22.

деятельности: *чем для школьника становится овладение новым, почему и для чего он включается в познавательную деятельность, чем стимулированы его познавательные усилия.* Поэтому целью личностно ориентированного обучения выступает именно «личность, а не то, что от нее можно получить»⁸⁸.

В соответствии с раскрытым пониманием цели личностно ориентированного обучения его содержание должно обеспечивать школьникам именно *личностное развитие*, обогащать учащихся новым видом опыта – *личностным опытом*. Отметим, что в отличие от предметного опыта личностный является весьма специфическим компонентом социокультурного опыта, поскольку личность определяется не столько знанием предмета, сколько теми смыслами, которые открываются ученику в процессе изучения предмета. Подчеркнем в этой связи, что личность, ее духовный мир, безусловно, отличны от той информации о мире, от тех объективно существующих оценок и мнений, которые фиксируются в содержании учебного материала. По мнению психологов, личность определяют *переживания* человеком меры соотнесенности осуществляемой им познавательной деятельности с контекстом его жизнедеятельности. Личностный опыт, как подчеркивает В.В. Сериков, составляют субъективные взгляды, установки, убеждения, собственные оценки и выводы из пережитого. Поэтому важно, чтобы содержание личностно ориентированного обучения не сводилось только к совокупности научных понятий, способов деятельности, познавательных и практических процедур, а обогащалось «опытом работы личности над организацией своего внутреннего мира: смыслов, впечатлений, выводов из пережитого. Сформировать личностный опыт ... – значит, выработать у ученика культуру выполнения этой личностно-развивающей, личностно-творческой (самосозидающей, самоорганизующей) деятельности»⁸⁹.

Эту деятельность по самосозиданию личности В.В. Сериков правомерно называет метадеятельностью, поскольку она не имеет специальной предметной сферы и вместе с тем обеспечивается работой особых умений, сформированность которых позволяет человеку быть личностью, – оценивания, рефлексии, упорядочивания собственных впечатлений, принятие решений и предвидение их последствий и т.д.

⁸⁸ Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 35.

⁸⁹ Там же. С. 81.

Сказанное подчеркивает специфику личностного опыта как аспекта содержания образования и как содержания личностно ориентированного обучения. При этом важно учесть, что в процессе обучения личностные свойства школьников не могут проявиться в отрыве от освоенных ими знаний и умений ведь если отсутствует должная осведомленность о различных сторонах действительности, то нет и мнений об этих проявлениях действительности. В этом случае трудно говорить о проявлении ценностно-смысловых ориентаций, которые определяют возникающее у школьника в процессе познания отношение к действительности.

Важно и другое. Личностный опыт – это осмысленный субъектом опыт поведения в такой жизненной ситуации, которая нарушает сложившуюся иерархию смыслов и требует от человека переживаний, выработки субъективного образа этой ситуации, оценки его нравственного выбора, идентификации со сложившимися ранее и принятыми личностью нормами. Поэтому личностный опыт *обретается, самостоятельно выстраивается* субъектом в процессе включения его в жизнедеятельность, ограниченную определенными условиями, в частности, условиями обучения.

Своеобразие содержания личностно ориентированного обучения определяет и особенности его конструирования. По мнению В.В. Серикова, он не может задаваться с помощью традиционных программно-методических средств, поскольку существует лишь в форме межсубъектного взаимодействия. Поэтому «состав и структура этого опыта не продиктованы всецело материалом изучаемого предмета, а обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса. Овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, в известной мере выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. Личностный опыт в отличие от когнитивного, операционального и др. не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Это, можно сказать, опыт презентации себя в другом и включения другого в свое Я-бытие»⁹⁰.

⁹⁰ Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 35.

В силу этого личностно ориентированное содержание должно быть задано в виде *целостной ситуации*, в которой изучаемый материал выступает как *повод* для ценностно-смысловых исканий личности. Такие ситуации, которые актуализируют в обучении необходимость проявления школьником личностной позиции, в концепции В.В. Серикова получили название *личностно ориентированных ситуаций*.

Анализ структуры личностно ориентированной ситуации позволяет понять своеобразие базовой технологии личностно ориентированного обучения. Нельзя не учитывать, что структура такой ситуации определяется взаимодействием следующих элементов⁹¹:

- *жизненная проблема или коллизия*, фиксируемая вокруг некоторого события в жизни личности;

- *педагог* – носитель личностного опыта как специфического вида социокультурного опыта;

- *ученик*, испытывающий потребность в личностном развитии и ощущающий соответствующий *дефицит личностного опыта* в той сфере, где он хотел бы себя реализовать;

- *личностно значимая жизнедеятельность* (ее фрагмент, проблема), реализация которой предполагает актуализацию определенных личностных функций школьника;

- *процессуальные компоненты ситуации* – задачи различной предметной природы с личностным контекстом, система диалогов с носителем личностного опыта, игровая имитация социального пространства личностной самореализации (роли, конфликты, ожидания, отношения с носителями иного опыта и др.).

Анализ приведенной модели личностно ориентированной ситуации убеждает в том, что основой технологии личностно ориентированного обучения выступает триада: задача-коллизия – диалог – игра. Как утверждает В.В. Сериков, такое строение технологии определяется тем, что «всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса лишь через представление ее в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать

⁹¹ Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. С. 12.

эту ценность в действии и в общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями»⁹².

Подводя итог, следует отметить, что развивающий потенциал системы личностно ориентированного обучения определяется не столько способностью школьника к научному познанию, сколько *человеческим измерением* научного познания. Отсюда, в условиях личностно ориентированного обучения созидательные возможности учащихся выходят в сферу *духовной самоорганизации школьников*, превращая их в субъектов отношения к познанию и к жизнедеятельности в целом. В таких условиях обучения у школьников целенаправленно формируется созидательность не только на уровне исследования предметной области деятельности, а также и, прежде всего на уровне *исследования собственной жизнедеятельности*. В результате этого наращивается потенциал личностного самосозидания, придающий личности способность к творению своего внутреннего мира по законам культуры, к обретению обновленных ценностей, к окультуриванию иерархии смыслов, определяющих качество занимаемой жизненной позиции. Все это существенно повышает уровень интеллектуального развития школьников и сообщает им способность к культуросообразному способу жизненного самоопределения, к максимальной реализации своих сущностных сил на основе культуры духа, а не только культуры научного знания.

Вопросы и задания

1. Если на уроке все доступно и понятно, то можно ли считать, что это хороший урок? Почему, по мнению Л.С. Выготского, обучение должно опережать развитие ребенка и ориентироваться не на актуальный уровень его развития, а на уровень зоны ближайшего развития?
2. Что означает утверждение: обучение должно реализовывать развивающую функцию? Раскройте сущность понятия «развивающая функция обучения».
3. Укажите наиболее важные вопросы, ответы на которые должен получить учитель при рассмотрении учебного процесса с позиций развивающей функции обучения.

⁹² Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 30-31.

4. Раскройте сущность понятия «интеллектуальное развитие школьников в обучении».
5. Обоснуйте целесообразность осмысления психологических механизмов и динамики интеллектуального развития школьников в обучении с позиций идеи субъектности. Приведите примеры ситуаций обучения, в которых школьник выступает в качестве субъекта отдельных познавательных действий, субъекта целостной познавательной деятельности и субъекта отношений в познании.
6. Раскройте специфику уровневого подхода к описанию качественной неоднородности интеллектуального развития школьников в обучении.
7. Опишите динамику целей интеллектуального развития школьников в обучении. Определите содержание развивающих целей обучения, соответствующих каждому из представленных уровней интеллектуального развития. Сопоставьте меру интеллектуального развития школьников, гарантируемую в результате достижения различных развивающих целей обучения.
8. Что следует понимать под познавательным опытом школьника? Охарактеризуйте разновидности познавательного опыта, которые могут быть сформированы у школьников в процессе обучения. В чем заключаются различия между этими разновидностями познавательного опыта?
9. Обоснуйте характер связи между планируемыми в обучении целями интеллектуального развития школьников и спецификой используемого содержания учебного материала.
10. Сформулируйте основные требования к формированию такого содержания образования, которое обеспечивает достижение всего спектра развивающих целей обучения.
11. Назовите наиболее важные педагогические условия, учет которых обеспечивает достижение школьниками каждого из трех планируемых учителем уровней интеллектуального развития.
12. Приведите примеры предметных заданий, ориентированных на достижение школьниками каждого из трех планируемых учителем уровней интеллектуального развития.

Список рекомендуемой литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. Т.2. – М. : Педагогика, 1982. – С. 5 – 361.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с. – ISBN 5-7155-0358-2.
3. Ильенков, Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 43 – 56. – ISBN 5-250-01302-3.
4. Лазарев, В. С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности / В. С. Лазарев // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 18 – 27.
5. Лернер, И. Я. Дидактические предпосылки интеллектуальной активности всех учащихся / И. Я. Лернер // Диалог продолжается... – Владимир: ВГПУ, 1995. – С. 72 – 85. – ISBN 5-87846-103-X.
6. Лернер, И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып.12. – М. : Просвещение, 1983. – С. 228 – 234.
7. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – М. – Нальчик: Эльфа, 1996. – 124 с. – ISBN 5-88195-170-0.
8. Селивёрстова, Е. Н. Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд / Е. Н. Селиверстова // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 45 – 52.
9. Слободчиков, В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 5-88527-081-3.
10. Степанова, М. А. Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 33 – 46.
11. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Том. ун-т; М. : Барс, 1997. – 392 с. – ISBN 5-86237-025-0 (Барс), ISBN 5-7511-0870-1 (Том. ун-т).

ГЛАВА 3

УЧЕБНЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ

3. 1. Учебное задание как форма организации содержания учебного материала

Современное общество ставит перед школой задачу подготовки выпускника знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Эти требования определяют поиск содержания, форм, методов, средств обучения, позволяющих планировать и решать задачи интеллектуального развития школьников в обучении. Одним из педагогических средств, позволяющих решить данную проблему, может стать включение в образовательный процесс комплекса учебных развивающих заданий.

Обратимся к рассмотрению сущности понятия «учебное развивающее задание» и, прежде всего, к анализу существующих подходов к пониманию термина «учебное задание» для того, чтобы выяснить, при каких условиях учебное задание становится развивающим.

В рамках культурологической теории содержания образования В.В. Краевского – И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина учебное задание в самом общем понимании рассматривается как форма организации содержания образования на уровне учебного материала учебника⁹³. Согласно концепции авторов данной теории, состав содержания образования соответствует составу социально-культурного опыта и состоит из четырёх основных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме её результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций⁹⁴. Усвоение компонентов социально-культурного опыта происходит в ходе учебно-познавательной деятельности. При

⁹³ Краевский В.В., Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982. С. 18-64.

⁹⁴ Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.

этом *выполнение творческих заданий* становится средством приобретения опыта творческой деятельности, а сами задания входят в состав учебного материала и зафиксированы в тексте учебника или в других дидактических пособиях⁹⁵.

Структура учебно-познавательной деятельности, согласно психолого-педагогическим исследованиям (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов, Л.Б. Эльконин и др.), включает в себя следующие компоненты: цель деятельности – осознание учащимися конкретной познавательной задачи, что именно надо знать и для чего; мотив, побуждающий ученика к действию; содержание деятельности – известные, опорные знания и неизвестные, новые связи, отношения, выводы, которые надо найти, решая конкретную познавательную задачу; способы, которые ученик использует для достижения цели: умения, навыки, операции, выполняемые в определенных условиях деятельности, воспроизводящие и творческие, практические и умственные действия; самоконтроль и самооценка учащимися полученных ими результатов познавательной деятельности. Развивающим результатом этой деятельности должно стать интеллектуальное развитие личности, обусловленное качественным усложнением структур познавательного опыта, приобретением и присвоением учащимися опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формирование потребности в знаниях и познании как деятельности⁹⁶.

Таким образом, развивающая функция учебного задания заключена в том, чтобы в результате его использования *интеллектуальное развитие, обусловленное формированием познавательного опыта школьников, стало планируемым результатом* обучения. И поскольку применение одного, двух или нескольких заданий не позволят достичь данной цели, то в процессе обучения должен использоваться целостный комплекс учебных развивающих заданий, построение которого основывается на базовых дидактических принципах, подробное рассмотрение которых представлено в параграфе 3.2.

⁹⁵ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. С. 302-311.

⁹⁶ Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Изд-во Магистр, 1997.

Вместе с тем нам необходимо более чётко определить механизмы, обеспечивающие интеллектуальное развитие школьников, и дидактические подходы к его осуществлению. Решение этой проблемы позволит нам определить совокупность дидактических средств отбора содержания учебного материала, позволяющего проектировать обучение с заранее заданными установками на интеллектуальное развитие школьников. Выделение проблемы в равной мере обусловлено как теоретическими потребностями педагогики, так и запросами школьной практики.

В рамках **современной педагогической теории** открываются пути эффективного решения указанной задачи, сопряжённые с реализацией дидактической концепции развивающей функции обучения (Е.Н. Селивёрстова), которая позволяет выделить три уровня постановки развивающих целей обучения. Данные уровни определяют динамику интеллектуального развития школьников, которая обеспечивается направленностью обучения на качественное совершенствование формируемого у школьников познавательного опыта, включающего совокупность логических знаний и умений; совокупность методологических, учебных и поисковых знаний и умений; совокупность рефлексивно-смысловых умений и ценностно-смысловое отношение в познании. Вместе с тем дополнительного теоретического осмысления требует поиск дидактических инструментов, позволяющих на уровне содержания учебного материала обеспечить формирование такого познавательного опыта школьников, который позволит реализовать весь спектр целей интеллектуального развития школьников в обучении.

В современной дидактике (В.В. Давыдов, М.Д. Данилов, С.Ф. Жуйков, Л.В. Занков, В.А. Крутецкий, А.И. Уман и др.) учебное задание рассматривается, с одной стороны, как форма воплощения содержания образования на уровне учебного материала, с другой – как средство, обеспечивающее организацию деятельности учеников в процессе познания и позволяющее создать условия для формирования познавательного опыта школьников. Учёными выделены некоторые виды заданий, направленных на формирование опыта исследовательской и творческой деятельности (В.И. Загвязинский, Е.А. Зверева, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), предприняты попытки классификации учебных заданий (С.Ф. Жуйков, И.Я. Лернер, А.И. Уман и др.).

Однако вопрос о дидактических условиях реализации развивающего потенциала учебного задания, который возможно реализовать при соблюдении определённых дидактических требований, не попадает в поле специального исследовательского внимания. В частности, не определено содержание понятия «учебное развивающее задание», не разработаны особенности состава таких заданий, не выделены основания для определения типов и видового разнообразия учебных развивающих заданий, что существенно затрудняет проектирование содержания учебного материала, обеспечивающего целенаправленное формирование познавательного опыта школьников.

В педагогической практике подход к учебному заданию как средству интеллектуального развития школьников в настоящее время также не нашёл должного воплощения.

К примеру, как показывает проведённый анализ содержания учебного материала, в школьных учебниках по физике, литературе, обществознанию не реализован в полной мере целостный подход к формированию содержания учебного материала, нацеленного на приобретение школьниками опыта познавательной деятельности. Более того, большой объём учебных заданий, встречающихся в учебниках в основном в форме задач или практических заданий, ориентирован на формирование лишь предметных умений, а не на приобретение опыта открытия научного знания.

Таким образом, достаточно показательным становится **противоречие** между необходимостью осуществления процесса обучения, направленного на совершенствование познавательного опыта школьников, обеспечивающего динамику их интеллектуального развития, и отсутствием научно обоснованного подхода к построению содержания учебного материала, которое бы обеспечивало формирование этого опыта.

Вопрос необходимости освоения ребёнком субъектной позиции посредством формирования определённого опыта деятельности широко рассматривается в отечественной психологии. В этой связи значимыми являются выводы психологов (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман), которые отмечают, что ребёнок должен приобретать опыт быть *субъектом различных видов деятельности и своей жизнедеятельности*, понимая под этим преодоление собственной ограниченности, изменение, совершенствование человеком самого себя⁹⁷.

⁹⁷ Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. // Вопросы психологии. 1992. № 3 – 4. С. 14 – 19.

В исследованиях В.П. Беспалько процесс освоения опыта познавательной деятельности в организованном обучении представлен в виде четырёх последовательных уровней усвоения⁹⁸.

На первом уровне происходит освоение опыта работы *по алгоритму* при заданном его описании, когда ученику известны цель задачи, ситуация и способы её решения. При этом под задачей В.П. Беспалько понимает «некую учебную цель, достижение которой возможно с помощью определенных действий (деятельности) в столь же определённой ситуации».

На втором уровне (репродуктивном) ученику в *типовой задаче* известны цель и ситуация, а от учащегося требуется применить ранее усвоенные действия по её решению. Учащиеся выполняют эти действия, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения этого действия.

На третьем уровне в задаче задана только цель, а учащимся необходимо дополнить (уточнить) ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи, это продуктивное действие *эвристического типа*. Учащийся в процессе выполнения деятельности добывает субъективно новую информацию в ходе самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы типового действия.

Четвёртый уровень предполагает выполнение продуктивных действий *творческого типа*, в результате которого создаётся объективно новая ориентировочная основа деятельности. Это возможно, если в задаче известна лишь в общей форме цель деятельности, а поиску подвергаются и подходящая ситуация, и действия, ведущие к достижению цели.

При этом первый и второй уровни автор относит к репродуктивной деятельности, которые составляют первую ступень овладения опытом, а третий и четвёртый – к продуктивной деятельности, составляющей вторую ступень овладения познавательным опытом. **Именно на второй ступени школьник выступает в качестве полноценного субъекта познавательной деятельности.** Таким образом, становится очевидным, что далеко не все задания смогут обеспечить условия для формирования опыта продуктивной познавательной

⁹⁸ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. С.55-56.

деятельности. Вместе с тем автор не рассматривает механизмы построения и отбора нужных заданий.

На основе анализа исследований психологов (В.В. Давыдов, Е.Д. Божович, Д.Б. Богоявленская, З.И. Калмыкова, М.А. Холодная и др.) в дидактике складываются концептуальные подходы к пониманию интеллектуального развития в обучении, динамика которого обеспечивается целенаправленным формированием познавательного опыта школьников.

Для разработки педагогического инструментария формирования познавательного опыта школьников особую важность приобретает выдвинутое в исследованиях Е.Н. Селивёрстовой положение о том, что «идея субъектности определяет современный научный взгляд на сущность интеллектуального развития в обучении и поэтому способна сыграть роль *принципа* в процессе дидактической концептуализации представлений о составе развивающей функции обучения»⁹⁹.

Рассматривая развивающую функцию обучения, Е.Н. Селивёрстова всесторонне обосновывает её содержательно-целевую, инструментальную и процессуальную составляющие. Автор подчёркивает, что репродуктивные и творческие учебные задания могут выступать в качестве дидактических инструментов, которые на уровне учебного материала проектируют цели интеллектуального развития школьников 1-го (операционально-инструментального) и 2-го (деятельностно-инструментального) уровней, достижение которых становится возможным при формировании соответствующих уровней познавательного опыта школьников¹⁰⁰. Этой же точки зрения придерживается целый ряд авторов (Л.М. Перминова, И.М. Осомоловская и др.), которые отмечают, что для реализации развивающего предназначения учебного задания необходимо отказаться от преобладания репродуктивных заданий¹⁰¹. Очевидно, что *последовательное достижение первого, второго и третьего уровней развивающих целей обучения*

⁹⁹ Селивёрстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. – Владимир: ВГПУ, 2006.

¹⁰⁰ Селивёрстова Е.Н. Субъектная позиция школьника в обучении: дидактический и методический аспекты // Взаимосвязь дидактики и частных методик в обучении: материалы науч.-практ. конф. М., 1999. С. 43 – 45.

¹⁰¹ Осомоловская И.М. Современная дидактика: теория – практике / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва. М.: ИТПиМИО РАО, 1993; Перминова Л.М. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся как условие качества общего образования: метод. пособие. – СПб, 2006.

возможно лишь *при планомерном использовании в процессе обучения комплекса учебных развивающих заданий.*

В этой связи, *учебные развивающие задания целесообразно рассматривать как средство обогащения субъектного опыта школьника в сфере познания.* В данном контексте *познавательный опыт* понимается как *приобретённый в учебном процессе опыт продуктивной познавательной деятельности, а также как сформированная субъектная позиция по отношению к познавательным задачам, способам достижения образовательных целей, организации познавательной деятельности*¹⁰². Следует отметить, что состав познавательного опыта связан со структурой и составом содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и, по мнению Е.Н. Селивёрстовой, включает совокупность логических знаний и умений; совокупность методологических, учебных и поисковых знаний и умений; совокупность рефлексивно-смысловых умений и ценностно-смысловое отношение в познании. С другой стороны, формирование познавательного опыта происходит в процессе осуществления продуктивной познавательной деятельности, следовательно, структура познавательного опыта должна включать компоненты учебно-познавательной деятельности (мотивационный компонент, компонент целеполагания, инструментальный компонент и рефлексивно-оценочный компонент)¹⁰³.

Таким образом, учебное развивающее задание органично сочетает в себе две составляющие: с одной стороны, это форма организации учебного материала, с другой – средство формирования познавательного опыта школьников.

Обратимся к анализу подходов к пониманию педагогической сущности понятия «учебное развивающее задание».

Обратим внимание на то, что под заданием часто имеется в виду формулировка требования, которое следует выполнить в процессе работы над упражнением (например, если говорится: «прежде чем делать данное упражнение, надо внимательно прочитать задание»). В тех случаях, когда предлагается разобрать задание к тому или иному

¹⁰² Божович Е.Д. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. М.: ПЕР СЭ, 2005.

¹⁰³ Шамова Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. 1971. № 10. С. 18 – 25.

тексту, как правило, имеются в виду упражнения и задачи практического характера, соответствующие фрагменту теории, заключённому в тексте.

В условиях реально протекающего учебного процесса в понятие «задание» вкладывается более широкий смысл. По мнению А.И. Умана, задание – явление многоплановое и определить его природу в известной степени трудно¹⁰⁴. Задание может рассматриваться с нескольких точек зрения: а) в соотношении с содержанием образования, б) в плане деятельности; в) в плане структуры. В плане деятельности: а) задание – средство управления деятельностью ученика и контроля над ее протеканием (с точки зрения процесса преподавания – деятельности учителя); б) задание – ориентировочная основа деятельности и средство усвоения содержания образования (с точки зрения процесса учения, т.е. деятельности учащегося).

Принимая позицию И.Я. Лернера, А.И. Умана, считающих понятие «задание» наиболее общим, включающим в себя более узкие понятия – «упражнение» и «задача», *термин «задание» мы будем понимать в широком смысле как всевозможные указания интеллектуального и практического характера, направленные на организацию деятельности, осуществляемой учеником в процессе учения.*

Компонентами внутренней структуры задания являются: 1) предписание (явное или скрытое) совершить некоторое действие для достижения определенного результата или выполнить требование задания; 2) исходные данные, относительно которых должно быть совершено данное действие, или объект; 3) структурно-операционный способ решения, или отношение между двумя указанными выше факторами, потенциально содержащее в себе способ достижения необходимого результата.

Рассматривая вопрос о классификации учебных заданий, следует обратить внимание на существующие в педагогике различные подходы. Так, С.Ф. Жуйков разделяет задания на две группы: задания, характерные для процесса приобретения знаний, умений, и задания, применяемые для закрепления изученного материала¹⁰⁵. При этом автор обращает внимание на то, что разные задания отличает характер

¹⁰⁴ Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. М.: Педагогика, 1989.

¹⁰⁵ Жуйков С.Ф. Развитие активности детей и молодежи в процессе обучения и воспитания // Советская педагогика. 1966. № 8. С. 68-78.

умственной деятельности, которую они вызывают. Рассматривая задания с этих позиций, С.Ф. Жуйков не только группирует их, но и разводит по уровням влияния на активизацию познавательной деятельности, представляя их следующим образом:

1. Задания, характерные для процесса приобретения знаний, умений:

1) задания на действия по образцу (повторение действий учителя, выполнение заданий по заданной схеме, предписаниям и т.п.). Задания такого типа используются при сообщающем типе обучения, когда знания даются учащимся в готовом виде. При этом типе обучения основная деятельность учащихся – запоминание сообщаемой учителем информации;

2) задания на самостоятельное «открытие» нового (признаков изучаемого объекта, их соотношения, «маршрутов» мысли, приёмов умственной деятельности, правил, законов. Задачи такого рода характерны для проблемного обучения, существенными чертами которого является исследовательская активность учащихся и самостоятельное приобретение знаний.

2. Задания, характерные для закрепления изученного материала:

1) задания, которые требуют активизации знаний и действий применительно к тому же материалу, на котором формировалось данное понятие и действие;

2) задания на применение ранее усвоенного понятия, действия, приёма, закона, правила к новому материалу при условии, что учитель заранее указывает его. В таком случае ученик заранее знает, какие признаки надо выделять, какие действия осуществлять, и ему не надо перебирать признаки или выбирать действия;

3) задания на применение ранее усвоенных понятий, действий и т.п. в соответствии с предъявляемым материалом. Материал может быть сложным и охватывать разные понятия, требовать разных действий. Выполняя такое задание, ученик должен сам осуществлять выбор признаков и действий. Подобные задания, хотя и требуют воспроизведения ранее усвоенных понятий и действий, предполагают определённую долю продуктивной самостоятельности.

Содержание и объём задания определяются целями урока или системой уроков, ходом работы по темам учебной программы и необходимостью привлечения вспомогательных средств получения знаний.

Задание может предшествовать объяснению учителя, например, *предварительное наблюдение объектов, которые будут изучаться; повторение изученного материала, знание которого необходимо, чтобы понять объяснение учителя; чтение нового материала по теме, которую будет излагать учитель*. Выполнение таких заданий психологически подготавливает учащихся к объяснению учителя, к беседе. Задание может быть дано и во время объяснения новой темы – *сделать некоторые записи, зарисовки, чертежи*. Большое место занимают задания, связанные с выполнением разнообразных работ после объяснения учителем нового материала. Они даются с целью самостоятельного осмысления и закрепления учащимися материала, сообщённого учителем и содержащегося в учебнике.

Особенно важным в исследованиях С.Ф. Жуйкова является тот факт, что развитие активности в интеллектуальной деятельности автор характеризует «как переход от действий, стимулируемых непосредственно заданиями, которые идут со стороны (от учителя, учебника, обучающего устройства), к самостоятельной постановке вопросов; от действий по шаблону через выбор уже известных путей и способов действия к самостоятельным поискам решения задач, к самостоятельному приобретению знаний»¹⁰⁶. То есть в данном подходе реализуется ***идея уровневого рассмотрения процесса формирования познавательного опыта школьников в обучении при использовании соответствующих учебных заданий***.

Иной подход к классификации учебных заданий предлагает А.И. Уман, который разделяет задания по такому признаку, как «характер деятельности, требуемой для их выполнения». Соответственно характеру деятельности А.И. Уман выделяет следующие типы заданий: 1) задания рецептивного характера, направленные на усвоение знаний; 2) задания репродуктивного характера, направленные на применение знаний по образцу, в знакомой ситуации; 3) задания творческого характера, направленные на применение знаний в незнакомых ситуациях¹⁰⁷.

Интересен подход И.Я. Лернера, который предлагает выделять также задания на развитие эмоционально-ценностной сферы, которые

¹⁰⁶ Жуйков С.Ф. Развитие активности детей и молодёжи в процессе обучения и воспитания // Советская педагогика. 1966. № 8. С. 68-78.

¹⁰⁷ Уман А.И. Указ. соч.

«призваны формировать потребности учащихся в социально важном направлении, формировать их систему ценностей, развивать или переориентировать на личную»¹⁰⁸. Соответственно трём типам заданий различаются три уровня усвоения содержания образования (восприятия и запоминания, репродуктивный и творческий). Как отмечает И.Я. Лернер, для достижения **первого уровня** усвоения содержания образования необходимо использовать задания, направленные на осознание учебной информации и усвоение опыта познавательной деятельности¹⁰⁹. При этом информацию о способах деятельности учитель предъявляет конкретным их показом или в знаковой форме (словесное описание, алгоритмы, инструкции и т.д.). При этом И.Я. Лернер отмечает, что усвоение этого опыта происходит при повторении какого-либо числа упражнений, количество которых зависит от индивидуальных особенностей каждого ученика¹¹⁰. Для достижения **репродуктивного уровня** усвоения содержания образования учителю необходимо использовать задания на воспроизведение действий, уже известных и осознанных учащимися на первом уровне. К подобным заданиям И.Я. Лернер относит задания на устное воспроизведение знаний, а также решение типовых задач, воспроизведение схем, чтение карт, исполнение музыкальных произведений и т.п. Применение подобных заданий в обучении поднимает усвоение знаний на второй уровень усвоения, то есть уровень применения по образцу и в вариативных, но легко опознаваемых ситуациях.

Уровень **творческого усвоения** предполагает включение в содержание образования таких заданий, выполнение которых потребует от учащихся самостоятельной поисковой деятельности. К таким заданиям И.Я. Лернер относит проблемные задачи и проблемные ситуации, способствующие развитию процедур творческой деятельности. Творческой, или проблемной, И.Я. Лернер считает задачу, «самостоятельное решение которой обращено, исходя из известного, на получение новых знаний о природе и обществе, на создание новых средств поисков знаний или достижения целей»¹¹¹. Выделяя основные черты

¹⁰⁸ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

¹⁰⁹ Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С.16.

¹¹⁰ Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

¹¹¹ Там же. С. 81.

творческой деятельности, И.Я. Лернер обращает особое внимание на такие её стороны, как самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; видение структуры объекта; учёт альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; построение принципиально нового способа решения.

Очевидно, что именно третий уровень усвоения содержания образования способствует повышению качества формируемого познавательного опыта школьников

Чтобы продуктивно включить различные задания в учебный процесс, необходимо, прежде всего, знать, какие виды заданий существуют. Для анализа существующих классификаций выделим признаки, лежащие в их основе. Эти признаки могут быть ориентированы на структурно-компонентный состав задания; деятельность ученика; деятельность учителя; содержание образования.

Классификации, ориентированные на структурно-компонентный состав задания имеют в своей основе один из трех следующих признаков: а) характер требования; б) состав исходных данных; в) способ выполнения.

Классификация по признаку «характер требования» включает задания на нахождение искомого, на конструирование, на доказательство.

По признаку «состав исходных данных» задания бывают: а) с необходимыми данными; б) с избыточными данными; в) с недостающими данными.

Классификации заданий по признаку «способ решения» (или структурно-операционный состав решения) имеют особую важность для процесса обучения. При этом особую значимость приобретает сделанный А.И.Уманом вывод о том, что *необходимо объединять задания в определенную систему, обусловленную типологией способов решения, и выстраивать в соответствии со степенью сложности системы операций, составляющих процесс решения.*

Классификации, ориентированные на деятельность ученика, могут иметь в своей основе различные признаки: а) степень сложно-

сти деятельности; б) степень самостоятельности выполнения заданий; в) языковые и речевые формы, в которых протекает деятельность ученика.

По признаку *«степень сложности»* выделяются задания: а) предварительные (подготовительные); б) основные. Они различаются по степени сложности. От простых (облегченных) к более сложным.

По признаку *«степень самостоятельности выполнения заданий»* А.И. Уман выделяет задания классные и домашние. Если при выполнении заданий на уроке ученик может в любой момент получить помощь со стороны учителя, то домашние задания предполагают полную самостоятельность деятельности. Автор подразумевает в данном признаке разделение заданий по степени осуществления учащимся самоуправляемой и саморегулируемой деятельности в процессе их выполнения.

В зависимости от языковой формы, на которой выражено задание, различают предметные, наглядно-графические и знаково-символические виды заданий.

По *речевой форме* задания делятся на устные и письменные. По *степени трудности выполнения* устные задания могут быть разделены на два подвида: а) с развернутым выполнением операций (используются на начальном этапе репродуктивной деятельности, например, предлагаемые учителем задания для усвоения элементарных операций и логических конструкций в учебном материале); б) со свернутым выполнением операций (основаны на решении операций во внутренней речи, предполагают свернутость некоторых операций процесса решения; их выполнение базируется на достаточно развитой репродуктивной деятельности и производится в уме).

Классификации, ориентированные на деятельность учителя. Для контроля деятельности ученика учитель применяет контрольные или проверочные задания.

Для внесения коррекции деятельности ученика учитель использует специальные виды заданий. Наряду с предварительными и основными, различают еще дополнительные и вспомогательные. Цель дополнительных заданий – закрепить формируемое умение (навык), упрочнить его; вспомогательные же задания служат для исправления обнаруженных ошибок в формируемых умениях и навыках учащегося.

Классификации, ориентированные на содержание образования. Задания различаются, прежде всего, по их направленности на усвоение отдельных компонентов содержания образования: задания на усвоение знаний; на формирование умений и навыков; на приобретение опыта творческой деятельности; задания на приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к явлениям окружающей действительности.

Интересен предложенный в исследовании Е.А. Зверевой подход к определению видов творческих заданий на основе процедур творческой деятельности, среди которых автор выделяет познание, освоение, преобразование, разработку, исследование, проектирование, создание¹¹². Е.А. Зверева отмечает, что каждый вид заданий актуализирует те или иные качества личности, необходимые для организации самостоятельной познавательной деятельности. Задания на познание и освоение в большей степени актуализируют самостоятельность, ответственность, организованность учащихся. Развитию целеустремлённости и инициативности в большей степени способствуют задания на преобразование, разработку и исследование. На формирование творческого отношения к деятельности направлены задания на проектирование и создание объектов, ситуаций, явлений.

Формами воплощения учебных заданий в процессе обучения могут быть «учебная задача» и «упражнение». Следует отметить, что понятие «учебная задача» в различных источниках трактуется по-разному. Нет единства и в употреблении терминологии: в одних пособиях учебные задачи названы «заданиями», в других – «задачами». Понятие «задача» в его общем смысле чрезвычайно широко. Более узкое понятие – «учебная задача» – на сегодняшний день однозначно не определено, хотя в методиках преподавания учебных предметов оперируют различными определениями учебной задачи.

В психологической литературе существует несколько подходов к определению понятия «задача». Наиболее распространённым является понимание сущности задачи как цели интеллектуальной деятельности, в процессе которой идет поиск путей и средств ее разрешения для получения некоторого познавательного результата.

¹¹² Зверева Е.А. Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007. С. 43.

Общее психологическое определение задачи приводится А.Н. Леонтьевым в теории деятельности: задача – это «цель, данная в определенных условиях». Этим определением пользуется С.Л. Рубинштейн, который рассматривает задачу как «цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана». Данный подход нашёл своё отражение и получил дальнейшее развитие в трудах В.В. Давыдова, который утверждает, что цель учебной деятельности, учебная задача – усвоение не просто способов действия, а теоретических оснований, на которых строятся способы действия, т.е. усвоение принципов построения действий¹¹³; «учебная задача для нас – это когда, решая одно задание, ребенок овладевает общим принципом, общим способом решения целого класса однородных задач. Опора на различие эмпирического и теоретического в соответствии с определенной логико-психологической теорией является главным в нашем понимании учебной задачи»¹¹⁴. Существенной характеристикой учебной задачи служит овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач. «Поставить перед школьником учебную задачу – это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на обобщенный способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий»¹¹⁵.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в своих исследованиях оперируют понятием «познавательная задача», которая содержит специфическую ситуацию, противоречие между данным и искомым, осознание которой является источником мысли. Различие между практической и познавательной задачей, по И.Я. Лернеру, можно объяснить с точки зрения гносеологии. Он утверждает, что «познавательная задача – это задача, решение которой обращено на получение новых знаний с помощью уже известных способов решений или новых способов решений. Практическая задача обращена на достижение новых результатов известными способами, хотя подчас при новой их комбинации»¹¹⁶.

¹¹³ Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000.

¹¹⁴ Давыдов В.В. Интервью // Вестник № 1. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1996.

¹¹⁵ Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, А.К. Макаровой. М.: Педагогика, 1982. С.15.

¹¹⁶ Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.

П.И. Пидкасистый определяет познавательную задачу как средство вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность, своеобразное пусковое начало познавательной активности, «генетическую клеточку», ядро любой самостоятельной работы¹¹⁷.

Следует особо отметить позицию В.И. Загвязинского, который чётко разграничивает понятия «познавательное задание» и «познавательная задача». Познавательное задание, по его мнению, включает все типы интеллектуальных и практических заданий, выполняемых учениками в процессе обучения (упражнения и поисковые познавательные задачи). Существенным признаком познавательной задачи исследователь считает наличие противоречия между потребностью в знании и данными, которыми ученик располагает, чтобы удовлетворить эту потребность. Конкретизируя эту мысль, В.И. Загвязинский фактически подчеркивает поисковый характер познавательной задачи и отмечает, что «поисковая (познавательная) задача – это задание, решение которого приводит учащихся к новым для них знаниям или же к новым способам поисков знаний»¹¹⁸. То есть на основании данного подхода «поисковую задачу» можно отнести к развивающим заданиям, способствующим интеллектуальному развитию школьников в обучении. Кроме того, В.И. Загвязинский различает творческие и самостоятельные задания. Автор полагает, что к самостоятельным заданиям следует отнести познавательные задания, направленные на обобщение, систематизацию, восприятие, осмысление, запоминание объектов, ситуаций, явлений, а к творческим – задания, направленные на преобразования объектов, ситуаций, явлений, а также усвоение и творческое применение знаний, что, несомненно, приводит к интеллектуальному развитию учащихся.

В исследованиях Е.А. Зверевой творческое задание понимается как «элемент содержания образования, обуславливающий усвоение и творческое применение знаний», то есть способствующий обеспечению творческого уровня усвоения содержания образования¹¹⁹. Автор предлагает классификацию видов творческих заданий, основанную на

¹¹⁷ Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980.

¹¹⁸ Загвязинский В.И. Познавательные задания при изучении истории СССР и общественного сознания. Тюмень, 1968. С.50.

¹¹⁹ Зверева Е.А. Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007.

некой совокупности процедур творческой деятельности, относя к ним познание, освоение, преобразование, исследование, разработку, проектирование, создание (объектов, ситуаций, явлений). Мы согласны с мнением автора, что творческие задания, направленные на формирование данных процедур, будут способствовать становлению самостоятельной познавательной деятельности субъекта.

Наиболее полно, на наш взгляд, понятие задачи раскрывает Г.А. Балл¹²⁰. Рассматривая задачу как требование к деятельности субъекта и условиям ее протекания, он отмечает, что понятие задачи необходимо рассматривать в трех основных аспектах: во-первых, как цель деятельности; во-вторых, как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известными; в-третьих, как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом этого действия. Такой многоаспектный подход к пониманию сущности задачи дает возможность выделить три её уровня: задача, мыслительная задача, проблемная задача. Из вышесказанного видно, что эти три уровня являются соподчиненными, в них учитывается цель деятельности, опыт субъекта и владение способом решения задачи. Во всех рассмотренных подходах к определению задачи центральным является понятие действия – одного из составляющих деятельности человека, побуждаемое ее мотивом и соотносимое с определенной целью, в котором можно выделить цель, мотив, предмет и способ.

В рамках педагогической психологии задача рассматривается как условие, обеспечивающее усвоение теоретических положений, как средство формирования и развития мышления, как форма усвоения знаний, как результат усвоения знаний и показатель их эффективности.

В методиках преподавания учебных предметов оперируют различными пониманиями учебной задачи. Чаще всего встречается определение через структуру изучаемого предмета. В математике, например, А.А. Столяр в определении задачи выделяет ее требование,

¹²⁰ Г.А. Балл. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.

а В.М. Брадис определяет задачу через математический вопрос, не называя при этом ее признаков¹²¹.

В методике преподавания русского языка под учебной задачей понимаются такие действия учащихся с языковым материалом, в результате которых выстраиваются гипотезы, определяется ход поиска, открывается новый способ действия, помогающий детям овладеть новым понятием¹²².

В исследованиях Л.В. Занкова большое внимание уделяется рассмотрению учебной задачи, её характерных черт, роли и места в развивающем обучении¹²³. В частности, Л.В. Занков обращает внимание на существование таких разновидностей учебных задач, которые отличаются своим общим характером и не «привязаны» ни к определённой теме учебной программы, ни к определённому предмету, ни к структуре учебного процесса. Как отмечает Л.В. Занков, «задача может заключаться в ознакомлении с внешним обликом объекта; может состоять в изучении связей и зависимостей между явлениями, причём сами связи и зависимости не воспринимаются непосредственно. Это два вида учебной задачи, существенно отличающихся друг от друга». Важным результатом исследований Л.В. Занкова стало утверждение возможности достижения более высокого уровня развития детей при условии, что реализация данной цели предусмотрена «в школьных программах и учебниках, способах обучения и, конечно, в задачах, которые ставятся в учебном процессе»¹²⁴.

В методике преподавания физики также не существует однозначного понимания физической учебной задачи. Исходя из её специфики, наиболее приемлемым, на наш взгляд, является определение, предложенное А.В. Усовой и Н.Н. Тулькибаевой: «Физическая учебная задача – это ситуация, требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе использования законов и методов физики, направленных на овладение знаниями по физике, умениями приме-

¹²¹ Столяр А.А. Роль математики в гуманизации образования // Математика в школе. 1990. № 6. С. 5 – 12.

¹²² Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Педагогическая наука и образование. 1997. № 1. С. 15 – 35.

¹²³ Занков Л.В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., доп. М.: Дом педагогики, 1999.

¹²⁴ Там же. С. 44-45.

нять их на практике и развитие мышления»¹²⁵. В практике же обучения физической задачей обычно называют небольшую проблему, которая решается с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе методов и законов физики.

Учебная задача решается посредством системы действий и средств для реализации того или иного метода выполнения задания. Е.Н. Кабанова-Меллер отмечает, что сформированный у школьника способ (прием) работы включает в себя знание способа, то есть знание того, как надо действовать при решении задачи, затем умение пользоваться этим знанием, то есть владение способом¹²⁶. Среди многообразия способов выполнения задания можно выделить основные: логический, математический и экспериментальный. В свою очередь, каждый из них включает в себя несколько разновидностей, например, в математическом способе выполнения задания целесообразно выделить арифметический, алгебраический, геометрический и графический способы.

В структуре процесса выполнения задачи можно выделить следующие действия, которые выполняются под руководством учителя: ознакомление с задачей (ориентирование); выявление предметной сущности (физической, химической, биологической и т.д.) и способа решения (планирование); осуществление решения задачи; анализ полученного результата (контроль).

Выделенные действия являются общими для процесса решения задач по разным дисциплинам.

Проанализировав существующие подходы к пониманию сущности учебного задания, в качестве ведущей мы выделяем идею П.И. Пидкасистого, М.Д. Виноградовой, Х.Й. Лийметса, которые считают *заданием внешней формой самостоятельной деятельности учащихся, определяющей, что должен выполнить ученик, а внутренним содержанием – познавательную или интеллектуальную задачу*¹²⁷.

¹²⁵ Усова А.В., Тулькибаева Н.Н. Практикум по решению физических задач. М.: Просвещение, 1992. С. 6.

¹²⁶ Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968.

¹²⁷ Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980; М.Д. Виноградова. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977; Х.Й. Лийметс. Групповая работа на уроке. М.: Знание, 1975.

Таким образом, проанализированные в данном параграфе подходы к пониманию сущности процесса формирования познавательного опыта школьников в обучении, а также конкретизация роли и места учебных заданий в содержании образования позволяют рассматривать *учебное развивающее задание как форму организации содержания учебного материала, функция которой состоит в планировании и решении задач интеллектуального развития школьников посредством формирования их познавательного опыта.*

В заключение следует отметить, что *построение комплекса учебных развивающих заданий* в процессе обучения, нацеленного на формирование у школьников познавательного опыта, обеспечивающего планируемое интеллектуальное развитие школьников, *должно отвечать ряду требований (дидактических принципов).* Только в этом случае формирование познавательного опыта школьников может стать объектом целенаправленного педагогического проектирования. Рассмотрение совокупности таких принципов представлено в следующем параграфе.

3.2. Дидактические принципы построения комплекса учебных развивающих заданий

Понимая сущность интеллектуального развития школьников в обучении как происходящее под влиянием обучения усложнение структур познавательной деятельности и одновременное формирование готовности школьников к оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности, необходимо рассмотреть базовые дидактические принципы построения комплекса развивающих учебных заданий. Дидактические принципы «определяют отбор учебного материала, стратегию его развёртывания, способы и приёмы организации процесса обучения»¹²⁸.

Применительно к комплексу развивающих учебных заданий базовая совокупность принципов обуславливает планируемое интеллектуальное развитие школьников. Среди них решающая роль принадлежит, по нашему мнению, *принципу полноты представленности уровней познавательного опыта школьников.* Данный принцип выполняет системообразующую функцию и позволяет осуществить такое построение комплекса учебных развивающих заданий, при котором происходит це-

¹²⁸ Лернер И.Я., Журавлёв И.К. Современная дидактика: теория – практике. М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993.

ленаправленный и планомерный перевод школьников от базового до высокого уровня сформированности познавательного опыта¹²⁹.

Существенно, что для базового уровня интеллектуального развития школьника в обучении характерна познавательная самостоятельность на уровне отдельных познавательных действий, поэтому он назван *уровнем субъекта отдельных познавательных действий*. Далее общее направление интеллектуального развития человека определяется повышением уровня его познавательной самостоятельности, следовательно, повышенный уровень интеллектуального развития школьника в обучении может определяться как *уровень субъекта целостной познавательной деятельности*. На этом уровне, в отличие от предыдущего, познавательная активность стимулируется готовностью к самостоятельному построению своей познавательной деятельности на основе разработки и прогнозирования её целостной стратегии, что придаёт познанию продуктивный, проблемно-поисковый характер. Самым высоким уровнем познавательной самостоятельности и соответственно интеллектуального развития школьников в обучении является *уровень саморегулируемого субъекта отношений в познании*. Самым существенным для этого уровня считается то, что познавательная активность обеспечивается механизмом ценностно-смысловой и рефлексивно-оценочной саморегуляции, которая превращает познавательную деятельность в познавательную самодеятельность. Следует отметить, что на втором и третьем уровне учащиеся приобретают опыт овладения знаниями научным методом, что «открывает широкие возможности для предоставления учащимся инициативы, независимости и свободы в процессе познания и, что особенно важно, ощущения радости творчества»¹³⁰.

Таким образом, *принцип полноты представленности уровней познавательного опыта школьников* определяет необходимость такого построения комплекса учебных развивающих заданий, при котором интеллектуальное развитие школьников в обучении происходит в соответствии с приведёнными выше уровнями формирования познавательного опыта школьников.

¹²⁹ Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения в аспекте технологического подхода к организации учебного процесса // Основные тенденции развития современного образования: материалы междунар. конф. В 2 т. Т 2. / под ред. В.А. Мясникова, М., 2002. С. 305 – 310.

¹³⁰ Разумовский В.Г. Научный метод познания и личностная ориентация образования // Педагогика. 2004. № 6. С. 3 – 10.

Вторым принципом построения комплекса учебных развивающих заданий мы считаем **принцип полноты состава базовых интеллектуальных умений**. Сущность этого принципа заключена в том, что учебные развивающие задания, выполняемые школьниками в процессе учебной деятельности, должны охватывать весь *объём базовых интеллектуальных умений* (владение операциями анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и конкретизации, сравнения и аналогии, выделения главного, определения понятий, доказательства и опровержения, классификации и систематизации)¹³¹ и обеспечивать их полноценное формирование. Говоря об уровне развития интеллектуальных умений, мы имеем в виду постепенное их формирование в обучении, начиная от знания о способе деятельности до его успешного применения. В этом плане представляет интерес психологическая структура формирования умений, разработанная К.К. Платоновым (табл. 3.1)¹³².

Таблица 3.1

Этапы	Психологическая структура
Первоначальное умение	Осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретённые (обычно бытовые) знания и навыки; деятельность методом проб и ошибок
Недостаточно умелая деятельность	Знания о способах выполнения действия и использование ранее приобретённых, не систематических для данной деятельности навыков
Отдельные общие умения	Ряд отдельных, высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность, организаторское умение и т.д.
Высокоразвитое умение	Творческое использование знаний и навыков данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора и способов её достижения
Мастерство	Творческое использование различных умений

¹³¹ Лошкарёва Н.А. Формирование системы общих умений и навыков школьников. М.: МГПИ, 1981.

¹³² Платонов К.К. О знаниях, навыках, умениях // Советская педагогика. 1963. № 11. С. 98 – 103.

Для построения комплекса учебных развивающих заданий мы обращаемся к классификации интеллектуальных умений, разработанной Т.А. Ильиной, с целью использования оснований, предложенных в ней, для формирования тех интеллектуальных умений, которые будут способствовать развитию различных видов мышления (табл. 3.2)¹³³.

Таблица 3.2

Виды мышления	Интеллектуальные умения
Диалектическое	Видеть в явлении единство противоположностей, выявлять тенденции в их развитии, видеть зарождение новых идей
Логическое	Логически обрабатывать знания, устанавливать обобщённые связи между новыми знаниями и ранее изученным материалом, приводить их в определённую упорядоченную систему, определять понятия. Уметь рассуждать логически, доказывать, опровергать, выдвигать гипотезу и т.д.
Абстрактное	Отвлекаться от несущественных признаков, выделять общие и существенные и на этой основе формировать абстрактные понятия
Обобщённое	Находить общие принципы или способы действия
Категориальное	Объединять понятия в классы и группы на основании некоторых наиболее существенных, сходных признаков
Теоретическое	Усматривать связи и зависимости между предметами и явлениями
Индуктивное	Переходить от фактов к обобщениям, от частного к общему, от близкого к далёкому и т.д.
Дедуктивное	Из общего выделить частное.
Алгоритмическое	Следовать предписанию в выполнении определённых действий
Техническое	Понимать общие принципы производственных процессов, определяющие психологическую готовность работы с техникой

¹³³ Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1984. С.70-71.

Виды мышления	Интеллектуальные умения
Репродуктивное	Актуализировать усвоенные знания для решения задач известного типа или выполнять действия в знакомых ситуациях.
Продуктивное	Решать новые, ранее неизвестные задачи с опорой на уже известные знания, а также с привлечением новых данных, способов и средств, необходимых для их решения.
Системное	Видеть связи между родственными науками, иметь обобщённые представления о закономерностях развития и общества.

Формирование базовой совокупности интеллектуальных умений позволит создать условия для овладения учащимися научным методом познания, направленным на решение проблем, возникающих на основе анализа определенной группы фактов, путем выдвижения гипотез и их экспериментальной проверки¹³⁴. Таким образом, в состав комплекса учебных развивающих заданий должны входить такие задания, которые будут обеспечивать *поэтапное* целенаправленное *формирование совокупности базовых интеллектуальных умений*.

Третий принцип определён нами как **принцип видового разнообразия учебных развивающих заданий**. Данный принцип продиктован двумя важными условиями формирования познавательного опыта школьников. Во-первых, необходимостью ориентации содержания образования на удовлетворение разнообразных индивидуальных познавательных потребностей учащихся. Во-вторых, необходимостью развития всех видов мышления учащихся, что способствует накоплению познавательного опыта школьников. Как отмечается в исследовании Л.П. Терентьевой, у младших школьников преобладает конкретно-образное мышление, а другие виды сформированы слабо и требуют развития (например абстрактное мышление, которое не является врождённым)¹³⁵. Подобная тенденция имеет место и на более старших ступенях обучения. Именно поэтому комплекс учебных раз-

¹³⁴ Разумовский В.Г. Научный метод познания и личностная ориентация образования // Педагогика. 2004. № 6. С. 3 – 10.

¹³⁵ Терентьева Л.П. Интеллектуальное развитие младшего школьника в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000. С. 35.

вивающих заданий должен быть направлен на формирование следующих видов мышления: диалектического, логического, абстрактного, обобщённого, категориального, теоретического, индуктивного, дедуктивного, алгоритмического, технического, репродуктивного, продуктивного, системного¹³⁶.

Выделяя разновидности учебных развивающих заданий, мы опираемся на созданную Д. Толлингеровой таксономию учебных задач, классификацию учебных заданий А.И. Умана, а также предложенный в исследовании Е.А. Зверевой подход к определению видов творческих заданий на основе процедур творческой деятельности (познание, освоение, преобразование, разработка, исследование, проектирование, создание)¹³⁷. Подобный подход, на наш взгляд, позволяет обеспечить создание условий как для всестороннего развития мышления, так и для учёта индивидуальных познавательных потребностей учащихся. Таким образом, мы выделяем:

1. Задания, направленные на познание и освоение изучаемого, выполнение которых требует применения элементарных мыслительных операций. Это задания по выявлению признаков и закономерностей, перечислению свойств, сопоставлению каких-либо объектов, объяснению причин происходящего и т.п. Их формулировки начинаются обычно словами: «установите, какого размера; опишите из чего состоит; перечислите части; составьте перечень; опишите, как протекает; как действуем при; чем отличается; определите сходства и различия; почему; каким способом; что является причиной» и т.п.

2. Задания, направленные на преобразование изучаемого, выполнение которых требует применения сложных мыслительных операций. При этом мы принимаем позицию Г.В. Тереховой и рассматриваем в нашем исследовании преобразование как учебную деятельность, направленную на обобщение опорных знаний, служащих развивающим началом для приобретения новых учебных знаний и умений¹³⁸. К этой категории следует отнести задания на доказательство,

¹³⁶ Ильина Т.А. Указ. соч. С. 70-71.

¹³⁷ Толлингерова Д., Голоушева Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.: Роспедагенство, 1994; Е.А.Зверева. Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007.

¹³⁸ Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2002. С. 150 – 170.

интерпретацию, конструирование, усовершенствование и др. Их формулировки начинаются обычно со слов: «объясните смысл; раскройте значение; как вы понимаете; почему думаете именно так; докажите; определите» и др. Сюда же мы относим задания на написание отзывов, рецензий, конструирование приборов и т.п.

3. Задания на исследование, проектирование или создание каких-либо объектов, предусматривающие в процессе их выполнения самостоятельность в выборе способов и средств, а также необходимость выражения собственного отношения к результатам учебной деятельности. При выполнении подобных заданий учащийся докладывает не только о результате решения, но также о его ходе, условиях, фазах, компонентах, трудностях. Данные задания предполагают способность учащихся комбинировать мыслительные операции в более крупные блоки, структуры, стратегии так, чтобы они создавали нечто новое, пусть даже только субъективное для учащегося. К подобным заданиям относят разработку обзоров, составление докладов, отчётов; письменные творческие работы, чертежи, проекты, а также решение проблемных задач, задачи по практическому приложению, экспериментальные задания, задания исследовательского характера и др.

В качестве *четвёртого принципа* построения комплекса развивающих учебных заданий мы выдвигаем *принцип индивидуализации в отборе учебных заданий*. Данный принцип продиктован необходимостью учёта особенностей и темпа интеллектуального развития учащихся и вытекает из дидактического принципа индивидуализации обучения (С.Н. Семёнов, И.Э. Унт и др.)¹³⁹.

Важное значение для понимания индивидуализации обучения имеет выдвинутое Л.С. Выготским концептуальное положение о двух уровнях умственного развития ребёнка¹⁴⁰. Первый из них – уровень актуального развития, характеризующийся запасом знаний и умений, уровнем обученности, которые уже стали внутренним достоянием ученика, сформированной способностью выполнять учебные задания самостоятельно. Второй – «зона ближайшего развития» – определяется как большая или меньшая возможность перехода ребёнка от того,

¹³⁹ Семёнов С.Н. Развитие творческих способностей в процессе обучения. Уфа: Гилем, 1998; Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. С. 132 – 161.

¹⁴⁰ Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / под ред. В.Б. Эльконина // Собр. соч.: в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982.

что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве. «Зона ближайшего развития» нацелена на перспективу учащегося, она определяет динамическое состояние его развития, в том числе интеллектуального. При этом для обеспечения проектируемого уровня интеллектуального развития, по мнению И.П. Подласого, необходимо управлять развитием человека посредством «приспособления форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям» ученика¹⁴¹.

Основываясь на исследовании М.Э. Ванник, мы считаем, что индивидуальный подход в обучении определяется постановкой целей, выбором форм, методов и средств обучения, учитывающих индивидуальные особенности учащихся, а также определением соответствующего содержания образования¹⁴².

Разными авторами выделяются различные индивидуальные особенности учащихся. В работах И.Э. Унт, например, предлагается учитывать обучаемость (способность ученика достигать за более короткий срок высокого результата обучения), а также учебные умения, обученность (программные и внепрограммные знания, умения, навыки), познавательный интерес на фоне общей учебной мотивации. И.Э. Унт признаёт также, что в некоторых случаях на учёбу ребёнка оказывают влияние домашние условия воспитания и его состояние здоровья¹⁴³.

В контексте нашего исследования нам близка позиция З.И. Калмыковой, которая полагает, что в основе индивидуальных особенностей школьников в обучении лежат умственные способности, которые проявляются в относительно самостоятельном приобретении, «открытии» новых для себя знаний, в широте переноса этих знаний в новые ситуации, при решении нестандартных, новых для ученика задач¹⁴⁴. Степень развития и характер сочетания особенностей мыслительной деятельности определяют собой индивидуальные различия в обучаемости, являются её качественными показателями¹⁴⁵.

¹⁴¹ Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996.

¹⁴² Ванник М.Э. Индивидуальный подход к развитию творческого воображения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. С. 96.

¹⁴³ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. С. 132 – 161.

¹⁴⁴ Калмыкова З.И. Пути активизации усвоения знаний учащимися. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

¹⁴⁵ Машбиц Е.И. Психолого-логические основы управления учебной деятельностью: монография. Киев: Вища шк., 1987. С. 216 – 222.

Вышеобозначенные подходы позволяют нам рассматривать принцип индивидуализации в отборе учебных развивающих заданий как *необходимое условие оптимального сочетания форм учебной деятельности при выполнении задания и уровня интеллектуального развития ребёнка, способствующее реализации потенциальных возможностей ученика в соответствии с его психологической природой.*

Следовательно, в комплекс учебных развивающих заданий необходимо включить задания различного уровня трудности и объёма, различные по форме выполнения (индивидуальные, групповые, коллективные), требующие применения разных мыслительных операций.

Пятым принципом построения комплекса развивающих учебных заданий является **принцип деятельностного подхода, связанный с ориентацией заданий на полноту состава компонентов познавательного опыта**, при определении которого мы исходим из структуры учебно-познавательной деятельности. В настоящее время в педагогике признан подход, в основе которого лежит понимание **учебно-познавательной деятельности** как «целенаправленной и мотивированной системы действий ученика, направленной на овладение научными знаниями, умениями и навыками, развитие интеллектуальных и творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений посредством решения **учебных задач**»¹⁴⁶.

Психологами установлено, что любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из действий и операций, которые могут переходить друг в друга, так как, во-первых, внутренняя деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а развитая внешняя практическая деятельность включает мыслительные действия и операции; во-вторых, действия могут превращаться в операции (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

В рамках концепции учебной деятельности В.В. Давыдов обращает внимание на необходимость овладения учащимися всей системой учебной деятельности через специально построенные системы действий¹⁴⁷. В этом случае учащийся приобретает опыт познавательной деятельности, который автор рассматривает как продукт присвоения учеником её структурных компонентов. Педагогическим сред-

¹⁴⁶ Харламов И.Ф. Педагогика. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрист, 1997.

¹⁴⁷ Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 13 – 27.

ством, обеспечивающим продуктивное освоение учащимися опыта осуществления учебной деятельности, становится выполнение соответствующих учебных заданий.

В компонентный состав внешней структуры учебной деятельности входят: учебная мотивация субъекта; учебная цель; учебная задача (проблема); решение учебной задачи посредством учебных действий и операций; контроль и самоконтроль; оценка и самооценка (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). При этом отмечается, что проблемная ситуация является детерминантой мышления, вызывающей активность субъекта в познании (С.Л. Рубинштейн и др.).

Структура и содержание учебно-познавательной деятельности (УПД) школьников представлены в виде табл. 3.3.

Таблица 3.3

Элемент УПД	Его содержание
Познавательная потребность	Стремление (нужда) учащихся к усвоению знаний, умений и навыков как ответ на практические задачи деятельности
Учебные мотивы	Конкретизированное стремление к усвоению определенных ЗУНов определенным способом
Учебная задача	Необходимость достижения цели в заданных условиях деятельности, проект учебного действия
Учебные действия, операции	Выбор средств реализации учебного мотива: анализ, обобщение, классификация, моделирование и т.п.
Самоконтроль	Контроль соответствия результата деятельности поставленным целям, самостоятельный анализ полученных результатов
Оценка и самооценка	Рефлексия и мотивация перспективы

Таким образом, в структуру УПД входят мотивационная, содержательная, процессуальная и инструментальная составляющие¹⁴⁸.

Е.И. Машбиц справедливо отмечает, что в учебной деятельности одно и то же задание вносит вклад в достижение различных целей, а

¹⁴⁸ Шамова Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. 1971. № 10. С. 18 – 25.

одна и та же цель требует выполнения ряда заданий¹⁴⁹. Поэтому автор предъявляет к учебным заданиям следующие требования: 1) конструироваться должно не одно задание, а набор; 2) при конструировании набора заданий надо стремиться, чтобы он обеспечивал достижение не только ближайших целей, но и отдалённых; 3) учебные задания должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности; 4) учебные задания должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе выполнения задания, выступали как прямой продукт обучения.

Сформулированные исследователем требования указывают на необходимость разработки и включения в процесс обучения комплекса таких заданий, которые будут способствовать успешному освоению учащимися компонентов познавательного опыта, которые мы выделяем на основе структуры учебной деятельности и этапов формирования обобщенных умений, разработанных А.В. Усовой¹⁵⁰.

Ориентировочно-мотивационный этап включает определение и конкретизацию учебного развивающего задания, введение в него учащихся; осознание проблемы и ее вербальное выражение в виде учебной задачи, формулировка цели; оценка своих возможностей (знаний, умений и т.д.) и планирование деятельности по решению проблемы.

Исполнительно-операционный этап: выполнение учебного развивающего задания через выделение необходимых знаний, навыков и умений, способа деятельности, итогом выполнения являются новое знание, способ деятельности; применение нового знания, способа деятельности к решению исходной учебной задачи, а также новых учебных задач на уровнях знакомых, измененных и новых условий.

Рефлексивно-оценочный этап: контроль, переходящий в самоконтроль; коррекция (при необходимости); оценка, переходящая в самооценку.

Таким образом, выступая как принцип построения комплекса учебных развивающих заданий, ориентация заданий на полноту состава компонентов познавательного опыта является *необходимым условием* успешного обучения, ориентированного на целенаправлен-

¹⁴⁹ Машбиц Е.И. Указ. соч. С. 216–222.

¹⁵⁰ Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988.

ное интеллектуальное развитие школьников. Для достижения этого необходимо включить в комплекс следующие задания: 1) задания, направленные на формирование мотивационного компонента познавательного опыта; 2) задания, формирующие компонент целеполагания и планирования учебной деятельности; 3) задания, формирующие инструментальный компонент познавательного опыта; 4) задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта.

Таким образом, комплекс учебных развивающих заданий мы определяем как *средство формирования познавательного опыта учащихся, обеспечивающего достижение всего спектра целей интеллектуального развития школьников в обучении*. При определении компонентного состава комплекса учебных развивающих заданий мы исходим из теоретически обоснованного утверждения о том, что «основные компоненты... целесообразно выделять по своей ведущей функции в процессе достижения главной цели при их согласовании друг с другом»¹⁵¹. Поскольку принцип *полноты представленности уровней познавательного опыта школьников* является базовым для проектирования целей интеллектуального развития в обучении, то мы считаем его системообразующим для выделения основных категорий развивающих учебных заданий. При этом последующую конкретизацию типов и видов развивающих учебных заданий мы осуществляем с учётом принципов *полноты состава базовых интеллектуальных умений, видового разнообразия развивающих заданий, индивидуализации в отборе учебных заданий, деятельностного подхода, связанного с ориентацией заданий на полноту состава компонентов познавательного опыта*, а также принципа *полноты представленности уровней познавательного опыта школьников*, выполняющего системообразующую функцию.

Таким образом, основываясь на вышеобозначенных принципах, можно выделить **три основные категории** учебных развивающих заданий.

1. Учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отдельных познавательных действий, которые призваны включить школьников в аналитико-синтетическую деятельность, направленную на усвоение готовой информации, сообщаемой книгой или учи-

¹⁵¹ Жохов А.Л. Формирование опыта творческой деятельности студентов УСПО. М.: Издат. центр АПО, 2001.

телем, посредством выполнения отдельных познавательных действий и направлены на формирование базовых интеллектуальных умений, необходимых для самостоятельного решения познавательных задач.

На этом уровне познавательной деятельности учащимся предлагаются задания, требующие от них умения по предложенной схеме или плану анализировать изучаемые объекты, сравнивать их свойства, определять цель того или иного действия, сравнивать результаты отдельных опытов, строить обобщенные выводы, выполнять классификацию по предложенным основаниям, доказательства, объяснять явления, процессы, выявлять экспериментальные зависимости и т.д. Поэтому учитель, организуя познавательную деятельность на данном уровне, должен подбирать учащимся такие задания, которые предусматривали бы выполнение одного из указанных умственных действий или их различную совокупность. При этом в структуре задания должно быть чёткое указание на необходимость выполнения данного умственного действия или предлагаться схема его осуществления (памятка, план, алгоритм и т.п.).

В процессе выполнения учебных развивающих заданий первой категории ученик выступает как субъект отдельных познавательных действий, приобретая соответствующий познавательный опыт. Поэтому глубокое понимание материала учащимися является предпосылкой самостоятельного решения ими познавательных задач, являясь первой ступенью их интеллектуального развития.

Для того чтобы учащиеся могли осознанно и произвольно применять отдельные интеллектуальные умения в своей познавательной деятельности, т.е. *быть их субъектом*, необходимо обратить внимание на формирование рефлексивных умений. В нашем исследовании мы основываемся на определении рефлексивных умений, данное в работе Л.А. Артюшиной, которая рассматривает их *«как освоенные школьником способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью»*¹⁵².

В исследованиях В.Г. Богина указываются условия для становления рефлексивного опыта, в качестве которых выступают внедрение идеологии «незнания», сомнения и критики, плюрализма и равнове-

¹⁵² Артюшина Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2008.

конности разных позиций; формирование установок «на отчетность», на отсутствие «правильного ответа»; обучение преодолевать «непреодолимые трудности»; задавать самим себе вопросы; выдача учащимся соответствующих средств, с помощью которых они могут осуществлять рефлексию и т.д.¹⁵³.

Опираясь на данные условия, в исследовании Л.А. Артюшиной разработаны виды заданий, формирующих рефлексивные умения учащихся (табл. 3.4).

Таблица 3.4

Рефлексивное умение	Виды заданий
Остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели	Задания на анализ осуществленного действия
Осознавание средств собственного мышления	Задания на отчетность по осуществлённому действию
Фиксация совершенных действий посредством схемы любого рода	Задания, обучающие учащихся пользоваться средствами осуществления рефлексии
Фиксация знания о незнании	Задания на использование способов фиксации знания о незнании
Выработка обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции	Задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию
Анализ оснований собственных действий	Задания на выяснение оснований собственных действий

Для достижения первого уровня интеллектуального развития школьников содержание заданий должно быть направлено на формирование следующих рефлексивных умений: остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели, осознание средств собственного мышления, анализ оснований собственных действий. То есть задания направлены на рефлексию отдельных познавательных действий. Конкретные примеры

¹⁵³ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 123 – 175.

подобных учебных развивающих заданий представлены более подробно в параграфе 1.3.

2. Учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта целостной познавательной деятельности, способствуют формированию опыта разработки и реализации познавательных стратегий, посредством которого ученик осуществляет самоуправление собственным познанием, что придаёт его деятельности продуктивный характер. На этом уровне познавательной деятельности учащимся предлагаются задания, способствующие приобретению и совершенствованию системных предметных и метапредметных знаний и умений, методологических умений. Учебные развивающие задания данного уровня позволяют сформировать у учащихся познавательный опыт такого качества, который будет выполнять функцию инструмента исследования. Способ выполнения подобных заданий, как правило, неизвестен учащимся в явном виде, он должен быть открыт и сформулирован ими самостоятельно, в ходе анализа и выполнения задания, на основе имеющихся знаний и накопленного опыта. Как отмечает в своих исследованиях П.И. Пидкасистый, задание данного уровня «предусматривает необходимость формирования новых компонентов деятельности, принципиально нового способа...», при этом «ученик всем ходом решения учебной задачи ставится перед необходимостью предпринять более сложные действия, приводящие к разработке оригинальной стратегии и способов её реализации в конкретных учебных ситуациях»¹⁵⁴.

Обобщённые познавательные умения (метаумения) мы рассматриваем в данном контексте как средство и условие организации самостоятельной учебной деятельности школьника. В исследованиях А.В. Усовой они рассматриваются как учебные умения¹⁵⁵. При этом автор выделяет следующие виды учебных умений:

- **собственно познавательные умения**, к которым относятся работа с учебной и научно-популярной литературой; проведение наблюдения и формулировка вывода, моделирование и построение гипотезы;

¹⁵⁴ Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980.

¹⁵⁵ Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988. С.6 – 9.

умение самостоятельно проводить эксперимент и на его основе получать новые знания, объяснять явления и наблюдаемые факты на основе имеющихся теоретических знаний, предсказывать следствия из теорий;

- **практические умения**, то есть умения использовать измерительные приборы; обрабатывать результаты экспериментов с помощью технических средств; решать расчётные графические, логические и экспериментальные задачи;

- **организационные умения**, к которым относятся планирование собственной деятельности и правильная её организация;

- **умения проводить контроль и самоконтроль** за выполнением определённой учебной деятельности;

- **оценочные умения**, к которым относятся умения давать социально-экономическую и экологическую оценку полученным результатам; оценку погрешностям при выполнении эксперимента и т.д.

Особую ценность для достижения второго уровня интеллектуального развития школьников представляют методологические знания, определяемые Н.С. Пурышевой как знания об общенаучных терминах, о структуре знаний, о методах познания – эмпирического и теоретического, – отражающих системность и научность знаний¹⁵⁶. А также овладение школьниками общими методами научного познания (исследовательскими методами), которые, по мнению Л.Я. Зориной, являются составной частью содержания образования¹⁵⁷. Важнейшие методы теоретического познания, принятые в науке, – абстрагирование, аналогия, моделирование, гипотеза, мысленный эксперимент, а также экспериментальный метод познания – опираются на абстрактно-логическое мышление. Включение учащихся в исследовательскую деятельность посредством выполнения соответствующих заданий, нашедших своё отражение в содержании образования, позволит педагогу проектировать цели интеллектуального развития в обучении и реализовывать их.

Мы принимаем позицию В.В. Краевского, который рассматривает *научное исследование* как «особую форму процесса познания, та-

¹⁵⁶ Пурышева Н.С., Дьякова Е.А. Технология обобщения знаний учащихся на уровне методологических принципов // Педагогическое образование и наука. 2001. № 3. С. 21 – 24.

¹⁵⁷ Зорина Л.Я. Отражение науки в содержании образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 104 – 118.

кое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах»¹⁵⁸. В.В. Краевский выделяет также характеристики исследовательской деятельности. Первой характеристикой является **систематичность и целенаправленный характер**, то есть научное исследование направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как познавательная цель. Вторая характеристика – **выделение специального объекта исследования**. Третьей характеристикой автор считает **применение специальных средств познания**, к которым относятся математические, логические; моделирование, создание теорий, гипотез, экспериментирование. Четвёртая характеристика определяется В.В. Краевским как **однозначность терминологии**, которая вытекает из необходимости однозначного толкования главных понятий в рамках одного научного труда.

При этом отражение науки как исследовательской деятельности происходит в содержании образования через «включение в содержание учебного материала методологических знаний (знаний о процессе и общих методах познаний) и частных методов познаний, составляющих часть предметного содержания; проблемное изложение; поисковую деятельность учащихся, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка проблемы, формулировка гипотезы, выбор средств решения и проверка доказательности, оформление результатов); приёмы обучения, соответствующие методам науки (например использование наблюдения или теории для получения нового знания); логику организации учебного познания, которая соответствует движению мысли от явления к сущности»¹⁵⁹.

Включение исследовательских заданий поможет, как нам представляется, создать в учебном процессе условия для «формирования обобщенных схем действительности», при котором приобретение знаний происходит вместе с интеллектуальным развитием учащихся¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд, стер. М.: Академия, 2006.

¹⁵⁹ Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. М.: Знание, 1989.

¹⁶⁰ Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 15 – 25.

Для достижения второго уровня интеллектуального развития в комплекс учебных развивающих заданий необходимо также включить задания, направленные на формирование рефлексивных умений, обеспечивающих возможность осуществления способов познания в обучении. К данным рефлексивным умениям мы можем, к примеру, отнести фиксацию совершенных действий посредством схемы любого рода, фиксацию знания о незнании (см. табл. 3.4). На этом уровне интеллектуального развития ребёнку необходимо освоить рефлексии способов самоорганизации и саморегуляции целостной познавательной деятельности.

Задания данного уровня ориентируют школьников на самостоятельную разработку познавательных стратегий. В этой связи интерес представляет позиция А.А. Плигина, который рассматривает познавательную стратегию как «последовательность мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности»¹⁶¹. При этом автор отмечает, что «стратегия является реализацией динамических взаимосвязей в познавательной деятельности следующих составляющих: представление цели; мотивация; критерии достижения цели; основные операции и действия, направленные на реализацию целей; последовательность операций и действий; контроль за исполнением операций и получение промежуточного результата; коррекция стадии операции или представления цели; критерии прекращения процесса деятельности; фиксация результата деятельности»¹⁶².

Таким образом, к учебным развивающим заданиям, позволяющим формировать опыт субъекта целостной познавательной деятельности, можно отнести, например, задания на составление плана действий при выполнении практической работы, обобщённых алгоритмов решения задач по отдельным темам; задания, требующие работы со сложным научным материалом (к примеру при написании реферата или подготовке сообщений); экспериментальные задания, исследовательские задания, задания на рефлексии способов познания и др.

3. Высокий уровень интеллектуального развития школьников может быть достигнут посредством использования учебных развивающих заданий, направленных на формирование познаватель-

¹⁶¹ Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2007.

¹⁶² Там же. С.28.

ного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании.

К данной категории мы относим задания, которые ставят учащихся перед ситуацией выбора целей, задач, средств и способов познания, перед необходимостью рефлексии не только собственного познавательного опыта, но и познавательных мотивов, смыслов, а также задания, формирующие рефлексивно-смысловые умения (см. табл. 3.4), то есть обучающие занимать ту или иную смысловую позицию. Большим потенциалом в формировании ценностно-смыслового отношения к познанию обладают творческие задания, предполагающие выбор и проектирование (проектная деятельность), связанные со стимулированием личностной позиции школьников в процессе познания¹⁶³.

К учебным развивающим заданиям, формирующим у школьников опыт субъектов отношений в познании, можно отнести задания на формирование оценочных суждений об оптимальности определения условий выполнения заданий, рациональности выбора способов решения задачи, о границах применимости законов и теорий, оценке практического вклада того или иного открытия в развитие науки и техники; задания, в которых требуется сравнить точки зрения, научные взгляды учёных и сделать выводы, высказать собственное мнение по данному вопросу.

К третьей категории учебных развивающих заданий можно отнести и эвристические задания в понимании А.В. Хуторского¹⁶⁴. Речь идёт о заданиях «открытого типа», которые предполагают не только «нахождение» нового для субъекта знания или способа решения, но неоднозначность результата выполнения подобных заданий. Более того, у каждого ученика возможен свой результат при выполнении данных заданий, который лично значим для него. В этом случае процесс выполнения задания приобретает особую ценность, так как способствует становлению опыта *саморегулируемого субъекта отношений в познании*¹⁶⁵.

Таким образом, выделенные три категории учебных развивающих заданий, с помощью которых могут быть сформированы соот-

¹⁶³ Например, Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008 и др.

¹⁶⁴ Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Увлекательная физика: сб. заданий и опытов для школьников и абитуриентов с ответами. М.: АРКТИ, 2001.

¹⁶⁵ Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 66-68.

ветствующие уровни познавательного опыта, должны стать основой для разработки комплексов учебных развивающих заданий, позволяющих осуществить такую организацию познавательной деятельности учащихся, которая приведёт к планируемому интеллектуальному развитию школьников в обучении.

3.3. Дидактические подходы к проектированию методического комплекса учебных развивающих заданий

Рассмотрим дидактические подходы к разработке методического комплекса учебных развивающих заданий, позволяющего обеспечить в качестве планируемого результата обучения совершенствование познавательного опыта, определяющее целенаправленное интеллектуальное развитие школьников (на примере содержания учебного предмета «Физика»). Данный комплекс, как было отмечено выше, должен отвечать определённому ряду требований (*дидактических принципов*) к его составу, среди которых мы выделили: *принцип полноты представленности уровней познавательного опыта школьников, принцип полноты состава базовых интеллектуальных умений, принцип видового разнообразия учебных развивающих заданий; принцип индивидуализации в отборе учебных заданий; принцип деятельностного подхода, связанный с ориентацией заданий на полноту состава компонентов познавательного опыта.*

Опираясь на уровневый подход к интеллектуальному развитию школьников в обучении, мы выделяем **три основные категории** учебных развивающих заданий:

1) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отдельных познавательных действий;

2) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта целостной познавательной деятельности;

3) учебные развивающие задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании.

Развивающие задания, отнесённые к каждой из вышеобозначенных категорий, должны быть представлены в виде широкого спектра разнообразных видов, что позволит реализовать на практике принцип видового разнообразия развивающих заданий. С другой стороны, раз-

вивающие задания конструируются таким образом, чтобы соответствующий уровень формируемого познавательного опыта выступал как планируемый результат обучения и основывался на освоении учащимися всех его компонентов: мотивационного, целевого, инструментального и рефлексивно-оценочного. Такой подход определяет разнообразие учебных развивающих заданий внутри каждой категории и позволяет выделить **четыре основных типа**, которые приобретают соответствующие модификации на каждом из трёх уровней формирования познавательного опыта школьников:

- 1) задания, формирующие мотивационный компонент познавательного опыта;
- 2) задания, формирующие компонент целеполагания;
- 3) задания, формирующие инструментальный компонент познавательного опыта, обеспечивающий реализацию познавательных стратегий;
- 4) задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта.

Поскольку, по мнению психологов (Д.Н. Богоявленский¹⁶⁶, Н.А. Менчинская¹⁶⁷ и др.), уровень интеллектуального развития зависит от содержательной и процессуальной сторон мышления, то задания, ориентированные на повышение уровня интеллектуального развития, предполагают наличие двух сторон: *надпредметной*, функция которой заключается в запуске механизмов, организующих интеллектуальную активность субъекта, направленную на освоение определенного компонента УПД (например осмысление проблемы, выдвижение гипотезы, разработку плана деятельности, анализ полученных результатов), и *предметной*, организующей содержательную основу для интеллектуальной деятельности, связанную со спецификой содержания изучаемого учебного предмета.

Подобный подход к построению заданий усложняет их конструирование, так как обуславливает необходимость выделения в развивающем учебном задании двух составляющих: **инвариантной** и **вариативной**. Инвариантная часть задания отражает процессуальную сто-

¹⁶⁶ Богоявленский Д.Н. Формирование приёмов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. 1962. № 4. С. 74 – 82.

¹⁶⁷ Монастырский Л.М., Богатин А.С. Физика. 9 класс. Подготовка к итоговой аттестации: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Легион, 2008.

рону познавательной деятельности и описывает некоторую принципиальную схему осуществления познавательного действия или деятельности независимо от предметного содержания. Она нацелена на развитие *познавательных (когнитивных) структур*, которые понимаются в психологии как *складывающиеся в обучении «относительно стабильные основы динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения»*¹⁶⁸. Вариативная часть задания конкретизирует его предметное содержание и представляет собой описание ситуации, побуждающей к осуществлению познавательного действия или деятельности в рамках содержания изучаемого учебного предмета.

Рассмотрим особенности конструирования заданий, формирующих мотивационный компонент на различных уровнях познавательного опыта школьников.

В работах А.К. Марковой, А.Б. Орлова и др. отмечается, что мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности, а мотивацию авторы рассматривают как процесс образования и формирования мотивов или совокупность побуждений, вызывающих определённую активность индивида, т.е. как систему факторов, детерминирующих поведение и деятельность¹⁶⁹. Формирование мотивации, считает А.К. Маркова, имеет два механизма:

- «**снизу вверх**», при котором учитель опирается на сформированные у ученика потребности, включая его в определённую деятельность, приносящую положительные чувства, переживание радости от успешной деятельности;

- «**сверху вниз**», который заключается в усвоении воспитуемым предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов. Полноценное формирование мотивационной системы личности включает в себя оба механизма, хотя второй, как традиционный, менее значим, т.к. формирует внешние мотивы¹⁷⁰.

Опираясь на исследования психологов (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман), мы выделяем следующие основные пути развития учебной мотивации: 1) через содержание изучаемого материала:

¹⁶⁸ Чуприкова Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 31 – 39.

¹⁶⁹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. С. 11.

¹⁷⁰ Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1978. № 3. С.32 – 39.

занимательность изложения (проблемные вопросы, интересные факты, парадоксы и т.д.), раскрытие практической значимости приобретаемых знаний, представление достижений науки и отдельных научных деятелей, раскрытие логики построения научных теорий и др.; 2) через организацию учебной деятельности: создание ситуации выбора, преобладание дифференцированной и самостоятельной деятельности учащихся на уроке, организация игровой, исследовательской деятельности, включение диалогов и дискуссий в учебный процесс, реализация идей сотрудничества в обучении и др.; 3) посредством создания эмоционально-положительного климата в процессе обучения: чередование мотивов и эмоций с положительной и отрицательной модальностью, создание благоприятного психологического климата, поощрение результатов обучения, эмоциональная окрашенность учебного процесса и др.¹⁷¹

За этими путями стоят соответствующие педагогические средства, которые целесообразно использовать при конструировании учебных развивающих заданий: проблемные вопросы, структурные схемы, тексты необычных жанров, исторические факты, занимательные и игровые ситуации и др.

Поскольку в качестве источников информации в ходе познавательной деятельности достаточно широко используются учебные тексты, видеоматериалы, различные документы, статьи и т.д., то для первого уровня интеллектуального развития задания, мотивирующие познавательную самоорганизацию школьников на уровне отдельных познавательных действий, целесообразно строить на основе **стимулирования осмысленного прочтения учебной информации при осуществлении отдельных познавательных действий, организуемых с помощью заданных извне ориентиров (вопросов)**, полностью определяющих программу действий школьников и способствующих осознанности и произвольности этих действий. Приведём пример подобного задания:

«Познакомьтесь с содержанием учебного текста по теме «Невесомость»¹⁷² и:

– *Укажите предложения, в которых формулируется главная проблема исследования, которое описывается в тексте.*

¹⁷¹ Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.

¹⁷² Пёрышкин А.В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 2002.

- Укажите предложения, содержащие определение понятия «невесомость». Попробуйте дать своё определение, СОСТАВИВ ОДНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ из предложенных в тексте идей и положений.
- Выберите предложения, нуждающиеся в обсуждении.
- Отметьте предложения, отвечающие на вопрос, поставленный в первом абзаце текста.
- Напишите, что осталось неясным, нераскрытым в этом тексте.

Выполняя это задание, надо понять, как данный текст поможет вам ответить на вопросы: 1. Вес тела имеет всегда одно и то же значение или нет? 2. Какие значения может принимать вес тела на Земле, и от чего это будет зависеть? 3. Случалось ли вам испытывать состояние невесомости? 4. Обладает ли весом тело, плавающее на поверхности воды?»

Важно подчеркнуть, что вопросы в качестве задания предлагаются не в конце текста, а перед его прочтением. А далее следует сам учебный текст:

«Невесомость – сложное физическое явление. Напомним, что под весом тела мы понимаем силу, с которой тело вследствие притяжения к Земле давит на опору или подвес. Представим себе такой случай: опора или подвес вместе с телом свободно падают. Каков в этом случае будет вес тела, т.е. с какой силой тело будет действовать на опору или подвес?»

Обратимся к опыту. Возьмём пружину, к которой подвесим небольшое тело, другой конец пружины закрепим. Под действием силы тяжести тело начнёт двигаться вниз, поэтому пружина растягивается до тех пор, пока возникшая в ней сила упругости не уравновесит силу тяжести.

Затем отпустим пружину, она вместе с подвешенным к ней телом падает. Наблюдая за пружиной, можно заметить, что растяжение её исчезло.

Следовательно, падающее тело не действует на падающую вместе с телом пружину. В этом случае вес тела равен нулю, но сила тяжести не равна нулю, она по-прежнему действует на тело и заставляет его падать. Про такие тела говорят, что они находятся в невесомости».

При таком подходе к построению задания у учащихся возникает мотивация к рефлексивному отношению к познанию на уровне субъекта отдельных познавательных действий.

К этому типу мы относим *задания, опирающиеся на интересные факты и побуждающие к необходимости объяснения причин происходящего с помощью предоставленных подсказок; задания, привлекающие внимание к поиску обозначенного количества ошибок в тексте; задания, стимулирующие использование аналогии для выявления отношений между понятиями на основе прямых указаний к действию*, и некоторые другие (см. табл. 3.4).

На втором уровне интеллектуального развития необходимо использовать задания, мотивирующие школьника выступать субъектом целостной познавательной деятельности, предполагающей самоорганизацию и саморегуляцию познанием, начиная от определения учебной задачи до оценки полученного результата.

Примером подобных заданий являются *задания, обеспечивающие стимулирование познавательной деятельности посредством обращения к структурно-логической схеме, отражающей внутренние закономерности и логику развёртывания познавательной деятельности*: «Какую гипотезу о возможной природе сил, связывающих нуклоны в ядре, вы могли бы выдвинуть после заполнения недостающих компонентов в предложенной схеме?» (рис. 3.1).

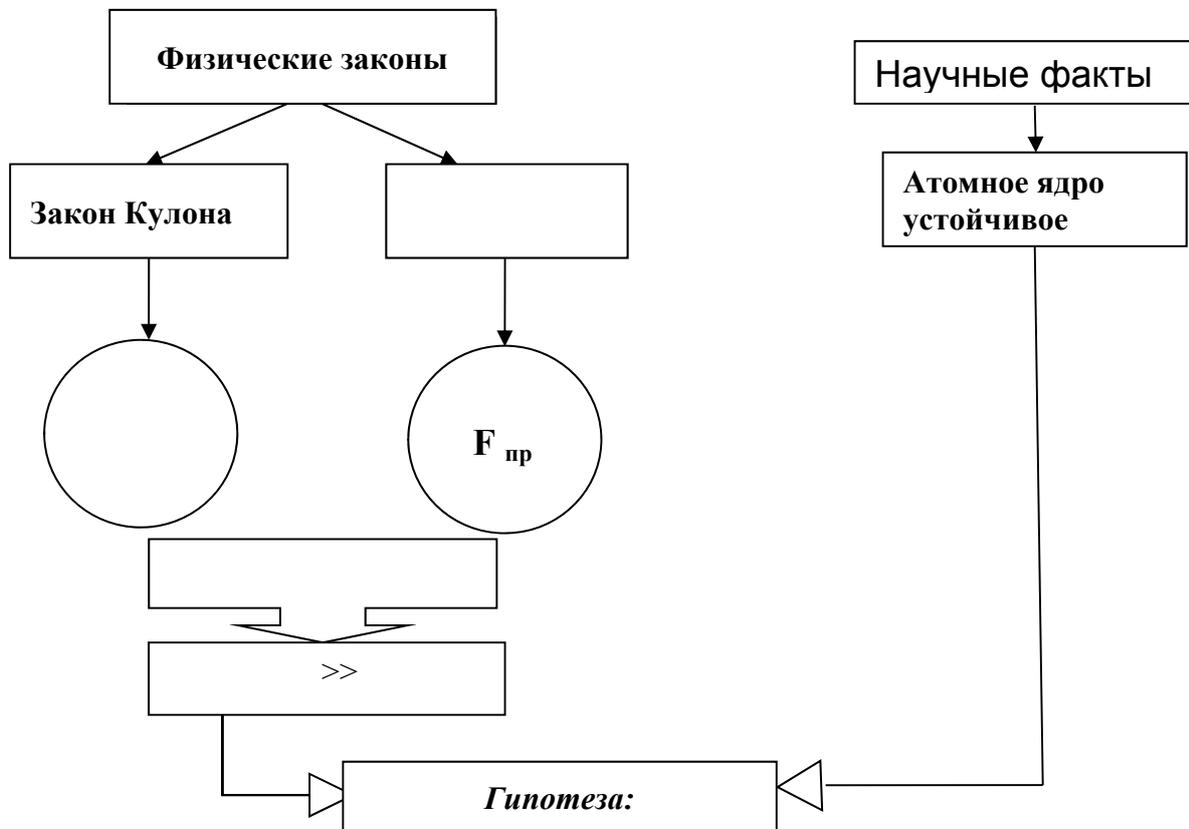


Рис. 3.1

В данном задании структурная схема необходима для мотивации учащегося к выстраиванию познавательной стратегии по выдвижению гипотезы, для осуществления которой учащиеся должны обратиться к учебному тексту, который поможет заполнить недостающие компоненты в цепочке рассуждений¹⁷³.

Развивающая ценность данного задания заключена в том, что у ученика возникает **мотив к разработке стратегии познавательной деятельности**, предполагающий поиск недостающей информации, установление внутренних связей между её отдельными фрагментами, а также обоснование возможной гипотезы, используя логику учебного познания, «соответствующей движению мысли от явления к сущности»¹⁷⁴.

К заданиям, мотивирующим познавательную самоорганизацию школьников как субъектов целостной познавательной деятельности, мы относим *задания на составление задач, предполагающие в явном виде разработку учеником плана деятельности*, так как они мотивируют ученика к самостоятельной разработке и реализации познавательной стратегии. Например: «Составьте несколько абстрактных задач по теме «Электрический ток в участке цепи» и опишите план своих действий при их составлении. Примечание: абстрактной называется задача, в которой не содержится конкретных числовых данных физических величин». Данное задание побуждает учащихся к выбору сюжета задачи, законов и формул, связывающих физические величины, уровня её сложности, так как содержит в своей формулировке конкретное указание на необходимость данной деятельности.

Приведём пример подобной задачи из курса математики. На доске заготовлен рисунок (рис. 3.2). Учащимся предлагается задание: «Сформулируйте различные виды учебных задач на основе данных моделей. Укажите,

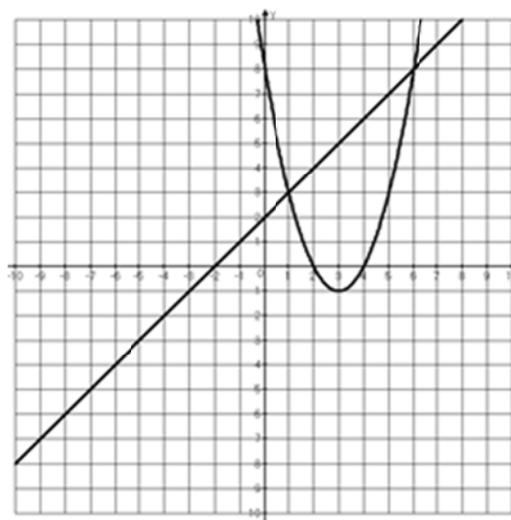


Рис. 3.2

¹⁷³ Мякишев Г.Я. Физика. Оптика. Квантовая физика. 11 кл. : учеб. для углублённого изучения физики. М.: Дрофа, 2006. С. 365.

¹⁷⁴ Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. М.: Знание, 1989.

какую последовательность действий необходимо осуществить для их выполнения?».

К заданиям, мотивирующим самоорганизацию познавательной деятельности школьников как субъектов целостной познавательной деятельности, следует отнести также *задания, «провоцирующие» необходимость выдвижения и доказательства гипотез, основанные на обнаружении противоречий между теорией и практикой; задания, стимулирующие к выявлению причинно-следственных связей, раскрывающих единство научных знаний; задания, побуждающие к выполнению домашнего задания посредством самостоятельного составления школьниками вопросов к учебному тексту; творческие задания занимательного содержания, мотивирующие к конструированию приборов и исследованию явлений, процессов или объектов* и др.

Для достижения **третьего уровня интеллектуального развития** необходимо использовать задания, мотивирующие самоорганизацию познавательной деятельности школьников как субъектов отношений в познании. К данному типу мы относим задания, направленные «на формирование у учащихся отношения к научным знаниям как к ценности, что включает осознание их важности, нужности, значимости для личности и общества, эмоциональное переживание этого, также готовность руководствоваться научными знаниями в деятельности»¹⁷⁵.

Рассмотрим примеры подобных *заданий, стимулирующих возникновение мотивации к определению собственной позиции по изучаемому вопросу и поиску соответствующих аргументов*: «Учащимся предлагается обсудить проблему в форме дискуссии: «Научно-технический прогресс – это благо для человечества или трагические шаги к гибели?». Как показывает практика, при подготовке к такому уроку у учащихся возникает потребность самостоятельного знакомства с литературой и другими источниками информации, в которых освещаются положительные и отрицательные аспекты развития энергетики, реактивной и лазерной техники, машиностроения и т.д. В процессе знакомства с информацией по данному вопросу у учащихся формируется некоторая внутренняя позиция, позволяющая выбрать одну из групп: сторонников НТП и его противников. В каждой группе выбираются специалисты по отдельным отраслям, ко-

¹⁷⁵ Осмоловская И.М. Указ.соч.

торые подбирают соответствующие факты и несколько вопросов своим оппонентам. Результатом подобного диспута может быть коллективное обращение к учёным, выработка единого мнения по данной проблеме, сочинение по данной проблеме и т.д.

Другим примером, мотивирующим самоорганизацию познавательной деятельности школьников как субъектов отношений в познании, могут стать **задания, вызывающие необходимость личностной оценки значимости теории, закона и т.п.:** «Как ты считаешь, почему молекулярно-кинетическую теорию называют «великой»?»¹⁷⁶. При ответе на данный вопрос может быть раскрыта познавательная, производственно-технологическая, мировоззренческая значимость теории, что является основой для формирования у школьников ценностного отношения к знаниям и самому процессу познания.

К заданиям, формирующим мотивационные компоненты познавательного опыта школьников на уровне субъектов отношений в познании, мы относим также **задания, «провоцирующие» необходимость поиска альтернативного решения и определения собственной позиции школьников по отношению к предложенной проблеме; задания, стимулирующие самостоятельный выбор школьниками ролевой группы и определение своей функции в её деятельности; ролевые задания, мотивирующие учащихся к выработке и проявлению мировоззренческой позиции,** и др.

Вторым типом заданий, выделенных нами на основе принципа полноты состава компонентов учебной деятельности, являются **задания, формирующие компонент целеполагания.**

На первом уровне интеллектуального развития задания подобного типа должны содержать конкретное указание на необходимость выполнения определённой мыслительной операции, позволяющей учащемуся осознать и сформулировать цель отдельного познавательного действия.

Рассмотрим пример **задания на формулирование целей осуществлённых учителем действий, определивших ход проведения опыта:**

«В тонкостенный стакан с водой с помощью пипетки опустили на дно несколько капель крепкого чая. Через некоторое время чай окрасит воду во всём стакане. Как вы полагаете, для каких целей

¹⁷⁶ Осмоловская И.М. Указ. соч. С. 122.

могло быть осуществлено данное действие? Сформулируйте эти цели, опираясь на основные положения молекулярной теории строения вещества».

Задания на уточнение цели с помощью сформулированных в нём ориентирующих вопросов могут предлагаться учащимся **при выполнении лабораторных или практических работ**. Подобные задания направлены на формирование умения выделять учебную задачу и требуют уточнения всех необходимых условий для достижения результата¹⁷⁷. Приведём пример подобного задания.

В 8-м классе на уроке физики при выполнении лабораторной работы «Сравнение количеств теплоты при смешивании воды разной температуры» в учебнике сформулирована цель: «определить количество теплоты, отданное горячей водой и полученное холодной при теплообмене, и объяснить полученный результат»¹⁷⁸. Ученикам предлагается сформулировать цель работы более точно, ответив на вопросы: «Как вы считаете, сможете ли вы в ходе работы получить точное равенство между количеством теплоты, которое отдаст горячая вода (Q_1), и количеством теплоты, которое примет холодная вода (Q_2), при теплообмене? Какие потери теплоты мы не учитываем в ходе работы? Что, на ваш взгляд, будет больше Q_1 или Q_2 ?»». После обсуждения этих вопросов учащиеся конкретизируют цель работы, предложенную в тексте учебника. У каждого ученика может быть свой вариант выдвинутой цели, которая станет основой для планирования его дальнейшей деятельности. Возможная её формулировка может быть такой: «Определить количество теплоты, которое отдаст горячая вода (Q_1), и количество теплоты, которое получит холодная вода (Q_2), при их смешивании. Сравнить Q_1 и Q_2 . Объяснить, почему Q_1 больше, чем Q_2 на основе закона сохранения энергии в тепловых процессах».

К заданиям данного типа мы относим также **задания на выбор цели этапа урока из числа предложенных учителем; задания на определение цели действий с помощью наводящих вопросов, раскрывающих несоответствие имеющихся знаний и умений условиям задачи**.

¹⁷⁷ Лебедева М.Н. Дидактические средства проектирования опыта целеполагания как составляющей содержания образования: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2004. С.80 – 81.

¹⁷⁸ Пёрышкин А.В. Физика. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 2002.

Умения целеполагания учащихся качественно совершенствуются и усложняются на **втором уровне интеллектуального развития**, поэтому задания данного типа должны обеспечивать освоение учеником умения осознавать и формулировать цели целостной познавательной деятельности, исходя из заданных обстоятельств.

Например, при изучении какого-либо явления, закона, теории и т.д. после объявления темы урока учитель даёт следующее **задание на определение актуальной для учащегося цели деятельности**: «*Что вам необходимо сегодня узнать? Сформулируйте актуальную для вас тему сегодняшнего урока*» или «*Какие виды деятельности необходимо сегодня выполнить, чтобы лучше усвоить данную тему?*».

Другим примером подобных заданий являются **задания, направленные на определение соответствия цели деятельности и средств её осуществления**, которые могут разрабатываться на основе **задач-парадоксов, содержащих ошибочную, но формально убедительную точку зрения**:

«*Аристотель, пытаясь доказать существование массы воздуха, проводил следующий эксперимент: брал кожаный мяч и взвешивал его. При этом сначала мяч не был надут, а затем взвешивали наполненный воздухом мяч. Результаты оказались неожиданными: масса мяча в обоих случаях была одинакова. Так Аристотель сделал вывод о том, что воздух не имеет массы. Как вы полагаете, соответствовала ли цель проводимого учёным опыта выбранным им средствам? Какое требование к эксперименту было нарушено? Как вы могли бы видоизменить ход эксперимента, чтобы достигнуть поставленной цели? Какие средства проведения опыта вам понадобятся?*»

Большим потенциалом в плане формирования умений целеполагания и планирования познавательной деятельности учащихся на данном уровне интеллектуального развития обладают **задания на выделение и формулирование цели выполнения экспериментальной работы по заданной теме; задания на формулирование цели проекта, исследования по предложенной теме и т.п.**, а также **задания на постановку цели выполнения домашней работы, адекватной заданию учителя**.

На **третьем уровне** интеллектуального развития, когда ученик приобретает опыт субъекта отношений в познании, задания данного типа могут быть построены на основе имитации элементов дискуссий.

Общей чертой таких заданий, способствующих осознанию учащимися собственных жизненных целей в процессе дискуссии, становится личностная обращённость к ученику. Например: «Как вы полагаете, какими целями руководствовался учёный, открывший цепную ядерную реакцию?» или «У вас есть друг, который любит мастерить. У него это неплохо получается, хотя он совсем не знает физики. Попробуйте вместе сформулировать цель его дальнейшей деятельности, которая помогла бы ему осознать, что научные знания ему совсем бы не помешали»¹⁷⁹. На первых уроках физики в 7 классе можно предложить учащимся **следующее задание, направленное на определение личностно значимой цели деятельности**: «Что ты хочешь узнать в дальнейшем на уроках физики? Что ты ждёшь от изучения этого предмета? Сформулируйте цель изучения физики в школе, актуальную для каждого из вас».

Эти задания легко переносятся и на другое предметное содержание, не теряя своей значимости для ученика в плане формирования его ценностного отношения к познанию. Выполняя подобные задания, учащиеся находят аргументы для обоснования своей позиции, выстраивают логику ответа, пытаются убедительно доказать свою позицию. При этом происходит осмысление ценности науки и познания, а в дальнейшем принятая ценность становится средством регуляции познавательной деятельности субъекта.

К заданиям, формирующим опыт целеполагания, относим также **задания на оценку степени выполнения поставленных целей**.

Следующим типом заданий, определяемых нами исходя из принципа полноты состава компонентов познавательного опыта, являются **задания, формирующие инструментальный компонент на соответствующем уровне интеллектуального развития**.

Достижение уровня субъекта отдельных познавательных действий обеспечивается, к примеру, **заданиями на реализацию познавательной стратегии по заданному плану действий**: «Используя предложенный план действий, докажите, что движение тела является равноускоренным, если оно, двигаясь из состояния покоя, прошло за 3 секунды от начала движения 27 метров.

План:

1. Вспомните, какое движение называется равноускоренным?

¹⁷⁹ Осмоловская И.М. Указ. соч. С. 124.

2. Каков основной признак равноускоренного движения тела из состояния покоя?
3. Проверьте, выполняется ли в данном случае следующее отношение перемещений, пройденных телом за каждую секунду $s_1: s_2: s_3 = 1:3:5$?
4. Сделайте вывод о том, является ли это движение равноускоренным?»

Нацеленность на достижение **второго уровня** – уровня субъекта целостной познавательной деятельности требует модификации задания. Школьникам предлагается самостоятельно составить и реализовать план своих действий.

На уровне субъекта отношений в познании учащимся предлагается сравнить несколько планов деятельности по решению поставленной задачи и оценить оптимальность собственного плана.

Другим примером задания рассматриваемого типа является **задание на анализ структуры и содержания текста**, которое на уровне субъекта отдельных познавательных действий конструируется на основе предоставления школьникам совокупности необходимых для анализа критериев. В частности, оно может иметь следующий вид.

Учащимся предлагается текст «Виды равновесия» и таблица, в которой имеются незаполненные ячейки. От них требуется найти в тексте признаки видов равновесия и их характеристики и полностью заполнить таблицу «сравнительная характеристика видов равновесия» (табл. 3.5).

Текст «Виды равновесия»

В практике большую роль играет не только выполнение условия равновесия тел, но и качественная характеристика равновесия, называемая устойчивостью. Различают три вида равновесия тел: устойчивое, неустойчивое и безразличное. Равновесие называется устойчивым, если после небольших внешних воздействий тело возвращается в исходное состояние равновесия. Это происходит, если при небольшом смещении тела в любом направлении от первоначального положения равнодействующая сил становится отличной от нуля и направлена к положению равновесия.

Равновесие называется неустойчивым, если при небольшом смещении тела из положения равновесия равнодействующая приложенных к нему сил отлична от нуля и направлена от положения равновесия.

Если при небольших смещениях тела из первоначального положения равнодействующая приложенных к нему сил остаётся равной нулю, то тело находится в положении равновесия.

Тело, имеющее неподвижную ось вращения, находится в устойчивом равновесии, если центр тяжести расположен ниже оси вращения и находится на вертикальной прямой, проходящей через ось вращения.

При небольшом отклонении от положения равновесия алгебраическая сумма моментов сил, действующих на тело, становится отличной от нуля и возникающий момент сил поворачивает тело к первоначальному положению равновесия.

Если же центр тяжести находится на вертикальной прямой, проходящей через ось вращения, но расположен выше оси вращения, то равновесие неустойчивое.

Тело находится в безразличном равновесии, когда ось вращения тела проходит через его центр тяжести»¹⁸⁰.

Таблица 3.5

Признаки для сравнения	Устойчивое равновесие	Неустойчивое равновесие	Безразличное равновесие
Величина модуля равнодействующей (больше нуля, равна нулю)	Модуль равнодействующей сил, действующих на тело, больше нуля	2.	4.
Направление равнодействующей силы	Направлена к положению равновесия	3.	Равна нулю
Расположение центра тяжести по отношению к оси вращения (для тел, имеющих неподвижную ось вращения)	1.	Центр тяжести находится на вертикальной прямой, проходящей через ось вращения, расположен выше оси вращения.	5.

¹⁸⁰ Кабардин О.Ф. Физика: Справочные материалы: учеб. пособие для учащихся. М.: Просвещение, 1988.

Ориентация данного задания **на первый уровень** интеллектуального развития определяется тем, что в нём содержится конкретное указание на познавательные действия, которые должен совершить ученик, чтобы получить верный результат. Учащиеся выделяют основные характеристики и признаки видов равновесия и вносят в таблицу недостающие компоненты.

Использование задания такого типа для перевода школьников на **второй уровень** интеллектуального развития требует использования таких формулировок, с помощью которых будет моделироваться ситуация, в которой школьник должен проявить себя как субъект целостной познавательной деятельности. Поэтому задание ориентирует ученика на выполнение не только отдельных познавательных действий, но и их взаимосвязанной последовательности, определяя целесообразность перехода от одного к другому. К примеру, в процессе изучения физики это задание примет следующий вид:

«Выделите в содержании текста основные признаки видов равновесия. Каков вид равновесия шара в трёх случаях, изображённых на рис. 3.3? Как вы можете это доказать?».

При выполнении данного задания ученик самостоятельно без какой-либо подсказки определяет признаки различных видов равновесия, приходит к выводу о необходимости выполнения чертежа для каждого случая и только затем даёт ответ на поставленный вопрос.

Задание по данной теме, организующее познавательную активность на уровне субъекта отношений в познании и тем самым обеспечивающее перевод школьников на **высокий уровень интеллектуального развития**, выглядит следующим образом:

«Оцените степень реальности замысла известного французского скульптора Фальконе, согласно которому известная всему миру скульптура Петра I «Медный всадник» по первоначальному проекту

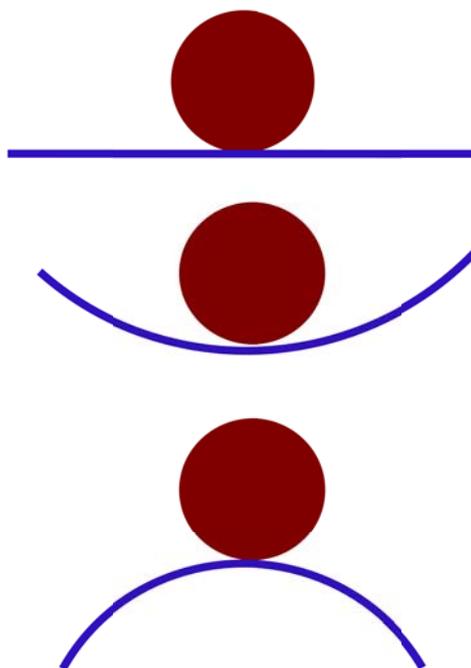


Рис. 3.3

должна была выглядеть так: «Петр верхом на вздыбленном коне поднимается на полном скаку по крутой скале и останавливается на вершине на краю обрыва. И вот здесь-то скульптору пришлось обратиться к физике...». Как вы полагаете, почему Фальконе не удалось создать скульптуру в задуманном виде? Как выглядит скульптура в современном варианте?».

Обсуждая данную проблему с одноклассниками или размышляя над ней, ученик избирательно относится к поиску необходимой информации, осознаёт проблему, опираясь на свой индивидуальный способ понимания, формулирует его на основе сложившихся личностных взглядов.

К заданиям, **обеспечивающим планирование и реализацию познавательных стратегий**, мы относим также **задания, направленные на поиск нескольких вариантов решения задач**. Рассмотрим примеры подобных задач, соответствующих различным уровням интеллектуального развития школьников.

На уровне субъекта отдельных познавательных действий задание связано с поиском указанного количества способов решения и обозначенными особенностями выполнения каждого из них:

«Найдите два способа решения задачи, используя две различные формулы для нахождения перемещения тела при равноускоренном движении: «Чтобы оторваться от земли, самолёт должен набрать скорость 180 км/ч. На каком расстоянии от места старта произойдёт взлёт, если ускорение самолёта постоянно и равно $2,5 \text{ м/с}^2$?»».

В данном задании ученику даётся чёткое указание на количество способов решения и действие, которое нужно выполнить, чтобы получить нужный результат (в данном случае нужно выбрать две формулы перемещения). Учащиеся предлагают первый способ решения задачи, с помощью формул $t = (v - v_0) / a$ и $s = v_0 t + at^2 / 2$. А второй способ решения задачи предполагает применение формулы $s = (v^2 - v_0^2) / 2a$. Затем учитель предлагает выбрать наиболее короткий путь решения.

На **втором уровне интеллектуального развития**, когда ученик выступает в роли субъекта целостной познавательной деятельности, в задании рассматриваемого типа не даются ни указания на выполнение конкретных действий, ни подсказки, указывающие на особенности способов решения. Ученик должен самостоятельно их найти и приме-

нить в конкретной заданной ему ситуации. В качестве примера рассмотрим **задание, направленное на несколько способов решения задачи:**

«Решите задачу разными способами: «Тело массой 1 кг соскальзывает с наклонной плоскости длиной 15 м и углом наклона 30° . Определите скорость в конце наклонной плоскости, если коэффициент трения равен 0,2 ?»».

Первый способ решения основан на применении второго закона Ньютона, а второй предполагает использование закона сохранения энергии.

Третьему уровню интеллектуального развития школьников – уровню субъекта отношений в познании – соответствует задание, в котором количество вариантов решений неопределено, и необходимо высказать собственное мнение о каждом из предложенных способов. Речь идет о задании на личностную оценку способов решения задачи:

«Решите уравнение $\sin x + \cos x = 1$ всеми известными вам способами. Какой способ кажется вам наиболее привлекательным? Почему? Какой из них Вам нравится менее всего? Почему?».

Ученики могут предложить более 5 вариантов решения данного уравнения и со своей точки зрения оценить их¹⁸¹.

Ещё одним видом заданий данного типа являются **задания на сравнение объектов, понятий, явлений**. Рассмотрим их в той же логике по соответствующим уровням интеллектуального развития.

На уровне субъекта отдельных познавательных действий **задание на сравнение объектов, процессов, явлений выполняется по предложенному учителем плану:**

«Сравните электрическое и гравитационное взаимодействие по следующей памятке:

«Указать на различия или сходство – значит сравнить два или больше объектов. Начинать учиться сравнивать надо с двух объектов или явлений. А что значит «сравнить»? Сравнить можно одну силу (поле, явление) с другой, одну группу взаимодействий с другой. Можно сравнить друг с другом дома, людей, средства транспорта. Иными словами, надо сравнивать однородные предметы. Нельзя,

¹⁸¹ Роева Т.Г., Хроленко Н.Ф. Алгебра и начала анализа в таблицах. 10 класс: учеб. пособие. Харьков: Країна мрійTM, 2005. С. 40-41.

например, сравнивать устройство автомобиля с устройством лошади, хотя можно сравнить их как транспортные средства. Так и виды взаимодействий можно сравнить, потому что это проявление физических свойств материальных объектов – электрического и гравитационного полей, у которых существуют как общие, так и различные признаки.

Поэтому, отвечая на этот вопрос, надо указать на:

- различия в природе возникновения взаимодействий;
- различие в свойствах тел, проявляющих данные взаимодействия;
- различные законы, описывающие эти взаимодействия;
- сходные признаки (попробуйте определить их самостоятельно, обратив внимание на основные законы, описывающие данные виды взаимодействия, и свойства сил)».

При выполнении этого задания ученики нацелены на формирование конкретного интеллектуального умения – сравнения по плану, организующему последовательность выполнения отдельных действий.

На уровне субъекта целостной познавательной деятельности **задание предполагает сравнение объектов, процессов, явлений с самостоятельной разработкой и описанием школьниками плана своей деятельности:**

«Сравните газообразное, жидкое и твёрдое состояние тел с точки зрения молекулярно-кинетической теории строения вещества. Опишите план своей деятельности при выполнении этого задания». В данном случае учащимся предлагается самостоятельно выделить признаки по сопоставлению предложенных объектов, то есть осуществить познавательную деятельность с предварительной разработкой её стратегии.

На третьем уровне интеллектуального развития учащимся предлагается **задание на выбор оснований для сравнения объектов:**

«Как вы полагаете, целесообразно ли сравнивать следующие объекты: а) протоны; б) нейтроны; в) электроны; г) ионы; д) ядро атома? Обоснуйте своё мнение».

При выполнении данного задания учащиеся могут дать разные ответы, так как в этом ряду физических объектов основанием для сравнения могут быть наличие электрического заряда, масса, компонентный состав ядра. Выбор основания будет полностью зависеть от

избирательности познавательной позиции субъекта познания – ученика, от специфики её ценностно-смыслового аспекта.

К заданиям, формирующим инструментальный компонент познавательного опыта школьников на различных уровнях интеллектуального развития, мы относим также следующие виды:

- задания на составление алгоритмов задания и обобщённых планов деятельности;
- на осмысление осуществляемых действий, деятельности и отношений в познании;
- на составление обобщающих таблиц и структурных схем;
- задания, требующие поиска решения на основе синтеза имеющихся знаний и умений;
- задания на использование метода аналогий и преобразования объектов;
- на составление характеристик изучаемых явлений, объектов;
- на составление тезисов сообщений, рецензии на статью;
- на систематизацию данных из нескольких источников информации;
- задания, требующие анализа, математической обработки и представления результатов, оценки погрешности или реальности результата;
- задания на сравнение точек зрения учёных, политиков и др.;
- задания по разработке и выполнению проектов и др.

Следует отметить, что один и тот же вид задания может быть использован как для мотивации познавательной деятельности школьников, так и для формирования опыта целеполагания, планирования интеллектуальной деятельности или реализации познавательных стратегий. Но при этом необходимо таким образом изменить формулировку задания, чтобы в нём содержалось требование, обращённое к какому-то частному аспекту формирования опыта познавательной самоорганизации школьников (мотивации, целеполаганию, планированию и реализации познавательной стратегии) или их сочетанию, ориентированному на достижение одного из трёх уровней интеллектуального развития.

Четвёртым типом заданий, выделенных нами исходя из структуры учебно-познавательной деятельности, являются *задания, форми-*

рующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта учащихся на уровне субъекта отдельных познавательных действий, целостной познавательной деятельности, субъекта отношений в познании.

Опираясь на исследования психологов В.В. Давыдова¹⁸², А.В. Захаровой¹⁸³, И.Н. Семёнова¹⁸⁴, С.Ю. Степанова¹⁸⁵ и др., мы рассматриваем рефлексию как *особый вид познавательной деятельности, заключающийся в выяснении субъектом оснований своих знаний или способов действий, позволяющий обнаружить причину успешности или неуспешности деятельности* и на основе этого выработать иной способ деятельности. Важным для нас является понимание рефлексии как «обращения индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту – мышления, деятельности, переживаний и т.д. – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, думал, чувствовал и т.п., и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует»¹⁸⁶.

В параграфе 1.2 мы рассмотрели сущность понятия «рефлексивные умения» и типы заданий, формирующие их, среди которых выделялись задания на анализ осуществлённого действия, на отчётность по осуществлённому действию; задания, обучающие учащихся пользоваться средствами осуществления рефлексии; на использование способов фиксации знания о незнании; задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию; задания на выяснение оснований собственных действий. Каждый тип при этом включает в себя широкое видовое разнообразие¹⁸⁷. Опираясь на данные виды и типы заданий, мы, в свою очередь, разработали задания, формирующие рефлексию на разных уровнях интеллектуального развития учащихся.

¹⁸² Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. С. 10 – 21.

¹⁸³ Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. С. 107 – 113.

¹⁸⁴ Семёнов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35 – 42.

¹⁸⁵ Там же.

¹⁸⁶ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 123 – 175.

¹⁸⁷ Артюшина Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2008.

На уровне субъекта отдельных познавательных действий примером подобных заданий могут служить *задания на выявление оснований отдельного действия посредством установления соответствия между рассматриваемым объектом и его признаками, представленными в задании.*

Например: «Установлено соответствие между техническими устройствами и физическими явлениями, лежащими в основе принципа их действия¹⁸⁸. Как вы считаете, почему именно таким образом оно установлено?» (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Технические устройства	Физические явления
<p>А) двигатель внутреннего сгорания</p> <p>Б) световод</p> <p>В) электрический чайник</p>	<p>1) тепловое действие тока</p> <p>2) расширение газа при нагревании</p> <p>3) явление полного внутреннего отражения</p>

Другим примером задания, формирующего рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта учащихся, служат *задания, направленные на выделение операций, составляющих представленное или описанное действие, знакомое школьникам*, например:

«Изобразите все силы, действующие на брусок, движущийся вверх (а) и вниз (б) вдоль наклонной плоскости. Опишите последовательность своих действий, отвечая на вопросы:

1. С чего вы начали выполнять задания?
2. Как вы определили силы, действующие на брусок?
3. Как узнали точку приложения и направления сил?
4. Что общего и чем различаются случаи а) и б)?
5. Каким может быть вид движения тела? От чего это зависит?
6. Что было самым простым и самым сложным для вас при выполнении этого задания?».

На втором уровне интеллектуального развития, соответствующего уровню субъекта целостной познавательной деятельности,

¹⁸⁸ Монастырский Л.М., Богатин А.С. Физика. 9 класс. Подготовка к итоговой аттестации. Ростов н/Д: Легион, 2008.

учащимся предлагаются задания, формирующие умение фиксировать совершённую последовательность действий посредством схемы, таблицы и т.п., умения анализировать основания собственной деятельности и зафиксировать знание о незнании в ходе анализа результатов целостного отрезка деятельности.

Рассмотрим примеры подобных заданий.

При выполнении **задания на установление соответствия** между формулой, описывающей физическое явление, и физической величиной, которую можно с помощью этой формулы посчитать, учащимся предлагаются три известные и одна неизвестная им на данном этапе обучения формула. Например, для ученика 9-го класса неизвестной является формула $F = |I| \cdot \sin \alpha$, которая носит название *сила Ампера* и описывает действие магнитного поля на проводник с током, поэтому задание может формулироваться следующим образом:

«Установите соответствие между формулой, описывающей физическое явление, и физической величиной, которую можно с помощью этой формулы посчитать. Проверьте себя. Если вы справились с заданием, то ответьте на вопрос, как вы догадались, какую силу можно рассчитать с помощью формулы $F = |I| \cdot \sin \alpha$? (табл. 3.7).

Таблица 3.7

Формулы	Физические величины
<p>A) $F = \frac{kq_1q_2}{r^2}$</p> <p>Б) $F = I \cdot \sin \alpha$</p> <p>В) $F = ma$</p> <p>С) $F_x = -kx$</p>	<p>1) Сила тяжести</p> <p>2) Сила упругости</p> <p>3) Сила взаимодействия неподвижных электрических зарядов</p> <p>4) Сила, вызывающая ускорение тела</p> <p>5) Сила, действующая со стороны магнитного поля на проводник с током</p>

Большим потенциалом в плане формирования умений рефлексировать свою деятельность обладают **задания, направленные на осмысление хода и результата познавательной деятельности**¹⁸⁹. Например, учитель предлагает учащимся решить задачу: «Нагрева-

¹⁸⁹ Плигин А.А. Рефлексия как психологический феномен и проблемы ее развития у школьников. URL: <http://www.pligin.ru/articles.html>

тель электрического чайника имеет две обмотки. При включении одной из них вода закипает через промежуток времени t_1 , при включении другой – через время t_2 . Через сколько времени закипит вода, если обе обмотки включить: а) последовательно; б) параллельно?». Ответьте (возможно, письменно) на следующие вопросы:

1. Что вы делали, когда читали условие задачи?
2. Что вы делали, когда записывали в «Дано» условие задачи?
3. Каков был ход ваших рассуждений? Как выбирали способ решения?
4. Как завершили решение задачи? Как поняли, что получили верный ответ? Какой последний шаг вы сделали?
5. Какие ваши действия кажутся вам главными? Что вы делали, если что-то не получалось?
6. Какие способы и приёмы работы вы использовали при решении задачи (рисовал схему, выписывал формулы, записывал вопросы и т.д.)?
7. Какие фрагменты задачи привлекли ваше внимание больше всего? Почему?

Если ученик самостоятельно не смог решить задачу, то необходимо ответить на вопросы:

1. Что нового в условии данной задачи?
2. Каких знаний не хватает, чтобы её решить?
3. Что необходимо ещё изучить?

Затем возможна организация деятельности учащегося, в результате которой ученик представляет процесс решения в виде схемы, логической цепочки, таблицы и т.д.

Выполнение подобного задания позволяет ученику зафиксировать в той или иной форме (образно, знаково, схематично и т.п.) совершённую последовательность действий и установить наличие (или отсутствие) связей между ними.

На уровне субъекта отношений в познании задания данного типа формируют у школьников умения оценивать мотивы деятельности, занимать различные смысловые позиции, отбирать средства и способы деятельности, отражающие специфику каждой смысловой позиции, сравнивать эти средства и способы между собой¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМНО РАО, 1993. С. 123 – 175.

В качестве примера рассмотрим следующее задание, направленное на формирование умений вырабатывать мнение по поводу осуществлённой деятельности:

«Плоский воздушный конденсатор зарядили до некоторой разности потенциалов и отключили от источника тока. Как, по вашему мнению, изменятся перечисленные в первом столбце физические величины, если пластины конденсатора раздвинуть на некоторое расстояние?»

Таблица 3.8

Физические величины	Их изменение
А) Заряд на обкладках конденсатора	1) Увеличится
Б) Емкость конденсатора	2) Уменьшится
В) Энергия электрического поля конденсатора	3) Не изменится

Проверьте полученный результат, используя табл. 3.8, и ответьте на следующие вопросы:

А	Б	В
2	2	3

1. Каков был ход ваших рассуждений?
2. Почему вы выполняли именно эти действия?
3. Что мешало (или помогло) вам справиться с заданием?
4. Что было самым простым и самым сложным для вас при выполнении этого задания?».

К заданиям данного типа относятся задания, требующие рефлексии ценностно-смысловых оснований познавательной деятельности. Например: «Предположим, что вы заведуете лабораторией, в которой ведутся исследования, изменяющие генетический код человека. В ходе экспериментов выяснилось, что полученные данные могут быть использованы во зло человечеству. Опубликуете ли вы их? Будете ли продолжать исследование? Чем вы руководствовались, принимая то или иное решение?»¹⁹¹. Подобное задание затрагивает ценностно-смысловую сферу личности, ориентируя школьников на рефлексию нравственных основ научной деятельности, разнообра-

¹⁹¹ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 123.

зия её мотивов, требуя от учащихся выбора и обоснования собственной позиции.

Задания, формирующие рефлексию, могут разрабатываться *на основе использования возможностей ситуации выбора* (уровня сложности контрольной работы, вида деятельности на уроке, вида и содержания домашней работы и т.д.). При этом на выбор ученика будут влиять личностно значимые мотивы его познавательной деятельности, которые должны стать специальным предметом ученического осознания.

Приведём пример подобного задания для учащихся 7-го класса: *«Решите одну из предложенных задач по вашему выбору и ответьте на вопросы.»*

Задачи:

- 1. Грузёную шахтную клеть массой 10 т поднимают равномерно на высоту 10 м. Какую работу совершает подъёмник?*
- 2. Какую работу совершает гусеничный трактор Т-150 за 1ч?*
- 3. Придумайте задачу на расчёт работы, совершаемой машиной или механизмом. Решите её.*
- 4. Определите механическую работу, которую вы совершаете, когда идёте утром из дома в школу.*

Вопросы:

- 1. Какую задачу ты выбрал?*
- 2. Что повлияло на твой выбор?*
- 3. Что бы ты мог порекомендовать ученику, который выбрал первую задачу?*
- 4. Самостоятельно ли ты решил задачу ?*
- 5. Что ты использовал при выполнении домашнего задания: рабочую тетрадь, учебник, дополнительную литературу, консультации с родителями и одноклассниками, др.».*

При выполнении **заданий, требующих личностной оценки событий**, высказываний, какой-либо научной информации, у ученика формируется опыт избирательного отношения к изучаемому материалу, что не только вырабатывает обновлённый взгляд на решение той или иной учебной проблемы, но и формирует готовность к самоорганизации познавательной деятельности, соответствующей самому высокому уровню интеллектуального развития.

Так, например: *«На уроке истории ученикам предложено три исторических документа:*

1. Из речи генерала А.Н. Куропаткина перед генералами Маньчжурской армии после Цусимского сражения:

«Конечно, известие об этом поражении произвело тяжёлое впечатление, оно тяжело для нашего самолюбия, но можно ли признать за ним решающее значение в борьбе с Японией России с её 140-миллионным населением. Можно ли приписать решающее значение в деле защиты чести и достоинства могучей России уничтожению нескольких железных ящиков с горсточкой русских людей. Не флот создал Россию в её настоящих границах, создала её исключительно сухопутная армия, а из неё пока участвовала только незначительная часть. Неудаче нашего флота нельзя и удивляться. Наша победа над японским флотом могла быть только результатом какого-нибудь счастливого случая».

2. Вице-адмирал З.П. Рожественский – о боеспособности кораблей 3-й Тихоокеанской эскадры перед её выходом из Кронштадта:

«Все эти калеки, которые, присоединившись к эскадре, не усилят её, а скорее ослабят... Гниль, которая осталась в Балтийском море, была бы не подкреплением, а ослаблением... Где я соберу эту глупую свору: к чему она, неучёная, может пригодиться, я ума не приложу. Думаю, что будет лишней обузой и источником слабости».

3. Российский офицер с крейсера «Аврора» – о поведении членов команды корабля во время Цусимского сражения:

«Наши команды держались в бою выше всякой похвалы. Замечательное хладнокровие, находчивость и неустрашимость проявлял каждый матрос. Золотые люди и сердца! Они заботились не столько о себе, сколько о своих командирах, предупреждая о каждом неприятельском снаряде, прикрывая в момент разрыва собой офицеров. Покрытые ранами, матросы не оставляли своих мест, предпочитая умирать у орудий. Даже не шли на перевязки! Посылаешь, а они: «Успеется, после, теперь некогда!» Только благодаря самоотверженности команды мы заставили японские крейсера отойти, утопив у них два судна, а четыре выведя из строя с большим креном».

Сопоставьте эти высказывания. В чём вы видите причины такого разного отношения к происходящим событиям? Какая позиция вам ближе? Почему? На ком, по-вашему, лежит основная ответственность за поражение русских эскадр в Цусимском сражении?». Среди предложенных вопросов собственно рефлексивную функцию выполняет вопрос, подчеркнутый чертой.

Большим потенциалом в плане формирования рефлексивных умений, характеризующих опыт познавательной самоорганизации учащихся как субъектов отношений в познании, обладают **задания в виде вопросов, предлагаемых в конце урока или изучения темы и направленных на осознание учеником ценности приобретаемого социального опыта**, например:

- «*Какие знания, полученные на уроке, понадобятся тебе в будущем?*
- *За что бы ты себя похвалил на уроке?*
- *Что изменил бы в своих действиях на уроке?*
- *Что бы ты изменил на уроке в последующем?»*¹⁹²

Кроме рассмотренных нами выше примеров к заданиям, формирующим рефлексивно-смысловые структуры познавательного опыта школьников, мы относим также: **задания на осмысление и оценку познавательных стратегий, используемых в различных видах деятельности; задания на оценку границ применимости законов теорий; задания на оценку информации, практического вклада того или иного открытия в развитие науки и техники.**

Следует отметить, что рассмотренные виды заданий различаются использованием особых конструктов (вопросов, обращений к школьникам, описаний исторических ситуаций и т.п.), которые организуют рефлексию операционального, деятельностного или отношенческого уровней.

Рассмотренные нами виды развивающих заданий не исчерпывают всё их многообразие. На наш взгляд, следует выделить в особую группу **задания межпредметного характера, задания с использованием литературных текстов и задания открытого типа** (см. § 1.2). Эти задания обладают отличительной чертой – они многофункциональны, то есть объединяют в себе потенциальные возможности решения задач по формированию мотивационного, содержательно-целевого, инструментального и рефлексивно-оценочного компонентов познавательного опыта школьников на всех уровнях интеллектуального развития.

Описанные выше виды и типы развивающих учебных заданий обобщим в табл. 3.9.

¹⁹² Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2007.

Таблица 3.9

Уровни сформированности познавательного опыта	Категории учебных развивающих заданий	Типы и виды учебных развивающих заданий
<p>1. Уровень субъекта отдельных познавательных действий</p>	<p>Задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отдельных познавательных действий</p>	<p>Типы и виды учебных развивающих заданий</p> <p>1) Задания, формирующие мотивационный компонент познавательного опыта:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на основе стимулирования смысленного прочтения учебной информации при осуществлении отдельных познавательных действий, организуемых с помощью заданных извне ориентиров (вопросов); - опирающиеся на интересные жизненные факты и побуждающие к необходимости объяснения причин происходящего с помощью представленных подсказок; - привлекающие внимание к поиску обозначенного количества ошибок в тексте; - стимулирующие использование аналогии для выявления отношений между понятиями на основе прямых указаний к действию. <p>2) Задания, формирующие компонент целеполагания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на формулирование целей осуществлённых учителем действий, определивших ход проведения опыта; - на уточнение цели с помощью сформулированных в нём ориентирующих вопросов; - на выбор цели этапа урока из числа предложенных учителем; - на определение цели действий с помощью наводящих вопросов, раскрывающих несоответствие имеющихся знаний и умений условиям задачи. <p>3) Задания, формирующие инструментальный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на реализацию познавательной стратегии по заданному плану действий; - на анализ структуры и содержания текста по предложенным критериям; - задания, связанные с поиском указанного количества способов решения и обозначенными особенностями выполнения каждого их них; - задания с наводящими вопросами, ориентирующими в выборе стратегии решения;

<p>1. Уровень субъекта отдель-</p> <p>ной познавательной деятель-</p> <p>ности</p>	<p>Задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отдельной познавательной деятельности</p>	<p>- задания на сравнение объектов, процессов, явлений по предложенному учителем плану;</p> <p>- на составление характеристик изучаемых явлений, объектов, выполняемые с использованием рекомендуемых фрагментов учебного текста.</p> <p>4) Задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта:</p> <p>- на выявление оснований отдельного действия посредством установления соответствия между рассматриваемым объектом и его признаками, представленными в задании;</p> <p>- направленные на выделение операций, составляющих представленное или описанное действие знакомое школьникам;</p> <p>- на определение значения операций, составляющих представленное и описанное действие.</p>
<p>2. Уровень субъекта целост-</p> <p>ной познавательной деятель-</p> <p>ности</p>	<p>Задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта целостной познавательной деятельности</p>	<p>1) Задания, формирующие мотивационный компонент познавательного опыта:</p> <p>- обеспечивающие стимулирование познавательной деятельности посредством обращения к структурно-логической схеме, отражающей внутреннюю закономерности и логику развёртывания познавательной деятельности;</p> <p>- на составление задач, предполагающие в явном виде разработку учеником плана деятельности;</p> <p>- привлекающие внимание к поиску неопределённого количества ошибок в тексте, составленного в необычном жанре (фантастического рассказа, сказки, детектива);</p> <p>- «провоцирующие» необходимость выдвижения и доказательства гипотез, основанные на обнаружении противоречий между теорией и практикой;</p> <p>- стимулирующие к выявлению причинно-следственных связей, раскрывающих единство научных знаний;</p>

Продолжение табл. 3.9

Уровни сформированности познавательного опыта	Категории учебных развивающих заданий	Типы и виды учебных развивающих заданий
2. Уровень сформированности познавательной деятельности	Задачи, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта познавательной деятельности	<p>- побуждающие к выполнению домашнего задания посредством самостоятельного составления школьниками вопросов к учебному тексту;</p> <p>- творческие задания занимательного содержания, мотивирующие к конструированию приборов и исследованию явлений, процессов или объектов.</p> <p>2) Задания, формирующие компонент целеполагания:</p> <p>- на определение актуальной для учащегося цели деятельности;</p> <p>- направленные на определение соответствия целей деятельности и средств её осуществления на основе задач-парадоксов, в которых предлагается ошибочная, но формально убедительная точка зрения;</p> <p>- на выделение и формулирование цели выполнения экспериментальной работы по заданной теме;</p> <p>- на формулирование цели проекта, исследования и т.п. по предложенной теме;</p> <p>- на постановку цели выполнения домашней работы, адекватной заданию учителя.</p> <p>3) Задания, формирующие инструментальный компонент</p> <p>- задания на составление и реализацию планов деятельности;</p> <p>- задания на выявление признаков явлений, опирающиеся на анализ содержания учебного текста;</p> <p>- задания, направленные на поиск нескольких способов решения задач;</p> <p>- задание на сравнение объектов, процессов, явлений с самостоятельной разработкой и описанием школьниками плана своей деятельности;</p> <p>- задания, требующие поиска решения на основе синтеза имеющихся знаний и умений;</p> <p>- задания на использование метода аналогий и преобразования объектов;</p>

<p>2. Уровень субъекта целостной познавательной деятельности</p>	<p>Задачи, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта целостной познавательной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - задания на сравнение осуществляемых действий, деятельности на основе абстрактного содержания; - задания на составление характеристик изучаемых явлений, объектов; - задания на систематизацию данных из нескольких источников информации; - задания, требующие анализа, математической обработки и представления результатов, оценки погрешности или реальности результата. - задания на составление обобщающих таблиц и структурных схем. <p>4) Задачи, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта:</p> <ul style="list-style-type: none"> - задания, направленные на осмысление хода и результата познавательной деятельности; - задания на выявление и описание используемых познавательных стратегий; - задания на анализ степени соответствия имеющихся знаний новым условиям ситуации действия; - задания на оценку границ применимости теорий, законов и т.п.
<p>3. Уровень субъекта отношения в познании</p>	<p>Задачи, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании</p>	<p>1) Задачи, формирующие мотивационный компонент познавательного опыта:</p> <ul style="list-style-type: none"> - задания, стимулирующие возникновение мотивации к определению собственной позиции по изучаемому вопросу и поиску соответствующих аргументов; - задания, вызывающие необходимость личной оценки значимости теории, закона и т.п.; - задания, «провоцирующие» необходимость поиска альтернативного решения и определения собственной позиции школьников по отношению к предложенной проблеме;

Окончание табл. 3.9

Уровни сформированности познавательного опыта	Категории учебных развивающих заданий	Типы и виды учебных развивающих заданий
3. Уровень субъекта отношения в познании	Задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании	<p>- задания, стимулирующие самостоятельный выбор школьниками ролевой группы и определение своей функции в её деятельности;</p> <p>- ролевые задания, мотивирующие учащихся к выработке и проявлению мировоззренческой позиции</p> <p>2) Задания, формирующие компонент целеполагания:</p> <p>- задания, способствующие осознанию учащимися собственных жизненных целей в процессе дискуссии;</p> <p>- задания, направленные на определение лично значимой цели деятельности;</p> <p>- задания на оценку степени выполнения поставленных целей.</p> <p>3) Задания, формирующие инструментальный компонент:</p> <p>- задания на оценку и самооценку планов деятельности;</p> <p>- задания, связанные с оценкой произведенных искусств, технических устройств и т.п. с позиций предметного знания;</p> <p>- задания на личностную оценку способов решения задачи;</p> <p>- задания на выбор оснований для сравнения объектов, понятий, явлений;</p> <p>- задания на осмысление осуществляемых действий, деятельности и отношений;</p> <p>- задания, предполагающие составление тезисов сообщений, рецензии на статью, фильм, книгу и т.п.;</p> <p>- задания на сравнение точек зрения учёных, политиков и др.;</p> <p>- задания по выполнению проектов</p> <p>4) Задания, формирующие рефлексивно-оценочный компонент познавательного опыта:</p> <p>- задания, направленные на формирование умений вырабатывать мнение по поводу осуществлённой деятельности;</p>

3. Уровень субъекта отношения в познании		<p>Задания, направленные на формирование познавательного опыта школьников на уровне субъекта отношения в познании</p>	<p>тельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> - задания, требующие рефлексии ценностно-смысловых оснований познавательной деятельности; - задания, требующие личной оценки событий; - задания на основе использования возможностей ситуации выбора; - задания на осмысление и оценку использованных познавательных стратегий в процессе осуществления различных видов деятельности; - задания в виде вопросов, предлагаемых в конце урока или изучения темы и направленных на осознание учеником ценности приобретаемого социального опыта; - задания на личностную оценку информации, практического вклада того или иного открытия в развитие науки и техники
--	--	---	---

Итак, мы представили дидактические подходы к проектированию методического комплекса учебных развивающих заданий, который был построен на основе базовой совокупности дидактических принципов функционирования комплекса учебных развивающих заданий, а также их видового разнообразия. С позиций понимания познавательного опыта школьников как готовности к самостоятельному решению познавательных задач на основе использования научного метода познания и представлений о компонентном составе этого опыта в соответствии со структурой познавательной деятельности и структурными элементами содержания образования выделены категории, типы и виды учебных развивающих заданий. Определённая таким образом типология выступает теоретической основой для конструирования комплексов учебных развивающих заданий.

Следует подчеркнуть, что представленные подходы могут быть реализованы и на любом предметном содержании, что позволяет говорить о технологии построения методических комплексов учебных развивающих заданий и таким образом решать вопросы достижения планируемых уровней интеллектуального развития школьников в педагогической практике.

Вопросы и задания

1. В чём заключается основная функция учебного развивающего задания? Чем определяется необходимость введения данного понятия?
2. Какова структура учебно-познавательной деятельности школьников? Назовите основные компоненты УПД.
3. Какие виды учебных заданий вам известны? Дайте краткую их характеристику.
4. Каковы основные классификации учебных заданий? Что является основанием для данных классификаций?
5. В чём сходства и различия в структуре «учебного задания» и «учебного развивающего задания»? Все ли учебные задания, на ваш взгляд, являются развивающими? Аргументируйте свой ответ.
6. Раскройте сущность базовых дидактических принципов построения комплекса учебных развивающих заданий. Какой из дидактических принципов выполняет системообразующую функцию?

7. Какова структура дидактического комплекса учебных развивающих заданий? Представьте её в виде схемы.
8. Проанализируйте школьный учебник (на ваш выбор) с позиции полноты представленности в нём комплексов учебных развивающих заданий, обеспечивающих возможность целенаправленного формирования всех уровней познавательного опыта школьников, который обуславливает планируемый переход от операционально-действенного уровня к субъектно-деятельностному и субъектно-личностному уровням интеллектуального развития.
9. Пользуясь табл. 3.9, предложите собственные варианты учебных развивающих заданий.

Список рекомендуемой литературы

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с. – ISBN 5-7155-0071-0.
2. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с. – ISBN 978-5-87953-219-7.
3. Божович, Е. Д. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Per Se, 2005. – 399 с. – ISBN 5-9292-0140-4.
4. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьника / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 13 – 27.
5. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10 – 21.
6. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9.
7. Жуйков, С. Ф. Развитие активности детей и молодёжи в процессе обучения и воспитания / С. Ф. Жуйков // Советская педагогика. – 1966. – № 8. – С. 68 – 78.
8. Загвязинский, В. И. Познавательные задания при изучении истории СССР и обществознания (в помощь учителю) / В. И. Заг-

- вязинский. – Тюмень : ОИУУ; Областное отделение педагогического общества РСФСР, 1968. – 77 с.
9. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., доп. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с. – ISBN 5-89382-070-3.
 10. Зверева, Е. А. Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Зверева. – Киров, 2007. – 173 с.
 11. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
 12. Калмыкова, З. И. Пути активизации усвоения знаний учащимися / З. И. Калмыкова / под ред. З. И. Калмыковой, В. И. Самохвановой. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 151 с.
 13. Краевский, В. В. Методологические основы построения теории содержания общего среднего образования и ее основные проблемы / В. В. Краевский // Теоретические основы содержания общего и среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с. – С. 40 – 59.
 14. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2006. – 256 с. – ISBN 5-7695-3556-3.
 15. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
 16. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
 17. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 2 – 11.
 18. Лошкарёва, Н. А. Формирование системы общих умений и навыков школьников / Н. А. Лошкарёва. – М. : МГПИ, 1981. – 88 с.
 19. Машбиц, Е. И. Психолого-логические основы управления учебной деятельностью: монография / Е. И. Машбиц. – Киев : Вища шк., 1987. – 224 с.
 20. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

21. Разумовский, В. Г. Научный метод познания и личностная ориентация образования / В. Г. Разумовский // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 3 – 10.
22. Селивёрстова, Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: монография / Е. Н. Селивёрстова. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 218 с. – ISBN 5-87846-536-1.
23. Селиверстова, Е. Н. Субъектная позиция школьника в обучении: дидактический и методический аспекты / Е. Н. Селиверстова // Взаимосвязь дидактики и частных методик в обучении: материалы науч.-практ. конф. – М., 1999. – С. 43 – 45.
24. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с. – ISBN 5-89317-048-2.
25. Столяр, А. А. Роль математики в гуманизации образования / А. А. Столяр // Математика в школе. – 1990. – № 6. – С. 5 – 12.
26. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
27. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с.
28. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с. – ISBN 5-7155-0285-3.
29. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач / А. В. Усова, Н. Н. Тулькинбаева. – М. : Просвещение, 1992. – 208 с.
30. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрист, 1997. – 512 с. – ISBN 5-73570-209-2.
31. Шамова, Т. И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся / Т. И. Шамова // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 18 – 25.

ГЛАВА 4

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОПЫТА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Становление школьника как субъекта познания невозможно без осуществления им целеполагания, предполагающего умение самостоятельно и осознанно ставить цели, умение выбирать средства для их достижения и оценивать результат с точки зрения его соответствия поставленной цели. Поскольку целеобразование выступает в качестве важнейшего момента формирования той или иной деятельности субъекта, то в условиях школьного образования необходимо не стихийное становление, а специальное формирование готовности и способности школьника ставить и реализовывать цели в познании.

4.1. Проблема цели и целеполагания в философской и психологической литературе

Анализируя проблему цели и целеполагания, необходимо раскрыть сущность, специфику и функции целеполагания, а также определить его значение в образовательном процессе, содержательной стороной которого является содержание образования.

Рассмотрим философский аспект этой проблемы. Природа целенаправленных действий человека длительное время является предметом размышления философов. Её анализировали Аристотель, Сократ, Платон, Гегель, И. Кант, К. Маркс, Н. И. Трубников, М. Г. Макаров, В. Кодин. А. А. Чунаева и др.

Еще Аристотель вслед за Сократом и Платоном наметил два существенным образом разных понятия цели: 1) *актуальная* – цель частная и конечная по содержанию, образующая звено реальной человеческой деятельности; 2) *потенциальная* – цель, некое всеобщее содержание, в направлении к которому как будто осуществляется движение по частным целям.

Гегель описал процесс целеполагания, включающий 3 стадии: 1) возникновение субъективной цели; 2) реализация субъективной цели; 3) осуществление цели. Он дал глубокий диалектический анализ процессов возникновения и реализации цели, его положение о противоречии между субъективной природой цели и стремлением приобре-

сти внешнюю объективность как источнике её возникновения и движения имело большое значение для дальнейшего рассмотрения проблем целеобразования.

Философскими категориями, *непосредственно выражающими структуру целеполагания и одновременно выступающими как его способы, являются: «цель», «средство», «результат»*. Философы считают, что цель играет роль перехода от сознания к действию, мостика непосредственно связывающего теоретическую и практическую деятельность.

В современной науке не существует единства в определении категории «цель». Нам наиболее близка точка зрения Н.И. Трубникова: «цель – смоделированный результат ещё не осуществленной деятельности, представленный в психике чаще всего образом, мысленной моделью будущего продукта, а иногда качественными и количественными характеристиками, системой понятий и знаков».

Специфика целеполагания как особой формы реализации причинности выделена А. А. Чунаевой в следующих основных положениях:

- причинное отношение выступает в человеческой деятельности как отношение между целью, средством и результатом как целевое отношение;
- целевое отношение, будучи объективным, необходимо включает в себя субъективно-идеальный момент осознания процесса деятельности. Благодаря наличию этого момента целеполагание выступает и как свобода.

Теперь обратимся к психологическому аспекту рассмотрения проблемы цели и целеполагания. В истории домарксистской психологии термин «цель» вообще не был включен в число основных. До сих пор исследование категории «целеполагание» ещё не заняло достаточного места в отечественной психологии. Это связано с тем, что проблема целеполагания ещё совсем недавно не изучалась в чистом виде, рассматривались лишь отдельные аспекты процесса целеполагания в разных разделах психологии. Так, например, формирование представления о будущем результате рассматривалось в связи с воображением, категория «цель» постоянно использовалась в учении о воле (Д.А. Гарсиашвили, В.К. Котырло и др). Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин вообще не использовали термин «цель», он заменялся терми-

ном «ориентировочная основа», при раскрытии содержания которого акцент ставился на учет условий, а не будущего результата.

Преодолению такой ограниченности в исследованиях способствовал деятельностный подход к анализу активности человека и его психических функций (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). И на современном этапе *целеполагание* признаётся *главным признаком человеческой деятельности*, занимающим одно из центральных мест в её структуре и процессе становления. А.Н. Леонтьев указывал, что «развитие процесса целеобразования является необходимой предпосылкой развития личности». Такую же позицию занимает С.Л. Рубинштейн. Согласно его концепции цель представляется как личностное образование, и рассматривать её формирование необходимо в тесной связи с позицией личности в целом.

Таким образом, *цель – это знание о некотором будущем результате, и в то же время это знание только тогда становится целью субъекта, когда оно для него приобретает личностный смысл.*

На современном этапе в психологической науке сложилась смысловая терминологическая неоднозначность с определением целеполагания. Наиболее часто употребляются термины «целеобразование» и «целеполагание», причём они закрепились как названия двух направлений в исследовании процесса постановки цели. Содержательно этот процесс раскрывается как конкретизация потребностей и мотивов, с одной стороны, и как определение содержания цели через средства – с другой.

Постановка и исследование проблемы целеполагания во многих исследованиях по *педагогической психологии* связана с рассмотрением важной роли, которую играют в обучении учебные задачи (Ш.А. Амонашвили, Г.А. Балл, В.Г. Дорохина, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Е.И. Машбиц, Д.Б. Эльконин, Е.М. Швалб и др.). В этом направлении учебная деятельность рассматривается как процесс решения учебных задач, а исходным моментом развертывания этого процесса является акт постановки учебной задачи. Задача в данном случае рассматривается как цель, данная в определенных условиях. В процессе обучения объективно выделяется особое звено, содержанием которого является превращение поставленного перед учениками задания в задачу его собственной деятельности. Понятно, что такая программа должна быть именно выра-

ботана учащимися: как всякое психологическое образование она не может быть вложена в сознание извне «в готовом виде». В.В. Давыдов показал необходимость различать действия учителя по постановке учебной задачи и действия учащихся по её принятию.

При проектировании содержания образования, направленного на формирование опыта целеполагания в познании, необходимо учитывать сформированность мотивационной сферы учащихся. Чтобы возбудить интерес, писал А.Н. Леонтьев, нужно создать мотив, а затем открыть школьникам возможность нахождения цели (а точнее, системы целей в изучаемом материале). Кроме того, мотивы не возникают без потребностей, побуждающих активность субъекта, следовательно, он не готов к постановке цели. Всякому ребёнку свойственна потребность в новых впечатлениях, переходящих в ненасыщаемую познавательную потребность (Л.И. Божович). На неё учитель должен опираться, актуализировать её, сделать более четкой, осознанной для большинства учащихся. Если же учителю не удастся осуществить это и использовать широкую познавательную потребность для самостоятельной постановки цели учащимися, то ему ничего не остаётся, как ставить перед ними готовые цели.

Процесс перехода готовых целей учителя во внутренние цели учащихся не должен проходить стихийно, без контроля и внимания педагогов, т.к. без «доопределения» и «переопределения» он не происходит. Ученики должны осознать, что именно и для чего им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Её формулировка обычно производится как итог обсуждения проблемной ситуации. Она показывает школьникам тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность в процессе изучения определенной темы. Тем самым учебная задача создаёт основу для постановки каждым учащимся перед собой определенных целей, направленных на изучение учебного материала.

Рассматривая проблему мотивации учения, А. К. Маркова отмечает, что очень важно научить самого ребёнка осознанному принятию и активной постановке цели. На разных уровнях (в ходе анализа нового материала, при проверке домашних заданий) желательно вначале подводить школьников к пониманию цели учителя, затем к самостоятельной постановке своих, имеющих личностный смысл целей. Надо стремиться последовательно отрабатывать с ними постановку разных

целей – гибких, перспективных, всё более трудных, но реально достигаемых, соответствующих возможностям ребёнка. Параллельная работа по формированию приёмов целеобразования может осуществляться и в других сферах жизни ребёнка, где ему надо давать возможность не только ставить самому, но и реально опробовать цели с точки зрения применимости для себя.

Интересной и значимой представляется идея «обогащающей модели» обучения, авторами которой являются Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная и др. Основную задачу преподавания они видят в организации помощи ребёнку в выстраивании своего собственного мира. Имея необходимые интеллектуальные ресурсы, ребёнок впоследствии сам самостоятельно сможет решить *над чем и как* он будет думать. Данная идея находит свое воплощение через конструирование особым образом учебного текста в учебниках серии «Математика. Психология. Интеллект», который является по форме и содержанию своего рода «проекцией» основных компонентов опыта и позволяет детям самостоятельно выбрать наиболее подходящую для себя линию обучения. Такой подход в определенной степени ведет к формированию опыта целеполагания у школьников.

Таким образом, проведя анализ философской и психологической литературы, можно выразить сущность целеполагания в следующем положении:

***Целеполагание** – это особый вид деятельности, обеспечивающий процесс построения мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознание и субъективное принятие этого образа, а также регуляцию собственной деятельности субъекта, направленной на достижение этой цели.*

Разные подходы к рассмотрению процесса целеполагания не взаимоисключают друг друга, они рассматривают различные стороны этого процесса, что позволило нам выделить следующие *функции целеполагания*:

- *ориентирующая*, помогающая личности адекватно соотносить разноаспектные знания о потенциальных целях человеческой деятельности и о способах осуществления процесса целеполагания;
- *смыслообразующая*, связанная с обеспечением возможности для личности осознать и субъективно принять цель предстоящей деятельности;

- *конструктивно-проективная*, определяющая характер, способы, последовательность, средства и другие характеристики действий, направленных на достижение целей в тех условиях, которые выделены самим субъектом;
- *рефлексивно-оценочная*, обусловленная необходимостью выйти из полной поглощенности деятельностью и процессом целеполагания, связанным с ней, для выработки собственного отношения личности к ним, чтобы осознать степень правильности постановки цели;
- *регулятивная*, обеспечивающая влияние процесса целеполагания на способы регуляции деятельности и поведения, направленные на достижение цели.

4.2. Опыт целеполагания: педагогическая сущность и способы его фиксации в учебниках

В рамках гуманистической парадигмы образования цель образования состоит в создании педагогической среды, обеспечивающей обогащение субъектного опыта ребенка, опыта «быть личностью». М.А. Холодная подчеркивает, что «...основной вектор перестройки современной школы связан с ростом ориентации на развитие индивидуальных ресурсов ребенка». В.В. Сериков считает ведущей целью образовательного процесса в школе – личностное развитие, т.е. раскрытие внутренних резервов, заложенных в личности способностей. Личность ученика в этой системе не является чем-то, что нужно «активизировать» для выполнения заданной учебной программы, т.е. выступает не как средство, а как самоцель образовательного процесса.

Таким образом, *формирование опыта целеполагания в познании мы рассматриваем не как самоцель, а как одну из возможностей обогащения субъектного опыта школьника.*

По мнению А. Н. Леонтьева, индивид становится личностью в меру овладения им содержанием современного культурного опыта, определяющего качество организации и протекания его жизнедеятельности в различных формах ее проявления. Именно это содержание и создает основу для становления ребенка как культуросообразной личности, т. е. личности, обладающей способностью становиться творцом собственной жизни и потому оно и является *источником* содержания образования.

Авторы дидактической концепции содержания образования (И.Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В.В. Краевский) исходят из того, что единственным источником, откуда черпается содержание образования, является культура в самом широком ее понимании как единство материальной и духовной составляющих. Вместе с тем человек способен освоить культуру только при условии ее распрямления, т.е. обнаружения тех человеческих качеств, которые хранятся в предметах культуры и вновь осваиваются новыми поколениями через их деятельность. Такое распрямление культуры и воплощается в социальном опыте общества. Лернер И.Я. раскрывает социальный опыт не только как состоявшийся в материализованной и духовной форме, но и как приобретенную в процессе исторического развития готовность к деятельности.

Исходя из этого, а также опираясь на выделенные сущность и функции целеполагания, **опыт целеполагания** мы рассматриваем как *готовность к осуществлению деятельности целеполагания, характеризующейся инициативностью, самостоятельностью, осознанностью и продуктивностью усилий школьников по выдвигению и формулированию целей, а также анализу условий и выбору средств их достижения в познании.*

В своем исследовании опыт целеполагания мы рассматриваем как составляющую социального опыта. Опираясь на содержание компонентов социального опыта и выделенные функции целеполагания, мы определили следующие *составляющие в структуре опыта целеполагания:*

Содержательная составляющая включает в себя знания и представления, которые выступают в своём функциональном аспекте как предназначение для осуществления процесса целеполагания. Личность должна быть «компетентна» или «функционально грамотна» в вопросах целеобразования и целереализации, поэтому знания эти не сводятся просто к сведениям об общих предметах объективного мира (потенциальных целях). Опираясь на работы И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, данную составляющую мы представляем через следующие виды знаний:

- 1) *понятия и термины, в которых фиксируется знание о целеполагании: цель, постановка цели (целеобразование), достижение цели (целереализация), целеполагание; учебная задача;*

- 2) знания о видах целей: перспективные и промежуточные, предварительные и окончательные, внешние и внутренние;
- 3) знания и представления о роли целей в познании, в собственной жизни школьника и жизни человека в целом;
- 4) знания о способах постановки цели:
 - выбор одной цели из нескольких задаваемых извне;
 - переход от предварительной цели к окончательной;
 - возникновение целей на основе обновления желаний и потребностей;
 - переформулирование цели при недостижении первоначальной;
 - образование иерархии и последовательности целей;
 - возникновение новых целей на основе осмысления ранее достигнутых результатов.

Операциональная составляющая представляет собой совокупность умений, необходимых для обеспечения деятельности целеполагания. Теоретической основой для ее выделения стала теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), где структура умений в определенной степени адекватна структуре деятельности. Мы выделили следующую совокупность умений, определяющую операциональную составляющую опыта целеполагания:

умения целеобразования:

- принимать учебную задачу, заданную извне:
 - воспринять учебную задачу;
 - осмыслить (понять ее значение в познавательной деятельности);
- выделить (сформулировать) учебную задачу;
- самостоятельно и осознанно ставить цели:
 - представить образ предполагаемого результата (на различных уровнях: перспективном и промежуточном).
 - видеть место промежуточной цели в иерархии целей.

умения целереализации:

- анализировать и оценивать условия, возможности и ограничения при достижении цели;
- определять и выбирать средства для достижения целей;
- планировать последовательность действий по достижению цели.

Суть *эмоционально-ценностной* составляющей состоит в том, что целеполагание становится для личности ценностью, которая, будучи освоенной, начинает играть роль побудителя (мотива) для реального осуществления целеполагания. К мотивации относят всё то, что побуждает реально совершаемую активность, обобщенные или более конкретные жизненные цели, ради которых человек действует. Особая роль отводится смыслообразующим мотивам, благодаря которым происходит осознание значимости цели для человека, и он может ответить на вопрос: «зачем», т.е. определить личностный смысл и необходимость осуществления действий, связанных с постановкой цели и её достижением.

В рамках концепции А.Н. Леонтьева конечная цель обладает не только содержательным, но и эмоциональным аспектом, поэтому эмоции пронизывают весь процесс целеполагания в целом.

Завершая вопрос о составляющих опыта целеполагания, мы не претендуем на полный охват всех знаний и умений в структуре опыта целеполагания.

В современной концепции образования, основы которой были заложены И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, содержание образования рассматривается как педагогическая модель социального опыта. Оно играет определяющую роль в процессе обучения и представляет его содержательную сторону. Поэтому вопрос о проектировании содержания образования для дидактики имеет первостепенное значение.

Проектируемое содержание образования находит свое отражение прежде всего в учебном материале. В наиболее целостном виде учебный материал по любому учебному предмету предстает в учебнике. И.Я. Лернер обозначает следующие способы фиксации содержания образования в учебниках:

Информация (знания) фиксируется в основном в виде различных текстов, а также внетекстовых структурных компонентов учебника.

Способы деятельности, подлежащие осуществлению в ходе превращения их в навыки и умения, фиксируются в основном в виде заданий на репродуцирование деятельности – заданий актуализировать и воспроизвести действие.

Опыт творческой деятельности фиксируется в основном в виде постановки творческих задач к основному тексту.

Содержание эмоциональной и оценочной деятельности фиксируется в виде эмоционально-насыщенных текстов, обращенных к чувству читателя, образности речи, яркости наглядного иллюстративного материала, изящества формулировок и доказательств, постановки нравственных и эстетических проблем, заданий на осознание и выражение своего отношения, определение системы ценностей.

На основе вышеобозначенных теоретических положений о сущности опыта целеполагания и способов фиксации содержания образования в учебнике мы выделили такие способы, которые способны зафиксировать на уровне учебного материала опыт целеполагания. К таким способам фиксации материала мы отнесли:

- *тексты, представляющие информацию и обеспечивающие знания о целеполагании;*

- *задания, направленные на формирование умений целеобразования и целереализации.*

Важно отметить, что выделенные тексты и задания должны быть эмоционально насыщенными, способными побуждать широкий спектр переживаний у учеников.

Проведенный нами анализ учебников и учебных пособий по математике позволяет сделать вывод о том, что опыт целеполагания не является предметом специального внимания авторов учебников. Поэтому содержание учебного материала учебников не создает условий для формирования опыта целеполагания школьников в познании на должном уровне.

4.3. Методический комплекс, направленный на формирование опыта целеполагания у школьников (на содержании учебного предмета «Математика»)

Как мы уже отмечали в первой главе, способами фиксации опыта целеполагания на уровне учебного материала являются тексты и задания, направленные на его формирование.

Основной функцией разработанных нами текстов является предоставление информации с целью формирования **содержательной составляющей** опыта целеполагания.

В качестве примера такого текста мы предлагаем следующий:

«...Ты должен быть целеустремленным. Человек всегда должен стремиться к достижению своей цели». Как часто мы слышим это

от родителей и учителей. Слово, которое является определяющим в данной ситуации, – цель. А как ты его понимаешь? Где с ним встречался? Какой смысл оно имеет для тебя? Как ты думаешь, зачем человеку иметь цель? Какого человека ты мог бы назвать целеустремленным? Почему?

Согласен ли ты с таким определением: цель - это наше представление о том, что мы хотим получить, к чему стремимся. Если нет, то что бы ты к нему добавил?

Как-то известный американский писатель Марк Твен сказал: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, что попал не туда». А много веков назад римский философ Сенека утверждал, что «для того, кто не знает, в какой гавани бросить якорь, любой ветер попутный». Следовательно, без цели нет результата.

Цели бывают не только перспективные, как, например, стать программистом или врачом, но и промежуточные. Каждый день мы добиваемся маленьких промежуточных целей урока. Кто-то ставил целью получить хорошую отметку, а кто-то – получить новые знания, научиться чему-либо. Чтобы добиться цели, необходимо много знать и уметь. Чем больше мы будем знать, тем больше целей сможем претворить в жизнь.

А какова твоя перспективная цель? Что для этого необходимо? Как ты думаешь, зачем человек учится?

Человека можно назвать целеустремленным, если он действует в соответствии с поставленной целью, несмотря на различные помехи, и планомерно движется к поставленной цели. А кого из тех, кого ты знаешь, ты мог бы назвать целеустремленным? Почему?

Но важно не только поставить цель, но и обдумать и определить средства и способы ее достижения. Процесс постановки и поиска способов ее достижения называется целеполаганием. А как ты думаешь, что значит «достичь цели»?

Может быть, прочитав этот текст и ответив на предложенные вопросы, ты будешь задумываться о своих действиях, и прежде чем что-либо делать, будешь ставить и искать ответ на вопрос «зачем»? , т.е. ставить перед собой цель и обдумывать способы ее достижения (пытаться спланировать свои действия по ее достижению)».

Данный текст способствует формированию у учащихся представлений о цели и целеполагании, раскрывает его сущность, расширяет круг знаний учеников о перспективных и промежуточных целях человеческой деятельности; способствует формированию убежденности в важности для человека иметь цель и быть целеустремленным, показывает важную роль школьных знаний в достижении каких-либо целей в будущем. В приведенном тексте мы используем **вопросы внутри текста**, которые «провоцируют» ученика обратиться к своему внутреннему миру, своим ценностям, личностному опыту, подталкивают задуматься о своих действиях, отношении к учебе. Таким образом, данный вид текста несет еще и эмоциональную «нагрузку».

Очевидно, что для целостного формирования опыта целеполагания в познании недостаточно включения в содержание учебного материала учебника только текстов, необходимо также использовать совокупность **заданий**, формирующих в основном **операциональную** составляющую опыта целеполагания (см. таблицу).

Задания, направленные на формирование умений целеобразования	1. Задания, направленные на формирование умения принимать учебную задачу, заданную извне	Задания на восприятие учебной задачи	Постановка проблемных вопросов Интересные и занимательные вопросы Очевидные, но непонятные факты Необычная форма преподнесения материала (кроссворды, ребусы, шарады), вызывающие удивление у школьников Анализ жизненных ситуаций Практические задания, привлекающие жизненный опыт школьника Задания, ориентированные на практическую область изучаемых понятий
--	--	--------------------------------------	---

Задания, направленные на формирование умений целеобразования

<p>Задания на понимание значения учебной задачи в познавательной деятельности</p>	<p>Задания-«ловушки», предлагающие ошибочную, но формально убедительную точку зрения Задания на выявление и исправление ошибок Задания, которые не имеют решения Задачи с неправильными или недостающими данными, воспитывающими критическое отношение к заданию; Задания с неоднозначным ответом</p>
<p>2. Задания, направленные на формирование умения выделять учебную задачу</p>	<p>Анализ задачи на предмет обнаружения границ собственных знаний (выявления несоответствия имеющихся знаний и умений с условиями задачи); Определение необходимой информации для решения задачи; Определение смысла заданий Выделение всех необходимых условий для достижения результата Выделение и комментирование действий перед выполнением задания Определение неизвестного компонента знания или способа действия для выполнения задания</p>

Задания, направленные на формирование умений целеобразования	<p>3. Задания, направленные на формирующие умения самостоятельно и осознанно ставить цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ умение представить образ предполагаемого результата (на различных уровнях: перспективном и промежуточном); ▪ умение видеть место промежуточной цели в иерархии целей; 	<p>Поиск ответов на вопросы: К чему я стремлюсь? Что я хочу знать? Что я знаю? Что я не знаю? Чему я должен научиться? Каково место этой цели в иерархии целей? Какова моя промежуточная и перспективная цель? Как они соотносятся между собой? Достиг ли я поставленной предыдущей цели? Все ли у меня получилось, как я хотел? Каковы причины неудач? Выведение теоретического материала на основе практической задачи или через проверку гипотез, которую выдвинули учащиеся еще до выполнения задания; Обращение непосредственно к личностному опыту учащихся, при котором знания преломляются через «Я - образ».</p>
Задания, формирующие умения целереализации	<p>Задания, формирующие умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ анализировать и оценивать условия, возможности и ограничения при достижении цели; ▪ определять и выбирать средства для достижения целей; ▪ планировать последовательность действий по достижению цели; 	<p>Ситуации свободного выбора Коллективный поиск и выбор средств для достижения поставленной цели (самоопределение каждого вместе с коллективом); «Ситуации вопроса»</p>

Задания, формирующие умения целереализации	Задания, в которых необходимо применить всю совокупность умений, включенных в операциональную составляющую	Ситуации, в которых границы свободы выбора определяются самим учеником для себя: <ul style="list-style-type: none"> ▪ составление проверочной работы по теме ▪ выбор вопроса для дополнительного изучения ▪ составление контрольной работы с нестандартными заданиями ▪ составление вопросов по теме для контроля знаний
--	--	--

Рассмотрим примеры заданий, направленных на формирование умений самостоятельно и осознанно ставить цели.

Чтобы школьники могли самостоятельно и осознанно ставить цели, необходимо сформировать у них умение представить образ предполагаемого результата (на различных уровнях: перспективном и промежуточном) и умение видеть место промежуточной цели в иерархии целей. Ученик самостоятельно или с помощью учителя должен постоянно ставить и искать ответы на следующие вопросы:

- ✓ *К чему я стремлюсь? Что я хочу знать?*
- ✓ *Что я знаю? Что я не знаю?*
- ✓ *Чему я должен научиться? Каково место этой цели в иерархии целей?*
- ✓ *Какова моя промежуточная и перспективная цель? и т.д.*

Большие возможности для формирования у школьников умений осознанно и самостоятельно ставить цели заложены в продуктивной деятельности, где сам способ действия связан с достижением внешнего результата, значимого для ученика, в создании проблемных ситуаций, позволяющих детям самостоятельно увидеть практическую цель и выделить общий способ действия. Уже сам учебный интерес, возникающий при оценке различных проблемных ситуаций, представляет собой сложное эмоциональное переживание неудовлетворенности собой, своим незна-

нием. Именно это переживание, вызывающее состояние внутренней напряженности, побуждает человека искать ключ к пониманию проблемной ситуации. Только понимание причин, породивших проблему, снимает внутреннее напряжение, дает чувство удовлетворения от проделанной работы. Это чувство оказывается для ученика более мощным «подкреплением», чем самая высокая оценка, данная учителем. На данном этапе учебный материал чаще должен быть представлен в виде проблемных ситуаций.

Важно, чтобы с самого начала ученик осознал, что даёт ему усвоение материала, который он изучает, зачем ему это надо, где эти знания пригодятся в учебной деятельности, дальнейшем познании, жизни. Это в конечном итоге приводит к превращению её в субъектную цель, т.е. осуществляется постановка учебной цели учеником «для себя». Это вызывает необходимость преобразовать содержание учебного материала, сделать его личностно ориентированным.

Приведем примеры таких заданий и ситуаций.

- Теоретический материал выводится на основе практической ситуации.

Первый урок по теме «Деление обыкновенных дробей» мы начинали с того, что учитель предлагает ученикам решить следующую задачу: *«Известна площадь прямоугольника: $1/2$ кв. дм и длина одной из его сторон $3/4$ дм. Какова длина смежной стороны?»*. Анализируя ее, ученики приходят к выводу: чтобы ответить на вопрос задачи нужно $1/2 : 3/4$. Ученики осознали, что они не могут решить задачу из-за того, что у них не хватает знаний, и самостоятельно поставили учебную цель – научиться делить обыкновенные дроби. Достижение этой цели будет очередной ступенькой в достижении перспективной цели – изучение обыкновенных дробей.

- Этап изучения нового материала учитель начинает с предложения ученикам выдвинуть гипотезы о конечном результате. Например, до изучения правил сравнения обыкновенных дробей учитель задает вопрос *«Равны ли дроби $2/5$ и $14/35$? Могут ли дроби, по виду разные, обозначать одну и ту же величину?»*.
- Ученики решают задачу и получают ответ, который поражает их, вызывает чувство растерянности. Например, изучая тему «Деление обыкновенных дробей» при выполнении действия

30 : 2/5 ученики получают результат, который их приводит в замешательство. «Вроде бы делили, а получили больше». Желая понять причину такого результата, ученики формулируют учебную цель.

Кроме перечисленных типов заданий и ситуаций, можно использовать задания, в которых ученикам нужно *выделить личностный смысл учебной цели*. В центре внимания таких заданий и видов работ, обычно письменного характера (математические оды, рассказы, сказки, стихи, составление контрольных работ), находится мыслящая и чувствующая составляющая личности ученика, его жизненная позиция. Поскольку все что находится в содержании сознания, должно быть понято не как только знание, но и как отношение, то учащимся здесь представляется возможность хотя бы в некоторой мере выразить себя, свои мысли и чувства. Учебная цель в этих ситуациях определяется как собственная и значимая, актуализируется познавательный интерес, который выступает в качестве смыслообразующего мотива деятельности. Обращение непосредственно к личностному опыту учеников, где знания преломляются через «Я - образ», помогают ученикам хоть в некоторой мере выразить себя, что очень трудно сделать в условиях обычной репродуктивной деятельности. Работы выполняются либо от имени самого ученика, либо от имени героя учебника:

- *организуй представление понравившейся дроби в классе;*
- *составь рекламу дроби $8/12$;*
- *запиши рецепт своего любимого пирога, используя обыкновенные дроби;*
- *составь коллекции чисел, которые интересно сравнивать и округлять;*
- *напиши путеводитель «По странам натуральных чисел, обыкновенных и десятичных дробей»;*
- *составь комикс «Десятичные и обыкновенные дроби»;*
- *составь рассказ на тему «Мое любимое число».*

Определение цели там, где это возможно, должно происходить в *ситуации свободного выбора*, определяемой не извне, а изнутри, т.е. (мотивированный) самим учеником. При этом ситуации выбора должны отвечать следующим требованиям:

1. Ситуации выбора должны находиться в зоне интересов ученика и направлять функцию целеполагания в зону ближайшего развития.

2. Ситуации выбора должны постепенно включаться в систему жизнедеятельности ученика по мере развития у него способности и умений действовать как субъект деятельности.
3. Ситуации выбора должны быть включены в систему реальных отношений и деятельности ученика, т.е. он должен получать реальные переживания за последствия своего выбора, что позволит ему выработать собственную систему ценностей, мотивов выбора.
4. Выбор ученика не должен быть ограничен выбором учителя, он может быть ограничен только объективными обстоятельствами.

Свобода выбора для ученика проявляется в возможности высказать мнение по тому или иному поводу. Высказывая своё мнение, ученики еще не принимают решение со всей ответственностью за последствия, но они получают ощущение свободы при постановке цели, опыт соотнесения различных вариантов. Принципиально важно то, что эти ситуации требуют в рамках необходимого определять свой интерес, что впоследствии создаёт основу для самоопределения ученика. Ситуации выбора формируют умения принимать решение в постановке цели или отказе от неё, выстраивать иерархию целей и видеть образ предполагаемого результата на различных уровнях: перспективном и промежуточном, оценивать последствия своего решения, делать выводы на перспективу. Последствия выбора будут реально ощутимы, оставят определённые следы и скажутся на последующих этапах работы.

В этом случае используются уроки, не связанные с изучением нового материала, т.к. на них имеются более широкие возможности для вариирования учебным материалом. Учащиеся, определяя для себя цели своей учебно-познавательной деятельности, чувствуют себя хозяевами урока. Они вместе с учителем фиксируют основные этапы, из которых предлагается построить данный урок, и школьники, ориентируясь на них, сами ставят цели урока и выстраивают их последовательность. Прежде чем дать детям возможность определения цели, учитель дает установку, которая вызывает готовность действовать определенным образом, помогает задать тон всей деятельности.

Приведем пример такого урока, который имеет целью обобщить знания по теме «Действия с обыкновенными дробями». На доске заранее прикреплены листы, на которых написаны задания:

- *решение текстовых задач;*
- *подведение итогов работы;*

- *решение примеров;*
- *постановка цели своей работы;*
- *составление своего задания на выполнение различных действий;*
- *решение задачи на логику;*
- *решение магического квадрата;*
- *повторение правил выполнения всех действий с десятичными дробями.*

Ребятам предлагается ознакомиться с типами заданий и выбрать те, которые, по их мнению, помогут достичь цели урока. Каждый ученик поставлен в ситуацию самоопределения. После высказывания учениками своих мнений выбираются те задания и в той последовательности, которые помогут ученикам обобщить знания по данной теме. Так будет построен ход урока. Эта ситуация требует от учеников определить свой интерес, что является основой для постановки цели. Ученики работают более целенаправленно, осознавая общую цель, которая была поставлена. Это дает им чувство свободы и ответственности за свой выбор. Они стараются быстро выполнить всю работу, опираясь на план.

Критерием, определяющим ориентацию учеников в постановке целей урока, может также выступать степень усвоения ими учебного материала, что предполагает достаточно высокий уровень развития у школьников способности адекватно оценивать свою учебно-познавательную деятельность. Исходя из этого, считаем целесообразным ввести на уроках задание «Оцени себя»: самостоятельно отвечая на тестовые вопросы, предлагаемые учителем, ученик может оценить уровень усвоения материала по какой-либо теме. Выполняется работа в течение 3-5 минут в 2 экземплярах, один из которых сдается учителю, а другой используется для проверки с шаблоном правильных ответов самим учеником. Регулярное выполнение таких заданий, на наш взгляд, будет способствовать развитию более адекватной оценки учащимися своей учебной деятельности, самооценки в целом, на основе которых возникают новые цели. После того как получен определенный результат, ученик осознает причину неудач или испытывает удовлетворение от собственных усилий, если намеченная цель достигнута. И в том и другом случае у школьника возникает потребность в постановке новых целей. Достигнутые цели становятся промежуточными для достижения перспективной цели.

4.4. Критериальные характеристики опыта целеполагания

При определении динамики процесса формирования опыта целеполагания мы руководствовались системой критериев, которая отражает структуру этого опыта. Чтобы придать выделенным критериям качества диагностичности, для каждого из них обозначены соответствующие показатели. Показатели мы также выражали в количественных характеристиках – процентах и качественных характеристиках – уровнях: низкий, средний, высокий.

Исходя из структуры опыта целеполагания, мы выделяем следующие критерии: **знаниевый, операциональный, эмоционально-ценностный**. Рассмотрим каждый критерий более подробно.

Необходимость **знаниевого критерия** вытекает из важности роли знаний в познавательной и практической деятельности. Знания служат инструментом всякой деятельности. Без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие. Важнейшим этапом формирования опыта целеполагания является этап получения учащимися информации о цели и целеполагании. Если ученик не знает о цели или не осознает ее в полной мере, то теряет смысл этап формирования соответствующих умений. Следовательно, ученик должен знать, что такое «цель», «целеполагание», «учебная задача», иметь представление о роли целей в познавательной деятельности, собственной жизни и жизни человека в целом, о видах цели и способах ее постановки. Только тогда ученик сможет «работать» целенаправленно.

В знаниевом критерии мы выделили следующие его показатели:

- *включенность понятий и терминов, в которых фиксируется знание о сущности целеполагания, в пассивный словарный запас школьника;*
- *использование этих понятий и терминов в активной речи;*
- *наличие представлений о роли целеполагания в познании, собственной жизни и жизни человека в целом;*
- *характер целей по содержанию.*

Для определения уровня сформированности опыта целеполагания по знаниевому критерию нами был разработан вопросник, использование которого позволяло фиксировать показатели знаниевого критерия на всех этапах экспериментального обучения. Опрос проводится индивидуально с каждым учащимся. Периодичность работы по вопроснику можно предложить следующую: первый опрос проходил

в сентябре первого года обучения, второй опрос – в конце первого года обучения, третий опрос проводился в конце второго года обучения и последний опрос – в середине третьего года обучения. Вопросы, включенные в вопросник, сориентированы на выделенные нами показатели знаниевого критерия.

Например, предложение школьнику пояснить смысл следующих понятий: «цель», «поставить цель», «достигнуть цель» – позволяет выяснить: есть ли в пассивном словарном запасе ученика данные слова или же ученик встречается с ним впервые. Вопрос «Какого человека вы можете назвать целеустремленным (из своих знакомых или героев)? Почему?» дает возможность подтвердить, что данные слова знакомы учащимся и они используют их в речевом общении, а также выяснить определенные идеалы и ценности, которые есть у детей в этом аспекте. Аналогично обращение к вопросу «Какова твоя цель?» дает нам возможность судить о том, знает ли ученик данное понятие и какое значение он вкладывает в него, а также выявить характер целей по содержанию. Полный вариант текста вопросника для учащихся приведен ниже.

Вопросник для учащихся по выявлению показателей знаниевого критерия опыта целеполагания

1. Как ты понимаешь смысл следующих понятий и терминов: «цель», «поставить цель», «достичь цель»?
2. Если вам знакомы эти понятия, то в каких ситуациях вы их слышали? Приведите примеры.
3. Как часто ты сам в разговорной речи употребляешь эти понятия?
4. В чем заключается смысл учебной задачи?
5. Какого человека можно назвать целеустремленным (из своих знакомых, героев книг или фильмов)? Почему?
6. Как ты считаешь, почему для человека важно иметь цель?
7. Какова твоя цель при изучении какого-либо предмета?
8. Какова твоя цель в жизни?
9. Что нужно знать и уметь, чтобы человек мог осуществить то, что ему очень хочется?

Приведем характеристику уровней сформированности опыта целеполагания по **знаниевому критерию**:

Низкий – отсутствуют представления о целеполагании, нет понимания смысла понятий и терминов, в которых фиксируется знание о сущности целеполагания, не имеет представлений о роли целеполагания в познании, в собственной жизни и жизни человека в целом. В активной речи этих понятий и терминов не употребляет. По содержанию цели направлены на удовлетворение сугубо личностных потребностей.

Средний – представления о целеполагании и его роли в познании и жизни человека не конкретны, расплывчаты. Может объяснить смысл понятий, связанных с целеполаганием на интуитивном уровне. В активной речи использует их достаточно редко. Личная цель связана, как правило, с выбором профессии или с учебой.

Высокий – представления о целеполагании достаточно полны, понимает его роль в познании, собственной жизни и в целом жизни человека. Понятия, в которых фиксируется знание о сущности целеполагания, часто употребляет в активной речи. По характеру поставленные цели направлены на самосовершенствование.

Уровень сформированности опыта целеполагания по **операциональному критерию** возможно проанализировать по следующим показателям:

- *уровню сформированности у учащихся двух умений:*
 - *выделять учебную задачу;*
 - *планировать действия по достижению поставленной цели;*
- *активному участию ученика в процессе целеполагания.*

От умения выделять учебную задачу зависит формирование умений самостоятельно и осознанно ставить цели, что является предпосылкой эффективной учебно-познавательной деятельности.

Для диагностики уровня сформированности выделенных умений нами была разработана методика, состоящая из серии вопросов, побуждающих школьников к действиям, в процессе выполнения определенного математического задания:

1. *Чему мы будем учиться при выполнении данного задания?*
2. *Попробуйте назвать условия, при которых у нас получится то, что мы наметили для себя. Другими словами, перечислите, что вы должны сделать для этого.*
3. *Определите те виды работ, которые обязательно должны быть при выполнении данного задания.*

На каждый вопрос учащиеся отвечают письменно на отдельных листах в течение 3 – 5 минут. При ответе на предложенные вопросы ученикам необходимо выделить учебную задачу и спланировать свои действия по ее достижению. С помощью данной методики фиксируется уровень сформированности опыта целеполагания по двум первым показателям операционального критерия в течение всего эксперимента. Периодичность работы по данной методике такая же, как и при работе с вопросником знаниевого критерия.

Еще одним показателем **операционального критерия** является *активное участие ученика в процессе целеполагания*. Этот показатель определяется методом наблюдения. Оно осуществляется в течение учебного процесса, а его результаты фиксируются в дневнике педагогических наблюдений. Об активности учащихся в процессе целеполагания можно судить по самостоятельному желанию или положительному отклику школьников на предложение учителя выделить учебную задачу, высказать гипотезу о целях предстоящей работы, выстроить план выполнения задания или смоделировать ход урока. При наблюдении за активностью учащихся в процессе целеполагания важно учитывать и их познавательную активность в целом. Об этом можно судить по желанию ученика делать сообщения по предмету, по участию в олимпиадах, викторинах, праздниках. Важно также учитывать, задают ли дети вопросы учителям и родителям, выдвигают ли предположения, связанные с изучаемым материалом. Наличие у школьника вопросов типа: «А зачем мы выполняем это задание?», «Что оно для меня значит?», «С какой целью мы будем выполнять данное задание?», «С чего начать?», «Как, с помощью каких средств мы будем выполнять это задание?»; «Как проверить, достигли ли мы поставленной цели?» также говорит об активности ученика в процессе целеполагания. Об этом можно судить по активности ученика на уроках при анализе той или иной проблемной ситуации, участию в дискуссиях при ее решении, умению доказательно отстаивать свою точку зрения.

Приведем характеристику уровней сформированности опыта целеполагания по **операциональному критерию**:

Низкий – не может выделить учебную задачу и спланировать свои действия по ее достижению. В процессе целеполагания участия не принимает.

Средний – выделение учебной задачи происходит только при помощи учителя. В центре внимания ученика находится конкретный объект и действия с ним. Ученик способен спланировать в общих чертах процесс достижения учебной цели (овладение новым знанием), но допускает ошибки при анализе условий, определении последовательности этапов выполнения задания, хода урока, изучения темы, выборе средств для достижения учебной цели. Ориентируется на мнение учителя. Не всегда откликается на предложение учителя выделить учебную задачу, высказать гипотезу о целях предстоящей работы, выстроить план выполнения задания или смоделировать ход урока.

Высокий – самостоятельно выделяет и обосновывает учебные цели, анализирует их с точки зрения значимости и возможности их достижения. У ученика сформировано умение определять, что он должен знать и уметь в конце выполнения задания, урока, изучения темы и в соответствии с этим наметить возможные средства для этого. Ученик может сам без помощи учителя спланировать свои действия по достижению поставленной цели. Принимает активное участие в процессе целеполагания, часто по собственной инициативе.

Очень важным для определения динамики опыта целеполагания является **эмоционально-ценностный критерий**.

Для диагностики опыта целеполагания по эмоционально-ценностному критерию мы выбрали следующие показатели:

- *наличие интереса к осуществлению целеполагания;*
- *наличие познавательной потребности;*
- *удержание цели в ситуации помех и препятствий.*

Для диагностики *интереса к осуществлению целеполагания и познавательной потребности* применяется методика *выбора любимых занятий на уроке* (за основу взяты разработки А. К. Марковой). Мы исходим из того, что интерес и потребность в чем-то проявляются в переживаниях, желании что-то делать или не делать. Ученикам предлагается из перечня занятий выбрать самые любимые. Обследование проводилось индивидуально, чтобы исключить влияние других учеников. Каждому учащемуся предъявляется следующий бланк: Напишите фамилию, имя. Прочитайте все пункты от 1 до 12. Выберите (подчеркните), что вы больше всего любите на уроке (сделайте 4 выбора):

1. *Слушать, когда учитель интересно объясняет новую тему.*
2. *Совместно с учителем и другими учениками участвовать в постановке цели урока.*
3. *Узнавать правила выполнения действий с числами.*
4. *Узнавать о себе в конце урока: овладел ли ты новым знанием хорошо или не очень.*
5. *Слушать, когда учитель приводит интересные примеры.*
6. *Узнавать, где в жизни мне пригодятся знания, полученные на уроке.*
7. *Узнавать о математических действиях.*
8. *Выводить правила на уроках математики.*
9. *Участвовать в планировании урока.*
10. *Узнавать, откуда произошли числа.*
11. *Узнавать, почему предмет называется определённым словом.*
12. *Чувствовать радость оттого, что ты сегодня сам всё сделал на уроке для того, чтобы овладеть новым знанием и домашнее задание не будет для тебя проблемой.*

Перечень составлен таким образом, что включает в себя не только занятия, указывающие на интерес, так или иначе, связанный с осуществлением целеполагания учащихся на уроке (пп. 2, 4, 6, 9, 12), но и занятия, отражающие познавательную потребность, связанную с содержанием учения (пп. 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11). Это сделано для того, чтобы, с одной стороны, не ограничивать детей в выборе, создать альтернативу, а с другой – выявить наличие познавательной потребности у детей, без которой невозможно осуществлять целеполагание на уроке. Причём в каждой из групп были выделены подгруппы, отражающие различные стороны интересов и потребностей. Указания на пункты 1 и 5 рассматривались нами как свидетельство того, что учащегося привлекает занимательность на уроке, 3 и 7 – факты 10 и 11 – суть явлений, 2 и 9 – привлекает процесс реального осознанного участия в осуществлении целеполагания на уроке, пп. 4, 6, 12 – есть желание осуществлять целеполагание на уроке.

Для фиксации третьего показателя – *удержание цели в ситуации помех и препятствий* – исследуется поведение учащихся в условиях *помех и препятствий методом наблюдений*. Наблюдение за учениками осуществляется в учебном процессе. Результаты наблюдения фиксируются в дневнике педагогических наблюдений. Во время урока

при выполнении определенного задания в класс входит другой учитель с яркими наглядными пособиями, что является для учеников препятствием. Если ученики не будут отвлекаться от работы, рассматривать эти пособия и продолжат работу, то это будет указывать на удержание цели в ситуации препятствий и помех.

Приведем характеристику уровней сформированности опыта целеполагания по **эмоционально-ценностному критерию**:

Низкий – отсутствует интерес к осуществлению целеполагания на уроке, потребность в учении чаще всего основана на занимательности материала. При столкновении с помехами и препятствиями не проявляет усилия и теряет цель.

Средний – возникает интерес к осуществлению целеполагания на уроке. Познавательная потребность проявляется в виде интереса не только к занимательности, но и к учебным фактам. В ситуации заинтересованности ученик способен проявлять волевые усилия и удерживать цель. Переживает сильные эмоции удивления при необычности и новизне предложенной учебной задачи.

Высокий – испытывает потребность осуществлять самостоятельно целеполагание на уроке. Познавательный интерес проявляется к учебным фактам и сути явлений. Преодолевает все препятствия и помехи на пути достижения цели и удерживает ее в течение выполнения задания, урока, изучения темы. В момент постановки учебной цели и при выборе средств для ее достижения испытывает положительные эмоциональные переживания.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте важность и необходимость формирования опыта целеполагания у школьников с точки зрения современного подхода в образовании.
2. С позиций философского знания обоснуйте сущность и специфику целеполагания. Прокомментируйте свои выводы высказываниями философов.
3. Проанализируйте психологический аспект проблемы цели и целеполагания. Оцените различные подходы к определению сущности целеполагания и его функций.
4. С позиций современной концепции содержания образования осуществите дидактический анализ предложенной модели опы-

- та целеполагания. В чем заключается сущность каждой составляющей опыта целеполагания?
5. Каковы возможные способы фиксации опыта целеполагания в учебном материале учебника? Проанализируйте их с точки зрения различных дидактических систем (традиционного и развивающего обучения).
 6. Изучите содержание школьных учебников по предмету с точки зрения наличия в них учебного материала, направленного на формирование опыта целеполагания у школьников.
 7. Разработайте свои варианты текстов, направленных на формирование содержательной составляющей опыта целеполагания. Обоснуйте дидактические возможности данных текстов.
 8. На основе видов заданий, направленных на формирование операциональной составляющей опыта целеполагания, представленных в таблице, разработайте и обоснуйте возможные предметные задания, ориентированные на формирование умений целеобразования (умений принимать учебную задачу, заданную извне, выделять учебную задачу) и умений целереализации.
 9. Изучите предложенные критерии, показатели и методики для оценки сформированности опыта целеполагания у школьников. Опираясь на предложенные материалы, попробуйте определить уровень сформированности опыта целеполагания у школьников, с которыми вы работаете.

Список рекомендуемой литературы

1. Данилов, М. А. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4.
3. Лернер, И. Я. Современная дидактика: теория – практике / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. – М. : ИТПиМИО РАО, 1994. – 288 с.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Математика: учеб. кн. и практ. для 5 кл.: в 2 ч. Ч 1: Натуральные числа и десятичные дроби / Э. Г. Гельфман. – М. : БИНОМ; Ла-

- боратория знаний, 2012. – 240 с. – ISBN 978-5-9963-0139-3 (Ч.1), ISBN: 978-5-9963-0849-1.
6. Селиверстова, Е. Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова. – Владимир : ВГПУ, 2008. – 219 с. – ISBN 978-5-87846-639-4.
 7. Краевский, В. В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1989. – 173 с.
 8. Краевский, В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
 9. Трубников, Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат» / Н. Н. Трубников. – М. : Высш. шк., 1967. – 163 с.
 10. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Том. ун-т; М. : Барс, 1997. – 392 с. – ISBN 5-86237-025-0 (Барс), ISBN 5-7511-0870-1 (Том. ун-т).

ГЛАВА 5

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНИКА

Современная отечественная система образования характеризуется сменой образовательных моделей. Кратко этот процесс можно определить как переход от подготовки выпускника, обладающего определенным набором знаний, умений и навыков, к истинному образованию человека как развитию его личности, что предполагает способность к рефлексии, и, в свою очередь, требует разработки и реального воплощения на практике новой образовательной модели – модели рефлексивного воспитания и обучения. Основные положения этой модели находят отражение в ряде государственных документов.

Так, Национальная образовательная инициатива «Наша Новая школа»¹⁹³ определяет в качестве основной задачи школы раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС)¹⁹⁴ конкретизирует эту цель, ориентируя на формирование у обучающихся ряда личностных, метапредметных и предметных компетенций, предполагающих способность к рефлексии. Речь идет о готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, освоение обучающимися универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), способности их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построении индивидуальной образовательной траектории.

Важно подчеркнуть, что учебные программы для общеобразовательной школы также содержат ориентацию на формирование у обучающихся ряда «обобщенных умений», которые предполагают способность к рефлексии. Речь идёт о приёмах оценки выполненных дей-

¹⁹³ <http://www.edu.ru/>

¹⁹⁴ <http://standart.edu.ru/>

ствий, о фиксации в знаковой форме выполненных или выполняемых действий¹⁹⁵.

Очевидно, что приведенные аргументы свидетельствуют о наличии в государственных документах и программах по ведущим учебным предметам базовых установок на формирование у обучающихся рефлексии как основы роста и развития их личности.

В этом ключе очевидно, что формирование у школьников рефлексивных умений в процессе обучения должно стать руководством к действию для учителя.

Однако, как показывает практика, в условиях школьного обучения рефлексивные умения не становятся предметом специального формирования прежде всего в силу несориентированности на них содержания учебного материала, представленного в учебнике.

Сделанный нами вывод подтверждается результатами анализа учебников по математике 5-го класса (Г.Ф. Дорофеев, И.Ф. Шарыгин; Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов; И.И. Зубарева, А.Г. Мордкович; Н.Б. Истомина), которые используются в массовой школе. В частности, мы констатировали, что в содержании учебного материала этих учебников не находит отражения направленность на раскрытие представлений о сущности и роли рефлексии в познавательной деятельности школьников, а также отсутствует система заданий, нацеленных на специальное формирование совокупности рефлексивных умений. В сложившейся ситуации даже имеющиеся в учебниках отдельные продуктивные задания не способны решить всего комплекса задач по формированию рефлексивных умений, характеризующихся осознанностью соответствующих действий. Кроме того, немаловажную роль играет и то, что эти задания не требуют от школьников использования всего многообразия рефлексивных умений и, как правило, связаны лишь с необходимостью применения только некоторых из них.

Представленная ситуация, характеризующаяся недостаточно обоснованным подходом к включению рефлексивных умений в содержание образования на уровне учебного материала учебников, с большой вероятностью обуславливает тот факт, что формирование

¹⁹⁵ Программа для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Математика 5-11 кл. / сост. Г. М. Кузнецова, Н. Г. Миндюк. – 4-е изд. стер. М.: Дрофа, 2004; Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Вестник образования. 2004. № 12. С. 67-126.

этих умений не рассматривается учителями в качестве особой задачи, имеющей столь же важное значение, что и организация усвоения школьниками предметных знаний и умений. Поэтому нам представляется важным показать, как средствами учебного материала учебника можно формировать у школьников рефлексивные умения.

5.1. Рефлексивные умения как педагогическое понятие

Успешность решения задачи формирования у школьников рефлексивных умений диктует необходимость четкого понимания каждым учителем сущности этих умений и знания их структуры и состава. Для этого необходимо обратиться к исходным понятиям – рефлексия и умение.

Рассмотрим сложившиеся в педагогике подходы к пониманию рефлексии. А.В. Мудрик подчёркивает особую значимость рефлексии в школьном возрасте в силу двух обстоятельств, от которых во многом зависит развитие личности и её функционирование в обществе. «Во-первых, развитая рефлексия – основа самовоспитания личности, её саморазвития в нужном для общества направлении. Во-вторых, школьник с развитой рефлексией проигрывает в воображении много различных поступков, свою реакцию и реакцию окружающих на поступки и их последствия. Таким образом, он как бы изживает побудительные причины этих поступков, и ему становится совершенно необязательным совершать их в реальной жизни»¹⁹⁶.

Для школьника с неразвитой рефлексией любая побудительная причина может привести к реальному поступку, последствий которого он нередко совершенно не предвидит. «В результате у такого школьника гораздо больше шансов оказаться в ситуации, нежелательной для него, для окружающих, для общества в целом»¹⁹⁷. Развитость рефлексии, по мнению А.В. Мудрика, определяет во многом и то, сколь внимательно относятся школьники к окружающим их людям, как их оценивают, насколько глубоко и правильно понимают. От этого зависит и понимание учащимися своего коллектива, окружающего мира вообще.

¹⁹⁶ Мудрик А.В. Личность школьника и её воспитание в коллективе. М.: Знание, 1983. С. 63.

¹⁹⁷ Там же. С. 63-64.

Таким образом, исследователь говорит о рефлексии на личностном уровне как способности к саморегуляции и жизнедеятельности, которая основывается на взаимодействии различных видов деятельности и отношений.

Очевидно, что способность ученика к саморегуляции в процессе познавательной деятельности предполагает наличие соответствующего уровня развития мышления, которое характеризуется рефлексией.

Д.С. Ермаков необходимым компонентом «современного мышления» школьника считает рефлексивное мышление, выражающееся в конструктивном отношении к ошибкам, которые возникают в результате пробных решений¹⁹⁸.

Таким образом, рефлексия рассматривается исследователями не только как важнейшая составляющая процесса становления личности школьника, но как средство осмысления им собственной деятельности, открывающее путь к самосовершенствованию, самокоррекции. В этом контексте К.Я. Вазина понимает рефлексю как «осознание качества произведённой деятельности, ошибок и их причин, определение путей их устранения»¹⁹⁹.

И.А. Стеценко – как «построение схемы познавательной деятельности и последующего анализа её результатов и перспектив»²⁰⁰.

В.А. Слостенин и В.К. Елисеев подчёркивают, что рефлексия – это осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности²⁰¹.

Согласно Т.Ф. Ушевой, рефлексия – это процесс мысленного – предваряющего или ретроспективного – анализа какой-либо проблемы, затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения²⁰².

¹⁹⁸ Ермаков Д.С. Учить школьников разрешать проблемы // Педагогика. 2005. № 10. С. 37.

¹⁹⁹ Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография. М.: Изд-во Гос. ун-та. печати, 2002. С. 79.

²⁰⁰ Стеценко И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. С. 37.

²⁰¹ Слостенин В.А., Елисеев В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. С. 37.

²⁰² Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособие. Красноярск, 2007. С. 10.

Таким образом, общий смысл понимания рефлексии педагогами состоит в том, что это *один из видов деятельности по осознанию человеком собственной произведённой деятельности.*

Раскроем сущность понятия «умение». Так, Е.Н. Кабанова-Меллер рассматривает умение как составную часть усвоенного приёма²⁰³. При этом приём понимается автором как совокупность знания способа выполнения учебной работы и умения выполнять учебную работу этим способом. В данном случае подчёркивается, что показателем владения приёмом служит его сознательный перенос, т.е. использование приёма при решении новых задач.

Г.К. Селевко понимает умение как «способность личности эффективно выполнять определённую деятельность на основе имеющихся знаний в изменённых или новых условиях»²⁰⁴. Н.А. Менчинская понимает умение как «знание приёма (способа) деятельности и его успешное использование»²⁰⁵. А.В. Усова и А.А. Бобров определяют умение следующим образом – «это возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться»²⁰⁶. В.И. Зыкова считает, что умение – это «способы выполнения действий, совершающиеся на основе полученных знаний и требующие полного осознания всех выполняемых операций, входящих в состав действия»²⁰⁷. Т.А. Козлова рассматривает умение как «сложное комплексное действие, в основе которого лежат знания и навыки»²⁰⁸. Н.Д. Левитов отмечает, что «умение означает успешное выполнение действия или действий с выбором и применением правильных приёмов работы и с учётом определенных усло-

²⁰³ Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968. С.10.

²⁰⁴ Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С.14.

²⁰⁵ Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. М.: Педагогика, 1989. С. 22.

²⁰⁶ Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. М.: Знание, 1987. С. 5.

²⁰⁷ Зыкова В.И. Формирование практических умений на уроках геометрии / под ред. Н.А. Менчинской. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1963. С. 47.

²⁰⁸ Козлова Т.А. Нормативы фиксации способов деятельности в тексте программ // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 294.

вий»²⁰⁹. И.Я. Лернер указывает на то, что умение – это усвоенные учеником общественно заданные способы деятельности²¹⁰.

Анализ имеющихся в психологии подходов к пониманию умения позволяет нам конкретизировать представление об умении с целью придания ему более выраженного педагогического звучания. А именно, что это освоенный школьником способ выполнения действий на основе знаний о том, как действовать и осознания условий, при которых эти действия приведут к достижению соответствующей цели. Следовательно, для формирования рефлексивных умений важно, чтобы школьники владели знанием о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии и были готовы к применению этого знания в знакомых и новых ситуациях.

Основываясь на этом, ***рефлексивные умения мы рассматриваем как усвоенные школьником способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью.***

5.2. Структура рефлексивных умений

В педагогической науке существуют различные подходы к определению структуры рефлексивных умений.

Т.Ф. Ушева, основываясь на исследованиях С.Ю. Степанова и И.Н. Семёнова, которые выделяют такие формы осуществления рефлексии, как коллективная, кооперативная, коммуникативная, индивидуальная, личностная и интеллектуальная, определяет следующую структуру рефлексивных умений, необходимых каждому человеку для реализации практической деятельности²¹¹:

- *кооперативные* – самоопределение в рабочей ситуации, умения удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности, а также соотносить результаты с целью деятельности;

²⁰⁹ Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963. С. 263.

²¹⁰ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 224.

²¹¹ Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособие. Красноярск, 2007.

- *интеллектуальные* – определение основания деятельности, оценка собственной позиции, умения прогнозировать последующий ход действий, возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;
- *личностные* – умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки;
- *коммуникативные* – умение «встать на место другого», проявление эмпатии, понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях, понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития.

Таким образом, сформированные рефлексивные умения учащихся позволяют им самостоятельно сформулировать цели и результаты дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь, а это, в свою очередь, делает их ответственными и успешными в учебной деятельности.

Исходя из понимания рефлексивных умений как способов выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний об осуществлении рефлексии над собственной познавательной деятельностью, выделяем две стороны рефлексивных умений – *знаниевую* и *операциональную*²¹².

Знаниевая сторона включает в себя знания, представления, которые в своём функциональном аспекте выступают как основа для осознанного действия. Осознанность действия, предполагаемая любым умением, связана с тем, что субъект действия знает, что он делает, для чего делает и каким образом делает, а также осознаёт условия достижения цели действия. Таким образом, знаниевая составляющая раскрывает рефлексивные умения с точки зрения представлений о сущности рефлексии, о способах и средствах её осуществления.

Опираясь на разработанные И.Я. Лернером идеи о видах знаний учащихся²¹³, данную сторону мы представляем через следующие компоненты:

²¹² Артюшина Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. С. 42.

²¹³ Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. С. 7-10.

- *понятия и термины, в которых фиксируется знание о сущности рефлексивной деятельности: рефлексия, рефлексивное умение;*
- *знания и представления о роли рефлексивных умений в познании, в собственной жизни школьника и жизни человека в целом;*
- *знания о средствах осуществления рефлексии;*
- *знания о способах осуществления рефлексии.*

Операциональная сторона рефлексивных умений раскрывает совокупность действий и составляющих их операций, необходимых для осуществления рефлексии. Теоретической основой для их выделения стали результат анализа психологических механизмов рефлексии, теория деятельности А.Н. Леонтьева.

Исследования М.Э. Боцмановой, В.В. Давыдова, А.В. Захаровой показывают, что рефлексия включает в себя *сопоставление* условий и целей задачи; *выявление* наличествующих в ситуации и опыте субъекта *средств и способов* преобразования объекта; *определение* их достаточности (или недостаточности) для достижения цели; *выработку* пошаговой стратегии; *учет и обработку* обратной информации, свидетельствующей о степени адекватности каждого этапа решения целям задачи²¹⁴.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов выделяют следующие действия, составляющие рефлексию²¹⁵:

- *актуализация* смысловых структур «Я» при решении задачи;
- *апробация* объектом знакомых средств и шаблонов действия для решения задачи;
- *фиксация* субъектом невозможности решить задачу стандартными способами;
- *переосмысление* субъектом общих оснований ранее выдвигавшихся вариантов решения относительно требований задачи;

²¹⁴ Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. С. 107-113.

²¹⁵ Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.

- *выработка* альтернативного принципа решения задачи, адекватного реальным требованиям задачи.

Г.П. Щедровицкий так описывает механизмы «рефлексивного выхода»: рассматриваемый нами индивид должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю, т.е. позицию «над деятельностью» как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности²¹⁶.

Н.Г. Алексеев²¹⁷ выделяет следующие мыслительные действия, свойственные рефлексии:

- *произвольная остановка* предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления. Здесь необходимо отрешиться от попыток хаотично вспоминать то, что было и пытаться тут же вносить коррективы в прошедшее действие (например, здесь я должен был сделать то-то и т.д.). Надо остановить движение мысли в рамках старой цели и переключить её на анализ средств собственного мышления;

- *фиксация действий в существенных узлах* во внутреннем (как правило, вербальном) плане или, что более продуктивно, в вынесенном вовне – письменном. Прделанные действия мало остановить, их надо удержать. Невозможно и не нужно восстанавливать всё, достаточно выделить узловые моменты и характер переходов (причинные связи) между ними. Фиксацию надо делать письменно на бумаге или на доске;

- *объективизация*, т.е. переработка (переоформление) сделанных фиксаций в объект (объекты), выражаемая в различных схемах. Обычно фиксации возникают хаотично, их много, они разноплановы. Их надо свести к некоторой целостной форме, что обеспечивает общее видение и понимание рефлексивируемого, а также возможность последующего использования полученных результатов как для изучения и исследования, так и для организации деятельности.

Рефлексивный акт, согласно В.К. Зарецкому²¹⁸, выглядит следующим образом: 1) задержка активности на проблеме, 2) осмотр того, что

²¹⁶ Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. С. 64-125.

²¹⁷ Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дис. в форме науч. докл. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук. М., 2002.

²¹⁸ Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. и др. Рефлексивная регуляция мышления: метод. указания. Новосибирск: НГУ, 1990. С. 26.

сделано (фиксация), 3) возвращение назад (отчуждение), 4) обновлённый подход к проблеме с другой точки зрения (объективирование).

Фред Кортхаген²¹⁹ предлагает следующую схему рефлексивной деятельности:

- *Действие*. Цикл рефлексии начинается с конкретного действия или опыта. Это действие может быть либо очень простым / элементарным (написание слова на доске) или достаточно комплексным (проведение урока и т.д.). С самим действием непосредственно связана цель данного действия или даже целый комплекс целей, которые необязательно очевидны и понятны со стороны.

- *Взгляд назад на прошедшее действие*. По окончании действия или даже в процессе его выполнения может начаться процесс его анализа. Чаще всего это происходит, если в самом действии было что-то необычное или поставленная цель не могла быть достигнута прямым и лёгким путем.

- *Осознание / выделение существенных аспектов*. На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам совершённого действия, установлению взаимосвязи между ними, выявлению причинно-следственных связей внутри действия.

- *Создание альтернативных методов действия*. Здесь происходит поиск или отбор других путей достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов, форм и т.д., сколько их соответствие конкретной ситуации. На данной фазе возможно и интенсивное получение новой информации, если изначально известный набор методов, форм обучения является ограниченным. Мотивация для приобретения нового знания на данном этапе настолько высока, что обеспечивает достаточно высокую степень прочности запоминания, а также расширение и корректировку исходного знания.

- *Апробация нового действия*. В новой ситуации делается новая попытка достижения поставленной цели. Цикл повторяется.

В.Г. Богин²²⁰ обращает внимание на значимость для педагога следующих механизмов рефлексии: индивид прекращает привычный способ

²¹⁹ Korthagen Fred A.J. Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. P. 208-210.

²²⁰ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 159.

деятельности, *перестает действовать*, и затем как бы «отходит в сторону», *выходит за пределы* «пространства» этой деятельности и начинает смотреть на неё со стороны, делает её *объектом рассмотрения*. Что позволяет увидеть идею, сущность этой деятельности. Сама деятельность в этом случае обретает статус чего-то непознанного, того, что предстоит познать и понять. Рефлексия начинается с того момента, когда фиксируется некоторое «незнание», появляется «знание о незнании».

Рефлексивная деятельность, согласно А.В. Купавцеву, складывается из следующих последовательных действий: затруднение – сомнение – обсуждение затруднений и сомнений с самим собой – поиск выхода из затруднений – нормы, действия²²¹.

И.А. Стеценко выделяет в рефлексии следующую последовательность «процессов»: осуществление деятельности, фиксация затруднения в деятельности, выход из деятельности в пространство рефлексии, реконструкция ситуации, определение причины затруднения, перепроектирование действия, выход из рефлексии в деятельность, осуществление деятельности²²².

Подводя итог отметим, анализ приведенных механизмов рефлексии позволяет нам выделить наиболее часто встречающиеся у психологов действия, составляющие рефлексию, целенаправленное формирование которых у школьников приводит к появлению рефлексивных умений. К таким действиям следует отнести:

- остановку познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели;
- осознание средств собственного мышления;
- фиксацию совершённых действий посредством схемы любого рода;
- фиксацию знания о незнании;
- выработку обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции;
- анализ оснований собственных действий.

Считаем необходимым добавить, что выделенные нами рефлексивные действия выступают в качестве психологической основы

²²¹ Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. 2002. № 6. С. 44.

²²² Стеценко И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. С. 55.

определения базовых рефлексивных умений, подлежащих включению в содержание образования. Для этого необходимо, чтобы содержание учебного материала учебника было сориентировано на формирование рефлексивных умений, так как именно учебник «не только дает материал, но и определяет методику работы учителя» (В.В. Краевский²²³).

Идея А.Н. Леонтьева о мегаструктуре деятельности позволяет понять универсальность этой структуры. Универсальность в том смысле, что каждый наиболее крупный элемент может быть представлен как сочетание более дробных. В соответствии с этой идеей мы каждое выделенное нами рефлексивное умение представили в виде совокупности составляющих его действий. Приведём конкретный перечень этих умений и составляющих их действий:

- 1) остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели:
 - фиксация несоответствия результата действия поставленной цели;
 - поиск причин неуспешности действия;
- 2) осознание средств собственного мышления:
 - выделение операций, составляющих действие;
 - определение назначения операции;
 - оценка назначений выделенных операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия;
- 3) фиксация совершённых действий посредством схемы любого рода:
 - оформление в виде элементов схемы совершённых действий;
 - сведение элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями;
- 4) фиксация знания о незнании:
 - выделение в ситуации принципиально новых условий;
 - анализ имеющихся знаний и умений на предмет несоответствия новым условиям;

²²³ Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 56.

- формирование запроса на необходимые элементы новых знаний и умений для решения задачи;
- 5) выработка обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции:
 - выделение возможных смысловых позиций, способствующих раскрытию многоаспектности проблемы, позволяющей лучше её осознать;
 - отбор вариативных средств, отражающих специфику каждой смысловой позиции;
 - сравнительный анализ средств, отражающих различные смысловые позиции;
- б) анализ оснований собственных действий:
 - выделение существенных данных и их отношений, характерных для определённого типа задач;
 - соотнесение определённого типа задач с соответствующим ему способом решения.

Таким образом, для включения рефлексивных умений в содержание образования, на наш взгляд, необходимо в учебном материале учебника отразить *структуру рефлексивных умений в целостности их знанковой (знания о сущности рефлексивной деятельности, средствах и способах её осуществления, её значении для человека) и операциональной (действия, необходимые для осуществления рефлексии) сторон.*

5.3. Способы фиксации рефлексивных умений в содержании учебного материала учебников

Способами фиксации рефлексивных умений на уровне учебного материала являются тексты и задания, направленные на их формирование.

Рассмотрим особенности конструирования текстов. Согласно Ю.Н. Кулюткину²²⁴, одна из важнейших функций текста – предоставление определенной информации с целью формирования ориентации в окружающем мире. Автор выделяет три вида ориентации:

- 1) предметную ориентацию, на основе которой у учащихся формируются определённые логико-понятийные структуры (представления, понятия);

²²⁴ Кулюткин Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. Вып.5. М., 1977. С. 91-97.

- 2) инструментальную ориентацию, помогающую организовывать действия учащихся;
- 3) ценностную ориентацию, в процессе которой у учащихся складываются личностные отношения, формируются убеждения, взгляды, критерии оценок.

В зависимости от вида ориентации Ю.Н. Кулюткин²²⁵ выделяет предметно-ориентированные, инструментально-ориентированные, ценностно-ориентированные тексты.

Предметно-ориентированные тексты обеспечивают индивиду основу для выбора, характеризуя некоторый объект в его естественных связях и зависимостях, в его отношениях к другим объектам, существующим независимо от человека. Следовательно, основной функцией предметно-ориентированных текстов является *информирование об объекте*.

Инструментально-ориентированные тексты раскрывают способы действия, которые необходимо воспроизвести, чтобы преобразовать объект в соответствии с имеющимися целями. Основная функция такого типа текстов – *указание на то, как следует действовать в определённых условиях*.

В ценностно-ориентированных текстах любой объект характеризуется по отношению к человеку, к его нормам, идеалам и целям. В основе характеристики (оценки) лежит тот или иной человеческий идеал – добра, справедливости, красоты и т.д. Основной функцией такого рода текстов является *оценочная*.

Подчеркнем, что основной функцией текстов, направленных на формирование у школьников рефлексивных умений, является предоставление информации с целью формирования знаниевой стороны рефлексивных умений. В знаниевую сторону входят:

- понятия и термины, в которых фиксируется знание о сущности рефлексии: рефлексия, рефлексивное умение;
- знания и представления о роли рефлексивных умений в познании, в собственной жизни школьника и жизни человека в целом;
- средства осуществления рефлексии;
- способы осуществления рефлексии.

²²⁵ Кулюткин Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. М., 1977. С. 91-97.

Указанные виды знаний должны найти отражение в предметно-ориентированных текстах, фиксирующих знаниевую сторону рефлексивных умений в учебном материале учебника.

В операциональную сторону входят *практические примеры применения описанных средств и способов осуществления рефлексии для решения задач*. Указанные виды знаний находят отражение в инструментально-ориентированных текстах.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, содержание такого типа текстов составляют программы и инструкции, указывающие на способ достижения целей, на методы и приёмы решения задач. Для того чтобы получить «инструментальный» эффект, т.е. эффект освоения человеком определённых средств и способов действия, в тексте должны быть описаны и сами эти средства и способы и даны практические примеры применения тех или иных средств и способов при решении задач.

Ю.Н. Кулюткин различает два типа задач, о которых может говориться в инструментально-ориентированных текстах: познавательные и «инструментальные», предназначенные просто для тренировки ученика и применения какого-то способа решения, для того чтобы показать экономичность предложенного способа и т.п.

На основе изложенных положений нами был сделан вывод *о содержании инструментально-ориентированных текстов*, фиксирующих знаниевую сторону рефлексивных умений в содержании учебного материала. В текстах должны быть описаны *практические примеры применения описанных средств и способов осуществления рефлексии для решения задач*.

Ценностно-ориентированный текст, фиксирующий знаниевую сторону рефлексивных умений в содержании учебного материала, должен содержать структуры, способствующие формированию убеждённости в важности для человека уметь осуществлять рефлексии над своей деятельностью. В качестве таких структур мы предлагаем использовать *вопросы внутри и после текста*, которые «провоцируют» ученика обратиться к своему внутреннему миру, своему опыту, подталкивают задуматься о своих действиях, последствиях своих действий.

Мы исходим из того, что в текстах, представляющих информацию о рефлексии, должна быть в явном виде показана возможность применения этих знаний в целях осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью.

Продемонстрируем выдвинутое нами положение на примере.

Рассмотрим текст из учебника «Математика. 5 класс» Н.Б. Истоминой²²⁶, в котором зафиксированы знания о существенных данных, характерных для данного типа задач.

«По какому признаку можно разбить данные числа на две группы:

2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 19?»

Маша выполнила задание так:

1-я группа: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9.

2-я группа: 12, 13, 14, 16, 19.

Миша – так:

1-я группа: 2, 3, 5, 7, 13, 19.

2-я группа: 4, 6, 9, 12, 14, 16.

Какой признак выбрал Миша? Какой - Маша? Можно ли иначе выполнить задание?»

Казалось бы по форме текст рефлексивный. Однако наш опыт использования такого рода текстов свидетельствует о том, что учащиеся не используют выделенный признак в целях осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью.

По-видимому, это обусловлено тем, что внутри текста не содержатся в явном виде положения, ориентирующие школьников на применение знаний о существенных данных, характерных для данного типа задач, для осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью. Приведём пример разработанного нами текста.

«На уроке математики учитель объявила конкурс: кто быстрее и лучше всех выполнит задание: «По какому признаку можно разбить данные числа на две группы: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 19?»»

Маша решила быстрее всех, выполнив задание так:

1-я группа: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9.

2-я группа: 12, 13, 14, 16, 19.

Миша решил не торопиться и осуществить рефлексия над своими действиями. Для этого он решил вспомнить все типы натуральных чисел, которые знал. Это были простые, составные, чётные и нечётные числа. «А ещё числа можно различать по количеству разрядов», - вспомнил Миша. Для того чтобы правильно распределить числа на группы, - подумал Миша, - надо вспомнить, ка-

²²⁶ Истомина Н.Б. Математика. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2002. С. 51.

ким свойством характеризуется каждый тип. Простые числа имеют только два разных делителя: само число и 1. Значит, к первой группе я отнесу 2, 3, 5, 7, 13, 19. Составные числа имеют более двух различных делителей. Значит, ко второй группе я отнесу 4, 9, 12, 14, 16.

Можно выполнить задание другим способом. Чётные числа кратны 2. Значит, к первой группе я отнесу такие числа, как 2, 4, 6, 12, 14, 16. Нечётные числа не кратны 2. Значит, ко второй группе я отнесу числа 3, 5, 7, 9, 13, 19. Как же распределить их по разрядам? Ну, конечно же! Среди чисел есть те, у которых всего 1 разряд, и те, у которых 2 разряда. Значит, к первой группе я отнесу 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, а ко второй – 12, 13, 14, 16, 19.

Посмотрев работы ребят, учитель математики сказала, что победил Миша. Как ты думаешь, почему?».

Рассмотрим разновидности заданий, направленных на формирование у школьников рефлексивных умений.

1. Задания на анализ осуществлённого действия

Чтобы школьники могли самостоятельно останавливать действие и переключаться на поиск причин его неуспешности, необходимо обучить их умению в случае осуществления неуспешной деятельности по решению задачи прекращать действовать в используемой «плоскости» и выходить в другое «пространство», причём такое, которое позволит решить задачу. Исходя из этого, школьники должны уметь:

- фиксировать несоответствие результата действия поставленной цели;
- находить причину неуспешности действия.

Виды заданий на анализ осуществлённого действия:

- *задания на выявление причины ошибок.* Для того чтобы ученик мог определить, в чём состоит неуспешность способа действия, необходимо не просто выявить и исправить ошибки, но и понять причину их возникновения. Для этого необходимо, чтобы задания содержали следующую формулировку: «Верно ли выполнено задание? Если обнаружил ошибку, исправь её. Осуществи рефлекссию над своими действиями: объясни причину возникновения ошибки»;
- *задания, на определение причины отсутствия решения.* Для того чтобы ученик мог определить причину неуспешности дей-

ствия, необходимо воспитывать в нём отказ от буквального копирования образцов действия, критическое отношение к нему. Такого рода задания должны содержать неправильные или недостающие данные;

- в этом же ключе используются *задания с лишними данными*;
- *задания, требующие от ученика выделения идеи решения задачи нового типа на основе того, что уже изучено*. Это должны быть задания, которые учащиеся в *принципе* могут решить, исходя из того, что уже знают, но для этого им необходимо понять и зафиксировать в сознании, в чём состоит суть затруднения.

2. Задания на отчётность по осуществлённому действию

Для формирования умения осознавать средства собственного мышления необходимо постоянно вовлекать учащихся в деятельность по выделению операций, входящих в состав действия по определению назначения каждой операции, оценки операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия.

В соответствии с этим мы предлагаем следующие типы заданий:

- *задания на выделение операций, составляющих действие*;
- *задания на определение назначения операции*. В этом случае в содержание задания необходимо включить требование указать назначение каждой операции, входящей в состав действия;
- *задания на оценку соответствия осуществлённых операций их цели и реально достигнутому результату действия*. В заданиях такого рода должно содержаться требование «*Осуществи рефлексию над своими действиями. Для этого оцени выполненные операции, насколько каждая из них помогла тебе в достижении цели задания?*»

3. Задания, обучающие учащихся пользоваться средствами осуществления рефлексии

Основываясь на подходе В.Г. Богина²²⁷, к средствам осуществления рефлексии мы относим схемы, таблицы, формулы, чертежи, графики, карты и прочее. То есть всё то, что позволяет зафиксировать

²²⁷ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 153-175.

в той или иной форме (образно, знаково, схематично и т.п.) совершённые действия и установить наличие (или отсутствие) связей между ними.

Эти задания должны организовать деятельность ученика по фиксации совершённых действий в виде элементов схемы, сведению элементов схемы в единый объект посредством установления связей между действиями. Таким образом, главной характеристикой учебных заданий этого вида является использование различных способов схематизации совершённых действий. В соответствии с этим можно использовать следующие типы заданий:

- *задания на соотнесение выполненных действий со схемой. Необходимо, чтобы задания содержали следующую формулировку: «Осуществи рефлексю над действиями. Для этого установи соответствие между действиями и элементами схемы»;*
- *задания на представление решения задачи в виде схемы, содержащие в себе формулировку: «Распредели решение задачи по действиям. Каждое действие изобрази в виде нумерованного элемента схемы».*

Для установления связей между отдельными действиями необходимо использовать:

- *задания на восстановление пропущенного элемента схемы решения задачи, содержащие в себе формулировку: «Осуществи рефлексю над предложенными действиями. Для этого восстанови элемент схемы по соответствующему действию. Укажи номер этого действия»;*
- *задания на восстановление пропущенного действия по элементу схемы, содержащие в себе формулировку: «Осуществи рефлексю над предложенными действиями. Для этого восстанови пропущенное действие, используя один из элементов схемы. Укажи номер этого элемента».*
- *задания, в которых необходимо показать на схеме решения задачи элемент, соответствующий ответу на вопрос задачи, содержащие в себе формулировку: «Осуществи рефлексю по отношению к предложенной схеме решения задачи. Для этого укажи номер элемента схемы, соответствующий ответу на вопрос задачи».*

- задания, в которых необходимо по элементам схемы решения задачи записать ход её решения по действиям. Задание можно дополнить следующим требованием: *«Осуществи рефлекссию по отношению к предложенной схеме решения задачи. Для этого запиши с помощью элементов схемы решение задачи по действиям. Укажи номер элемента схемы, соответствующий действию»*.

4. Задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию

Смысловая позиция позволяет индивиду отразить «свою проекцию происходящего», своё видение объекта или ситуации (В.Г. Богин²²⁸). Возможные смысловые позиции: «сомневающийся», «критик», «знаток», «ученик», «физик», «историк», «управляющий», «исследующий» и т.д.

Для того чтобы ученик умел вырабатывать обновлённый взгляд на решение проблемы, он должен уметь занимать различные смысловые позиции, отбирать средства и способы, отражающие специфику каждой смысловой позиции, уметь сравнивать эти средства и способы между собой. Перечисленное и будет являться главной характеристикой учебных заданий этого типа. Для того чтобы смысловые позиции «не перекрывали» собой способы деятельности, можно ограничиться использованием двух наиболее хорошо знакомых детям смысловых позиций учителя и ученика. В соответствии с изложенным мы предлагаем использовать следующие типы заданий:

- задания, обучающие определять специфику позиции:
 - *«Какого человека ты можешь назвать учителем? Почему?»*
 - *«Кого из своих знакомых ты можешь назвать учеником? Почему?»*
- задания, обучающие занимать смысловую позицию «Учитель»:
 - *составь контрольные вопросы к параграфу. Например: «Прочитай текст параграфа. Осуществи рефлекссию над своими действиями по отношению к прочитанному: займи*

²²⁸ Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТПиМИО РАО, 1993. С. 162.

позицию «учитель». Как ты думаешь, какие контрольные вопросы к тексту параграфа он бы составил? Запиши их. Объясни, почему вопросы именно такие? Можно ли было составить другие вопросы?»

В этом же ключе можно использовать задания:

- *составь контрольную работу по теме;*
 - *оцени составленную контрольную работу;*
 - *оцени выполненную контрольную работу;*
 - *оцени выполнение домашнего задания. Например: «Осуществи рефлексю над своими действиями. Для этого объясни, почему учитель поставил именно такую оценку за выполненное тобой домашнее задание?»*
- *задания, обучающие занимать смысловую позицию «ученик»:*
- *прокомментируй прочитанный параграф. «Прочитай текст параграфа. Осуществи рефлексю над своими действиями по отношению к прочитанному. Для этого подумай, какие контрольные вопросы к тексту параграфа составил бы ученик? Запиши их. В случае затруднений напиши, что осталось для тебя неясным, нераскрытым в этом тексте».*
 - *прокомментируй выполненное домашнее задание. Например: «Оцени выполненное тобой домашнее задание с точки зрения ученика. Почему ты поставил себе именно такую оценку? Можно ли было поставить другую оценку?»*

В том же ключе можно использовать задания:

- *прокомментируй выполненную контрольную работу;*
 - *прокомментируй выполненную самостоятельную работу.*
- *задания, обучающие сравнивать разные смысловые позиции. Например: «Осуществи рефлексю: подумай, чем отличаются друг от друга контрольные вопросы, которые смогли бы составить к тексту параграфа учитель и ученик?»*
- *задания, требующие определения по осуществлённым действиям специфики позиции, содержащие формулировку: Осуществи рефлексю над действиями своих одноклассников (персонажей учебного текста), объясни, как рассуждал каждый из них?»*

- задания, требующие объяснить полученный результат, пользуясь чужой смысловой позицией. Например, сконструированное нами задание: «Осуществи рефлексю над действиями своего одноклассника. С этой целью оцени составленные им контрольные вопросы к параграфу. Как ты думаешь, почему он составил именно такие вопросы?» или «Осуществи рефлексю над действиями своего одноклассника. С этой целью оцени решение задачи, предложенное им. Как ты думаешь, почему он решил именно так?»

5. Задания на фиксацию знания о незнании

В такого рода заданиях ученику необходимо выделить принципиально новые условия в задаче; проанализировать имеющиеся у него знания и умения на предмет несоответствия новым условиям; определить необходимую ему информацию (каких знаний и умений не хватает) для решения задачи. Для формирования такого умения лучше избирать новый, еще не изученный материал, при изучении которого ученики будут фиксировать противоречие между условием задачи и наличными способами действий. Задания такого рода должны содержать в себе следующую формулировку: «В случае затруднений осуществи рефлексю над своими действиями: сформулируй, в чём причина затруднения? Объясни, что тебе для устранения затруднения необходимо знать и уметь?»

6. Задания на выяснение оснований собственных действий

Задания такого рода должны содержать в себе требование обосновать совершённые действия. Поэтому в текст заданий целесообразно включить следующие вопросы:

- «Объясни, почему ты выполнял именно такие действия при решении задачи?»
- Можно ли было выполнить другие действия?»
- От чего это зависело?»

Вопросы и задания

1. На основе анализа различных подходов к определению понятия «рефлексия» выберите то, которое близко вам как педагогу.
2. На основе анализа различных подходов к определению понятия «умение» выберите то, которое близко вам как педагогу.

3. Раскройте педагогическую сущность понятия «рефлексивные умения».
4. В чем, по вашему мнению, заключается специфика педагогического подхода в понимании рефлексивных умений?
5. Могли бы вы каким-либо образом дополнить предложенное автором определение понятия «рефлексивные умения»? Изменить его?
6. Могли бы вы каким-либо образом дополнить представленную в этом параграфе знаниевую сторону рефлексивных умений? Изменить ее?
7. Используя психологическую литературу и периодику, проанализируйте механизмы рефлексивной деятельности, представленные в этом параграфе. Могли бы вы каким-либо образом дополнить предложенный автором перечень действий, составляющих рефлексивность?
8. Используя психологическую литературу и периодику, могли бы вы каким-либо образом дополнить представленную в этом параграфе операциональную сторону рефлексивных умений? Изменить её?
9. Используете ли вы в своей работе учебные тексты, подобные представленным в этом параграфе? Насколько они эффективны?
10. Используете ли вы в своей работе задания, подобные предложенным автором? Какие из этих заданий наиболее эффективны? Какие рефлексивные умения у школьников они развивают?
11. Могли бы вы дополнить предложенную автором совокупность способов фиксации рефлексивных умений в содержании учебного материала учебника? Изменить ее?
12. Что, по вашему мнению, можно дополнительно использовать в качестве структур, которые направляют ученика на понимание сущности рефлексии, способствуют формированию убежденности в важности для человека уметь осуществлять рефлексивность над своей деятельностью?
13. Что, по вашему мнению, можно дополнительно использовать в качестве структур, которые «выдают» учащимся информацию о средствах (способах) осуществления рефлексии в познании?

14. Проанализируйте содержание учебников по вашему предмету на предмет наличия текстов, фиксирующих знаниевую сторону рефлексивных умений. На формирование каких представлений они направлены?
15. Используя учебники по преподаваемому вами предмету, материалы педагогической периодики, а также материалы сайтов Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» (<http://festival.1september.ru/>) и Интернет-журнала «Эйдос» (<http://www.eidos.ru/journal/>), разработайте свой вариант предметно (инструментально-, ценностно-) ориентированного учебного текста.
16. Проанализируйте содержание учебников по вашему предмету на предмет наличия специальных заданий, связанных не только с предметом, но и со спецификой рефлексивной деятельности. На формирование каких рефлексивных умений из предложенного перечня они направлены?
17. Используя учебники по преподаваемому вами предмету, материалы педагогической периодики, а также материалы сайтов Фестиваля педагогических идей «Открытый урок» (<http://festival.1september.ru/>) и Интернет-журнала «Эйдос» (<http://www.eidos.ru/journal/>), разработайте свои варианты заданий, направленных на формирование у школьников рефлексивных умений.

Список рекомендуемой литературы

1. Артюшина, Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Артюшина. – Н. Новгород, 2008. – 173 с.
2. Бархаев, Б. П. Педагогические технологии воспитания и развития / Б. П. Бархаев // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С. 69 – 80.
3. Богин, В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория-практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153 – 175.
4. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К. Я. Вазина. – М. : Изд-во Гос. ун-та печати, 2002. – 145 с. – ISBN 5-8122-0462-4.

5. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.
6. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10 – 21.
7. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9.
8. Ермаков, Д. С. Учить школьников разрешать проблемы / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 33 – 38.
9. Зарецкий, В. К. Рефлексивная регуляция мышления: метод. указания / В. К. Зарецкий [и др.]. – Новосибирск : НГУ, 1990. – 55 с.
10. Захарова, А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности школьников / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 107 – 113.
11. Кулюткин, Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. – М. : Просвещение, 1977. – С. 91 – 97.
12. Купавцев, А. В. Деятельностный аспект процесса обучения / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44 – 49.
13. Пигузова, С. В. Формирование рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Пигузова. – Челябинск, 2007. – 182 с.
14. Семенов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
15. Стеценко, И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И. А. Стеценко. – Ростов н/Д: Рост. ун-т, 2006. – 256 с. – ISBN 5-7507-0229-4.
16. Ушева, Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособие / Т. Ф. Ушева. – Красноярск, 2007. – 88 с. – ISBN 978-5-905519-08-6.

17. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – С. 64 – 125. – ISBN 5-98808-003-0.
18. Korthagen Fred A. J. Linking practice and theory // The pedagogy of realistic teacher education. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001. – 312 p.
19. Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (дата обращения 15.02.2012).
20. Сайт фестиваля педагогических идей «Открытый урок». URL: [http:// festival.1september.ru/](http://festival.1september.ru/) (дата обращения 15.02.2012).
21. Сайт Российского образования. Федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения 15.02.2012).
22. Сайт Федерального государственного образовательного стандарта. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 15.02.2012).

ГЛАВА 6

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1. Педагогическая сущность понятия «культура самовыражения»

Понятие «культура самовыражения» сравнительно недавно вошло в оборот педагогической науки и практики и ещё только начинает складываться как педагогическое понятие. Определения его пока ещё нет ни в отечественных справочниках, ни в энциклопедиях, ни в словарях. Поэтому, используя возможности межнаучного подхода, на основе данных из разных областей научного знания о сущности самовыражения и культуры попытаемся раскрыть сущность культуры самовыражения как педагогического понятия.

В обычном, житейском словоупотреблении под самовыражением понимают всякое проявление человеком собственного «Я» в общении, поведении, результатах творческой деятельности; всякое выражение человеком своего эмоционального состояния или чувств, всякое заявление человеком о самом себе, о своём отношении к чему-либо.

По толкованию С.И. Ожегова, выражение – это то, в чём проявляется, выражается что-нибудь (внешний вид, отражающий внутреннее состояние). Что-либо выразить – значит воплотить, обнаружить это в каком-либо внешнем проявлении²²⁹. Отсюда можно заключить, что самовыражаясь, субъект проявляет и обнаруживает самого себя, делает содержание своего внутреннего мира доступным восприятию других.

В научном, культурологическом значении самовыражение выступает как «важнейшая потребность человеческой души»²³⁰. В психологии оно определяется как «специфически человеческая духовная потребность»²³¹. Именно с таким содержанием термин «самовыраже-

²²⁹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995. С.114.

²³⁰ Жаров С.Н. Культура как предмет культурологии // Культурология: учеб. пособие / сост. и отв. ред. А.А. Радугин. М., 1998. С. 18.

²³¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. С. 12.

ние» используется при рассмотрении человека как душевного и духовного существа, связанного с человеческим родом в его историческом развитии.

С точки зрения эстетики, общепhilософской теории искусства и самого искусства, где духовные искания человека фиксируются в продуктах его художественной деятельности, самовыражение оказывается включенным в проблематику художественного творчества. Здесь сам творческий акт нередко рассматривается как самовыражение художника²³², так как в творческом акте неизбежно присутствует субъективный момент – отражая объективную реальность, художник вместе с тем раскрывает себя и свой внутренний мир.

Мы видим, что в процессе специальных исследований по культурологии, психологии, эстетике и общепhilософской теории искусства раскрываются разные стороны самовыражения и что в каждом случае в понятие «самовыражение» вкладывается разный смысл. При этом ни один из выявленных подходов к пониманию сущности самовыражения не даёт нам представления о данном явлении, достаточного для уяснения его педагогической сути и обуславливающего возможность разработки педагогического подхода к формированию культуры самовыражения у учащихся. Таким образом, стала очевидной необходимость в дополнительных исследовательских усилиях по выделению содержательных ориентиров для педагогической интерпретации рассматриваемого нами понятия.

Современная наука, изучающая проблемы человека, его духовного, социального и интеллектуального развития, сегодня широко оперирует такими понятиями, как «самопознание», «саморазвитие», «самовосприятие», «самооценка» и другими, подразумевающими в процессе познания, развития, восприятия, оценки и др. САМОГО человека как субъекта, наделенного качеством «быть активным, самостоятельным, способным и умелым в осуществлении специфически человеческих форм деятельности»²³³. К таким понятиям относится и «самовыражение», которое, по-видимому, следует понимать как

²³² Титов С.Н. Предмет искусства и процесс художественного творчества // Эстетика: учеб. пособие для вузов / науч. ред. А.А. Радугин. М., 1998. С. 167.

²³³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. С. 250.

именно «САМОвыражение», так как акцент на САМО здесь имеет принципиальное значение.

Нужно отметить, что слово «самовыражение» является отглагольным существительным (от глагола «выражать»), смысл которого означает действие. При этом первая часть слова указывает на неразрывность действия с его носителем, который не только САМ, но и СЕБЯ выражает. Здесь сам субъект является предметом выражения – вне субъекта выражение утрачивает свою предметность. Таким образом, обнаруживается, что в процессе самовыражения человек выступает, с одной стороны, как активное начало (носитель действия), а с другой – как носитель определенного внутреннего содержания, выражаемого вовне (в определённой степени рассчитанного на внешнее проявление).

При анализе содержания используемого нами понятия в качестве исходного примем установленный исследователями факт, что самовыражение есть специфически человеческая душевная (С.Н. Жаров) или духовная (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) потребность. Тогда она, как и всякая другая потребность, согласно структурной теории К. Левина и положениям Л.С. Выготского о развитии интересов, склонностей и потребностей²³⁴, обнаруживает совершенно явно выраженный онтогенез.

В этой связи чрезвычайно важной представляется мысль основоположника русской педагогической науки К.Д. Ушинского о том, что любая духовная потребность человека в глубочайшей своей основе имеет органический инстинкт²³⁵. Это утверждение К.Д. Ушинского даёт основание для вывода о том, что самовыражение не сразу становится душевной или духовной потребностью человека. Оно проходит сложный путь своего развития и прежде ощущается человеком как «инстинктивная потребность» (выражение Л.С. Выготского), осуществляясь на уровне природного бытия, чисто натуральными, обусловленными самой природой способами. Лишь позднее при наличии к тому условий (в том числе и педагогических) самовыражение приобретает социально обусловленные, культурные формы.

²³⁴ Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 15.

²³⁵ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 // Педагогические сочинения. В 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М., 1990. С. 56.

С момента своего рождения человеческий индивид уже имеет простейшие средства самовыражения, которые даны ему природой как «готовые». Уже с первых дней жизни, отмечает К.Д. Ушинский, младенцу доступны средства для выражения своих органических потребностей и тех чувствований, что вытекают из его телесного бытия. И хотя на раннем этапе своей жизни ребенок не осознает ни себя, ни самой потребности, настоятельность которой он чувствует, существует прямое указание на связь этого выражения с самовыражением, так как данные потребности и чувствования ребенок ощущает «не как потребности природы, для него внешней, но как свои собственные»²³⁶ и выражает их не кто иной, как он сам.

Если для существования человека как индивида вполне достаточно природных, генетически заданных способностей, то для существования человека как субъекта необходим выход за пределы «непосредственного, натурального течения жизни»²³⁷. Субъект встаёт в отношении к своей жизнедеятельности, переходит к деятельно-преобразовательному способу существования, что в принципе изменяет соотношение человека с природой, создавая возможность преобразования человеком действительности и самого себя.

Согласно Е.И. Исаеву и В.И. Слободчикову, субъектным бытием определяется ступень душевного роста человека. По мере того как ребенок начинает осознавать потребности своей души и ощущать себя в качестве «причины» собственных действий и поступков²³⁸, его самовыражение претерпевает существенные изменения, становится душевной потребностью. Это уже совершенно иной уровень, отличный от уровня самовыражения индивида, который представляет собой «природный организм» и способы выражения которого «обусловлены самой природой».

Становление способов и форм самовыражения субъекта связано со значительным расширением сферы деятельности ребенка, с появлением у него системы представлений о самом себе или так называемого «образа Я», с интеграцией в «образе Я» множества предметно-

²³⁶ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2 // Педагогические сочинения. В 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М., 1990. С. 54.

²³⁷ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. С. 251.

²³⁸ Там же. С. 136.

орудийных и чувственно-практических действий. На данном уровне ребенок проявляет себя как субъект основных социальных деятельностей (труда, общения, познания). Он обнаруживает такие качества, как активность и самостоятельность в освоении, осуществлении и творческом преобразовании предметно-практической деятельности. Иными словами, самовыражение субъекта становится предметным. Это уже не отдельная реакция на что-либо, а действие, обладающее для субъекта специфическим значением.

Субъектный уровень является базовым для выхода на более высокие уровни организации человеческой реальности, характеризующиеся понятиями личность, индивидуальность и универсум, отражающие соответствующие уровни развития культуры самовыражения человека.

Известно, что личностным, индивидуальным и универсальным бытием определяются ступени духовного роста человека, мера освоения и принятия им духовного опыта человечества, мера его духовности в целом²³⁹. Становление духовного мира – это та основа, на которой формируется культура самовыражения личности, культура проявления творческой индивидуальности и универсальности человека.

Личность есть «специальное человеческое образование», порожаемое специфическими для человека *общественными* отношениями, в которые он вступает в своей деятельности²⁴⁰. Поэтому самовыражение человека в личностном плане получает оценку с точки зрения социального действия (социального поведения, реализуемой социальной роли). Личностный способ бытия рассматривается психологией как исходный уровень культурной и духовной жизни человека, уровень, на котором «духовное проникает в душу».

При рассмотрении вопроса о самовыражении в аспекте художественного творчества особое место отводится категории «индивидуальность», характеризующей человека как конкретное существо, обладающее «абсолютно ценным» содержанием собственного «Я», способное быть самим собой и реализовывать индивидуальный способ жизни. В осуществляемой деятельности индивидуальность проявляет

²³⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. С. 338 – 339.

²⁴⁰ Леонтьев А.Н. Индивид и личность // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1994. С. 73.

«уникальную подлинность самого себя», выражает «глубину» своей личности, свою «глубинную содержательность». При этом своеобразии индивидуальности в художественно-творческой деятельности проявляется как в качественном своеобразии выражаемого содержания, так и в индивидуальной форме его воплощения.

Заметим, что своеобразии индивидуальной формы воплощения субъективного содержания, по справедливому замечанию Г. Гегеля, проявляется не просто в оригинальной манере исполнения и в создании чего-то причудливого, «что свойственно лишь данному субъекту и не пришло бы на ум никакому другому»²⁴¹. Оно заключается не в выдвижении на первый план частных особенностей своей личности, а в том, чтобы создавать строго связанное, монолитное целое, развёртывающееся посредством себя самого, одушевлённое «разумностью истинного в самом себе содержания» и своим ценностно-смысловым отношением.

Однако существуют ситуации, когда субъект выражает себя не просто как выделенная из человеческого сообщества индивидуальность, но и как человек, причастный к Вселенной и Миру как бесконечному целому. Такое самовыражение выходит за рамки рассмотренных нами модусов человеческой реальности. Здесь следует говорить об особом образе человека, который характеризуется понятием «универсум» и отражает универсальную полноту бытия человека, высший уровень духовного измерения человеческой жизни.

Вопрос о проявлении универсальности человеческого духа не нов для философии и религии. Однако в отечественной психологии вопрос об универсальности человеческого бытия был поднят сравнительно недавно С.Л. Рубинштейном в работе «Человек и мир». В педагогике же данный вопрос пока ещё остается практически не разработанным. Но уже сегодня на основании исследований А.С. Арсеньева и С.Л. Рубинштейна, на основе анализа проблемы универсальности, проведенного Е.И. Исаевым и В.И. Слободчиковым²⁴², можно утверждать, что самовыражение универсума несёт на себе отпечаток

²⁴¹ Гегель Г. Эстетика. В 4 т. Т.1. Искусство / под ред. М. Лифшица. М., 1968. С. 306.

²⁴² См.: Арсеньев А.С. Размышление о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. 1993. № 5; Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995.

ощущения человеком собственной целостности, глубинного духовного единства с Миром и что самовыражаясь, универсум выступает как «микрокосм» – единичное, в котором воплощается «макркосм» – всеобщее. Проявление человеком себя как универсума свидетельствует о достижении им наивысшего уровня своего духовного бытия и со всей очевидностью обнаруживает качественно новый уровень самовыражения, принципиально отличающийся от всех рассмотренных нами ранее.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что самовыражение обнаруживает явно выраженную динамику своего развития, проявляющуюся в качественной смене его форм при переходе к более развитым уровням человеческой субъективности. Так, осуществляясь на индивидуальном уровне, самовыражение выступает лишь как «инстинктивная» (по выражению Л.С. Выготского), неосознанная, т.е. *формальная* потребность (имеющая некую форму, но еще не опредмеченная, не обогащенная содержательностью образа «Я»). На уровне субъекта самовыражение становится *душевной* потребностью, а её переживание – осознанным и предметным. И лишь на более развитых уровнях человеческой субъективности (личностном, индивидуальном и универсальном) самовыражение проявляется как *духовная* потребность, то есть потребность человека в выражении себя как духовного существа.

Таким образом, на основе сопряженности вопроса о сущности самовыражения с взглядом на различные реальности человеческого бытия и особенности самовыражения на разных уровнях развития человека, можно заключить, что подходы к пониманию сущности самовыражения как душевной либо духовной потребности человека по сути верны, но недостаточны, так как отражают специфичность самовыражения, свойственную лишь для отдельных, конкретных уровней человеческой субъективности, замкнутых на самих себе.

Не следует забывать о том, что на уровнях душевного и духовного развития природное не уходит из человека. Оно остаётся с ним на протяжении всей жизни. Ибо человек существует одновременно и как часть природы, представитель биологического вида, и как общественное существо, живущее среди себе подобных.

На необходимость принятия во внимание двойственности человека, который, с одной стороны, есть телесное существо, живущее в мате-

риальном мире, а с другой – существо духовное, указывали М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейн, С.Л. Франк. Мы полагаем, что именно эта двойственность является фундаментальной характеристикой самовыражения человеческой личности, отражающей наличие у человека как природных (непосредственных, естественных, обусловленных природным бытием), так и культурных (опосредованных, искусственных, приобретенных в процессе культурного развития) способов самовыражения.

На основании изложенного можно сделать вывод о целесообразности подхода к исследованию сущности культуры самовыражения, который будет опираться на представление о человеке не только в его специфике, но и в целостности: как существе одновременно природно-телесном и душевно-духовном. Преимущество данного подхода заключается в том, что он обеспечивает выход не на какие-либо отдельно взятые, а на все известные уровни человеческой субъективности, учитывает одновременное существование в человеке природных и культурных начал. Это даёт возможность получить целостное представление об исследуемой нами реальности, увидеть многообразие форм самовыражения и выявить богатство его оттенков.

В рамках обозначенного подхода мы подошли к рассмотрению **самовыражения** как специфической потребности человека в проявлении своей *субъективности* во всей её сложности, многогранности и полноте.

Опора на целостное представление о проявлении ребёнком своей субъективности представляется нам чрезвычайно важной для разработки дидактических основ формирования культуры самовыражения учащихся. Так как без учета этой целостности (при выделении одних и игнорировании других сторон человеческой субъективности) невозможно формирование культуры самовыражения как целостного личностного образования учащихся.

Следует заметить, что *диапазон самовыражения* человека может быть достаточно широким: от выражения бессознательных стремлений, органических нужд и состояний, вытекающих из телесного бытия, до проявления тончайших чувств и глубинных переживаний духовного единства человека с природой, миром и вневременной всеобщей основой бытия. Самовыражение не может рассматриваться только со знаком «плюс». Об этом говорит уже тот факт, что у всех

людей имеют место деструктивные, антиобщественные и антикультурные тенденции и, как отмечает З. Фрейд, у большого числа лиц они достаточно сильны, чтобы определять собою поведение человека в обществе²⁴³.

Необходимость возведения культурных основ самовыражения обусловлена и тем, что вне культуры человек не может ни осуществить, ни выразить себя в подлинно человеческом качестве. Вне культурной ориентации самовыражение, как и всякое другое явление, по мысли М.М. Бахтина, будет оставаться просто «наличным, голым фактом»²⁴⁴. Только в соотнесённости с культурой оно обретает значимость и подлинно человеческий смысл.

Выясняя грань соотношения культурного и некультурного в самовыражении, мы вышли на необходимость рассмотрения понятия «культура».

Сегодня понятие культуры является ключевым для многих наук: философии, социологии, истории, психологии, педагогики и др. При этом каждая научная дисциплина рассматривает проблемы Человека и Культуры под своим углом зрения, предлагая различные концепции культуры, разные подходы к её пониманию.

В рамках предлагаемого нами подхода актуален обозначенный С.Н. Жаровым взгляд на *культуру* как «*универсальное отношение человека к миру, через которое человек создаёт мир и самого себя*», как *способность личности преобразовывать свой внутренний мир, видоизменять систему личностных смыслов и ценностей*²⁴⁵. В этом ключе представляется возможным рассмотрение проблемы культуры как проблемы внутреннего развития человека и соотнесение понятия культуры с понятием личностного опыта.

Опираясь на данную идею и культурологический подход к построению содержания образования²⁴⁶, понятие «*культуры самовыражения*» мы соотносим с понятием *опыта самовыражения на основе приоритета ценностей культуры, освоением которого обеспечи-*

²⁴³ Фрейд З. Феномен культуры: общая характеристика // Мир философии. Ч.2. Человек. Общество. Культура. М., 1991. С. 297.

²⁴⁴ Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986.

²⁴⁵ Жаров С.Н. Культура как предмет культурологии // Культурология: учеб. пособие / сост. и отв. ред. А.А. Радугин. М., 1998, С. 12-16.

²⁴⁶ Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

вается культуросообразность проявления субъективности человека в пространстве жизнедеятельности. Поэтому в дальнейшем допуская использование понятий «культура самовыражения» и «культурный опыт самовыражения» как идентичных.

6.2. Искусство как источник формирования культуры самовыражения учащихся

Используемое нами понятие «искусство» в его широком и возможно самом древнем применении означало всякое мастерство, всякую деятельность, результатом которой является нечто искусственное по отношению к естественному, натуральному, природному. Позднее было открыто значение «искусства» как творчества по законам красоты. Затем по мере обнаружения сложных связей искусства с различными сферами бытия и сознания человека усложнилось и понимание искусства. Так, например, в рамках психологии искусства оно рассматривалось как «общественная техника чувств»²⁴⁷. В области эстетики и социологии – как «образная модель человеческой жизнедеятельности»²⁴⁸. С позиций гносеологии искусства – как форма взаимосвязи объективного и субъективного²⁴⁹.

Нужно отметить, что современной наукой не выработано понимания, которое могло бы дать если не исчерпывающее, то хоть сколько-нибудь полное представление об искусстве. Это обусловлено тем, что отношения искусства с различными объектами действительности порождают самые разнообразные прочтения, интерпретации и смыслы самого искусства, актуализируют различные его наполнения. Поэтому понятие искусства остаётся открытым, а учёными ведётся поиск путей не столько к окончательному ответу на вопрос о том, что такое искусство, сколько к более глубокому пониманию его сути.

Для нас актуальным считается представление об искусстве как особом виде социальной деятельности – собственно художественном творчестве (С.Н. Титов), продуктами которого являются специальные духовные ценности, воплощенные в художественном материале²⁵⁰.

²⁴⁷ Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1998. С. 5.

²⁴⁸ Борев Ю.Б. Эстетика. 3-е изд. М., 1981. С. 117.

²⁴⁹ Куренкова Р.А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 194.

²⁵⁰ Титов С.Н. Предмет искусства и процесс художественного творчества // Эстетика: учеб. пособие для вузов / науч. ред. А.А. Радугин. М., 1998. С. 153-154.

При таком подходе к пониманию искусства собственно художественно-творческая деятельность учащихся оказывается изначально связанной не просто с освоением художественной техники, средств, способов создания художественной формы и того художественного языка, посредством которого осуществляется самовыражение субъектов. Но что особенно важно с точки зрения исследуемой нами проблемы – с постижением духовных основ человеческой культуры, с духовной трансформацией жизненного материала.

В этом смысле художественно-творческая деятельность учащихся, как и само искусство, обнаруживает себя в качестве действенного источника формирования культуросообразного опыта самовыражения, т.к., с одной стороны, востребует проявления человеческой субъективности, а с другой – открывает возможность и даёт средства для достижения человеком духовных вершин проявления собственного «Я».

Многие исследователи указывают на несомненную роль искусства в организме человеческой культуры. Искусство включает человека в культурно ориентированную деятельность и за счёт этого позволяет человеку обогатиться исторически многообразным культурным опытом человечества. Оно формирует строй мыслей и чувств, прокладывает путь к взаимопониманию между людьми²⁵¹. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения и тот факт, что искусство является важным элементом воспитания растущего поколения.

Исследователи в области художественной педагогики и психологии, среди которых Ю.Б. Алиев, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Мухина, Б.М. Неменский и многие другие, подтверждают наличие тесной связи между приобщённостью детей к искусству и развитостью у них эмоциональной сферы, познавательных и творческих способностей, сформированностью нравственно-эстетических идеалов и культурно-созидательной активности, то есть всего того, что составляет духовный мир личности.

Художественное творчество предоставляет уникальную возможность для отражения, осознания и переработки не только позитивного, но и негативного опыта человека. Поэтому различные виды творческой деятельности субъекта и продукты его художественного самовыражения активно используются в арт-терапии для обеспечения

²⁵¹ Борев Ю.Б. Эстетика. 3-е изд. М., 1981. С. 132-144.

помощи и поддержки человеку, в целях стимулирования его личностного роста, развития и исцеления.

Педагогические основы арт-терапии и возможности использования искусства как средства воспитания и педагогической коррекции личности раскрываются в работах Л.Д. Лебедевой, Л.Е. Такташовой, Г.М. Ферс²⁵² и др. Исследователи отмечают, что обращённость искусства к глубинам человеческой психики позволяет содержащемуся в нём эмоционально-нравственному заряду легко и естественно проникать в глубины подсознания и в итоге определять направленность личности, стиль её поведения.

Анализ исследований, посвященных изучению образовательных возможностей искусства, позволяет сделать вывод о том, что эти возможности практически неисчерпаемы, т.к. искусство не только воспроизводит человеческую субъективность во всей её многогранности и полноте, но и воздействует на все стороны человеческой личности.

Таким образом, всё вышеизложенное даёт основание полагать, что искусство может быть активно использовано в целях формирования культуры самовыражения у детей.

Рассмотрение вопроса об искусстве как источнике формирования культуросообразного опыта самовыражения учащихся делает целесообразным рассмотрение вопроса о способах функционирования искусства. Мы исходим из того, что искусство как форма культуры имеет свои конкретные функции, успешная реализация которых в художественно-образовательном процессе обеспечивает возможность становления и развития культурных форм самовыражения учащихся.

Анализ научной литературы показал, что разработкой проблемы функционирования искусства занимались многие отечественные исследователи, среди которых Ю.Б. Боров, Д.Б. Дондурей, А.Я. Зись, А.Я. Соколов, Л.Н. Столович и др. Постигая сущность художественного творчества и связей искусства с различными сферами жизнедеятельности человека, исследователи пытались выделить основные функции искусства. В итоге оказались вычленены различные наборы функциональных характеристик искусства, отражающих, по мнению авторов, его

²⁵² См. об этом: Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003; Такташова Л.Е. Искусство как средство воспитания и педагогической коррекции. Владимир, 2000; Ферс Г.М. Тайный мир рисунка: Исцеление через искусство. СПб., 2000 и др.

главенствующие стороны, черты или свойства. Количество выделяемых исследователями функций колебалось от трёх (А.Я. Зись) до четырнадцати (Л.Н. Столович)²⁵³. Каждый раз, по-разному определяя сущность искусства, исследователи пересматривали его функциональные характеристики. Причём непрерывное усложнение видения связей искусства с различными сферами человеческого существования выразилось во всё большем количественном увеличении функций.

С точки зрения исследуемой нами проблемы наибольший интерес представляет фундаментальная концепция функционирования культуры, разработанная М.С. Каганом²⁵⁴, которая предлагает системный подход к пониманию функций искусства и, в частности, к интерпретации непосредственных обстоятельств и особенностей общественного и индивидуального назначения искусства²⁵⁵. М.С. Каган, как и его предшественники, перечисляет функциональные единицы, но в более сложных группировках. У него основные функции выступают в «полифонической целостности», «организованной сложности», «внутренней упорядоченности» как соединение двух «ансамблей», раскрывающих предназначение искусства:

семичленного:

преобразовательная,
организационная,
проективная,
познавательная,
ценностно-ориентационная,
коммуникативная,
функция социализации индивида;

и восьмичленного:

совершенствование культуры материального производства,
совершенствование социально-организационной культуры,
развитие культуры воображения,
развитие культуры мышления,
развитие культуры чувств,

²⁵³ См.: Зись А.Я. Искусство и эстетика. 2-е изд. М., 1975; Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности. М., 1985.

²⁵⁴ Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.

²⁵⁵ Этот вопрос подробно рассмотрен Д.Б. Дондуреем. См.: Д.Б. Дондурей. К проблеме исследования функций искусства // Советское искусствознание: сб. М., 1980.

развитие культуры духовного общения,
развитие культуры художественного творчества,
повышение уровня взаимопомощи всех механизмов культуры.

Это функциональное построение, в общем, и определяет подход к разработке линии формирования культуры самовыражения учащихся, принимая во внимание то, что в образовательном процессе искусство может выполнять практически все вышеперечисленные функции. Так, преобразовательная функция искусства проявляется в том, что искусство мобилизует учащихся на совершение результативных действий по преобразованию внешнего окружающего и собственного внутреннего мира, на приведение его в соответствие с собственными идеалами. Искусство организует деятельность учащихся по освоению богатства чувственно-предметного мира, создаёт возможность проектирования будущего мира и будущего образа самого себя. Оно способствует познанию мира и самопознанию личности, служит средством отражения представлений учащихся о мире и о самих себе, строит их ценностное сознание, формирует их вкусы, способности и потребности, тем самым ценностно ориентируя учащихся в мире. Искусство открывает учащимся специфический канал связи между людьми, дает возможность приобщения к опыту человеческих отношений. Выступая «отражением реального мира», «хранителем жизненного опыта человечества», искусство помогает учащимся социально адаптироваться, приобщаться к социально-историческому опыту людей. Оно способствует совершенствованию культуры проявления чувств; культуры осуществления художественно-творческого процесса, процессов мышления, восприятия, воображения. Духовное содержание искусства раскрывает учащимся смысл и ценность высших образцов человеческой культуры, способствует обретению учащимися опыта человеческого бытия.

Иными словами, будучи реализованными в образовательном процессе, перечисленные выше функции обеспечивают многогранность опосредованного влияния искусства на важные сферы жизнедеятельности субъектов, где имеет место их самовыражение. Этим и определяется роль искусства как действенного средства формирования культуры самовыражения учащихся.

6.3. Состав и структура культурного опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности

Представление о составе опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, логически выстраивается в связи с рассмотрением вопроса о составе культурного опыта, сконцентрированного в самом искусстве.

Этот опыт, как известно, двойственен. С одной стороны, он представлен узким, специальным, художественно-профессиональным опытом, вводящим в искусство как профессию: дающим человеку профессиональные навыки и знания искусства, пространственное и художественно-образное мышление, развитие глаза и руки. С другой стороны, – социальным (эмоционально-нравственным), надпрофессиональным опытом, вводящим человека в жизненные функции и связи искусства, в опыт человеческих чувств и отношений. Данный опыт характеризуется исследователями как «общечеловеческий» и «абсолютно универсальный»²⁵⁶.

Мы полагаем, что этой двойственностью культурного опыта, закрепленного в искусстве, обуславливается и двойственность культурного опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности.

Согласно данной точке зрения на основе первой, профессиональной стороны опыта искусства, раскрывающей ребёнку специальные, художественно-профессиональные средства и способы проявления человеческой субъективности, открывается возможность формирования у учащихся художественно-профессиональной составляющей культуры самовыражения, которая обнаруживает себя на специальном уровне – *уровне предметной деятельности*.

Вторая же, универсальная сторона опыта искусства, открывающая путь приобщения к эмоционально-нравственному опыту человечества и собственно человеческому содержанию искусства, помогает ребенку открыть в себе это человеческое, духовно обогатить свой внутренний мир. С данной стороной опыта искусства связана возможность формирования универсальной составляющей культуры са-

²⁵⁶ См.: Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981. С. 73.

мовыражения, открывающей учащимся путь к культуросообразному проявлению своей субъективности на *уровне жизнедеятельности*.

Нужно отметить, что обозначенные составляющие опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, обладают своей спецификой и являются принципиально несводимыми друг к другу. Специфичность первой проявляется в том, что она отражает главным образом *внешний* план деятельности субъекта (деятельности, направленной «вовне», на внешнее оформление самовыражения, организацию его внешней (извне воспринимаемой) художественной формы). Специфичность второй обусловлена тем, что она отражает совершенно иной, *внутренний* план деятельности субъекта (деятельности, направленной «вовнутрь», на самого себя, на формирование собственного внутреннего мира, на выработку у себя системы личностно значимых смыслов и ценностей).

Специфичностью составляющих опыта самовыражения обусловлено различие функций, ими выполняемых. Так функция художественно-профессиональной составляющей опыта самовыражения заключается в реализации формального, внешнего плана выражения субъективного «Я», в обеспечении культурного качества художественной *формы* проявления человеческой субъективности. Функция универсальной составляющей опыта самовыражения заключается в ином – в обеспечении культурного качества не самой художественной формы, а того субъективного *содержания*, которое в ней выражается. Здесь основное внимание акцентируется на придании особого, культурного качества внутреннему миру субъекта, на культурной трансформации субъектом собственного образа «Я».

Вместе с тем составляющие опыта самовыражения, обладающие относительной самостоятельностью, выступают во взаимосвязи и взаимообусловленности, которые проявляются в том, что самовыражение в художественном творчестве всегда двусторонне: выступает в единстве формальной и содержательной сторон. Формальная сторона самовыражения всегда в той или иной мере несёт на себе отпечаток содержания внутреннего мира человека. В свою очередь содержание субъективного «Я» в художественном творчестве не может быть выявлено иначе, чем в художественной форме.

Заметим, что основной интерес с точки зрения общего художественного образования представляет возможность формирования у

учащихся именно целостного опыта самовыражения, а не развитие отдельных его сторон. Именно с этих позиций целесообразно подходить к выявлению состава и структуры того культурного опыта самовыражения, который следует формировать у учащихся.

Итак, с целью выработки более детализированного представления о составе и структуре опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, предпримем двухплановое рассмотрение данного опыта. Первый план связан с изучением художественно-профессиональной стороны указанного опыта, второй – предполагает выход в жизненное поле проявления субъективности учащихся.

Мы исходим из того, что опыт самовыражения, формируемый на основе художественно-профессионального содержания искусства, выступает как предметный, призванный обеспечивать возможность проявления субъективности учащихся в реальных, материализованных продуктах творческого труда, конкретной художественной форме. Это значит, что в состав данного опыта должны входить элементы, обеспечивающие культуросообразность именно художественной формы самовыражения. Опыт же, формируемый на основе общечеловеческого содержания искусства, выступает как универсальный. Им обеспечивается культуросообразность проявления субъективности учащихся в любой, хоть и не художественной форме (в быту, общении, поведении и т.п.). В состав такого опыта должны входить элементы, которыми определяется культуросообразность самовыражения учащихся в широком жизненном пространстве.

Согласно культурологической концепции содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), социальный опыт, передаваемый учащимся, должен быть тождественен по структуре человеческой культуре и включать в себя четыре основных элемента: знания, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности²⁵⁷.

В результате проведённого анализа соотнесённости данных элементов содержания образования с составом художественно-профессиональной и универсальной составляющих опыта самовыраже-

²⁵⁷ Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

ния на примере изобразительной деятельности учащихся было установлено, что художественно-профессиональный опыт самовыражения, формируемый у учащихся в художественно-творческой деятельности, требует присутствия в своём составе всех вышеперечисленных элементов.

Так, например, без знания основ изобразительной деятельности, средств и способов художественного выражения нельзя добиться качества художественной формы самовыражения, как нельзя выразить себя в искусстве, лишь получая информацию о том, как это делать, без практического освоения художественных способов самовыражения, обретения художественно-практических умений и навыков. Но, даже зная и умея применять на практике известные способы художественного самовыражения, невозможно широко и многогранно проявить себя в искусстве без творческого опыта. Именно на основе развитого творческого опыта у субъекта появляется возможность самостоятельного переноса известных умений и навыков в новую ситуацию, возможность создания новых, оригинальных художественных образов и многопланового проявления себя как творческой индивидуальности. При этом, не имея опыта художественного воплощения, эмоционального отношения к действительности, не создать выразительной художественной формы и чувственно воспринимаемого художественного образа, отражающего эмоциональное состояние и переживания субъекта.

В общем виде **художественно-профессиональная составляющая** опыта самовыражения характеризуется единством следующих элементов:

- знаний основ художественной деятельности, художественных средств и способов самовыражения;
- опыта осуществления художественной деятельности и практического применения художественных средств и способов самовыражения;
- опыта творческого проявления индивидуальности при решении художественно-практических задач;
- опыта выражения в художественной форме эмоционального отношения к действительности.

Следует заметить, что перечисленными выше элементами художественно-профессиональной составляющей опыта обеспечивается качество художественной *формы* самовыражения. При этом вовсе не

гарантируется культуросообразность, духовность, подлинно человеческий и ценностно-смысловой характер выражаемой в этой форме субъективного *содержания*.

На данный факт, подтверждаемый всей историей развития мировой художественной культуры, обращает внимание Б.М. Неменский в своей книге «Мудрость красоты»²⁵⁸. Автор указывает на то, что, даже изучив всю историю искусства, человек может так и не постичь его ценности. Что, научившись профессиональному мастерству, в совершенстве овладев умениями и навыками создания художественной формы, он может так и не проникнуть в искусство глубже этой формы. Б.М. Неменский также подчеркивает, что художественно-практические знания, умения и навыки, опыт творчества и результаты творческой деятельности могут быть использованы человеком не только во благо других людей, но и им во зло. Важно также отметить, что духовность внутреннего мира не гарантирует и наличие у человека опыта эмоционального отношения к действительности, т.к. эмоционально привлекательными для субъекта могут оказаться как позитивные, высоконравственные, так и негативные, безнравственные ориентиры.

Иными словами, путь приобщения к одним лишь художественно-профессиональным основам искусства вовсе не гарантирует того, что внутренний мир учащихся будет автоматически обогащён высоконравственным, подлинно человеческим, духовным содержанием. Это значит, что для обеспечения подлинно человеческого, духовного уровня проявлений субъективности учащихся необходима специальная, целенаправленная работа по формированию не только внешних, художественно-формальных основ самовыражения, но и его внутренних, ценностно-смысловых, содержательных основ.

Становление этих содержательных основ, как уже отмечалось выше, обеспечивается формированием у учащихся **универсальной составляющей** опыта самовыражения. Универсальность данной составляющей проявляется в том, что она даёт возможность применения опыта, сформированного средствами искусства, не только в художественно-творческой деятельности, а практически во всех сферах жизнедеятельности человека.

²⁵⁸ Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981.

Изучая универсальную составляющую опыта самовыражения, следуя культурологической концепции содержания образования, можно было предположить, что в качестве первого элемента здесь, как и в художественно-профессиональном опыте, могут быть выделены знания, но уже не искусствоведческие, а надпрофессиональные, «человековедческие», «духовно-эмоциональные». Это «знания чувств и способов отношения» (выражение Б.М. Неменского); знания, ориентирующие учащихся в духовном пространстве окружающего мира.

Однако в духовной деятельности человека значимым становится не просто познание окружающего мира и реальности человеческого бытия, но и их ценностное осмысление, т.е. постижение субъектом их смысла и ценности для самого себя. Здесь определяющим является не просто факт усвоения учащимися готового знания из области искусства, а момент, связанный с выработкой у учащихся на основе знаний об искусстве собственной системы лично значимых культурных смыслов и ценностей. В силу этого усвоение учащимися готового знания перестает быть целью, а становится средством развёртывания внутренней деятельности субъектов, направленной на выработку собственных представлений о смысле и ценности культурного способа бытия, установок на культурные способы проявления своей субъективности.

Таким образом, результат освоения универсального опыта искусства будет совершенно иным, нежели результат освоения художественно-профессионального опыта. Последний вводит учащихся в опыт *внешней* деятельности (направленной вовне, на внешнее «оформление» самовыражения, организацию его внешней, художественной формы), в то время как главным результатом освоения универсального содержания искусства становится опыт *внутренней* деятельности субъекта (направленной «вовнутрь», на самого себя, на культурное обогащение своего внутреннего мира и выработку собственного отношения к действительности). Мысль о том, что искусство способно оказывать моделирующе-формирующее воздействие не только на внешний план деятельности субъекта, но и на внутренний, связанный с конструированием человеком собственной личности, находит подтверждение в работах многих исследователей. На этом акцентирует внимание и Ю.Б. Борев²⁵⁹, согласно которому при иссле-

²⁵⁹ Борев Ю.Б. Эстетика. 3-е изд. М., 1981.

довании проблем искусства следует опираться именно на такую модель человеческой деятельности, которая отражает оба плана этой деятельности, распространяющейся не только «вовне», но и «вовнутрь».

Следовательно, результатом освоения учащимися универсального опыта искусства должно быть не просто знание о культурных способах человеческого бытия и культурных формах проявления человеческой субъективности, а что особенно важно – формирование на его основе *системы личностно значимых культурных смыслов и ценностей*, выступающих основой жизнедеятельности человека.

Наличием у учащихся данной системы собственно и определяется содержательное наполнение самовыражения субъектов во всех сферах их жизнедеятельности. Таким образом, система личностно значимых смыслов и ценностей выступает важным элементом универсальной составляющей опыта самовыражения учащихся.

Обстоятельства, указывающие на структурную неоднородность специальной (художественно-профессиональной) и универсальной составляющих опыта самовыражения, формируемого у учащихся средствами искусства, дают основание для рассмотрения элементов универсальной составляющей опыта самовыражения в контексте внутренней деятельности субъекта, т.е. деятельности, направленной субъектом на самого себя, на развитие в себе собственно человеческих качеств, на культурное самосозидание.

Выработанные и обоснованные в педагогической концепции личностно-ориентированного обучения подходы к пониманию личностного опыта как опыта «работы личности над организацией своего внутреннего мира» открывают путь к рассмотрению содержания универсальной составляющей культуры самовыражения с точки зрения выработки у учащихся опыта выполнения *саморазвивающей, самосозидающей, самоорганизующей* (В.В. Сериков) деятельности.

Понятно, что формирование универсальной составляющей опыта самовыражения не исключает необходимости освоения учащимися знаний и способов деятельности, познавательных и практических процедур. Более того, как подчёркивает Е.Н. Селивёрстова, опираясь на исследования А.К. Дусавицкого, формирование личностного потенциала школьников происходит именно как «следствие обогащения высокого уровня развития когнитивного и операционального опы-

та»²⁶⁰. Однако состав и структура универсальной составляющей опыта самовыражения в логике научной школы В.В. Серикова²⁶¹ определяются не самим материалом учебного предмета, а «внутренними коллизиями личностного развития учащихся». Это значит, что опыт самовыражения учащихся на универсальном уровне (уровне жизнедеятельности субъекта) будет проявляться не просто в форме общекультурных знаний, умений и навыков, а в форме «личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, в известной мере выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью её Я – концепции»²⁶².

Приняв во внимание тот факт, что культурное развитие учащихся есть результат не только внешних культурных влияний, но и собственных интеллектуальных, духовных, физических усилий учащихся, возникает необходимость выделения в качестве важного элемента универсальной составляющей опыта самовыражения собственной активности субъекта, направленной на освоение содержания культуры и осуществление культурно-преобразовательной деятельности в отношении мира и себя самого, т.е. *культурно-созидательной активности*.

Нужно отметить, что многими исследователями признаются значимость самоценных форм активности субъектов и зависимость результата культурного развития личности от степени её собственной активности в освоении накопленного человечеством культурного опыта²⁶³. На то, что «личность развивается лишь тогда, когда проявляет активность (интеллектуальную, духовную, манипулятивную, физическую, операционально-трудовую и т.д.)», прямо указывает В.Ю. Питюков²⁶⁴. Он утверждает, что результатом данной активности и являются новые качества личности.

²⁶⁰ Селивёрстова Е.Н. От школы знания – к школе созидания: монография. Владимир, 2000. С. 196.

²⁶¹ Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

²⁶² Там же. С. 201.

²⁶³ См. об этом: Селивёрстова Е.Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: учеб. пособие. 2-е изд. перераб., испр. и доп. Владимир, 2008; Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999; Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996; Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия. Ч. 1 / под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир, 1998 и др.

²⁶⁴ Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2001. С. 25.

Здесь необходимо подчеркнуть идею субъектности этой активности, т.е. инициирования её субъектом изнутри. Именно собственная активность и внутренняя мотивированность субъекта делают возможным такое усвоение содержания образования, при котором происходит своеобразное «снятие» объективного значения материала и выявление в нём субъективного смысла и личностно утверждающих ценностей (В.В. Сериков). Наличием активности и внутреннего мотива к учению во многом определяются не только глубина и прочность приобретаемых знаний, не только то, как будет понят и принят учебный материал, но в конечном итоге – культурное самоопределение и культурная самореализация субъекта. Именно активная позиция делает возможной выработку субъектом собственного мнения, собственного стиля и структуры деятельности, формирование собственной концепции мира (мировоззрения) и Я-концепции.

Таким образом, содержание универсальной составляющей опыта самовыражения определяется двумя основными элементами: системой личностно значимых культурных смыслов и ценностей и культурно-созидательной активностью субъекта. Данные элементы являются принципиально несводимыми друг к другу. Присутствие каждого из них необходимо для обеспечения целостности опыта самовыражения учащихся. Взаимосвязь и взаимообусловленность данных элементов проявляются в том, что культурно-созидательная активность способствует выработке у субъекта системы личностно значимых культурных смыслов и ценностей, а наличие у субъекта этой ценностно-смысловой системы задаёт культуросообразную направленность активности субъекта.

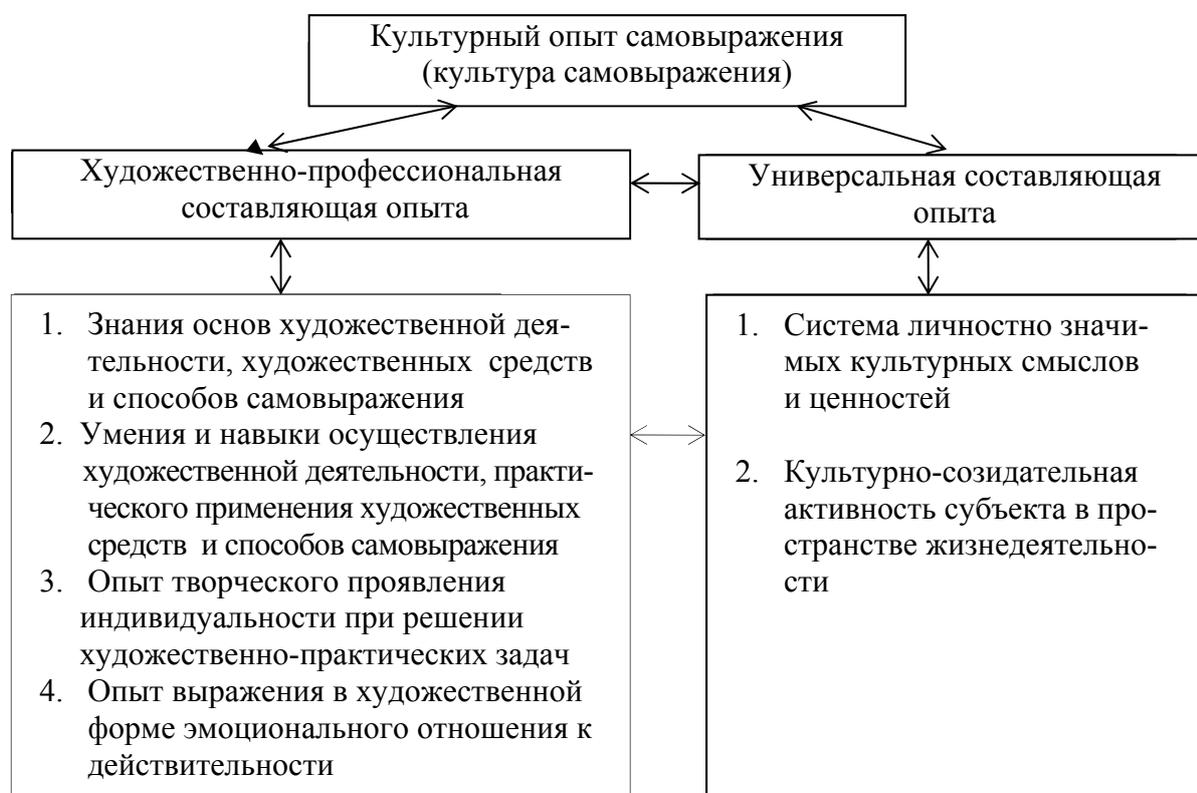
В итоге опора на обозначенные выше методологические основания позволяет выявить двойственный состав культурного опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, и обосновать его структуру (см. рисунок).

Данная структура может выступать в качестве концептуальной основы при рассмотрении проблем формирования культуры самовыражения учащихся в любых видах художественно-творческой деятельности. При этом в зависимости от вида данной деятельности (будь то музыкальное, литературное, изобразительное, театральное или какое-либо другое творчество) компоненты художественно-профессиональной составляющей опыта самовыражения будут приобретать специфическое содержательное наполнение, соответствующее конкретному виду художественного творчества.

В соответствии с представленной моделью в рамках обозначенной выше структуры опыта самовыражения могут быть спроектированы различные варианты содержания образования, актуального с точки зрения формирования культуры самовыражения учащихся.

С учётом того, что работа по проектированию любого из указанных вариантов содержания образования требует обязательного внимания к вопросу о принципах построения содержания образования, особо остановимся именно на них.

Модель культуры самовыражения, формируемой у учащихся в художественно-творческой деятельности



6.4. Принципы построения содержания художественного образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся

В ранге дидактических оснований для построения содержания образования, на уровне теоретического представления о нём, выступают цели и принципы дидактики. Цели, как отмечает Л.Я. Зорина²⁶⁵,

²⁶⁵ Зорина Л.Я. Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания // Ступени педагогического творчества: (Научно-методический комплект для учителя). М., 2001. С. 93.

очерчивают область содержания образования и задают его направленность. Роль дидактических принципов определяется тем, что они выражают общие нормативные требования к содержанию образования, соблюдение которых необходимо для обеспечения действенности этого содержания и достижения его соответствия образовательным целям.

Как показывают практика и результаты теоретического обобщения, разные наборы принципов, задавая разные требования к выбору содержания образования, определяют различное наполнение этого содержания и, как следствие, различные качественные характеристики формируемого на его основе опыта самовыражения учащихся.

Каковы же принципы построения содержания образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения *как целостного личностного образования*, обеспечивающего учащимся возможность культуросообразного проявления своей субъективности в широком жизненном пространстве?

Современный подход к построению содержания образования, создающего реальную основу для формирования личности учащегося, культуросообразной в проявлении своей субъективности, осуществляется с опорой на гуманистическую образовательную парадигму, которая ставит в центр всех конструктивных дидактических оснований личность ребенка, обладающую неповторимым, уникальным внутренним миром и собственным творческим потенциалом. Будучи ориентирована на преодоление разрыва между образованием и культурой, гуманистическая парадигма исходит из необходимости формирования нового человека как человека культуры, способного к самопознанию, саморазвитию, самоопределению и самореализации в культурном пространстве.

В связи с этим одно из центральных мест в разработке принципов занимает идея гуманитаризации содержания образования как «средства гуманитаризации процесса обучения»²⁶⁶. Нужно отметить, что гуманитаризация образования связана с переходом к практически новому типу его культурной организации. Это обусловлено тем, что гуманитарная образовательная модель выступает выраженной альтернативой функциональному образованию (подготовке учащихся к выполнению каких-либо функций). В ней ключевым моментом является

²⁶⁶ Зорина Л.Я. Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания // Ступени педагогического творчества: (Научно-методический комплект для учителя). М., 2001. С. 94.

не передача учащимся утилитарно-функционального опыта, а общекультурная нацеленность образования, ориентированность на подлинные ценности человеческого существования. По большому счёту гуманитарный подход призван восстановить генетическое единство образования и культуры, вернуть образованию его подлинную сущность и предназначение, которые состоят в том, чтобы помочь человеку сделать себя «во всех отношениях духовным существом».

На основе осмысления содержательных характеристик гуманистической образовательной парадигмы, цели образовательной деятельности и выработанных представлений о составе и структуре опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, можно сформулировать общие требования к построению содержания художественного образования, призванного обеспечить необходимый уровень сформированности культуры самовыражения у детей.

Согласно данным требованиям содержание образования должно:

1. Способствовать выработке у учащихся представлений об искусстве не только как области профессиональной деятельности художников, но и как форме культуры, дающей человеку огромные возможности для познания и самопознания, отражения действительности и выражения собственного «Я», для культурно-преобразовательной деятельности в отношении окружающего мира и самого себя.
2. Задавать приоритетную направленность на духовное обогащение внутреннего мира ребенка как содержательной основы его самовыражения, на освоение учащимися универсального, общечеловеческого содержания искусства, на художественное обобщение и отражение пласта общих законов в индивидуальной жизни человека.
3. Обеспечивать выход на формирование целостной культуры самовыражения в единстве всех составляющих её элементов, а не развитие частных способностей учащихся, связанных со спецификой художественно-творческой деятельности.
4. Учитывать естественную линию развития учащихся, обусловленную свойствами традиционной культурной среды, обеспечивать максимальную близость ребенка к корневым культурным традициям и возможность вхождения в мировую художественную культуру через постижение ценностей региональной и национальной культур.

5. Задавать установку на диалог культур и диалогические отношения субъектов в многокультурном пространстве.

Данные требования, в общем виде отражающие логику отбора содержания образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся в художественно-творческой деятельности, находят отражение в выделенном нами комплексе дидактических принципов.

Этот комплекс представлен следующими принципами:

- соответствия содержания художественного образования содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным;
- изоморфности структуры содержания образования и культуры самовыражения;
- опоры на корневую региональную культуру как базовое основание при освоении ценностей национальной и общечеловеческой культур;
- диалога культур;
- нацеленности содержания образования на поддержку развития Я-концепции учащихся.

Следует заметить, что относительная самостоятельность каждого принципа позволяет совершенствовать содержание образования по частям. Однако наибольшую действенность содержания образования, призванного обеспечить необходимый уровень сформированности культуры самовыражения у детей, обеспечивает реализация всего ряда обозначенных дидактических принципов. Поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы данные принципы применялись в органическом взаимодействии и тесной взаимосвязи.

Остановимся подробнее на рассмотрении выделенных принципов, чтобы составить более четкое представление о содержании каждого из них.

1. Принцип соответствия содержания художественного образования содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным

Сегодня педагогикой осознаётся тот факт, что содержание предметов художественного цикла должно соответствовать содержанию самого искусства и представлять собой педагогически адаптиро-

ванный социальный опыт человечества, закреплённый в данной форме культуры. Однако, как отмечают современные исследователи, единого подхода к формированию содержания художественного образования, в частности в области изобразительного искусства, ещё не выработано.

Данное обстоятельство обусловлено тем, что по своей сущности предметы художественного цикла (именно как предметы школьного обучения) являются собирательными, интегративными, комплексными, представляющими собой сложное единство самого искусства, науки о нём и навыков практической деятельности²⁶⁷. Поэтому дискуссии о содержательном наполнении предметов искусства идут, главным образом, вокруг того, что именно должно лежать в основе художественного образования школьников: знание истории и теории искусства, понимание сущности произведений профессионального искусства, творческое самовыражение учащихся или исполнительские профессиональные навыки.

Разные взгляды на содержание предметов искусства в школе находят отражение в различных концепциях художественного образования и программных материалах. Это убедительно доказала Л.Б. Рылова, дав подробный анализ современных концепций художественного образования и образовательных программ по изобразительному искусству²⁶⁸.

Из проведённого анализа следует, что В.С. Кузин и Н.Н. Ростовцев (их концепцию всеобщей графической грамоты представляет традиционная программа «Изобразительное искусство») главное внимание акцентируют на *изобразительной грамоте и художественно-профессиональных навыках*. Основная идея второй, разработанной Б.П. Юсовым «Концепции целостного подхода к художественному воспитанию через категорию „художественный образ“», заключается в *понимании, переживании и сильном создании художественного образа*. Изобразительной грамоте, являющейся целью традиционной программы, здесь отводится роль средства создания художественного образа.

²⁶⁷ Лихачев Б.Т. Содержание, принципы и методы преподавания искусства в школе // Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М., 1985. С. 124-125.

²⁶⁸ Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика: учеб. пособие. Ижевск, 1992. С. 79-88.

В третьей концепции приобщения к мировой художественной культуре, разработанной коллективом авторов под руководством Б.М. Неменского (её представляет программа «Изобразительное искусство и художественный труд») главной идеей стало *формирование художественной культуры учащихся как части культуры духовной*. Эта концепция предполагает органичное сочетание в содержании предмета познания самих произведений искусства, элементов искусствознания и теории изобразительной деятельности, освоения навыков практического изображения и творческого самовыражения учащихся. В качестве основного элемента содержания предмета искусства Б.М. Неменским выдвигается само искусство: его суть, его содержание. Всем остальным элементам отводится роль «обеспечивающих». Изобразительная грамота и художественный образ занимают здесь место средств формирования художественной культуры учащихся. Тем самым, подчёркивает Л.Б. Рылова, личность ребёнка ставится во главу обучения и воспитания²⁶⁹.

С точки зрения рассматриваемой нами проблемы наибольший интерес представляет концепция Б.М. Неменского и соответствующие данной концепции представления о содержании школьного предмета искусства. При этом особую значимость для нас имеет положение о соответствии содержания образования содержанию самого искусства, выступающего в двуединстве его опытов: эмоционально-нравственного и художественно-профессионального²⁷⁰.

Мы полагаем, что отражение в содержании образования содержания искусства таким, как оно есть – в единстве двух обозначенных выше опытов человеческой культуры делает возможным формирование культуры самовыражения учащихся по двум направлениям. Одно из них связано с освоением учащимися художественно-профессиональной составляющей искусства (системы специальных знаний, умений, навыков) и формированием на этой основе предметного опыта самовыражения (уровень художественно-творческой деятельности). Другое направление связано с освоением учащимися эмоционально-нравственного, общечеловеческого содержания искусства (системы

²⁶⁹ Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика: учеб. пособие. Ижевск, 1992. С. 80-81.

²⁷⁰ Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981.

человеческих ценностей, опыта чувств и отношений), чем обеспечивается возможность формирования надпредметного опыта самовыражения (уровень жизнедеятельности субъектов).

Мысль Б.М. Неменского о том, что если два опыта есть в самом искусстве, то два опыта должны быть и в его школьном предмете²⁷¹, представляется нам чрезвычайно важной, ибо отсутствие в содержании образования какой-либо из составляющих искусства неизбежно ведёт к обеднению опыта самовыражения учащихся и его односторонности. Таким образом, необходимо достижение соответствия содержания образования содержанию самого искусства, концентрирующего в себе как специальный, так и универсальный опыт человечества. Только в этом случае становится возможным формирование культуры самовыражения в единстве её предметной и надпредметной сторон.

Важно также отметить, что качественные характеристики опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественном творчестве, зависят от того, какая сторона человеческого опыта, закреплённого в искусстве, будет выделена в содержании образования в качестве основной. Задавая приоритетную направленность содержания образования на определённую составляющую опыта искусства, мы способствуем формированию соответствующих этому опыту составляющих культуры самовыражения субъектов.

Так, содержанием образования, ориентированным на *художественно-профессиональную* сторону искусства, культура самовыражения субъектов будет обеспечиваться главным образом на уровне профессионального решения *художественной формы* (освоения средств и способов осуществления художественно-практической деятельности, реализации формального, внешнего плана выражения субъективного «Я»). Если же в содержании образования находит отражение приоритетная направленность на *универсальную общечеловеческую* сторону искусства (эмоционально-нравственный опыт человечества; жизненные связи искусства; высшие ценности человеческого существования), то основное внимание будет концентрироваться не на решении художественной формы, а на оптимальности того *субъективного содержания*, которое может быть выражено в этой

²⁷¹ Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981. С. 75.

форме (становлении и развитии духовных основ самовыражения субъектов, обогащении культурным содержанием внутреннего мира растущего человека). Формируемый на такой основе опыт самовыражения является универсальным – актуальным для любой из сфер жизнедеятельности человека.

Именно этот универсальный общечеловеческий (а не профессиональный!) опыт должен быть поставлен во главу угла, ибо лишь немногие из учащихся свяжут свою судьбу с профессией художника, но перед каждым из них встанет проблема формирования человеческой сущности и поиска способов проявления собственного «Я». Это значит, что приоритет в содержании образования обозначенной нами направленности должен быть отдан тем сущностным позициям искусства, которыми обеспечивается формирование универсальной стороны культурного опыта самовыражения субъектов.

В свете решаемой нами проблемы чрезвычайно важной представляется мысль Ю.Б. Алиева о необходимости социокультурного понимания школьного художественно-образовательного процесса²⁷². Данная мысль согласуется с представлением о назначении предметов художественного цикла, которые, по мнению Б.Т. Лихачева, Б.М. Неменского и др., призваны решать высокую задачу формирования искусством подлинно человеческой личности. В этом плане уместно говорить о культуре самовыражения учащихся не в масштабе узкоспециального, исполнительского опыта, а в масштабе осуществления субъектами собственно человеческого способа бытия.

Б.М. Неменский акцентирует внимание на том, что учить надо «не искусству, а искусством»²⁷³; не знаниям, навыкам и творчеству (они лишь «средства овладения языком искусства»), а «опыту веков» в формировании человеческой сущности и отношения человека к миру²⁷⁴. Исследуя проблемы отбора содержания общего среднего образования в области искусства, Б.Т. Лихачёв также подчёркивает, что в задачу школы не входит подготовка профессиональных художников,

²⁷² Алиев Ю.Б. Дидактический феномен предметности и его значение для процесса приобщения школьников к искусству // Основные тенденции развития дидактики: проблемы и перспективы предметности обучения: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.О. Ивановой; сост. Н.В. Мунина. М., 2008.

²⁷³ Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981. С. 118.

²⁷⁴ Там же. С. 10;71.

музыкантов, поэтов и писателей. А потому в качестве основного результата педагогической деятельности нельзя рассматривать освоение учащимися узкого, специального художественно-профессионального опыта искусства вне постижения глубинных связей искусства с проблемами человеческой жизни²⁷⁵. Таким образом, ребёнку, входящему в жизнь, искусство должно открыть не только тайны создания художественной формы, без которой, безусловно, невозможна объективация субъективного в художественном творчестве. Но прежде всего искусство должно открывать растущему человеку пути формирования собственного внутреннего мира, пути обогащения его духовным, подлинно человеческим содержанием.

Принцип соответствия содержания художественного образования содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным выделяется нами как основополагающий. Так как именно этим принципом задаётся установка на построение такого содержания образования, которое способно обеспечить формирование культуры самовыражения личности не просто на уровне художественно-творческой деятельности, но и на уровне жизнедеятельности в целом. Перенос акцент с освоения узкопрофессиональной стороны на выявление универсальных, общечеловеческих позиций искусства, вышеуказанный принцип требует отбора такого содержания образования, которое будет ориентировано на формирование общекультурной составляющей опыта самовыражения, а не на развитие одной лишь его предметной стороны: на качество самого субъективного содержания, а не только на внешне-художественную форму его воплощения.

2. Принцип изоморфности структуры содержания образования и культуры самовыражения

Данный принцип акцентирует внимание на обусловленность состава содержания образования, направленного на выработку у учащихся культуры самовыражения, особенностями структуры названной культуры. Этот принцип требует, чтобы при построении содержания образования соблюдалась ориентация на выработку у учащихся

²⁷⁵ Лихачев Б.Т. Содержание, принципы и методы преподавания искусства в школе // Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М., 1985.

ся структурно целостного опыта самовыражения, а не каких-либо отдельных культуросообразных знаний или способов действия.

Достижение целостности формируемого у учащихся опыта самовыражения становится возможным лишь при условии, когда в целостном объеме содержания образования находят отражение все элементы этого опыта и имеется направленность содержания образования на формирование и развитие каждого из них. Иными словами, речь идёт о необходимости соблюдения определённого *соответствия* между составом культурного опыта самовыражения, который следует формировать у учащихся, и составом того содержания образования, на основе которого данный опыт надлежит формировать.

Изоморфизм – одно из основных понятий современной математики – оказывается весьма существенным для общего понимания обозначенного соответствия. Изоморфизм выражает свойство одинаковости строения каких-либо совокупностей; их однородности по составу²⁷⁶. Существенно, что изучение свойств одной из изоморфных структур в значительной мере сводится к изучению свойств другой и по сути представляет собой одну и ту же задачу.

Таким образом, выдвигая принцип изоморфности структуры содержания образования и культуры самовыражения в качестве одного из важных требований, регулирующих построение содержания образования, мы тем самым указываем на необходимость рассмотрения структуры культуры самовыражения в качестве «модели» при построении содержания образования обозначенной направленности.

В соответствии с данной «моделью» содержание образования должно включать в себя все элементы художественно-профессиональной и универсальной составляющей опыта самовыражения. Этим достигается однозначное соответствие содержания образования структуре культуры самовыражения, обеспечивается возможность формирования у учащихся опыта самовыражения в его структурной целостности. Иные пути, игнорирующие требование однозначного соответствия состава содержания образования и формируемого у учащихся опыта самовыражения, ведут к нарушению структурной целостности данного опыта и не обеспечивают должного уровня его сформированности у детей.

²⁷⁶ Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Алёхина и Ф.Н. Петрова. 4-е изд. перераб. и доп. М., 1954.

Нельзя решить проблему формирования культуры самовыражения учащихся в целом, если в содержании образования будут иметь отражение лишь отдельные элементы опыта самовыражения или отдельно взятые его составляющие. Отсутствие в составе содержания образования любого из них неизбежно снизит общий уровень культуры самовыражения учащихся. Поэтому для выработки у учащихся культуры самовыражения как целостного личностного образования необходимо, чтобы в содержании образования нашли отражение все составляющие названной культуры, все её структурные элементы.

Принцип изоморфности структуры содержания образования и культуры самовыражения выступает во взаимосвязи с принципом соответствия содержания художественного образования содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным, т.к. способствует достижению такого качества опыта самовыражения, которым обеспечивается культуросообразность проявления субъективности учащихся в пространстве жизнедеятельности.

Исходя из того, что качество формируемого у учащихся опыта самовыражения напрямую зависит от того, насколько полно в содержании образования отражены его структурные элементы, можно утверждать, что изоморфное соотношение содержания образования и опыта самовыражения выступает необходимым условием достижения структурной целостности и обеспечения необходимого качества формируемой у учащихся культуры самовыражения.

3. Принцип опоры на корневую региональную культуру как базовое основание при освоении ценностей национальной и общечеловеческой культур

Названный принцип выступает в качестве важного условия построения содержания образования, обеспечивающего эффективность художественно-образовательного процесса, направленного на формирование культуры самовыражения учащихся. Он требует, чтобы, основываясь на общечеловеческих ценностях, закреплённых в корневой культурной традиции, через постижение ценностей и норм национальной культуры образование вводило ребенка в культуру мировую. В соответствии с данным принципом содержанием образования должна обеспечиваться возможность поэтапного движения учащихся от родного очага культуры в огромный и разноречивый мир духовных

представлений²⁷⁷. Именно «родной порог» должен стать началом широкого пути ребёнка в мир общечеловеческой культуры.

Сегодня стало очевидным, что поиски путей развития культуры самовыражения учащихся не могут быть плодотворными при игнорировании культурного опыта региона и особенностей культурной среды, мотивированных сложным комплексом места и времени. Формирование культуры самовыражения учащихся должно идти в тесной взаимосвязи с процессами, происходящими на почве местной культурной традиции.

Принципиально важными являются вопросы, связанные с осознанием корневой культурной и художественной традиции как *прочного фундамента*, на котором должен строиться образовательный процесс. Ребенок внутренне детерминирован на собственное культурное развитие в органической связи с традиционной культурной средой. Жизненная стабильность, нравственный уровень и образ жизни в традиционной культурной среде происходят от постоянства и прочности непосредственных отношений, в которые человек органично включён и из которых естественно исходит. Если же нарушается непосредственная *база* отношений, автоматически происходит потрясение всей личности, утрата личностью своих культурных основ. Мучительное чувство неукоренённости и пустота, характерные для современного человека, рассматриваются исследователями (А.В. Толстых, А. Рубцов, Б. Юдин и др.)²⁷⁸ как кризис идентичности человека в мире культуры и в себе самом. Поиск выхода из этого кризиса такие исследователи, как М.А. Некрасова, Т.Д. Полозова и др. видят в возвращении к народному, традиционному.

Естественным образом через свою обычную жизнь, свой дом, свою семью ребенок приобщается к традиционной культуре. Мир традиционной культуры близок и понятен ребенку. Он составляет его повседневную окружающую действительность. Ребенок непреднамеренно становится носителем корневой культуры. С младенчества он уже имеет определенную этой культурой линию своего развития. Нарушить эти жизненно важные связи – что подрубить корни дереву.

²⁷⁷ Неменский Б.М. Познание искусством. М., 2000.

²⁷⁸ См.: Рубцов А., Юдин Б. Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2, 3, 4; Толстых А.В. Грядущая культура: гримасы идентичности // Вопросы философии. 1997. № 2 и др.

Т.Д. Полозова справедливо замечает, что человек, лишенный корневой привязанности к отечественной культуре, лишается и почвы личностно-духовного роста. А без этого невозможно пробуждение, сохранение и умножение человеческого в каждом из людей²⁷⁹.

Важно и то, что, усваивая корневую культуру с раннего детского возраста, ребёнок не просто запоминает культурные нормы и ценности, он их *органично, естественным образом* осваивает. Он получает удовольствие от пребывания в этой культуре и становится способным к жизни в ней. Корневая культура – это важная естественная составляющая жизни ребенка, его человеческой природы. Поэтому необходимо, чтобы образование учитывало естественное состояние человека в культуре, т.к. именно оно, по мнению И.В. Бестужева-Лады, позволило человеческому обществу продержаться сорок тысяч лет²⁸⁰.

На уровне традиционной корневой культуры естественным образом закладываются, а значит, и должны быть закреплены ценностное сознание ребёнка, его отношение к миру природы, к миру людей и к себе самому, формы культурной деятельности и приемлемые для данной культуры формы проявления человеческой субъективности.

Многие неудачи своевременного образования связаны с тем, что школа вырывает ребенка из близкого и понятного ему мира – круга смыслов и ценностей, очерченных семьей и традицией. Она пытается развивать культуру личности исходя из образа «абстрактного», а не реального ребенка, ориентированного нормами и опытом корневой культуры, той, из которой он «вышел своими корнями», которую «впитал с молоком матери». Игнорируя, выпуская из виду связь ребенка с корневой культурой, мы нарушаем естественную линию развития культуры самовыражения, обусловленную свойствами традиционной культурной среды, не закрепляем устоявшиеся в традиции основы самовыражения, традиционные формы и способы взаимодействия субъектов с окружающим миром, не учитываем того, что отрыв от корней – это всегда падение культуры.

Прилагая огромные усилия к повышению культуры учащихся, открывая ребёнку новые ценности культурного существования, школа

²⁷⁹ Полозова Т.Д. Духовное возрождение и развитие должно идти впереди перемен в экономике и политике // Начальная школа. 1996. № 9. С. 76.

²⁸⁰ Бестужев-Лада, И.В. Родитель – это профессия // Начальная школа. 1997. № 9.

тщетно пытается купировать негативные проявления растущего поколения. В чём причина массового бескультурья среди учащихся, обращения детей к асоциальным формам поведения и т.п.? Почему, несмотря на наличие свободного выбора школ в осуществлении культурно-образовательной стратегии, в реализации самых современных образовательных программ и технологий, культура самовыражения учащихся по-прежнему низка? Одна из причин этого кроется в том, что школа не закладывает прочного фундамента личностной культуры учащихся и потому их (учащихся) культурные ориентиры не выдерживают конкуренции с другими аргументами сфер социальной жизнедеятельности.

Необходимо осознание корневой культурной традиции как фундаментальной основы, на которой должен строиться процесс художественного образования с последующим выходом на взаимодействие с другими культурами: национальной и мировой. Этим обеспечивается опора не на *абстрактные* общечеловеческие ценности, а на *конкретные*, укоренённые в данной культуре представления о вечном, постоянно значимом для человека, составляющем основу его отношений с миром.

Таким образом, принцип опоры на корневую региональную культуру как базовое основание при освоении ценностей национальной и общечеловеческой культур, выступает важным принципом, обеспечивающим постепенное движение от корневой, самобытной региональной культуры к богатству национального культурного наследия и далее – к мировым культурным ценностям.

4. Принцип диалога культур

Необходимость выделения диалога культур как важного принципа отбора содержания образования вообще и художественного образования обозначенной направленности в частности, обусловлена вескими причинами. Прежде всего тем, что современное образовательное пространство является поликультурным и в нём одновременно находит отражение множество различных по происхождению, виду и характеру культур. Сама реальность человеческого бытия сегодня определяется исследователями как многокультурная. В этих условиях особую значимость приобретает культурная коммуникация, межкультурное общение, поиск общих для всех культур оснований. Поэтому содержанием образования должна задаваться установка на

взаимодействие культур и диалогические взаимоотношения субъектов в многокультурном пространстве, благодаря чему создаются условия для культурного взаимообогащения субъектов, обеспечивающего успешность образовательной деятельности.

С идеей диалога многие исследователи связывают одно из основных направлений решения проблем гуманизации и гуманитаризации образования. Современные поиски направлены на исследование возможности введения в школу диалога культур. Исследуются возможности диалога как принципа общения; способа мышления и процесса взаимодействия; как общего методологического принципа, охватывающего целостный педагогический процесс; как метода и приёма обучения; принципа обучения и воспитания, особого пространства культурного развития личности.

Существенный шаг к раскрытию философско-методологического аспекта идеи диалога культур был сделан М.М. Бахтиным²⁸¹, в концепции которого нашло отражение соотношение официальной и карнавальной культур, а также В.С. Библером²⁸² – одним из создателей современной концепции диалогического мышления, раскрывшим сущность диалога как взаимодействия культур, в результате которого рождаются новые культурные смыслы. Весомый вклад в развитие идеи диалога культур сделал и С.Ю. Курганов²⁸³, разработавший систему методов построения учебного диалога, в котором каждое научное понятие рассматривается как *«диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания»*.

Опора на перечисленные выше исследования позволила нам обнаружить такой педагогический смысл диалога культур, который выявляет его сущность как принципа построения содержания образования – в данном случае содержания художественного образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся.

Нужно заметить, что принцип диалога культур как принцип построения содержания образования ещё не нашёл в педагогической науке достаточного отражения. Но уже сегодня, на основе исследова-

²⁸¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

²⁸² Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово, 1993.

²⁸³ Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. М., 1989.

ний М.М. Бахтина, В.С. Библера, С.Ю. Курганова и их последователей можно составить достаточно чёткое представление о том, каким должно быть содержание образования, выстроенное на основе названного принципа.

Так, например, можно утверждать, что в содержании образования, построенном на основе принципа диалога культур, должно быть отражено не просто многообразие (или разнообразие) культур, но и показана равноправность, равнозначимость каждой культуры, отражены специфичность и общность культур, раскрыты возможности их взаимодействия и взаимообогащения.

Признание равноправности и равнозначимости культур как необходимого условия диалогических взаимоотношений требует того, чтобы в содержании художественного образования, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся, отношения корневой региональной и национальной культуры с мировой рассматривались не в аспекте *частей* и *целого*, а в логике движения *от одной целостности к другой*. Это значит, что каждая культура в содержании образования должна быть представлена как самостоятельная системная целостность, отражающая конкретный уровень коллективного опыта, сформированного на основе исторически сложившейся общности людей. Исследования Л.В. Ершовой, М.А. Некрасовой, Т.Я. Шпикаловой²⁸⁴ и др. позволяют сделать вывод о том, что в содержании художественного образования должны быть отражены взаимосвязи, характеризующие корневую региональную культуру как систему, входящую в более широкую систему национальной и далее – в систему культуры мировой.

В этом плане принцип диалога культур выступает во взаимосвязи с принципом опоры на корневую региональную культуру как базовое основание при освоении ценностей национальной и общечеловеческой культур, способствуя установлению общих основ и раскрытию взаимообогащающего влияния корневой региональной, национальной и мировой культур.

Соблюдение принципа диалога культур делает невозможным отражение в содержании образования какой-либо одной культуры,

²⁸⁴ См.: Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. М., 1993; Ершова Л.В. Становление непрерывной и преемственной системы этнохудожественного образования: теория и практика. Шуя, 2004 и др.

взятой изолированно, отдельно от других. Важной особенностью содержания образования, организованного в соответствии с принципом диалога культур, является открытость для разных культур, голосов, логик и способов понимания, о которых говорит С.Ю. Курганов²⁸⁵, открытость для множественных точек зрения, для разных субъектов, являющихся носителями коллективного, исторически выработанного представления об общих ценностях, нравственных нормах и культурных способах проявления человеческой субъективности.

Такое содержание образования выводит учащихся на уровень межкультурного взаимодействия, в ходе которого становится возможным обмен культурной информацией, ценностными ориентациями, средствами и способами культурного самовыражения. А также постижение своеобразия культурных форм самовыражения субъектов, являющихся носителями разных культур, и постижение той общности, что функционирует на уровне различных культур и лежит в основе универсальных способов самовыражения.

Согласно С.И. Дорошенко, на основе историко-временного признака может быть выделено два разных вида диалога культур: синхронический и диахронический²⁸⁶. Автор указывает на то, что в синхроническом диалоге культур: диалоге официальной и карнавальной культур, диалоге субкультур одного времени (концепция М.М. Бахтина) ведущую роль играет *творчество*. Такой диалог ориентирует на новую обработку темы; поиск средств опровержения эстетических догм; подвергание источника (оригинала, темы) осмеянию, перевертыванию, новому рождению. В диахроническом диалоге – диалоге культур разных эпох (концепция В.С. Библера) главное место отводится *порождению новых смыслов*. Такой диалог ориентирует на осознание культурных основ и различий разных исторических эпох, создание образа иной эпохи.

Современные исследователи отмечают близость концепции М.М. Бахтина законам и сущности искусства, а также значительную роль культурологии В.С. Библера в гуманизации художественного

²⁸⁵ Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. М., 1989. С. 10.

²⁸⁶ Дорошенко С.И. Диалог культур в современной теории эстетического воспитания // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики: Материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера 26-27 марта 1997г. / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. Владимир, 1987. С. 39-40.

образования. Это даёт основание полагать, что в содержании художественного образования, призванного решать задачу формирования культуры самовыражения учащихся, должны найти отражение оба вида диалога культур: как диалог культур разных исторических эпох, так и диалог разных культур на одном временном срезе (региональной, национальной и мировой). Опора на указанные виды проявления диалога культур при построении содержания художественного образования обозначенной нами направленности представляется чрезвычайно важной, т.к. способствует более продуктивному формированию творческого и ценностно-смыслового компонентов опыта самовыражения учащихся.

Важно отметить, что в диалоге возникает установка на изначальное погружение в поиск смысла культурных явлений, что, по мнению Е.Н. Селивёрстовой²⁸⁷, способствует актуализации и развитию личностных начал учащихся, обеспечивая тем самым особое качество культурного опыта субъектов и опыта их самовыражения в том числе. Качественные характеристики такого опыта позволяют рассматривать его в аспекте *личностного*: основанного на личностном отношении учащихся к культурным смыслам и ценностям, закреплённым в содержании образования; на личностно переживаемом отношении к окружающей действительности и себе самому.

Существенно, что содержание художественного образования, выстроенное в соответствии с принципом диалога культур, не разрушает индивидуальной неповторимости и своеобразия личности ребёнка. Напротив, оно открывает учащимся путь для самостоятельного творчества культуры, для формирования своего особого уникального и неповторимого внутреннего мира. Учащиеся ориентируются не на освоение готовых, одинаково заданных для всех форм культурного самовыражения и уже смоделированных способов культурного действия, а на поиск собственного пути в культуру.

Диалог подводит учащихся к необходимости сравнения, оценки и преломления через свой жизненный опыт материала разных культур. Благодаря этому усвоение содержания образования перестаёт быть механистическим. Оно превращается в творческий акт, связанный с выбором личностно значимых моментов в содержании разных

²⁸⁷ Селивёрстова Е.Н. От школы знания – к школе созидания: монография. Владимир, 2000. С. 194.

культур, попытками разобраться в собственных мыслях, чувствах и переживаниях, с выработкой собственных культурных установок. Это способствует выработке у учащихся многогранного, разностороннего опыта проявления своей субъективности и позволяет поднять уровень культуры самовыражения учащихся с уровня предметной деятельности на более высокий качественный уровень – уровень жизненного опыта. В этом плане принцип диалога культур перекликается с принципом соответствия содержания художественного образования содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным, согласно которому во главу угла ставится жизненный (универсальный), а не узкопрофессиональный опыт самовыражения.

С учётом всего вышеизложенного можно утверждать, что выдвигание принципа диалога культур в качестве основания для отбора содержания художественного образования создаёт реальную основу для повышения качества формируемого у учащихся опыта самовыражения.

5. Принцип нацеленности содержания образования на поддержку развития Я-концепции учащихся

Выдвигая требование поддержки развития Я-концепции учащихся, данный принцип акцентирует внимание на том, что содержанием художественного образования должна обеспечиваться возможность для обретения учащимся не только знаний об искусстве, но и выработки на его основе знаний о самом себе, представлений о том, «Кто Я?» и «Какой Я?». Причём, как утверждает Р. Бернс, недостаточно просто представлений о себе. Необходимо вырабатывать у учащихся позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной ценности и неповторимости. Я-концепция по Бернсу – «это одновременно и представление, и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к ценностям, имеющим культурное происхождение»²⁸⁸. Р. Бернс фиксирует в Я-концепции не только когнитивную, но и эмоционально-оценочную, и потенциально поведенческую составляющие²⁸⁹, указывая на необходимость развития в культурном русле каждой из них.

²⁸⁸ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 66.

²⁸⁹ Там же. С. 33.

Идеи Р. Бернса приобретают особую значимость при рассмотрении вопроса о подходе к построению содержания образования, сфокусированного на развитии личности ребенка. Они позволяют вскрыть неразрывную связь между познаваемым и познающим, понять то, что одно без другого немыслимо, а значит, должно рассматриваться в единстве. Содержание образования должно способствовать тому, чтобы раскрывающиеся через искусство нормы и ценности человеческого существования преобразовывались в индивидуальные и включались в Я-концепцию учащихся.

Следует подчеркнуть, что формирование культуры самовыражения учащихся не может рассматриваться лишь как результат внешнего культурного воздействия. Это процесс, контролируемый и выстраиваемый самим субъектом, корректируемый его волей и сознанием. Поэтому неправомерно рассмотрение вопроса о содержании образования, призванного решать задачу формирования культуры самовыражения у учащихся, без учета личности самих учащихся и их собственной деятельности по формированию культурного образа своего «Я».

Тот факт, что Я-концепция рассматривается исследователями как «один из факторов, определяющих эффективность обучения»²⁹⁰, заставляет нас признать необходимость учёта в содержании образования моментов, связанных с самопознанием и самооценкой учащихся. Содержанием образования на всех уровнях должна создаваться установка на саморазвитие и самосовершенствование учащихся, на расширение видения не только мира, но и самого себя, на выработку личностно значимой системы культурных ценностей и самоопределение в культуре.

В педагогической литературе положение о необходимости поддержки в развитии Я-концепции учащихся не рассматривалось ранее как нормативное, в качестве принципа построения содержания художественного образования. Однако, как уже отмечалось выше, изучение вопросов, связанных с искусством и художественным творчеством, требует обязательного выхода на внутренний план деятельности человека. Напомним, что с точки зрения рассматриваемой нами

²⁹⁰ Иванова Е.О. Возможности индивидуализации содержания образования в условиях дифференциации // Ступени педагогического творчества: науч-метод. комплект для учителя. М., 2001. С. 123-124.

проблемы внутренние изменения субъектов, происходящие в процессе художественно-творческой деятельности, приобретают гораздо большее значение, чем формальные, внешние, чисто изобразительные и соотносятся с ними как цель со средствами. Поэтому понимать формирование культуры самовыражения учащихся следует, прежде всего, как культурную трансформацию ребенком собственного «образа Я», обогащение культурным содержанием своего внутреннего мира.

Таким образом, становится очевидной роль принципа нацеленности содержания образования на поддержку развития Я-концепции учащихся, который наряду с другими, обозначенными выше принципами, способствует построению содержания образования, создающего реальную основу для формирования личности учащегося, культуросообразной в проявлении своей субъективности.

6.5. Организация учебного процесса, направленного на формирование культуры самовыражения учащихся в художественно-творческой деятельности

Специфика организации учебного процесса, ориентированного на формирование культуры самовыражения учащихся, заключается в том, чтобы обеспечить влияние всего комплекса выделенных дидактических принципов на построение занятий. Ведь за данными принципами, по сути, скрываются основные требования к содержанию самой художественно-творческой деятельности учащихся.

Проиллюстрируем действие каждого из выделенных принципов на примерах из практики художественного образования.

Влияние *принципа соответствия содержанию самого искусства при приоритете универсального общечеловеческого опыта искусства над художественно-профессиональным* проявляется в том, что на занятиях учащимся раскрываются не только художественно-профессиональные основы творчества, но и общечеловеческое содержание искусства, его жизненные связи и функции. При этом соблюдается приоритетная направленность образовательного процесса на универсальный, эмоционально-нравственный опыт искусства, на формирование содержательных основ самовыражения (обогащение внутреннего мира учащихся духовным, подлинно человеческим содержанием, которым определяются формы самовыражения субъектов не только в художе-

ственном творчестве, но и в других, не связанных с искусством сферах жизнедеятельности).

Занятия с учащимися должны строиться таким образом, чтобы художественно-творческая деятельность способствовала:

- раскрытию роли искусства в жизни отдельного человека и общества;

- формированию у учащихся духовной близости к своему народу через принятие ценностей его художественной культуры;

- формированию у учащихся представлений об искусстве не только как области профессиональной деятельности художников, но и как форме культуры, предоставляющей человеку огромные возможности для познания и самопознания, отражения действительности и выражения собственного «Я», для культурно-преобразовательной деятельности в отношении мира и себя самого.

Раскрытию универсального характера человеческого опыта, закреплённого в искусстве, способствуют диалоги об искусстве, о действительной силе красоты. На осознание учащимися роли искусства в освоении человеком действительности и преобразовании этой действительности по законам красоты могут быть направлены задания, связанные с разработкой эскизов художественного оформления различных объектов окружающей среды, украшения зданий, предметов быта, одежды и т.п. Ряд заданий должен быть направлен на воплощение учащимися в рисунках собственных представлений о добре и зле, о прекрасном и безобразном.

Для реализации обозначенного принципа в занятия могут быть включены специальные задания, связанные с осознанием содержательных основ художественной формы и подлинного назначения художественных средств, которые, приобретая значение элементов художественной формы, служат раскрытию духовного отношения человека к жизни. Работая с учащимися над освоением системы средств изобразительного искусства, нужно стремиться к тому, чтобы использование учащимися данных средств было осмысленным, а не механическим; было подчинено выражению подлинно человеческого, культурного содержания и общезначимых идей. Для этого учащимся можно предложить задания следующего содержания:

- отражение в рисунке собственных представлений о красоте человеческого подвига во имя Родины и своего народа;

- разработка эскиза плаката по защите окружающей среды;
- выполнение рисунков, утверждающих идею мира на Земле и т.п.

Важно следить за тем, чтобы процесс формирования культуры самовыражения в художественно-творческой деятельности не переходил в процесс выработки у учащихся чисто исполнительской художественной культуры, не превращался в поиск способов копирования чисто внешнего облика явлений и создание внешне оригинальных форм, не несущих смысловой нагрузки. Поэтому процесс освоения художественных форм самовыражения должен быть неразрывно связан с постижением учащимися личностного смысла культурных явлений, с соотнесением учащимися проблем искусства и культуры с проблемами собственного бытия. Необходимо, чтобы предлагаемые учащимся задания имели выход на различные стороны их собственной жизни. Это рассказы в рисунках о своей семье, своих интересах и друзьях; рисунки-размышления на тему «Кем быть?», «Каким быть?»; иллюстрации к любимым книгам, изображение любимых сказочных героев и т.п. Такие задания ориентируют учащихся на изображение моментов собственной жизни, на отражение освоенной, осмысленной, пережитой, ставшей личностно-значимой действительности, на выражение в обусловленной художественной культурой форме содержания своего субъективного мира.

В соответствии с *принципом изоморфности структуры содержания образования и структуры культуры самовыражения* должна соблюдаться ориентация на выработку у учащихся культуры самовыражения в её структурной целостности.

При этом реализация обозначенного подхода не только не исключает, но и предполагает возможность относительно самостоятельного формирования у учащихся отдельных элементов опыта самовыражения. Совершенствование сразу в одно и то же время всех элементов довольно сложного по составу опыта самовыражения в реальной практике школьного образования может оказаться практически недостижимо. Поэтому, будучи направленным на реализацию общей задачи обучения, каждое задание может иметь и своё специфическое назначение: способствовать освоению учащимися на определенном отрезке времени конкретных элементов опыта самовыражения.

Большого внимания требует формирование знаний, необходимых учащимся для культуросообразного проявления своей субъек-

тивности в художественно-творческой деятельности. Этому способствуют задания, направленные на ознакомление учащихся с различными художественными материалами и техниками, на изучение выразительных возможностей изобразительных средств. Выработке у учащихся указанных знаний способствуют такие задания, как:

- изучение творчества любимых художников, подготовка рассказов о выдающихся художниках и художественных произведениях;
- изучение истории развития художественных промыслов;
- сбор поискового материала о мастерах народного искусства с последующим представлением материала в виде устного или письменного сообщения, подборки репродукций, фотографий, творческой биографии мастера и др.

Выполнение указанных заданий потребует от учащихся самостоятельных усилий, т.к. знание не даётся в готовом виде, а должно сложиться у учащихся в ходе их собственной художественно-познавательной деятельности, за счет проявления их собственной активности.

Важно придать активный характер процессу усвоения учащимися всех элементов культуры самовыражения, в том числе и процессу формирования **действенно-практического опыта**. Поэтому для выработки у учащихся умений и навыков осуществления культуросообразных способов действия не следует увлекаться заданиями чисто тренировочного, копирующего характера, рассчитанными на непосредственное и прямое применение правила, повторение готового образца. Чаще всего это должны быть задания, требующие движения от поставленной задачи к самостоятельному поиску её решения. Например:

- применить имеющиеся знания об эмоциональной выразительности цвета для создания цветограммы своего настроения: хорошего (весёлого, радостного) или плохого (грустного, мрачного, печального);
- использовать полученные знания о выразительных возможностях живописи по сырой бумаге для выполнения задания «Подводный мир»;
- используя знания о выразительных возможностях живописного мазка, создать композицию, передающую сияние солнечного света и т.п.

Практическое освоение учащимися средств художественной выразительности должно быть связано с рассмотрением этих средств в

содержательном аспекте – как средств создания художественного образа, выражающего определенное субъективное содержание (мысль, чувство, настроение, впечатление и т.п.). Например, цвет – одно из самых важных и доступных детям изобразительных средств. Его использование также ставится в задачу создания выразительного художественного образа и в соотнесённость с тем, что с помощью него должно быть выражено.

Для примера рассмотрим задание, связанное с изображением веточки распутившейся вербы на фоне весеннего неба. Учащимся предлагается подобрать для неба цвета, соответствующие их собственному представлению о весеннем настроении. Если вместе с детьми проанализировать то, каким может быть весеннее настроение, и то, какие краски передают ощущение весны, то, вкладывая в используемый цвет определенное содержание, дети уйдут от типичных, невыразительных рисунков с небом голубого цвета. Цвет весеннего неба определится возникающими у учащихся ассоциациями весны: тепла, солнечного света, первой весенней травы. Он получит живое, эмоциональное звучание, передаваемое через индивидуальный подбор учащимися разнообразных оттенков теплых и холодных красок.

Основная часть заданий, реализуемых в рассматриваемом нами образовательном процессе, должна быть направлена на формирование **творческого компонента** культуры самовыражения учащихся. Должны быть созданы условия для самостоятельного и свободного творчества детей, для художественного воплощения ими собственных мыслей, чувств и переживаний. Необходимо поощрять яркое проявление творческой индивидуальности учащихся, увлеченность решением творческих задач, установку на творческий поиск художественных форм самовыражения.

Выработке у учащихся опыта творческого проявления своей индивидуальности способствуют упражнения на создание выразительных художественных образов на основе заданного цветового пятна. Эти задания могут иметь два варианта своего выполнения. В первом случае предлагается, не трогая само пятно, придать ему определённую выразительность и смысловое звучание, дорисовав рядом какой-либо предмет. Во втором случае предлагается дорисовать само пятно, добавляя к нему различные элементы.

Развитию творческого компонента опыта самовыражения учащихся будут способствовать и такие задания, как:

- композиционные построения на соединение образа предмета и буквы, с которой начинается название данного предмета;
- введение в написание слова или фразы символического изображения предмета или явления, выражаемого данным понятием;
- творческая разработка предложенного сказочного образа;
- создание рисунков-фантазий на передачу собственного восприятия мажорного и минорного звучания цвета и др.

Особое внимание следует уделить выработке у учащихся **опыта выражения в художественной форме эмоционального отношения к действительности**. Этому будет способствовать введение в содержание занятий таких заданий, которые требуют от учащихся:

- чуткого реагирования на прекрасное и безобразное в жизни;
- проявления эмоционального отклика на изображаемые события;
- сопереживания героям и авторам художественных произведений;
- вживания в художественный образ, слияния с ним в единое эмоциональное целое и т.п.

Приведём пример такого задания, которое выполнялось учащимися на уроках изобразительного искусства в рамках работы экспериментальной площадки на базе Мстёрской средней общеобразовательной школы Вязниковского района Владимирской области. Задание было связано с восприятием художественного произведения М.А. Врубеля «Демон сидящий». Детям предлагалось «войти» в картину, представить себя на месте героя, ощутить переживаемое им состояние, попытаться понять, что чувствует герой, о чём он думает. Эмоциональное состояние и чувства, передаваемые художественным произведением, предлагалось описать на листе бумаги.

Свою способность к эмоциональной восприимчивости искусства и открытому проявлению своих чувств учащиеся обнаруживали в высказываниях типа: 1) *«У этого существа есть доброе сердце, но его никто не понимает. Здесь выражается горе и тоска»*; 2) *«О чём он думает? Куда он смотрит? Он смотрит на дальние скалы и думает, как бы уйти отсюда. Тут главное чувство грусти и отчаяния»*; 3) *«Я чувствую жалость и боль внутри души»*; 4) *«В этой картине чувство доброты, обиды и горести. Все считают его страшным и боятся. А он внутри очень добрый»*.

Работу по развитию эмоционального компонента культуры самовыражения необходимо строить с опорой на актуальное состояние отношений учащихся с окружающей действительностью, на связях с миром природы и миром людей. При этом важно формировать не только положительное эмоциональное отношение (радость, удовольствие, духовное наслаждение от общения с прекрасным, восхищение совершенством художественной формы и т.п.), но и отрицательное (неприязнь к безобразному, неприемлемость бескультурных форм самовыражения, и т.п.), то есть *избирательное* отношение, основанное на ценностных эталонах культуры.

Анализ причин, вызывающих затруднения у учащихся в выражении своего эмоционального отношения, показывает, что чаще всего ими бывают:

а) нежелание или неумение открыто, в культурной форме проявлять свои чувства и эмоциональные переживания; боязнь насмешки и пренебрежения; замкнутость в самом себе;

б) неразвитость чувственно-эмоциональной сферы или недостаточное осознание своих чувств и эмоциональных состояний (что выражать, если ничего не чувствуешь, или чувствуешь, но не понимаешь отчетливо, что происходит внутри тебя и каким образом это можно выразить).

Чтобы устранить данные причины, нужно помочь учащимся услышать себя и понять свои чувства. В случае затруднений детям можно предложить следующие формы выражения чувств и эмоциональных состояний:

1. Называние и описание на словах своих чувств и причин их вызывающих (проговаривать, а потом фиксировать в изображении). Например: «*Мне грустно потому, что на улице идёт дождь. Гулять не пускают, сижу дома и смотрю в окно*», – в речевой форме задаются основные элементы композиции и определенный эмоциональный фон будущей работы. Смысл подобного описания – в осознании своего состояния и поиске соответствующей формы его художественного выражения.
2. Обозначение словами возможных действий, к которым побуждает переживаемое чувство, с последующим фиксированием этого действия на рисунке. Так, чувство любви к Родине побуждает человека к тому, чтобы восторгаться её величиём, защи-

щать её от врагов, прославлять делами, подвигами и т.д. – в рисунке фиксируется действие, отражающее эту любовь.

3. Анализ изобразительных средств, используемых профессиональными художниками для выражения своих чувств и эмоциональных состояний. Анализ способов художественного самовыражения, использованных в работах учащихся (с точки зрения их эмоциональной выразительности).

Должна быть создана обстановка, благоприятствующая формированию у учащихся опыта проявления эмоционального отношения к различным явлениям искусства и окружающей действительности. Для этого мы в своей практике отказались от жёсткого ограничения или запрещения учащимся выражать любые возникающие у них чувства и эмоциональные реакции. Принимались все без исключения возникающие у учащихся реакции, в том числе и неприятие культурных образцов, культурных форм самовыражения и т.п. Они не отвергались, а становились предметом специального рассмотрения, активного обсуждения в диалоге на фоне образцов человеческой культуры, закреплённых в искусстве.

Формированию **ценностно-смыслового компонента** культуры самовыражения будут способствовать задания, направленные на выработку у учащихся системы лично значимых культурных смыслов и ценностей. Процесс освоения художественного материала, обретения знаний, умений и навыков, постижения учащимися культурных ценностей, средств и способов культурного самовыражения каждый раз должен ставиться во взаимосвязь с процессом выявления их *личностного* смысла, личной значимости для учащихся. Принципиальное значение имеет раскрытие учащимся назначения искусства не только как средства познания, отражения и преобразования окружающего мира, но, что особенно важно – как средства *самопознания*, *самовыражения* и культурного *самосозидания* (преобразования человеком самого себя).

Основной акцент должен быть сделан не на окультуривании внешними усилиями сложившейся у учащихся иерархии смыслов и ценностей, а на внутреннем осознании учащимися личной значимости образцов человеческой культуры, закреплённых в искусстве. Важно, чтобы смыслы и ценности, постигаемые учащимися в ходе взаимодействия с искусством, не были «безличными»; чтобы они раскрыва-

лись учащимися в значении «для себя» и получали соответствующие культуре формы выражения. Поэтому должны быть созданы условия для реализации в художественно-творческой деятельности личных планов и намерений учащихся в соответствии с их ценностно-смысловым отношением к действительности, складывающимся в ходе освоения содержания художественной культуры. Каждому ребенку должна быть обеспечена индивидуальная зона культурного развития, возможность выработки и реализации индивидуальной системы лично значимых культурных смыслов и ценностей.

Среди компонентов универсальной составляющей опыта самовыражения, формируемого у учащихся в художественно-творческой деятельности, важное место занимает собственная **активность** субъектов. Поэтому практически все предлагаемые учащимся задания должны требовать от них такой активности и принятия самостоятельных решений на различных уровнях проявления субъектного опыта. Задания должны предполагать активный характер усвоения знаний из области искусства, самостоятельный выбор средств художественного самовыражения, поиск способов выразительного применения этих средств и собственную работу учащихся по выстраиванию индивидуальной системы лично значимых культурных смыслов и ценностей.

Таким образом, целенаправленная реализация **принципа изоморфности структуры содержания образования и культуры самовыражения** позволяет обеспечить структурную целостность формируемого у учащихся опыта самовыражения.

Что касается **принципа опоры на корневую региональную культуру как базовое основание при освоении ценностей национальной и общечеловеческой культур**, то системную работу по его осуществлению на практике необходимо строить в три этапа соответственно логике постепенного движения учащихся в освоении содержания художественной культуры: *от корневой культуры – к национальной и далее – к культуре мировой.*

Первый этап направлен на выявление связей ребенка с корневой культурной традицией, определение его места в данной культуре, постижение образного языка и форм традиционного искусства, освоение приемлемых для данной культуры способов самовыражения.

На этом этапе было важно не просто дать учащимся знания об искусстве и культуре родного края, умения и навыки осуществления

художественно-творческой деятельности на основе местной художественной традиции, но и вызвать у учащихся эмоционально-ценностное отношение к культурным явлениям в регионе. Необходимо показать, что искусство родного края развивается и функционирует в контексте всей культуры; раскрыть на конкретных, близких и понятных примерах общественную значимость корневой культурной традиции, отражающей историческую память народа, народное мировоззрение, народную мудрость, народные представления о нравственности и красоте. Нужно раскрыть учащимся укоренённые в местной традиции средства и способы культурного самовыражения человека.

Действенность решения задач первого этапа обуславливается соблюдением ряда требований к организации художественно-творческой деятельности учащихся и их взаимодействию с искусством.

Так, взаимодействие детей с искусством, особенно на данном этапе, должно преимущественно иметь форму *«живого общения»* с художниками родного края и объектами художественной культуры:

- с оригиналами художественных произведений, хранящими тепло рук создавших их мастеров, *а не их копиями и репродукциями;*
- с реальными людьми, живущими искусством: профессиональными художниками, мастерами народного искусства – самобытными творческими личностями, живыми носителями корневой культурной традиции;
- с представителями местной культурной интеллигенции, личным примером утверждающими значимость культурных форм самовыражения человека.

Занятия с учащимися должны строиться таким образом, чтобы художественно-творческая деятельность способствовала:

- выстраиванию учащимися субъективного образа мира;
- осмыслению и закреплению в художественных образах ценностей корневой культурной традиции и культурных форм самовыражения человека;
- выработке у учащихся чувства сопричастности культуре родного края;
- освоению образно-эмоционального языка традиционных видов народного искусства;

- формированию культурно-созидательной активности учащихся, стремлению к посильному преобразованию окружающей действительности и самого себя на основе корневых культурных ценностей.

Результатом первого этапа будет выступать освоение учащимися опыта самовыражения на основе общечеловеческих ценностей, закрепленных в корневой культурной традиции, осознание ребенком себя как части малой Родины.

Второй этап соответственно логике постепенного движения учащихся в освоении содержания художественной культуры связан с решением задачи по формированию культуры самовыражения учащихся на национальной основе. Этот предполагает выход на освоение национальной художественной культуры: самобытного народного искусства и разных областей профессионального (классического) искусства; на осознание сущностных связей, определяющих значимость культурных форм проявления человеческой субъективности с точки зрения целого народа.

Решение задач второго этапа обеспечивает соблюдение следующих требований к организации взаимодействия детей с искусством и содержанию художественно-творческой деятельности:

- установление духовной связи учащихся с культурой своего народа;

- формирование национального самосознания и чувства национального достоинства, культуры межнационального взаимодействия;

- выработка представлений об общечеловеческих ценностях, свойственных каждой национальной культуре; об общих для разных народов нормах культурного самовыражения;

- расширение свободы выбора учащимися культурных средств и способов проявления своей субъективности;

- освоение главных формообразующих принципов народного искусства (повтора, вариации, импровизации) и разнообразия стилистических особенностей разных школ народного мастерства.

Результатом второго этапа будет выступать освоение учащимися опыта самовыражения на основе общечеловеческих ценностей, закрепленных в национальной художественной культуре, осознание ребенком себя как части своего народа.

Третий этап связан с решением задачи формирования культуры самовыражения учащихся на основе мировых культурных ценностей,

которые специфически преломляются в каждой региональной и национальной культуре. Этот этап становится своеобразным закреплением опыта самовыражения учащихся, сформированного на двух предыдущих уровнях, и одновременно своеобразной проверкой устойчивости данного опыта. Здесь особенно важно, чтобы общение детей с искусством и художественно-творческая деятельность способствовали:

- приобщению к различным слоям художественных традиций в истории человечества, к художественному опыту разных народов, разных эпох;

- раскрытию социально-нравственного аспекта самовыражения человека в опыте мировой художественной культуры;

- осознанию учащимися культурных связей народов и объединяющей силы искусства.

Результатом третьего, завершающего этапа должно стать освоение учащимися опыта самовыражения на основе общечеловеческих ценностей, закрепленных в мировой художественной культуре, осознание ребенком себя как «человека мира».

Что касается *принципа диалога культур*, то главный механизм, с помощью которого он реализуется, хорошо просматривается в идее диалога корневой, национальной и мировой культур.

На практике данный принцип может реализовываться через задания, ориентированные на диалог культур в его синхроническом и диахроническом виде как диалог субкультур одного времени и диалог культур разных эпох [6]. В первом случае явление диалога, согласно идее С.И. Дорошенко, привносится в учебную деятельность с целью творческой обработки заданных тем. Во втором случае диалог используется для рождения новых смыслов, создания образа иной эпохи и поиска ответов на «вечные» человеческие вопросы в искусстве различных исторических эпох.

Так, например, целая серия заданий может быть связана с поиском красоты и гармонии в отношениях между людьми, с поиском женского и мужского идеала в художественной культуре разных эпох. Учащимся предлагается самостоятельно подобрать репродукции с картин известных художников, отражающих красоту человеческих отношений и внутреннюю гармонию человека. Учащиеся выявляют ценные качества героев художественных произведений, обсуждают

их, выражают собственное мнение о мужской и женской красоте, о внешней и внутренней (духовной) красоте человека.

Опыт самовыражения, формируемый у учащихся на основе содержания образования, выстроенного в соответствии с принципом диалога культур, обретает черты индивидуального, уникального и неповторимого, т.к. не навязывается извне в виде готовых, одинаково данных для всех знаний и способов действия. Этот опыт складывается в условиях множественности точек зрения, разных представлений о культурных способах проявления человеческой субъективности, разных взглядов на мир. Процесс формирования данного опыта у учащихся бывает связан с преодолением трудностей и противоречий, с необходимостью собственного выбора, преломления через свой жизненный опыт материала разных художественных культур. Благодаря этому усвоение содержания образования превращается в творческий акт, связанный с попытками учащихся разобраться в собственных мыслях, чувствах и переживаниях, с выработкой собственных, лично значимых культурных установок.

Принцип нацеленности содержания образования на поддержку развития Я-концепции учащихся в художественно-образовательном процессе реализуется через задания, ориентированные на выстраивание учащимися собственного «образа Я» и его культурную трансформацию в ходе взаимодействия с искусством.

В нашей практике системная работа по реализации данного принципа осуществлялась в три этапа.

На первом этапе основное внимание уделялось процессу познания и выражения учащимися самих себя в окружении близкого и понятного им мира, в круге смыслов и ценностей, очерченных семьей и традицией. Для формирования у учащихся представлений о себе как уникальном и неповторимом существе (имеющем особый внешний облик и особый внутренний мир) как представителе своей семьи, фамилии и своего рода мы использовали комплекс специальных заданий, многие из которых были разработаны Л.Е. Такташовой и использовались ею для решения сходных задач. Это такие задания, как:

- выполнение автопортрета с целью изучения своего внешнего облика (акцент на передаче внешнего сходства);
- создание композиции на тему «Я и мир моих интересов» (акцент на передаче содержания своего внутреннего мира);

- выяснение значения своего имени; создание графической версии своего имени (монограмма, вензель, изображение по типу клейма);

- разработка своего варианта фамильного герба и др.

Результатом первого этапа было обогащение культуры самовыражения учащихся за счет формирования у них опыта проявления своей уникальной и неповторимой внутренней сущности, выражения себя как представителя своей семьи, своего рода как носителя определённого семейного уклада и семейных традиций.

На втором этапе работа по формированию культуры самовыражения учащихся осуществлялась в двух направлениях. Первое было связано с осознанием учащимися себя как природного существа, живущего в неразрывной связи с природой. Второе – с осознанием себя как представителя рода человеческого, живущего во взаимосвязи с другими людьми.

В первом случае учащимся предлагались задания, ориентированные на осмысление своего единства с природой. Во втором случае – задания, ориентированные на отражение учащимися в рисунках смысла своего человеческого существования, своей социальной роли, своего статуса, места в обществе, взаимосвязи с другими людьми. Комплекс заданий подбирался таким образом, чтобы культурное развитие получала не только когнитивная, но и эмоционально-оценочная, и потенциально-поведенческая составляющие Я-концепции учащихся. Поэтому в задания, предлагаемые учащимся, включались такие:

- изображение себя дома, в школе, среди друзей, за любимым делом и т.п.;

- закрепление в рисунках представления о себе как человеческой личности, способной к высоконравственным, ответственным поступкам;

- отражение в рисунках своих взглядов на смысл человеческой жизни, нормы человеческого поведения, общения, взаимоотношений с окружающим миром;

- ведение рисованного дневника своих добрых дел и др.

Результатом второго этапа было обогащение культуры самовыражения учащихся через осмысление образа собственного «Я» во взаимосвязи с миром природы и миром людей, через освоение учащими-

ся художественных способов выражения себя как части природы и как представителя человеческого общества.

На третьем этапе основное внимание уделялось:

- обогащению представлений учащегося о себе как «человеке мира», духовном существе, живущем во Вселенной;
- осознанию реальности образов «Я» и «Ты», их общности и различия;
- установлению отношений между «Я» и «Ты», поиску общего языка, переводу отношений в двойную реальность человеческого «Мы».

Этому способствовало:

- проведение заочных экскурсий по разным странам, оформление выставок рисунков и рисованных альбомов путешествий;
- инициирование диалогов о реальных взаимоотношениях детей с окружающими людьми и возможностях улучшения этих отношений;
- анализ характера и поведенческой линии героев художественных произведений;
- обращение к теме космоса в искусстве, разработка собственных композиций на тему освоения человеком космических просторов, составление посланий братьям по разуму на основе рисунков – символов и др.

Результат третьего этапа – обогащение культуры самовыражения учащихся за счет освоения культурных способов проявления собственного «Я» во взаимосвязи с другими людьми, другими сознаниями.

Безусловно, существуют и другие возможности для обеспечения влияния как обозначенного выше принципа, так и всего представленного комплекса дидактических принципов на построение занятий с учащимися. Сами варианты содержания образования, сконструированного на основе данного комплекса дидактических принципов, могут и должны быть совершенно разными для различных областей художественно-творческой деятельности учащихся.

Поэтому данный материал мы предлагаем как один из возможных вариантов практической реализации идеи, связанной с формированием культуры самовыражения учащихся средствами искусства и художественно-творческой деятельности. При этом сознательно оставляем читателю возможность составить собственное представление о проблеме и способах её решения в любых, хоть и не связанных

с искусством видах образовательной деятельности. Надеемся найти в читателе пытливого и заинтересованного исследователя. Путь к творческому осмыслению проблемы открыт.

Вопросы и задания

1. Раскройте значение идеи формирования культуры самовыражения для художественного образования школьников? В чём вы видите отличие этой идеи от идеи свободного самовыражения?
2. Как соотносятся понятия «культура самовыражения» и «культурный опыт самовыражения»?
3. Выделите особенности самовыражения, характерные для различных уровней развития человеческой субъективности: индивида, субъекта, личности, индивидуальности и универсума.
4. Охарактеризуйте культурный опыт самовыражения, формируемый у учащихся в художественно-творческой деятельности, с точки зрения его структуры и состава.
5. Как представленный комплекс дидактических принципов отражает идею формирования культуры самовыражения у учащихся? Какой принцип является основополагающим? Как принципы взаимосвязаны между собой?
6. Как «ложится» структура культуры самовыражения, формируемой у учащихся в художественно-творческой деятельности, на содержание образования (проект урока, занятие, задание по искусству)?
7. Спроектируйте, сочините свой урок (своё занятие, задание), направленный на формирование культуры самовыражения учащихся.
8. Приведите примеры форм и методов обучения, эффективных в плане формирования культуры самовыражения у учащихся?
9. Дайте характеристику концепции формирования культуры самовыражения учащихся средствами искусства и художественно-творческой деятельности. Что для вас оказалось в ней интересным и значимым? Что осталось неясным? Что оказалось сложным для понимания? Какие вопросы возникли к автору?

Список рекомендуемой литературы

1. Алиев, Ю. Б. Художественное образование – незаменимый элемент процесса общего воспитания школьников / Ю. Б. Алиев //

- Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики: материалы педагог. чтений памяти И. Я. Лернера / под ред. Е. Н. Селиверстовой, И. В. Шалыгиной. – Владимир : ОИУУ, 1997. – С. 80 – 83. – ISBN 5-85624-060-X.
2. Бердяев, Н. А. Философия свободы: Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
 3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
 4. Библер, В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / В. С. Библер [и др.] ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1993. – 416 с.
 5. Даниэль, С. М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С. М. Даниэль. – Л. : Искусство, 1990. – 223 с. – ISBN 5-210-00035-4.
 6. Дорошенко, С. И. Диалог культур в современной теории эстетического воспитания / С. И. Дорошенко // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики: материалы педагог. чтений памяти И. Я. Лернера / под ред. Е. Н. Селиверстовой, И. В. Шалыгиной. – Владимир : ОИУУ, 1997. – С. 39 – 40. – ISBN 5-85624-060-X.
 7. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
 8. Лернер, И. Я. Природа принципов обучения и пути их установления / И. Я. Лернер // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – 290 с.
 9. Лихачев, Б. Т. Содержание, принципы и методы преподавания искусства в школе / Б. Т. Лихачев // Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
 10. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
 11. От школы монолога – к школе диалога : материалы к освоению проблемы / под ред. Е. Н. Селиверстовой. – Владимир : ВГПУ, 1996. – 92 с. – ISBN 5-87846-089-0.

12. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 189 с.
13. Селивёрстова, Е. Н. Современная дидактика: От школы знания – к школе созидания: учеб. пособие / Е. Н. Селивёрстова. – Владимир : ВГГУ, 2009. – 232 с. – ISBN 978-5-878-46-679-0.
14. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1.
15. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384с. – ISBN 5-88527-081-3.
16. Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 325 с.
17. Шор, Ю. М. Человек. Образование. Культура / Ю. М. Шор // Мир человека. –1994. – № 1. – С. 10 – 15.

ГЛАВА 7

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ОПЫТА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

7.1. История становления понятия «учебный текст»

Текст стал предметом активного внимания и изучения сравнительно недавно – последние два-три десятилетия. Если раньше текст был объектом лингвистического анализа и воспринимался как материал для наблюдений над формой и употреблением различных языковых единиц, то теперь текст, являясь объектом психолого-педагогического и дидактико-методического изучения, рассматривается как целое, несущее на себе влияние требований социального заказа общества школе и имеющее логико-психологический и дидактико-методический контексты рассмотрения.

В науке не сложилось единого устоявшегося подхода к раскрытию сущности понятия «текст». Это связано как со сложностью и многоаспектностью самого понятия, так и с многообразием его рассмотрения в разных областях знания. Остановимся на некоторых толкованиях этого понятия.

С позиций семиотики «текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – это осмысленная последовательность любых знаков»²⁹¹. Это широкое понимание текста, которое рассматривает его как знаковую систему, имеющую определённую внутреннюю организацию, направленную на выполнение функции передачи сообщения или выражения смысла, а также функции обеспечения понимания передаваемого сообщения и эмоционального воздействия, побуждения к действию.

В узком смысле текст трактуется как «сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически»²⁹².

С позиций теории текстовой деятельности даётся такое определение текста: «текст – речевое произведение, концептуально обусловленное и коммуникативно ориентированное в рамках определённой

²⁹¹ Николаева Т. М. Теория текста // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 507.

²⁹² Никитина Е. И. Русская речь. – М.: Просвещение, 1993. С. 16.

сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность»²⁹³.

Интеграционные процессы в образовании направляют рассматривать текст «как культурный феномен, как материально-идеальное образование, которое в числе других выполняет важную функцию хранения знания»²⁹⁴. Однако в этом смысле текст не только хранит и передаёт информацию, но и является средством мышления, инструментом получения нового знания, реализуя тем самым свои культуросоздающие возможности, связанные с проявлением его образовательных влияний.

Наиболее постоянно отмечаются следующие признаки текста: *выраженность* (текст всегда выражен в устной или письменной форме), *отграниченность* (каждый текст имеет чёткие границы – начало и конец), *структурность* (текст в отношении содержания и построения представляет собой единое целое, части которого связаны между собой в определённом порядке), *информативность* (текст обязательно заключает в себе определённое содержание). Иногда к признакам причисляют *интертекстуальность*, то есть выраженную с помощью различных приёмов (эпиграф, цитирование, упоминание каких-либо знакомых читателям сочинений других авторов, использование крылатых слов и выражений, известных из литературы образов) связь с другими текстами.

Понятие «*учебный текст*» является наиболее дискуссионным в дидактике. Его научное толкование отсутствует в Российской педагогической энциклопедии. При разработке дидактических принципов построения учебника как содержательной модели обучения группа учёных (И. К. Журавлёв, Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, А. В. Полякова, М. Н. Скаткин, И. П. Товпинец, В. С. Цетлин, Н. М. Шахмаев и др.) использует такое толкование рассматриваемого понятия: «Под учебным текстом как компонентом учебника следует понимать элемент структуры, выполняющий определённую дидактическую функцию, – функцию сообщения знаний, введения их в процесс обучения. Учебным текстом является такой отрезок письменной речи, который, об-

²⁹³ Основы текстоведения в школе / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск, 2000. С. 9.

²⁹⁴ Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000. С. 162.

ладая семантической и языковой связностью, реализует в учебнике информационную функцию»²⁹⁵.

Предложенное авторами понимание учебного текста обусловлено анализом структуры учебника, в процессе которого были выделены два направления, где по-разному понимается сущностная основа целостности структурных компонентов учебного текста. Сторонники первого направления (Л. Я. Зорина, Ф. П. Коровкин, Е. И. Петровский, К. Сосницкий, М. Н. Эрдниев и др.) ориентируются на предметное содержание и логику его развёртывания, выражающую внутренние законы той или иной области научного знания, и выделяют главы, разделы и параграфы. Представители второго направления (российские учёные В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев, Н. М. Розенберг, а также зарубежные исследователи М. Бауман, Е. Клиндер, Г. Мейендорф, В. Эйзенхут) берут за основу способы дидактико-методической репрезентации учебного материала и выделяют в качестве структурных компонентов учебные тексты, учебные задания, изобразительный материал, аппарат ориентировки.

Сделаем несколько замечаний по поводу описанного выше подхода к определению учебного текста. Во-первых, если учебный текст рассматривается как средство реализации содержания образования в процессе обучения, то сообразно этому естественно допустить любую форму его воплощения как письменную (текст учебника и других учебных книг), так и устную (текст урока, включающего речь учителя и учащихся). Во-вторых, поскольку для любой деятельности, в том числе и деятельности, обуславливающей работу с учебным текстом, обязательным является её продуктивный характер, то при определении функций учебного текста нельзя ограничиться только информационной. Поэтому при толковании понятия «учебный текст» в аспекте формирования опыта работы с ним наиболее приемлем подход психолога Л. П. Добраева. Исходя из оригинального метода анализа структуры учебного текста (выделение в нём текстового субъекта и текстового предиката, составляющие вместе текстовое суждение), автором предложено следующее понимание учебного текста: «Учебный текст есть совокупность своеобразных текстовых проблемных ситуа-

²⁹⁵ Цетлин В. С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. I. М.: Изд-во РАО, 1992. С. 135.

ций со скрытыми вопросами, т.е. система данных без явно выраженного вопроса, но с наличием условий, порождающих вопросы, и необходимых для ответа на них»²⁹⁶.

Особый интерес представляет понимание текста как единого замкнутого в себе семиотического образования, имеющего целостное, нерасчлененное значение и целостную, нерасчленимую функцию (Ю. М. Лотман). Предложенное толкование текста позволило группе ученых (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная и др.)²⁹⁷ в понятии учебного текста объединить все содержательные, структурные и стилистические элементы учебника. С этой точки зрения элементами учебного текста являются микротексты и макротексты, обучающие задания, заголовки, вопросы к читателю, исторические комментарии, контрольные работы, справочные материалы, таблицы, визуальные схемы и т.д. Такое понимание учебного текста как нельзя лучше согласуется с требованиями ФГОС второго поколения для общего образования – «понятие «текст» следует трактовать широко: он может включать не только слова, но и визуальные изображения в виде диаграмм, рисунков, карт, таблиц, графиков»²⁹⁸.

Поскольку структура содержания образования неоднородна и каждый компонент выполняет в ней свою особую функцию, для реализации содержания образования в процессе обучения должны использоваться различные характеристики учебных текстов, среди которых особое место занимают их типы (виды). Типологию учебных текстов можно создавать как на основе объективных параметров (особенностей текста), так и с учётом субъективных факторов (аспект анализа, целей и задач исследования текста).

Некоторые исследователи, например В. Г. Бейлинсон и Д. Д. Зуев, выделяют основной (теоретико-познавательный и инструментально-практический), дополнительный и пояснительный тексты. Другие учёные, в частности Ю. Н. Кулюткин²⁹⁹, указали три наиболее общие

²⁹⁶ Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. С. 3.

²⁹⁷ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.

²⁹⁸ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. С. 105.

²⁹⁹ Кулюткин Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Проблемы школьного учебника. Вып. 5. М.: Просвещение, 1977. С. 91 – 98.

функции ориентировки (предметная, ценностная и инструментальная), что позволило разделить учебные тексты на предметно-ориентированные, ценностно-ориентированные и инструментально-ориентированные. Соответственно целевым функциям текста необходимо применять описательный или теоретико-познавательный стиль, убеждающий или эмоционально-образный стиль, инструктивно-методический или логико-математический стиль.

Некоторые исследователи (С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, И. Я. Лернер), связывая эффективность руководства познавательной деятельностью школьников с разработкой типов учебных текстов, различают сообщающие, информативные, проблемные, поисковые тексты. Тип текста, содержащий проблемное изложение учебного материала, описан И. Я. Лернером³⁰⁰. По его мнению, автор учебника, создав проблемную ситуацию, должен не только давать решение проблемы, но и раскрывать логику движения к этому решению в её противоречиях, показывать источники этих противоречий, аргументируя каждый шаг к решению. Такое построение текста вызывает у учащихся потребность следить за логикой изложения, контролировать её, формирует умение видеть проблемы, развивает критичность, способность предвосхищать очередной шаг исследования и другие черты творческого мышления. Однако этого недостаточно для осуществления полноценной работы с учебным текстом, поскольку даже в проблемных текстах не заложено специальное формирование способности к самостоятельному «раскодированию» ценностно-смысловой и инструментальной сторон учебного текста, что создаёт существенные барьеры в овладении способами сознательного, целенаправленного преобразования текстов самими школьниками в процессе обучения.

В последние два десятилетия среди учебных текстов обозначают «монологические и диалогические»³⁰¹, что имеет большое значение для реализации личностно ориентированного образования, поскольку акцентируется внимание на образовательные возможности учебного текста не столько с точки зрения инструментальной и информационной его составляющих, но и с позиций воздействия учебного текста на формирование ценностно-смысловых характеристик усваиваемого школьниками социального опыта.

³⁰⁰ Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Знание, 1976. 64 с.

³⁰¹ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 137.

Что существенно отличает диалогическое от монологического изложения учебного материала? «Монологизм отрицает наличие вне себя другого равноправного сознания, другого равноправного «я». Монологизм завершён и глух к чужому ответу, не ждёт его и не признаёт за ним решающей силы»³⁰². Следовательно, существенный признак монологического текста, как отмечает М.М. Бахтин, состоит не в том, что он излагается от лица одного человека, а в том, что он претендует быть последним словом, истиной, «требует усвоения, навязывается независимо от степени его внутренней убедительности»³⁰³. Диалогизм, напротив, подразумевает «взаимодействие между равноправными и равнозначными сознаниями»³⁰⁴.

Другой подход для отличия учебных текстов друг от друга выбирает В.С. Цетлин³⁰⁵ и определяет *макротекст* (основные и дополняющие) и *микротекст* (предписания, правила и пр.). *Развёртывание (свёртывание)* знаний, их объяснение, конкретизация, обоснование характеризует тот или иной тип текста.

Следующая типология учебных текстов предложена В. Н. Мещеряковым³⁰⁶. Он выделяет *первичные* и *вторичные* тексты, созданные на основе первичных (конспекты, изложения и др.), *первично-вторичные* (обзор литературы, сочинения, рефераты проблемного типа и т.д.). Такая классификация предрасположена к установлению соответствия типа текста и вида работы с ним, что немаловажно для правильного понимания полноценного опыта работы с учебным текстом, а также обоснованного выбора основания для выделения совокупности базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом.

Интересную в психологическом аспекте типологию текстов предложил В.П. Белянин, дифференцируя «светлый, активный, простой, жестокий, антисоциальный, веселый, красивый, усталый, печальный, усложненный и др.». При всей условности этой классифи-

³⁰² Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. М.: Искусство, 1979. С. 618.

³⁰³ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 318.

³⁰⁴ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. М.: Искусство, 1979. С. 30.

³⁰⁵ Цетлин В. С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. I. М.: Изд. РАО, 1992. С. 135.

³⁰⁶ Мещеряков В. Н. Педагогическое речеведение: слов.-справ. М., 1998. С. 239 – 240.

кации очевидна перспективность данного подхода к типологии текстов с учётом антропоцентрического параметра, связанного с особым мировосприятием автора, стимулирующим соответствующее сопереживание читателей. Приведём характеристику одного из текстов, выделенных автором: «В основе текстов, которые можно назвать светлыми, лежит описание мира личности или того мира (в том числе природного), который окружает эту личность. «Я», выступающему как субъекту жизнедеятельности, приписываются в светлом тексте предикаты с общим значением *честный, чистый, уникальный*»³⁰⁷. Использование вышеназванных текстов открывает перспективы формирования личностных качеств школьников в ходе взаимодействия с учебным текстом и способствует выстраиванию взаимоотношений между участниками учебного процесса.

Не менее интересным и полезным для обучения в современных образовательных условиях представляется деление учебных текстов на *исходные* и *новые*, предложенное Ю. М. Лотманом.

Что такое новый текст и как он возникает? «Новыми сообщениями, – как их определяет Ю. М. Лотман, – мы будем называть такие, которые не возникают в результате однозначных преобразований и, следовательно, не могут быть автоматически выведены из некоторого исходного текста путём приложения к нему заранее заданных правил трансформации ... Таким образом, новые тексты – это тексты «незакономерные» и с точки зрения существующих уже правил «неправильные»³⁰⁸. Следуя логике автора, исходный текст формулируется на основе определённых правил. Для того чтобы получить новый по отношению к исходному текст, мы должны изменить правила его составления. Если правила остаются теми же, то «в определённом смысле все сообщения, полученные в результате закономерных преобразований какого-либо исходного текста, могут рассматриваться как один и тот же текст». Предложенная выше классификация учебных текстов представляет особую ценность в условиях введения ФГОС второго поколения, поскольку открывает большие возможности для организации и осуществления работы с учебным текстом на

³⁰⁷ Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: МГУ, 1988. С. 48-50.

³⁰⁸ Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т.1. М., 1964. С. 34.

основе деятельностного подхода и ориентирована на творчески-созидательную деятельность при взаимодействии с ним.

Реализация содержания образования в процессе обучения в рамках культуроцентрированной парадигмы предполагает не только преобразование по заданным правилам исходных учебных текстов, но и конструирование новых, основанных на других способах кодирования. Именно эти учебные тексты обеспечивают прирост информации и возможностей школьников по добыванию нового знания, служащего средством решения новых познавательных задач. В процессе условно-адекватного перевода от исходного текста к новому происходят развитие сознания ребёнка и прирост имеющегося у него знания. Процесс самовозрастания знания может происходить сколь угодно долго при условии наличия достаточно большого языкового разнообразия. То, что при этом появляются вновь первичные учебные тексты, несколько не снижает их культурной значимости, поскольку, как правомерно заметил А. Я. Данилюк, «посредством их культура последовательно воссоздаёт себя в сознании нового поколения»³⁰⁹.

Вышепредставленное многоаспектное рассмотрение понятия «учебный текст» раскрывает содержательную аргументацию положения И. Я. Лернера о том, что всякий текст, отражая действительность и деятельность по её познанию, тем самым отражает социальный опыт, лежащий в основе содержания образования. А поэтому любой текст не только представляет собой информацию о части действительности, но и отражает прямо или скрыто тот творческий процесс, который сопутствует добыванию заключенной в тексте информации и способов ее применения, а также потребности и мотивы, которые вызвали к жизни содержание текста.

Итак, рассмотренные нами сущность понятий «текст», «учебный текст», типологии текстов отражают многообразие подходов к анализу дидактического объекта «учебный текст» и позволяют сориентироваться в них, избрав вариант, оптимально соответствующий конкретным целям и задачам современного образования. В связи с этим особую актуальность приобретает дальнейшее типологическое изучение учебных текстов в функциональном аспекте.

³⁰⁹ Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000. С. 166.

7.2. Функции школьного учебника: ретроспективный анализ

Изучение функциональных характеристик дидактических объектов и явлений приобретает в современных педагогических исследованиях особую значимость. Это объясняется тем, что обращение к понятию «функция» позволяет проникнуть в самую суть исследуемого объекта (явления). Поэтому значимость проблемы анализа функций учебного текста существенно повышается сегодня в условиях обнаружившей себя тенденции изменения статуса школьного учебника и востребованностью умений работать с информацией, заключённой в учебных текстах.

Основой для исследования функций учебного текста является психолого-педагогическое обоснование полифункциональности учебника (Д. Д. Зуев, И. Я. Лернер, И. П. Товпинец и др.) и системный подход к рассмотрению целостной дидактической системы «учебник» и её части «учебный текст».

В философии установлено, что всякая система социального порядка активна, деятельностна, что проявляется, прежде всего, в её функциях. По меткому выражению В. Г. Афанасьева «функции системы есть интегративный результат функционирования её компонентов. Одновременно функции выступают и как формы, способы проявления активности системы, её компонентов»³¹⁰. Исходя из требований системного подхода, в основе которого лежит представление о системе как целостности, начнём с рассмотрения функций учебника как ближайшей целостной структуры для учебного текста. При этом подчеркнём значимость следующего положения: «только идя при исследовании от целого к частям, можно выявить их необходимость и достаточность, обусловленные отношением каждой из них к целому, а значит, и друг к другу»³¹¹.

Замкнутый и целостный характер устойчивой системы «учебник» обеспечивается совокупностью признаков, предъявляемых к структурному компоненту (в нашем случае к учебному тексту): 1) «он должен являться необходимым элементом учебника, ибо только при этом условии может быть обеспечена прочная, относительно устойчивая связь элементов в составе целостной системы; 2) каждый ком-

³¹⁰ Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.

³¹¹ Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт систем. анализа). М., 1984. С. 24.

понент учебника находится во взаимосвязи и взаимозависимости с другими его компонентами, что и определяет целостность этой системы; 3) он обладает своей, только ему присущей формой, причём формой, присущей книге; 4) каждый структурный компонент несёт определённую функциональную нагрузку в решении учебно-воспитательных задач; 5) структурный компонент осуществляет свои функции только ему одному присущими средствами, реализуя дидактические функции учебника» (В. Г. Бейлинсон)³¹². У каждого структурного компонента, по мнению автора, могут быть несколько функций, и в различных ситуациях они могут по-разному выступать на передний план одновременно или поочерёдно, перекрещиваться в ходе своей реализации. Естественно, что при этом какая-то одна из функций структурного компонента становится доминирующей. Вот эта «своя», «активная», доминирующая функция компонента и является основанием для формирования желаемой структуры учебника.

Однако в силу недостаточной разработанности в особом анализе нуждаются понятия «функция», «педагогическая функция». Понятие «функция», являясь общенаучным, требует дополнительного осмысления в педагогике. Целесообразно рассматривать понятие «функция» как социальную категорию (В. Г. Бейлинсон). В социологии функция – это роль, назначение, соотносённые с целью по важности, способу и степени участия в её достижении. В этом отношении в определении содержания и состава педагогических функций существенную роль играет аспект целей. *Функции обучения* трактуются как *проектируемые цели обучения*. Такое толкование обуславливает правомерность технологического подхода к обучению, разрабатываемого в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, А. Ромишевски, Г. К. Селевко и др.). По их мнению, технологический подход основывается на конструировании учебного процесса с учётом заданных исходных установок: социального заказа, образовательных ориентиров (ФГОС), целей и содержания обучения. Сконструированный учебный процесс, основанный на воссоздании его изученных функциональных связей, должен гарантировать достижение поставленных целей.

³¹² Бейлинсон В. Г. Арсенал образования. М.: Книга, 1986. С. 78 – 79.

В дидактике выделяют некоторые признаки категории «функция». Так, например, И. П. Товпинец³¹³ в качестве центрального рассматривает признак *нормативности* понятия «функция». С этих позиций функции учебника следует рассматривать как общие нормы моделирования и использования учебника. М. Н. Скаткин подчёркивает, что функция обладает *подвижностью*. «Функция – это определённая деятельность, а деятельность – это чередование реализуемых умений. Подвижность функции есть не что иное, как перенос умений из одной ситуации в другую»³¹⁴.

В теории учебника совокупность функций чаще всего называют комплексом или системой педагогических функций современного школьного учебника (Д. Д. Зуев, В. Г. Бейлинсон). Исходным пунктом при выделении функций являются общественные цели и условия обучения. Анализ целей и условий привёл исследователей этой проблемы к необходимости выделения глобальных функций учебника. Поскольку *глобальная цель обучения* – обеспечить усвоение социального опыта, а учебник, являясь одновременно стратегической моделью процесса обучения и тактической (методической) моделью или сценарием учебного процесса³¹⁵, призван зафиксировать содержание социального опыта. А значит, и познавательного опыта, частью которого является опыт работы с учебным текстом, подлежащего передаче и постепенному усвоению школьниками, тогда и смысл *глобальной функции учебника* состоит в том, чтобы обуславливать и обслуживать целостный процесс обучения. Руководствуясь этим положением, Г. Я. Солганик, например, выделяет две главные функции учебника: «*информативно-познавательную*, предполагающую изложение суммы научных сведений в рамках программы», и «*экспрессивную*, обуславливающую *характер подачи* этих сведений»³¹⁶ (выделено Е. Л.).

³¹³ Товпинец И. П. Дидактические функции учебника // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. I. М.: Изд-во РАО, 1992. С. 46 – 80.

³¹⁴ Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. С. 44.

³¹⁵ Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника: материалы Всесоюз. конф. «Теория и практика создания школьных учебников». Вып. 20 / сост. Г. А. Молчанова. М.: Просвещение, 1991. С. 20.

³¹⁶ Солганик Г. Я. Язык и стиль учебников (Общие аспекты) // Проблемы школьного учебника. Вып. 18. М.: Просвещение, 1988. С. 22.

Такой подход к рассмотрению функций вполне возможен. Однако он не «схватывает» всех сторон содержания цели, стоящей перед современным обучением. Его ограниченность проявляется в направленности на соотнесенность лишь с целями традиционного обучения, ориентированного на приоритеты усвоения, а не созидания. Это проявляется и в используемой терминологии (изложение суммы знаний, подача материала и т.д.). Несмотря на то что функции интерпретируются во взаимосвязи с целями обучения, в представленном выше виде преимущественно характеризуют только аспект деятельности учителя. Они не представлены в контексте рассмотрения деятельности учащегося, что, безусловно, на второй план отодвигает развивающую результативность учебного процесса, «затушевывает» значимость деятельностного подхода к обучению, трактуя его односторонне. Подчеркнём, что в силу этого обозначенную характеристику набора базовых функций учебника нельзя признать полной, а разработку вопроса о содержании функций, их количественной и качественной характеристики, взаимосвязи и иерархизации нельзя считать завершённой.

Количество функций учебника, выделенное дидактами и методистами, колеблется от 8 до 12 названий у разных авторов. В. Г. Бейлинсон указывает перечни, которые насчитывают до сорока функций, что происходит за счёт более дифференцированного обозначения их состава. Наиболее часто в отечественной педагогической литературе выделяются следующие функции учебника: информационная, трансформационная, систематизирующая, закрепления и контроля, самообразования, интегрирующая, координирующая, воспитательная (или развивающе-воспитательная).

Остановимся на их кратком описании с целью теоретического обоснования функциональной характеристики учебного текста, который соотносится с учебником как структурный компонент системы с целостной системой и поэтому несёт на себе отпечаток функциональных характеристик системы.

Информационная функция учебника имеет назначение фиксировать нацеленность его содержания на определённый объём знаний и способов действия, который должен быть усвоен учащимися при изучении учебного предмета. *Трансформационную* функцию учебника чаще связывают с нацеленностью его содержания на преобразование, переработку научно-технических, мировоззренческих, художествен-

но-ценностных, технико-технологических и других знаний, включаемых в учебник в порядке воплощения, конкретизации и уточнения учебной программы на основе дидактических принципов и правил, прежде всего, с учётом принципа доступности. Также эта функция сопряжена с таким преобразованием основ знаний в учебном материале, при котором достигается эффект превращения «чисто» познавательной деятельности школьников в познавательно-преобразующую (т.е. достигается существенный сдвиг в активизации учения школьников). *Систематизирующей* функции исследователи приписывают обеспечение строгой последовательности изложения учебного материала в систематизированной форме, ориентацию учащихся на овладение приёмами научной систематизации, что, в свою очередь, способствует активизации управления процессом учения со стороны педагога. Функция *закрепления и самоконтроля* подразумевает целенаправленное под руководством учителя формирование различных видов деятельности учащихся, оказание помощи в прочном усвоении школьниками обязательного учебного материала и ориентации в нём в процессе применения в практической деятельности. Функция *самообразования* способствует формированию желания и умения самостоятельно приобретать, добывать знания, оказанию помощи в самостоятельном восполнении пробелов в знаниях, стимуляции у них учебно-познавательной мотивации и потребности к познанию. *Интегрирующая* функция сводится к оказанию помощи в отборе и усвоении в качестве единого целого знаний, приобретённых учащимися в процессе различных видов деятельности, из различных источников знаний. *Координирующая* функция предполагает обеспечение наиболее эффективного, функционального использования всех средств обучения, а также усвоения дополнительных сведений, относящихся к предмету изучения и получаемых учащимися при помощи внеучебных средств массовой информации. *Развивающе-воспитательная* функция включает в себя содействие активному формированию важнейших черт гармонически развитой личности.

Определённую пользу имеет анализ толкования понятия «функция учебника» в зарубежной педагогической литературе, несколько отличающегося от принятого в отечественной педагогической литературе. При исследовании функциональной проблематики И. П. Товпинец проанализировала коллективную монографию под редакцией

В. Айзенхута, М. Баумана и др. (Multilateral evaluation of history and social studies teaching material. – Helsinki, 1983)³¹⁷, в которой делается попытка определить само понятие «функция учебника». Зарубежными учёными под функцией понимается *та установочная задача* и предполагается *действенность*, которые должна реализовать учебная книга в процессе обучения (выделено Е. Л.). Однако и в зарубежной педагогике систему функций учебника нельзя считать полностью разработанной, поскольку не ясны критерии их выделения, определяющие набор функций и соотношение между общими и более частными функциями.

Подводя итог вышесказанному о функциях учебника, можно констатировать следующие положительные результаты проведённых исследований. *Во-первых*, достаточно большая совокупность дидактических функций учебника независимо от принятого толкования этого понятия как в отечественной, так и в зарубежной педагогике зафиксированы в педагогической теории и тем самым обозначен некоторый набор нормативных представлений о подходах к конструированию и использованию учебника в соответствии с принятыми целями. Однако представленные в этом наборе цели не покрывают всего содержания современного понимания целей обучения.

Во-вторых, они составляют систему взаимосвязанных и взаимопроникающих свойств учебника, поэтому ни одна из них в полной мере не может выполнять своё назначение вне комплекса. Следовательно, обоснование функций учебного текста также должно предполагать поиск определённой целостности, в основе которой лежит некоторая базовая (ключевая), системообразующая функция.

В-третьих, содержание обозначенных функций и их удельный вес в общей системе изменялись в связи с переосмыслением целей школьного обучения и в связи с изменением целевого назначения учебника. Наиболее разработанной в дидактическом отношении и в методическом воплощении можно считать информационную функцию. За последние годы большое значение приобретает воспитательная функция. Имеется значительное количество работ дидактического и методического плана, в том числе исследования О. С. Богдановой,

³¹⁷ Товпинец И. П. Дидактические функции учебника // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. I. М.: Изд-во РАО, 1992. С. 38.

С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, О. Д. Калининой, С. Н. Скаткина и Х. Штрицель по преломлению воспитательной направленности обучения в учебнике в целом и в его структурных компонентах.

В-четвёртых, исследователи функций учебника констатируют, что система дидактических функций не может быть раз и навсегда строго обозначенной; она динамична, подвижна и открыта, может варьироваться в зависимости от типа учебного предмета, дидактической концепции, типа учебника и аспекта актуальных целей процесса обучения. Об открытости системы свидетельствует тот факт, что в ряде работ по теории учебника наметилась тенденция выделения в качестве самостоятельной *методологической функции*³¹⁸, проектирующей ознакомление школьников со способами получения знаний, методами научного познания, определения статуса разных видов знаний.

Обратим внимание и на некоторые несовершенства, препятствующие глубокому пониманию функций учебного текста. К ним относятся слабая фиксация в функциях учебника смысла деятельностного подхода к обучению, отсутствие в их наборе и характеристике контекста личности учащегося, недостаточная прописанность в них нормативности в организации учебного процесса. Именно это сегодня замедляет разработку необходимого дидактического инструментария и не позволяет обеспечить высокую результативность процесса обучения в организации работы школьников с учебным текстом, что отмечено в ФГОС как первостепенное универсальное учебное действие.

7.3. Совокупность педагогических функций учебного текста: прогностический анализ

Использование структурных и содержательных связей системы (учебника) и его компонента (учебного текста) открывает новые возможности исследования педагогических функций учебного текста. Однако при этом возникает вопрос о необходимости выбора критериев для выделения совокупности функций учебного текста.

Остановимся на рассмотрении основных критериев, раскрывающих сущностную связь учебника и учебного текста. Первый критерий – *необходимость изучения системы функций учебного текста в*

³¹⁸ Зорина Л. Я. Методологические знания в учебниках физики для старших классов // Проблемы школьного учебника. Вып. 1. М., 1974.

свете положения о концептуальности учебника. В рамках новой образовательной парадигмы среди функций выделяется *ведущая*, устанавливаются связи субординации (перераспределение по вертикали) и координации (перераспределение по горизонтали) функций в системе. Так, например, в учебниках для начальных классов, реализующих идеи развивающего обучения, обоснованные Л. В. Занковым, в качестве ведущей выделяется *развивающая функция*. При разработке теории учебника с позиций деятельностного подхода психологом Г. Г. Граник³¹⁹ предложен другой вариант ведущей функции – *функция управления познавательной деятельностью учащихся*. И, наконец, отстаивание позиций процессуальной направленности учебника, концепции понимания учебника как определённого рода сценария процесса обучения позволили И. Я. Лернеру³²⁰ в качестве главной выделить *функцию руководства познавательной деятельностью учащихся*. Все эти три подхода лежат в рамках понимания развивающей функции как ведущей в рассмотрении роли учебника как средства организации многоплановой работы школьников с учебным текстом.

Второй критерий – *расширение перечня функций* учебника, если рассматривать его в контексте формирования опыта работы учащихся с учебным текстом, а не ограничиваться направленностью учебника на организацию только восприятия, осмысления, запоминания и воспроизведения готовых знаний и способов деятельности. Так, например, результаты группы исследователей в составе С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевой³²¹, проведя анализ экспериментальных и гипотетических моделей учебных комплектов по работам С. Ф. Жуйкова, Л. И. Айдаровой, Н. Ф. Талызиной, оформились в реализацию новых его функций, таких как *функция управления активным усвоением знаний, формирования у школьников учебных приёмов; функция формирования учебной деятельности; функция поэтапного формирования умственных действий*.

³¹⁹ Граник Г. Г. и др. Из опыта создания структуры экспериментального учебника по русскому языку // Проблемы школьного учебника. Вып. 14. М., 1984.

³²⁰ Лернер И. Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. I. М.: Изд-во РАО, 1992. С. 80 – 129.

³²¹ Бондаренко С. М., Граник Г. Г., Концевая Л. А. О перспективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 15. М.: Просвещение, 1985. С. 102 – 115.

Третий критерий – *перенос акцента в изучении функций с учебника на учебный текст*. Особо подчеркнем, что учебный текст должен быть направлен не только на хранение и передачу информации, но и на развитие психических и личностных структур школьника, обеспечивающих ему условия для приобретения не только знаний и умений как готовых результатов научного познания, но и инструмента его получения. Именно учебный текст более мобилен, имеет больше возможностей в отличие от учебника при создании предпосылок для проектирования перехода от «позиции ученика как субъекта отдельных познавательных действий к позиции субъекта познания и далее к позиции субъекта жизнедеятельности»³²². Такой подход к рассмотрению функций структурного компонента вполне обоснован тем, что для учебника как книжного издания очень важна проблема структуры и выделения для каждого из его элементов доминирующей функции. Поскольку текст – один из главных структурных компонентов учебника, то при рассмотрении его функций важно обратить внимание на его место и назначение в структуре учебника.

Как отмечают исследователи, функции текстовых компонентов зависят от ряда факторов. В. Г. Бейлинсон и Д. Д. Зуев относят к ним доминирующую направленность, являющуюся основой для различения текстов (текст основной, дополнительный или пояснительный). Л. Я. Зорина и И. К. Журавлёв называют среди рассматриваемых факторов тип учебного предмета, определяемый по его ведущему компоненту, следствием чего будет выделение ведущей функции. Ю. Н. Кулюткин причисляет к ним стиль текста и рассматривает целевые функции текста. И. Я. Лернер связывает функции текста с типом текста, определяемым методом обучения (тип текста и форма текста). В. С. Цетлин соединяет функции и тип текста по признаку его развёрнутости (макро- и микротексты). Л.П. Доблаев и А. М. Сохор установили связь между функциями и средствами текста для его понимания.

Все выявленные факторы являются свидетельством содержательного внимания исследователей к понятию «функция учебного текста». Названные подходы являются весьма ценными, поскольку авторы обращают внимание на комплексность возможностей текста при определении его функций, а это, в свою очередь, ориентирует на

³²² Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 45 – 52.

комплексность в понимании целей работы с учебным текстом и её роли в обучении. В представленных выше авторских позициях прослеживаются ростки деятельностного подхода к роли, назначению учебного текста и необходимости постановки вопроса о деятельности школьников по взаимодействию с учебным текстом в процессе обучения. Перечисленные положения обосновывают целесообразность осмысления функции учебного текста как конкретизации дидактических функций учебника и их рассмотрения в аспекте формирования опыта работы с учебным текстом.

В связи с этим встаёт необходимость рассмотрения одной из важнейших функций учебного текста – предоставление школьникам определённой ценностно-смысловой информации с целью формирования у них ориентации в окружающем мире и опыта использования её для саморазвития и самосовершенствования, что непосредственно ориентирует школьников к работе с учебным текстом с точки зрения её деятельностной сущности. В качестве основных этапов деятельности взаимодействия с учебным текстом, как и любого другого вида деятельности, следует выделить мотивационно-ориентировочный, операционально-действенный и рефлексивно-оценочный этапы³²³. Тогда возникает вопрос: что в учебном тексте может обеспечить мотивационно-ориентировочную основу работы с учебным текстом, осуществление её исполнительной части, а также проведения этапа контроля, оценки и коррекции?

При исследовании этого аспекта подтверждением правомерности нашего предположения о возможности рассмотрения функций учебного текста в трёх плоскостях, соответствующих этапам деятельности, оказались рассуждения Ю. Н. Кулюткина о стиле учебного текста. По его мнению, стиль учебного текста определяется тремя основными факторами: целевыми функциями текста, характером его содержания и психологическими возможностями работающих с текстом учащихся. Для представления структуры отношений «средства – цели», иными словами в процессе поиска способа достижения названной выше цели, автор вводит понятие «функциональный стиль текста», который понимается им как способ подачи содержания текста в соответствии с целью обучающего воздействия. «В учебном тек-

³²³ Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом. Университет. 2000. 336 с.

сте можно выделить три наиболее общие функции ориентировки: во-первых, это предметная ориентация в мире, на основе которой у учащихся формируются определённые логико-понятийные структуры (представления, понятия); во-вторых, это ценностная ориентация, в процессе которой у учащихся складываются личностные отношения, формируются социальные идеалы и нормы (убеждения, взгляды, критерии оценок); в-третьих, это инструментальная ориентация, когда с помощью учебного текста организуются сами действия учащихся»³²⁴.

Систематизация перечисленных функций учебного текста не противоречит достижениям в области семиотики, а также имеет аналогию с функциями сообщения, предложенную в области теории информации. Так, согласно общепринятым семиотическим стандартам действий³²⁵, одни знаки употребляются для информирования читателя, с помощью других знаков производятся оценки, и, наконец, третьи знаки предназначены для регуляции. Таким образом, в соответствии с теорией информации смысл сообщения заключается в том, чтобы воздействовать на процессы выбора и осуществления человеком решений в условиях стимулирования определенных видов деятельности, в нашем случае познавательной деятельности, протекающей в рамках работы с учебными текстами.

В этом отношении важно, что для поведения, направленного на достижение цели, характерны три момента: выбор индивидом направления действий, эффективность способа достижения цели, относительная значимость результатов действий для личности. Ю. Н. Кулюткин подчеркивает, что именно эти три момента и определяют функции сообщений. Если сообщение обеспечивает индивиду основу для выбора, то оно *информирует*. Если сообщение изменяет эффективность последовательности действий, то оно *инструктирует*. Если сообщение изменяет значимость целей, то оно *мотивирует*. Таким образом, по своему функциональному содержанию сообщения могут быть трёх типов: информацией, инструкцией, мотивацией. В каждом конкретном сообщении могут комбинироваться все три указанных типа содержания сообщения. Перечисленные функции сообщения вытекают

³²⁴ Кулюткин Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. М.: Просвещение, 1977. С. 91 – 92.

³²⁵ Ветров А. А. Семиотика и её основные проблемы. М.: Политиздат, 1968. 264 с.

из предполагаемого эффекта воздействия на человека, поэтому тесным образом связаны с основными сферами его деятельности.

Отметим, что автор предлагает совершенно другой по сравнению с более распространенным среди ученых и описанным в исследованиях В. Г. Бейлинсона и Д. Д. Зуева уровень рассмотрения функций учебного текста. Здесь явно прослеживается деятельностный подход, функции интерпретируются во взаимосвязи с целями обучения, их сущность связывается с инструментальными характеристиками целей, позволяющими переводить их на процессуальный уровень.

Используя результаты проведённого выше анализа понимания в дидактике категории «функция», а также, опираясь на сущность толкования понятия «функция учебника», предложенного И. П. Товпинец, мы считаем возможным ориентироваться на следующее рабочее определение понятия «функция учебного текста». ***Функция учебного текста – это прогнозируемая цель его использования для проектирования творчески-созидательной активности школьников в условиях обучения.***

Далее рассмотрим объём вышеназванного понятия, т.е. определим различные функции учебного текста в аспекте формирования у школьников опыта работы с ним. В качестве критерия выделения совокупности педагогических функций учебного текста выберем **развивающую функцию обучения** и обозначим её в качестве *системообразующей*. Прежде всего, это продиктовано положением, высказанным Е. Н. Селивёрстовой: «Идея развития и саморазвития ребёнка становится центральным ориентиром школы начала XXI века. Она и определяет повышенный интерес современной дидактики к исследованию обучения с точки зрения его развивающей сущности, к углубленной концептуальной разработке содержания и способов реализации развивающей функции обучения»³²⁶. И наше обращение к функциям учебного текста через призму целостной дидактической концепции развивающей функции обучения является одной из составляющих её углубления и обогащения.

Рассмотрение развивающей функции обучения с позиции её многоуровневого понимания, а именно, представления развивающей

³²⁶ Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: состояние и перспективы концептуального осмысления // Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: коллективная моногр. / под ред. Е. Н. Селиверстовой, И. В. Шальгиной. Владимир, 2000. С. 109.

роли обучения в динамике таких качественных изменений психических возможностей школьника, которые выступают прямым следствием организованного обучения, порождают, по нашему мнению, следующие функции учебного текста: функцию *интеллектуализации*, функцию *формирования субъектной позиции школьников в познании* и *смыслотворческую* функцию.

Представленные выше научные аргументы обеспечили основу для описания содержания выделенных педагогических функций учебного текста.

Функция интеллектуализации. Необходимость выделения этой функции обусловлена качественно новым толкованием сущности познавательной деятельности учащихся в системе обучения, максимально ориентированного на психическое развитие учащихся. В данном случае речь идет о фиксируемой многими исследователями (В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин, С. А. Шапоринский и др.) необходимости понимания современного обучения как организуемой учителем *полноценной* познавательной деятельности школьников, *полноценной* в том смысле, что она должна протекать не только в форме усвоения, но и в форме исследования, с приоритетом последнего. Эти две формы познания принципиально отличаются друг от друга по типу отношений между познающим субъектом и неизвестным объектом. Именно это различие становится основой для определения содержания и выбора способа осуществления познавательной деятельности, от чего, в свою очередь, существенно зависят развивающие результаты обучения. Поэтому на первый план выходит *формирование у школьника опыта исследователя*. А в аспекте формирования у школьников опыта работы с учебным текстом это возможно лишь при наличии у него специальной функции – функции интеллектуализации.

Обозначенная функция призвана направлять, обеспечивать и гарантировать организацию познавательной деятельности в форме исследования, проектируемым результатом которого будет развитие интеллектуальной сферы каждого учащегося. Раскрывая сущность вышеназванной функции, мы используем толкование понятия «интеллект» как «обще познавательной способности, определяющей меру полноты и глубины субъективного отражения человеком действи-

тельности, а также меру эффективности принимаемых им решений в тех или иных сложных ситуациях»³²⁷.

Учебный текст, обладающий функцией интеллектуализации, предназначен для «выстраивания» и обогащения школьниками арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности. Работая с такими учебными текстами, учащиеся развиваются интеллектуально. Что же вообще при этом меняется в человеке? По мнению М. А. Холодной, меняется тип познавательного отношения к миру: то, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее. Учащихся нового типа познавательного отношения к миру характеризуют следующие признаки. Во-первых, они обладают способностью самостоятельно выделять предмет познания, что выражается в обнаружении познавательного противоречия, проблемы и в дальнейшем формулировании многообразия вопросов, анализ которых приводит его к новой теме, обосновании актуальности, необходимости, возможности и пользы её изучения. Во-вторых, учащиеся, фиксируя знание о своем незнании, готовы к восприятию различной информации вплоть до «невозможной», любят отыскивать новую информацию и способны анализировать ее с разных позиций. В-третьих, инициативные школьники готовы выходить за пределы заданного, что влечет их к созданию субъективно нового, а это, в свою очередь, дает им возможность описывать свое понимание изучаемого вопроса. И, наконец, все вышеперечисленное позволяет учащимся «поразному» объяснять многогранно познанное, используя при этом различные «языки» общения, и, вступая в диалог и в полилог, обогащать свой опыт, приобретенный в процессе исследования.

Поэтому школьники с новым типом интеллектуального отношения к действительности не только открыты к познанию, но и, по высказыванию Е. Н. Селивёрстовой, владеют «культурой научной мысли, состоящей в применении научного метода как «живого орудия мысли» (С. И. Гессен), а потому возвышающей человека до подлинно свободной, творческой познавательной деятельности»³²⁸. Именно эти

³²⁷ Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Барс, 1997. 392 с.

³²⁸ Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: состояние и перспективы концептуального осмысления // Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: коллективная моногр. / под ред. Е. Н. Селиверстовой, И. В. Шалыгиной. Владимир, 2000. С. 115.

изменения и выступают в качестве основы интеллектуального роста личности.

Использование учебных текстов с вышеобозначенной функцией помогут школьникам в выстраивании своего собственного мира, в развитии их интеллектуальных ресурсов. Имея необходимые интеллектуальные ресурсы, школьники впоследствии сами смогут решить, над чем и как они будут думать при взаимодействии с учебным текстом и для чего и как при этом будут действовать. Это и будет означать развивающий результат обучения, достижение которого обеспечивается в процессе осуществления работы с учебным текстом, обладающим функцией интеллектуализации.

Функция формирования субъектной позиции школьников в познании. На протяжении всего школьного обучения учащиеся являются субъектами разнообразных видов деятельности, и у них формируется потребность в расширении сферы реализации себя как субъектов. Работая с учебным текстом, школьники могут и не иметь потребности в самоизменении, личностном самосовершенствовании, а тем более – способности к нему. И то и другое может возникнуть, оформиться и развиваться лишь в процессе самого обучения, где опыт работы с учебным текстом станет предметом целенаправленного (специального) формирования. Осознание учащимися себя в качестве субъектов деятельности, заинтересованных в самоизменении в процессе взаимодействия с учебным текстом и способных к нему, предопределяет последующее их развитие. Школьники смогут работать с учебным текстом как субъекты только в том случае, если они приобретают способность самостоятельно формулировать новые учебные задачи и находить способы их решения посредством разнообразного взаимодействия с ним. Этому, по нашему мнению, должны способствовать учебные тексты, несущие функцию формирования субъектной позиции школьников в познании.

По мнению Е. Н. Селиверстовой³²⁹, качеством субъекта обладает каждый человек в процессе предпринимаемого им *преобразовательного* взаимодействия с объектом (в нашем случае – с учебным текстом): субъект – это носитель активности, направленной на изменение каких-то аспектов предметной деятельности или самого чело-

³²⁹ Селиверстова Е. Н. От школы знания – к школе созидания: монография. Владимир : ВГПУ, 2000. С. 52.

века. В условиях осуществления работы с учебным текстом субъектная позиция школьника проявляется в его активности, мотивированной принятием определенного решения в связи с тем или иным смысловым отношением к окружающей действительности, опредмеченной в учебных текстах, или к самому процессу или результату познания посредством взаимодействия с учебными текстами. Подчеркнём, что быть субъектом познания, осуществляемого в процессе работы с учебным текстом, – значит иметь опыт, позволяющий учащемуся самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за результаты познания. Придерживаясь существующего в науке понимания сущности субъектности человека как его самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции его активности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский и др.), мы раскрываем субъектную позицию ученика в познании посредством работы с учебным текстом через:

- анализ и оценку проблемных текстовых ситуаций;
- постановку целей познания и соответствующих задач для каждого вида работы с учебным текстом;
- планирование их достижений,
- принятие решений по выбору необходимых действий;
- осуществление самоконтроля и коррекции своей работы с учебным текстом;
- рефлексию путем диалога с другими учащимися и учителем о процессе работы и полученных знаниях;
- самооценку, особо вычлещающую личностные изменения, произошедшие в самом себе и других в процессе преобразования готовых и конструирования новых учебных текстов.

Эта функция призвана обеспечить проявление субъектной позиции школьников в познании, направлять обучение на преобразование каждым учащимся наличного опыта работы с учебным текстом, постоянно согласовывая его с научным содержанием знаний. Впоследствии использовать этот опыт через предоставление учащемуся мотивированного выбора того или иного вида учебного материала, формы его презентации, способов работы с ним из богатого многообразия, зафиксированного в готовых учебных текстах, а также обогащать опыт через самостоятельное конструирование первичных учебных

текстов, в которых школьники используют различные текстовые конструкции, способствующие проектированию и воплощению личностно значимых для него видов работы с учебным текстом. Учебные тексты с такой функцией помогают использовать субъектный познавательный опыт разных учащихся для организации «обмена деятельностью» между участниками познания. Это, в свою очередь, даёт возможность раскрыть индивидуальность каждого учащегося, направляя и корректируя его индивидуальное развитие, тем самым не на словах, а на деле добиваться превращения ученика в подлинного субъекта познания, опираясь на его природную, субъектную активность.

Учащиеся, у которых будет сформирована субъектная позиция в познании, смогут самостоятельно выстраивать познавательную стратегию при взаимодействии с учебным текстом. Для достижения этого в учебных текстах должны быть специальные элементы (инварианты), провоцирующие школьников к осознанию не столько полученного результата, сколько определения стратегии и выбора тактики взаимодействия с учебным текстом, а также направляющие учащихся на овладение многообразием приёмов взаимодействия с учебным текстом.

При формировании субъектной позиции школьников следует идти в направлении уменьшения внешнего руководства со стороны взрослого к усилению самостоятельного управления школьниками своей деятельностью. Преобразовывая и совершенствуя способы познания посредством работы с учебным текстом, учащиеся обогащают свой субъектный опыт. Тем самым позиция ребенка как субъекта познания будет обогащаться новыми характеристиками, которые способны активизировать определенные грани личности, выводящие школьника на возможность выстраивания своей собственной жизненной, а не только познавательной стратегии, а это, в свою очередь, создает предпосылки для его дальнейшего развития как личности.

Смыслотворческая функция. Текстовая информация, отражаясь в сознании читателя, приобретает статус смысла текста. Исследователи дифференцируют поверхностный и глубинный смысл текста, соотнося первый с усвоением языковой информации, а второй – с постижением всех элементов структуры текста в их взаимосвязи с фо-

новыми знаниями и информационным тезаурусом коммуникантов (их знанием о мире вообще)³³⁰.

Постигая названные выше смыслы учебного текста, учащийся постепенно овладевает миром культуры. Но в процессе работы с учебным текстом школьники, проявляя себя носителями собственного мира культуры, перерабатывают «вычерпанный» из текста опыт, обогащая и расцвечивая его красками личностного смысла. При каких условиях учебный текст обеспечивает этот переход смысла с одного уровня на другой? По нашему предположению, это должен быть учебный текст, обладающий *смыслотворческой функцией*.

Рассматривая учебный текст в аспекте формирования у школьников опыта работы с учебным текстом и наделяя его обозначенной функцией, мы определяем *смыслотворческую функцию* через установление взаимно однозначного соответствия между множеством потребностей и множеством возможностей школьников, порождаемых их взаимодействием с учебным текстом. Смысл – взаимно однозначное соответствие между множеством потребностей и множеством возможностей человека (Н. П. Чупахин). Если учебный текст обеспечивает учащемуся выбор варианта освоения учебного материала среди предлагаемых или свободное определение своего варианта, мотивированного его потребностями, то вероятность их соответствия возможностям школьника повышается. Тем самым достигается наиболее верное, субъективно значимое решение в установлении смысла, а также предоставляется возможность самостоятельного поиска новых смыслов. Расширяя свои возможности при работе с учебным текстом, учащиеся определяют и новые потребности, т.е. открывают новую размерность собственного смыслового, культурного пространства. А расширение культурного пространства человека, в чём и состоит основная задача образования, является в конечном итоге результатом его развития и самосовершенствования.

Возможности, по мнению психологов, – это средства, условия и обстоятельства, с помощью которых удовлетворяются потребности. Потребности, таким образом, являются недостающими возможностями, которые носят в данный момент потенциальный характер. Поэтому психологи называют потребность *потенциальной возможностью*.

³³⁰ Основы текстovedения в школе / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск, 2000. С. 28.

Следовательно, потребности и возможности – это элементы одного и того же множества возможностей. Называя процесс удовлетворения потребности *актуализацией* соответствующей возможности, результат соответствия будем называть *актуальной возможностью*³³¹.

Исходя из сформулированных положений, ***смыслотворческая функция*** – превращение (актуализация) потребности как потенциальной возможности в актуальную возможность или действительность.

Учебный текст, обладающий смыслотворческой функцией, должен содержать такие элементы, которые провоцируют учащегося либо отвечать на вопросы Как? Каким образом?, либо задавать вопросы подобного характера. Действительно, если потребности отвечают на вопросы: Зачем? И Почему?, а вопросы: Кто?, Что?, Где?, Когда? и Сколько? – представляют множество возможностей, то вопросы, определяющие способ, метод, алгоритм и т.д. – смыслообразующие правила названной функции – это обозначенные выше вопросы «Как?» или «Каким образом?».

Смысл не является значением, но смысл имеет назначение и определяется в первую очередь целью. Понятие цели как предмета некоего устремления говорит о том, что цель – величина интенциональная. Смысл взаимодействия с учебным текстом, рождаясь у школьников при наличии у них некоего намерения по поводу этого текста, претерпевает поступательное развитие в процессе собственной работы с учебным текстом и завершает свое движение в процессе рефлексии. Рефлексия по поводу совершенной деятельности направляет мышление на осознание и осмысление самой деятельности, но и является источником нового знания как о формах и средствах деятельности, так и о самом предмете, на который направлена деятельность. В нашем случае это познавательная интенция. Таким образом, в итоге осуществленная деятельность дает ростки новым интенциям (намерениям, предпочтениям), влекущим за собой новые смыслы взаимодействия с тем же учебным текстом или новыми текстами.

Находя в процессе взаимодействия с учебным текстом для каждой своей потребности оптимальный способ превращения её в актуальную возможность, учащиеся тем самым способствуют сохранению социального опыта, содержащегося в учебных текстах, а рождая при

³³¹ Чупахин Н. П. Игра – культурный базис математики и математического образования // Дидактика математики: сегодня и завтра. Томск: ТГПУ, 2000. С. 98.

этом поиске собственный смысл, – и приросту этого опыта. Это свидетельствует о самоизменении, саморазвитии учащихся как результате, достигнутом в ходе осуществления ими каждого из видов работы с учебным текстом. Этот развивающий результат обеспечивается условием наличия у учебного текста новой, выделенной нами, смысло-творческой функции.

Итак, установив полифункциональную сущность учебного текста с фиксацией развивающей функции в качестве системообразующей, мы определили совокупность его педагогических функций, включающую функцию интеллектуализации, функцию формирования опыта субъектной позиции школьника в познании, и смыслотворческую функцию.

7.4. Работа школьников с учебным текстом: деятельностный аспект

Понятие деятельности играет в современном познании ключевую, методологически центральную роль, поскольку с его помощью даётся универсальная характеристика человеческого мира. «Объяснительная сила теории деятельности состоит в реализации общего положения: «Человек – действительный субъект деятельности, носитель высшей формы психики – сознания»³³². В этой теории деятельность понимается как специфически человеческая форма «активного отношения к окружающему миру», содержание которого составляет «целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры». Человеческая активность рассматривается «как первооснова бытия, как творение человеком себя и самого предметного мира»³³³. Именно отношение субъекта к обществу и природе, опосредованного тем миром материальной и духовной культуры, на которую он опирается, использует и развивает в дальнейшем, и реализуется в особым образом организованной активности субъектов, которую принято именовать системообразующим понятием «деятельность».

³³² Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. С. 12.

³³³ Арефьева Г. С. Социальная активность. Проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании. М.: Политиздат, 1974. С. 16.

Опираясь на идеи, сформулированные в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, а также Б.Г. Ананьева, Б.К. Анохина, М.Я. Басова, Н.А. Бернштейна, П.Я. Гальперина, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, Д.Н. Узнадзе, мы используем накопленные знания о структуре и этапах формирования деятельности для анализа существенных характеристик понятия «работа с учебным текстом».

Понимание деятельности как осознанной, мотивированной, предметной и целенаправленной активности субъекта помогает нам раскрыть сущность понятия «работа с учебным текстом». Наряду с этим термином используют и другие: «текстовая деятельность»³³⁴, «работа с книгой», «работа с учебником», «работа с текстом» (Ю. К. Бабанский, С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, И. Я. Лернер, Л. А. Концевая и др.). Традиционное толкование понятия «работа с книгой (учебником)» как умения, приобретаемого в результате усвоения и применения готовых правил, памяток и инструкций, в процессе обучения не приводит к формированию у большинства школьников вышеназванного умения. По результатам диагностики, проведенной С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, только 3 % обследованных учащихся владеют элементарными приёмами работы с книгой, что маловероятно способствует переходу учащегося на более высокий уровень взаимодействия с учебным текстом – творчески-созидательный. Аналогичные результаты показал констатирующий эксперимент, проведенный нами в пятых классах лингвистической гимназии № 23 г. Владимира. В среднем только 10 % продиагностированных имеют достаточно цельное представление о работе с учебным текстом; в среднем 9 % используют отдельные способы работы при чтении учебника; в среднем 14 % испытывают ситуативную потребность в осуществлении взаимодействия с текстом при условии предъявления внешних требований. Таким образом, у большинства учащихся фактически отсутствует зрелый опыт работы с учебным текстом.

Следовательно, для достижения продуктивного характера взаимодействия школьников с учебными текстами требуется формирование целостного опыта работы с учебным текстом. Поэтому **работа с учебным текстом** нами понимается как *особого рода интеллектуально-мыслительная активность личности, направленная на сбор,*

³³⁴ Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в условиях массовой коммуникации. М.: Наука, 1984. 268 с.

использование, преобразование учебной информации и её перевод на ценностно-смысловой уровень в процессе становления субъектной позиции школьников в познании. Следует подчеркнуть положение об осуществлении субъектом сбора, использования, преобразования и создания ценностно-смысловой информации в целях *сознательного самосовершенствования*, для которого необходимо создавать специальные учебные ситуации взаимодействия с учебными текстами. При этом в ходе этого взаимодействия материализуется в знаковой форме (в форме учебного текста) мотивированная интеллектуально-мыслительная активность познающих субъектов.

Непосредственно работа с учебным текстом не удовлетворяет насущные материальные потребности личности, однако она служит им опосредованно через удовлетворение важнейшей потребности человека в самопознании, в самовыражении, в организации взаимодействий с другими людьми. Как и любая другая деятельность, она способствует обмену знаниями и опытом, эмоциями, ценностями – этими важными ориентирами человеческой деятельности, причем сами эти ориентиры рождаются и поддерживаются в ходе работы с учебным текстом. Сопутствуя всем другим видам деятельности человека, пронизывая их, связывая их в единое целое, работа с учебным текстом является также самостоятельно мотивированной и целенаправленной предметной деятельностью. Особенно в период появления разнообразных текстов, в том числе и учебных текстов, она все более кристаллизуется в самостоятельный вид деятельности с завершённой психологической структурой.

В научных исследованиях используют сложившийся набор единиц анализа структуры человеческой деятельности – компоненты:

- *субъекты* деятельности;
- *признаки и функции субъектов*;
- *объекты (предметы)* деятельности;
- *признаки и функции объектов (предметов)* деятельности;
- *мотивы и цели* деятельности;
- *процессы, виды* деятельности, *действия, операции*;
- *признаки и функции процессов* деятельности (*действий, операций*);
- *инструменты (средства)* деятельности;
- *продукты и результаты* деятельности (*действий, операций*);

- *внешние* и «*внутренние*» условия деятельности.

Проанализируем работу с учебным текстом в логике деятельностного подхода. **Субъектами** при осуществлении работы с учебным текстом являются *учащиеся* и *учитель*. «Стать субъектом определённой деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию». Следовательно, учитель и учащиеся как субъекты должны быть способны превращать собственную деятельность в условиях учебного взаимодействия с учебными текстами в «предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приёмы»³³⁵.

В ходе работы с учебным текстом учащиеся и учитель наделяются различными **функциями**. При этом они демонстрируют соответствующие признаки субъекта в зависимости от ситуации взаимодействия с учебным текстом: «учебный текст – адресат», «учебный текст – интерпретатор», «адресант – учебный текст». Подтверждением целесообразности рассмотрения перечисленных ситуаций считается следующее положение. «Каждый текст... создается в определенной ситуации связи (communicative situation) автора (или авторов) с другими лицами или самим собой. Более точно: создание каждого текста предполагает возможность такой связи»³³⁶.

Остановимся на *функциях учащегося* как субъекта познавательной деятельности в зависимости от названных ситуаций. В *первой ситуации* учащийся – это адресат ценностно-смысловой информации, предложенной ему в форме специальным образом сконструированного учебного текста, читатель в полном смысле этого слова. Иногда для его раскрытия используют словосочетания «идеальный читатель», «вдумчивый читатель». При такой позиции учащийся из пассивного потребителя знаний становится человеком, активно их добывающим, осваивающим эти знания, делающим их своим достоянием. Учебный текст, воспринимаемый учащимся, побуждает его к познавательной деятельности, продуктом которой будет изменение самого учащегося. Во *второй ситуации* учащийся выступает в качестве интерпретатора

³³⁵ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 250.

³³⁶ Пятигорский А. М. Избранные труды. Школа «Языки русской культуры». М., 1996. С. 17 – 18.

учебного текста. Он выбирает и анализирует информацию в соответствии с намеченной им целью, распознает различные смысловые уровни содержания учебного текста, может объяснить их особенности, комментирует текст в целом и его части, переводит информацию с одного языка на другой (язык слов, образов, символов), находит скрытые значения в тексте, существенные связи между различными текстами, даёт личностную оценку учебного текста. *В третьей ситуации* учащийся играет роль составителя, автора учебного текста. Как составитель он преобразует заданный текст в соответствии с индивидуальными особенностями, объединяет информацию из разных источников, рефлексивует и применяет различные способы передачи информации и значения в текстах. Как автор учащийся уверенно пользуется средствами устной и письменной речи, ориентируясь на возможного слушателя или читателя, развивает одну идею (тему). Созданные им первичные учебные тексты могут содержать изложение различных точек зрения и мнений, элементы воображения, написаны с учётом собственного познавательного стиля, индивидуальных склонностей. Содержание передаётся разнообразными способами, ориентированными на различного читателя. Мысли автора передаются и развиваются в интересной форме, соответствующей поставленной учебной задаче и предполагаемому читателю.

Теперь рассмотрим *функции учителя* как субъекта деятельности, организующего работу школьников с учебным текстом и руководящего ею. Функции определяются типом взаимодействия учащихся и учителя. В условиях диалогового общения на основе учебных текстов они вступают в отношения делового партнёрства, сотрудничества. Учитель выступает в качестве советника (консультанта), координатора, партнёра, руководителя. *Педагог-советник* постоянно ведёт индивидуальную работу с каждым учащимся, проводит консультации по вопросам работы с учебным текстом на разных этапах её осуществления, обучает согласовывать действия учащегося с его собственными интересами, проблемами, идеями, планами, возможностями. *Педагог-координатор* организует условия сотрудничества, совмещения индивидуальных возможностей учащихся в группах, работы с учебным текстом всего ученического коллектива в интересах каждого школьника. *Педагог-партнёр (помощник в обучении)* создаёт необходимые условия для эффективной работы с учебным текстом, поощряет уча-

щихся, развивает в них мотивацию к самостоятельной познавательной деятельности средствами учебного текста, помогает разрешить проблемы, возникшие в ходе этой деятельности. *Педагог-партнёр (помощник в анализе и оценке обучения)* создает условия для анализа и оценки результатов работы с учебным текстом, развивает у учащихся способность к самоанализу, помогает им адекватно оценивать себя. *Педагог-руководитель* инициирует обучение учащихся различным видам работы с учебным текстом, направляет их внимание на осознанное применение базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом на уроках и дома.

Предметом (объектом) познавательной деятельности средствами учебного текста является познавательная *интенция* учащихся. Интенция – (от лат. *intentio* – стремление) намерение, предпочтение, цель, направление или направленность сознания, воли, чувства на какой-либо предмет³³⁷. Исследуя особенности организации интенционального опыта, М. А. Холодная описывает смысл этого термина следующим образом: «Интенция – направленность субъекта на определённый объект (способ деятельности и т.п.)». «Интеллектуальные интенции – это особые субъективные состояния (состояния направленности ума), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции индивидуального ментального (умственного) опыта, а по форме выражения – неопределённо переживаемыми и в то же время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями. ... По сути дела, предпочтения – это своего рода ментальный компас, выводящий человека в ту строго определённую область действительности, которая находится в максимальном соответствии с его индивидуальными интеллектуальными возможностями и в которой его интеллектуальные ресурсы могут реализоваться с максимальной эффективностью»³³⁸. Значит, предметом деятельности будет не сам учебный текст, не содержащаяся в нём смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая коммуникативно-познавательным намерением, направленностью и избирательностью личности школьника.

Среди **признаков** интенции (предпочтения) как предмета деятельности мы рассматриваем *универсальность* и *уникальность*. Уни-

³³⁷ Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 1998. С. 452.

³³⁸ Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Барс, 1997. С. 215 – 216.

версальность предпочтений проявляется в том, что субъекты желают «иметь дело с более сложными объектами и ситуациями, они выбирают для решения более неоднозначные и трудные задачи, их привлекают парадоксальные и противоречивые сведения». Уникальность предпочтений характеризуется как «крайнее разнообразие проявлений индивидуального выбора».

Мотив – «образующая» деятельности. Он отвечает той или иной потребности субъекта, которая, опредмечиваясь в мотиве, приобретает свойства побуждения к действию. Предмет потребности субъекта обращается в мотив его деятельности по мере осознания им целесообразности последней (А. Н. Леонтьев)³³⁹. Поэтому в качестве *мотива* деятельности нами рассматривается *стремление к реализации* определённой, т.е. поддающейся содержательной интерпретации, познавательной интенции (намерения, предпочтения, замысла). Цель в терминологии А. В. Брушлинского – «предвосхищение будущего результата». Исходя из этого, *цель* работы с учебным текстом мы определили как *достижение направленного изменения в образовательном поле личности школьника*.

Наиболее важной единицей анализа работы с учебным текстом являются инструменты, с помощью которых она осуществляется. Под *инструментами (средствами)* деятельности мы понимаем приёмы работы с учебным текстом. В психолого-педагогической литературе есть немало исследований о приёмах, но почти всегда они рассматриваются как приемы работы с книгой (учебником), реже – с текстом. Одним из направлений разработки приёмов (Н. А. Лошкарева, Л. А. Николаева, В. Ф. Паламарчук, А. А. Смолук, и др.) является определение группы приёмов, представляющих рекомендации выполнения того или иного способа смыслового анализа текста. К ним относятся рекомендации и советы следующего типа: разделить текст на смысловые части; найти в тексте предложения, развивающие одну мысль; ответить на вопросы: «О чем говорится в тексте? Что об этом говорится?»; отбросить второстепенный материал текста. Другое направление (Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая и др.) выделяет приёмы, исходя из соотнесения их с процессом чтения: приёмы, используемые до чтения, в процессе и по завершению чтения текста.

³³⁹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 101 – 102.

При всех положительных моментах названные группы приёмов не отражают сущности деятельностного подхода к работе с учебным текстом в полном объеме. Поэтому, сохраняя традиционно выделяемые группы приёмов работы с учебным текстом, мы вместе с тем наполняем их обновленным содержанием, подчеркивая видовое разнообразие взаимодействия с учебным текстом и его неограниченность только задачами проработки готовых учебных текстов. Предлагаемая нами совокупность базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом (табл. 7.1) отличается *целостностью* представления этапов организуемой деятельности и отражает её творчески-созидательную сущность.

7.5. Видовое многообразие способов работы с учебным текстом

Переходим к рассмотрению *видов* работы с учебным текстом. «Что можно делать с текстом? Дано: ситуация «учитель – ученик», т.е. тип коммуникации и корпус текстов. Требуется: назначить систему действий с текстами, концентрированную вокруг актуализированной цели того или другого. Чтобы адекватно назначить действия, надо их иметь в виде множества освоенных единичных действий. Что можно делать только с текстом – и ни с чем более? Очевидно, читать и писать. Чтение (не усвоение, не понимание, не произнесение) – особый род деятельности, связывающий субъекта с текстом. Письмо – это сочинение текста (не изобретение, не открытие) или же особый род деятельности, связывающий текст с субъектом, таким образом, письмо – композиция, конструирование (если автор), либо проектирование (если переписчик, либо комментатор)»³⁴⁰.

Анализ приведённых рассуждений позволяет нам выделить следующие положения. В специфическом виде общения между людьми – с помощью текстов, участвуют *автор и читатель*. А текст является между ними посредником. Текст выступает как определённая предметная реальность, за ним всегда стоит автор и его намерения. Рассматривая процесс обучения, это может быть автор учебника (книги), учитель или ученик. Тогда текст – это авторское открытие, выделение и осознание им тех или иных сторон действительности и его умение

³⁴⁰ Зильберман Д. Приближающиеся рассуждения между тремя лицами о модальной методологии и сумме метафизик : сб. // А.М. Пятигорский. Избранные труды. М., 1967. С. 181 – 182.

выразить эту действительность средствами языка. Чтобы общение между автором и читателем состоялось, последний должен **воспринимать** реальность, выраженную в тексте, во всей ее полноте. Однако разные читатели извлекут из текста разное содержание, так как содержание текста полифонично, оно имеет множество степеней свободы, что неоднократно подчёркивал М. М. Бахтин³⁴¹. Сходную мысль высказал и А. А. Леонтьев, отмечая при этом и другую сторону восприятия: «Оно (содержание) многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст»³⁴².

Значит, у школьников существует возможность на разных уровнях **воспринимать, понимать, по-разному интерпретировать** учебный текст и фиксировать это в различных формулировках, высказываниях, следствием чего будет **порождение** многообразия новых текстов. А новый текст всегда ориентирован на предполагаемого читателя. В итоге вновь имеем автора (бывший читатель), а вновь созданный текст имеет нового читателя. Ситуация взаимодействия учителя и ученика, направленного на стимулирование последнего к самосовершенствованию, самоизменению, повторится при условии восребования вновь порождённого текста в процессе обучения. Сменяющиеся друг друга действия составляют единый континуум деятельности, для обозначения которого мы используем термин «работа с учебным текстом», поскольку в процессе обучения имеем дело с особым типом общения посредством учебных текстов.

Итак, мы определили следующие *виды* работы с учебным текстом: **текстовосприятие, понимание, интерпретация**, или использование учебного текста, в смысле взаимодействие с ним (распредмечивание текста как объекта действительности); **текстопорождение**, или конструирование учебного текста (выражение действительности средствами языка, опредмечивание её в тексте).

Рассмотрим некоторые стороны восприятия учебного текста. Целостного теоретического осмысления процесса восприятия учебного текста в психолого-педагогической литературе нет. Возможно, это

³⁴¹ Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. М.: Искусство, 1979. 423 с.

³⁴² Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 143.

связано с тем, о чём писал И. Я. Лернер: «...в настоящее время не существует сколько-нибудь определённой теории восприятия речи, воплощением которой является текст». Вместе с тем нельзя не признать, что восприятие учебного текста характеризуется общими свойствами и подчиняется общим закономерностям восприятия. Обратимся к общеизвестному пониманию восприятия как психического познавательного процесса. «Восприятие – это сложный процесс приёма и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения предмета включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия, формирования чувственного образа»³⁴³.

Среди свойств восприятия выделяют предметность, целостность, осмысленность, константность, избирательность, апперцепцию. Исследованием восприятия текста занимались многие учёные, в том числе А. А. Брудный; Н. И. Жинкин и его ученики Т. М. Дридзе, И. А. Зимняя, В. Д. Тункель; Л. П. Доблаев, А. А. Леонтьев. Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия цельного текста в последнее время был проделан А. С. Штерн. Важнейший вывод её исследования, совпадающий с выводами И. А. Зимней, заключается в том, что оба крайних подхода к соотношению восприятия отдельного высказывания и восприятия цельного осмысленного текста – от высказывания к тексту или от текста к высказыванию – неверны: «Обе стратегии восприятия – от части к целому и от целого к части – действуют *одновременно* (выделено Е. Л.)»³⁴⁴. По выражению А. А. Леонтьева, – это «как туннель рыть с двух сторон».

В данном случае следует помнить, что мы не просто воспринимаем текст, а, «как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве структурного компонента. В зависимости от характера этой «большой» деятельности, места в ней восприятия текста, типа текста, степени сформированности навыков и умений «большой» и «малой» деятель-

³⁴³ Большой энциклопедический словарь. М. : Большая Рос. энцикл., 1998. С. 227.

³⁴⁴ Леонтьев А. А. Указ. соч. С. 139.

ности и ряда других факторов в каждом конкретном случае оптимальной является разная *стратегия восприятия* (выделено Е. Л.). О необходимости учить восприятию говорил А. Н. Леонтьев³⁴⁵, формулируя конкретную задачу – учить детей *работе восприятия* (выделено Е. Л.) в чтении (и на слух) так же, как и другим видам учебной деятельности. Отсутствие такого обучения приводит к тому, что «внимание учащихся одинаково скользит по всему тексту – они не знают, что им делать с поступающей информацией. Имеет место *рассеянное, нецеленаправленное* (выделено Е. Л.) восприятие»³⁴⁶.

Об *управляемом* восприятии писал, например, Ю. Б. Зотов: «Действиями учеников надо чётко управлять: что читать, с какой целью, на какие вопросы ответить, какие части озаглавить и т.д.»³⁴⁷. В организации управляемого восприятия большую роль играет создание *установки на восприятие* учебного текста. Авторы, рассматривающие эту проблему, предлагают различные приёмы. Один из них заслуживает особого внимания. Л. П. Доблаев³⁴⁸ охарактеризовал его как «самопостановку» вопросов, предваряющих чтение текста. Если представить себе некий безымянный отрывок текста, который случайно оказался у нас в руках, то в нашем сознании тотчас произвольно возникает вопрос: что здесь? о чем он и откуда? Желание знать о содержании текста еще до его прочтения – это не прихоть сознания, а разумный акт рождения познавательной интенции. Находя тем или иным образом ответы на эти вопросы, сознание вбирает в себя образ текста и обеспечивает возможность последующей систематической работы с ним. По нашему мнению, именно этот приём запускает следующий вид работы с учебным текстом – понимание учебного текста.

Что же такое понимание текста? С нашей точки зрения понимание текста есть осознание связей между элементами текста и объектами реального мира, который обозначает эти элементы текста. Такое определение вытекает из сущности понимания. В психологии принято

³⁴⁵ Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы философии. 1972. № 9. С. 22.

³⁴⁶ Карих Т. В. Некоторые предложения по совершенствованию учебника английского языка // Проблемы школьного учебника: сб. ст. Вып. 20; Теория и практика создания школьных учебников : материалы Всесоюз. конф. / сост. Г. А. Молчанова. М.: Просвещение, 1991. С. 198.

³⁴⁷ Зотов Ю. Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984. С. 99.

³⁴⁸ Доблаев Л. П. Указ. соч. 212 с.

деление понимания текста на три уровня: понимание слов; понимание предложений; понимание смысла абзаца или нескольких абзацев, образующих единое целое. *Понимание слов* есть осознание связи между словами и обозначаемыми ими объектами. *Понимание предложений* обычно идёт от осознания межсловесных связей к осознанию связи между объектами, которые эти слова обозначают. *Понимание текста* есть образование смысловых опорных пунктов, выделение главного в тексте. Понимание текста начинается, как правило, с понимания слов и завершается осознанием основных идей. Но в то же время большое значение имеет и обратный процесс: понимание основной идеи уточняет значение отдельных предложений и слов³⁴⁹.

Иногда понимание достигается сразу же во время восприятия, а иногда процесс понимания развёрнут во времени. В обоих случаях целью процесса понимания является осознание связей. И.Я. Лернер исследовал трудности понимания текста, рассматривая вслед за другими авторами восприятие и понимание речи (текста) как слитный процесс. Он установил её зависимость от степени выраженности связей и отношений в тексте, с одной стороны, и от подготовленности читателя (слушателя), воспринимающего текст, – с другой. Следствием этого является утверждение о том, что уровень восприятия текста позволяет судить о реципиенте и его подготовке. Одновременно для суждения об уровне подготовки читателя к восприятию текста надо иметь чёткое представление о характеристиках текста, соотносимых с интеллектуальными качествами личности и уровнями последних. Исходя из этого, И.Я. Лернер делает вывод о том, что если изложение смысла текста изобилует свёрнутостью, если связи между высказываниями обойдены, то тем более высокий уровень интеллектуальной подготовки требуется для адекватного и глубокого его восприятия.

При разработке психолингвистической теории понимания текста А. А. Леонтьев использует подход А. А. Брудного, согласно которому процесс понимания текста происходит на нескольких уровнях: 1) последовательное перемещение от одной смысловой части к другой, расположенной после неё; 2) перецентрировка – перемещение мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому, которое не всегда совпадает с последовательностью элементов текста, а допускает

³⁴⁹ Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. М.: Просвещение, 1981. С. 10 – 11.

скачкообразное движение назад; 3) формирование концепта текста – его общего смысла, имеющего чаще всего внетекстовый характер. Исходя из вышесказанного, понимание – это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. Результатом процесса понимания А. А. Брудный считает некоторую картину его общего смысла – концепт текста. В процессе своих исследований А. А. Леонтьев сформулировал это положение иначе. «Понимание текста – это процесс перевода этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделённого определённым смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще **понятно то, что может быть иначе выражено** (выделено автором)»³⁵⁰.

Таким образом, понимание учебного текста учащимися происходит через разнообразные переформулирования его в процессе обучения. Этот аспект понимания можно проследить и в работах С. Л. Рубинштейна³⁵¹. Переформулирование есть не что иное, как перевод, или перекодирование. Результатом переформулирования является понятийное переосмысливание ситуации, что, в свою очередь, приводит к выявлению новых отношений между элементами этой ситуации. Именно установление отношений было положено Л. С. Выготским в основу осмысления сущности и процесса понимания. Умение понимания заключается в том, чтобы «ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом устанавливании отношений, выделении

³⁵⁰ Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. С. 41 – 142.

³⁵¹ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. С. 66 – 67.

важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием».

Как свидетельствуют психологи, человек неоднократно в процессе понимания перекодирует информацию, используя в конце концов наиболее удобный для себя язык. Критерием понимания выступает в данном случае реальное взаимодействие учащихся в некотором локальном контексте. Как свидетельствует практика, понимание учащихся можно проследить в процессе обсуждения всего текста или его части после предварительного (чаще домашнего) чтения. Конечно, некоторые учащиеся могут запомнить наизусть основные положения учебного текста («вызубрить» их). Но «зубрить» – значит понимать только тождество формулировок, однако истинное понимание означает умение рассуждать в собственном стиле, опираясь на предложенные положения. Чтобы иметь свой стиль, надо его создавать, вовлекая окружающих в *понимающее общение* какого-то нового типа. Об этом писал М. М. Бахтин³⁵², когда среди прочих моментов процесса понимания (психофизиологическое восприятие знака, его узнавание, понимание значения знака в определённом контексте) выделял *активно-диалогическое понимание*. Диалоговое общение может происходить между учащимися, между учителем и учащимися, перерастая в полилог, а также с самим собой (внутренний диалог). Внутренний диалог может вестись посредством учебного текста особого вида. Ведение диалога с автором текста описали С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевая³⁵³.

В процессе диалогового общения возникают ситуации объяснения друг другу знания, индивидуально осмысленного и по-своему понятого каждым учащимся. Как при этом понимать объяснение? Занимаясь исследованием логической структуры учебного материала, А. М. Сохор определяет объяснение как переформулирование³⁵⁴, подчёркивая учёт следующих обстоятельств. *Первое* – переформулирование не сводится к простой замене понятийных характеристик. Оно означает выявление нового содержания, новых признаков и свойств.

³⁵² Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. М.: Искусство, 1979. С. 364.

³⁵³ Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая, Л. А. Когда книга учит. М.: Педагогика, 1991. 256 с.

³⁵⁴ Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / под ред. М. А. Данилова. М.: Педагогика, 1974. С. 32.

Второе – переформулирование является итогом предшествующего анализа учебного текста и основой для последующего. *И третье* – «каждое переформулирование отнюдь не находится в однозначном соответствии: одно – с актом анализа, другое – с актом синтеза и так далее. Они представляют собой соединение синтеза, анализа и обобщения и так далее»³⁵⁵. Смысл такого толкования термина «переформулирование» состоит в возможности с его помощью достаточно кратко и содержательно с новой точки зрения описать *процесс перехода* (выделено Е. Л.) от одних понятий (суждений) к другим, существенно новым для учащихся. Не нужно забывать, что именно этот процесс перехода есть ядро обучения.

При обсуждении учебного текста идёт процесс переформулирования, рождается свой стиль изложения как некое авторство учебного текста, которое невозможно без соавторства: «стиль должен быть не просто выдвинут в возможности, но и осуществлён в действительном общении. Авторство при этом означает не что иное, как лидерство. Если не будет альтернативных лидеров, не будет реального соревнования за лидерство, абсолютизируется один стиль, и знание станет мнением»³⁵⁶. Можно сделать вывод, что высказать мысль по-иному означает смену стиля изложения. Только многообразие стилей задаёт то особое тождество знания, которое делает знание самим собой, отличая его от мнения. Итогом понимания можно считать *понимающее знание*, характеризующееся вариацией формулировок, включением их в новые и новые локальные контексты, повторением того же самого по-другому. Что же при этом остаётся инвариантным в знании? Неизменным в знании оказывается не «вечная истина», которую можно «вызубрить» и воспроизвести, а сама *ситуация возобновления понимания*.

Говоря о понимании учебного текста в смысле многовариантного выражения его содержания, необходимо рассмотреть понятие *образа содержания текста* (Леонтьев А. А.). «Образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду – лишь частный случай формирова-

³⁵⁵ Славская К. А. Мысль в действии. М.: Политиздат, 1968. С. 97.

³⁵⁶ Родин А. В. Математика и стиль // Стили в математике: социокультурная философия математики / под ред. А. Г. Барабашева. СПб.: РХГИ, 1999. С. 35.

ния образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ опредмечивания процессов понимания»³⁵⁷. А. А. Леонтьев характеризует образ содержания текста как принципиально динамичный. «Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении – его бытие»³⁵⁸. Если понимание происходит на разных уровнях, то и образ содержания текста формируется не сразу. Он постоянно преобразуется, дополняется, уточняется. В него включаются элементы образов, созданных другими участниками диалога (полилога). Итак, образ содержания текста претерпевает изменения, находясь в непрерывном развитии.

Другая характеристика образа содержания текста, предложенная также А. А. Леонтьевым, – это его предметность. «Его предметность – особого рода, но принцип остаётся неизменным: мы оперируем с самого начала с тем, что стоит за *текстом*. Что же стоит за ним? Изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не более реальный, для читателя). Мы отображаем его в образе содержания текста, используя определённую перцептивную технику, опосредующую формирование этого образа».

Мы уже упоминали о полифоничности содержания текста. Благодаря множеству степеней свободы в содержании текста каждый учащийся *вычитывает* из учебного текста несколько разное содержание. Однако, воспринимая текст по-разному, мы не строим различные миры: мы по-разному строим один и тот же мир. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем видеть фрагмент вместо целой картины. Как отмечает А. А. Леонтьев, есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста, или, выражаясь словами А. А. Брудного, его концепт. Тип текста предполагает различную форму обязательности такого концепта. Чем больше данный текст ориентирован на определённый узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таким, по его мнению, является научный текст и особенно учебный. Обосновывая свою точку зрения, А. А. Леонтьев опирается на традиционный школьный учебник, тек-

³⁵⁷ Леонтьев А. А. Указ. соч. С. 142.

³⁵⁸ Там же.

сты которых почти не имеют степеней свободы. Аналогичную позицию по поводу научного текста высказал и Ю. Б. Борев³⁵⁹, объясняя, что такой текст не требует интерпретации, так как он прочитывается однозначно благодаря однозначности смысла и определённости значения научных терминов.

Возможен и иной взгляд на вышеизложенные положения. По нашему представлению, учебный текст может иметь множество прочтений. Но это не многозначность объективного смысла, заложенного в учебный текст, а многозначность личностного смысла, «вычерпываемого» из него каждым учащимся. Идеальное единство значений» (идентичность интенции) существует во множественности суждений (наполнений интенции). Поэтому учащийся, воспринимая учебный текст, вовлекается в сотворчество, рождающее дополнительный личностный смысл.

Используя категорию «личностный смысл», мы опираемся на концепцию А. Н. Леонтьева³⁶⁰. Автор, прежде всего, имеет в виду различие объективно сознаваемого значения предмета (явления, события) и его внутренне мотивированного значения для субъекта. Развивая концепцию о личностном смысле как отношении мотива к цели деятельности, А. А. Леонтьев указывает, что конституирующим признаком значения является его кодифицированность. «Значение, – пишет он, – это социально кодифицированная форма общественного опыта».

Интересен взгляд Т. М. Дридзе на этот вопрос. Она полагает, что при всей своей объективности значение никогда не выступает как нечто абсолютное для индивида, так как, усваивая общественный опыт, зафиксированный в значениях, индивид включает его в систему своих жизненных отношений, в систему своей деятельности, по-разному воспринимая и переживая закреплённое в значении содержание в зависимости от мотива соответствующей деятельности. В работе с учебным текстом это порождает расхождение между значением слов и интерпретируемым их смыслом. Вместе с тем смысл отнюдь не всегда индивидуален, поскольку не всегда индивидуальны мотивы человеческой деятельности, отношения людей к предметной и обще-

³⁵⁹ Борев Ю. Б. Эстетика. 4-е изд., доп. М.: Политиздат, 1988. С. 184 – 190.

³⁶⁰ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 108 – 113.

ственной действительности. Последнее нередко окрашено теми или иными групповыми интересами. И смысл, и значение – это форма общественного опыта, усваиваемого индивидом. Но в отличие от значения смысл – форма некодифицированная. Как правило, смысл не существует для человека – носителя этого смысла как что-то отдельное от значения. Напротив, человеку кажется, что он непосредственно воспринимает денотат (или слово) в его объективном значении. Но все предметы человеческой деятельности, как и все слова человеческого языка, видятся каждому из нас как бы через призму нашего личного интереса и нужно специальное усилие аналитической мысли, чтобы встать над этим интересом и уловить раздельность смысла и значения.

Различия в восприятии и понимании учебного текста направляют школьников к многообразию его интерпретаций. Объективным результатом интерпретационной деятельности учащихся оказывается множество воспроизведённых, преобразованных и как бы «заново родившихся» текстов на основе так или иначе истолкованной и преобразованной восприятием ценностно-смысловой информации. Таким образом, «обработанные» учебные тексты и выраженные в них знания уже не «обезличены». Они «пропущены» через индивидуальную направленность субъектного опыта учащегося. Общим итогом интерпретации как одного из видов работы с учебным текстом будет *лично-значимое знание*.

Личностно-значимым знание становится, по словам В. П. Зинченко³⁶¹, в том случае, если оно живое. Рассматривая новую категорию «живое знание», он нашёл главное отличие его от мёртвого. Оно состоит в том, что живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мёртвое, механическое действие. Построение «живого знания» можно воплотить в процессе работы с учебным текстом через специальное конструирование учебного текста.

Проблема порождения речи (текста) исследовалась Н. Н. Жинкиным³⁶². Вводя понятие «замысел текста», он предлагает толковать по-

³⁶¹ Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. I. Живое знание. Самара, 1998. 296 с.

³⁶² Жинкин Н. Н. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 59 с.

рождение текста как развёртывание его замысла, который при своей реализации предполагает ориентацию на адресата (читателя). Как может появиться замысел учебного текста? По утверждению Н. Н. Жинкина только тот человек, который умеет усваивать денотатную структуру новой информации, сам становится автором текста. Значит, усвоение *предметного значения имени (знака)*, а именно так расшифровывается термин «денотат»³⁶³, является необходимым условием текстопорождения. При этом замысел учебного текста рождается как бы сам по себе, без всяких затруднений. Вероятно, это условие необходимое, но совсем не достаточное. Анализ работ В. П. Зинченко позволил нам сформулировать это недостающее условие. Оно заключается в следующем. Учащийся, который принимает и умеет представлять различные точки зрения на одну и ту же информацию, изменять стиль её изложения, способный выразить своё отношение к ней, вкладывающий в неё личностный, аффективно окрашенный смысл, может стать автором учебного текста. При этом учащийся конструирует текст как целостное образование, запечатлевающее в себе образ поисковой деятельности, совершаемой им и его сверстниками в разнообразных жизненных и учебных ситуациях. Именно при таком подходе появляется и мотив (как первый уровень текстопорождения), и выделение темы и ремы, определение данного и нового (как уровень «индивидуальных смыслов»), и выделение деятеля (субъекта) и объекта (этап перевода «индивидуальных смыслов» в общезначимые понятия).

Реализуемые разновидности работы с учебным текстом присущи одному и тому же субъекту. Восприятие, понимание, интерпретация и порождение учебного текста могут быть рассмотрены как звенья единого континуума деятельности: на «полюсе субъекта» – в плане перехода от предмета через деятельность в субъективный продукт; на «полюсе объекта» – в плане перехода от трансформируемого психическим образом субъективного продукта в продукт объективный (новый текст, порой с иной концепцией)³⁶⁴. Именно единство всех видов работы с учебным текстом подчёркивает особенность процесса осуществления интеллектуально-мыслительной активности личности и обеспечивает возможность формирования у школьников целостного опыта работы с учебным текстом.

³⁶³ Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 1998. С. 343.

³⁶⁴ Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы философии. 1972. № 9. С. 97 – 99.

7.6. Опыт работы с учебным текстом как дидактическое понятие

Деятельностная сущность работы с учебным текстом диктует введение нового дидактического понятия – опыт работы с учебным текстом. *Опыт работы с учебным текстом* будем рассматривать как *готовность к осуществлению работы с учебным текстом, характеризующуюся инициативностью, самостоятельностью, осознанностью и продуктивностью познавательных усилий школьников по восприятию, пониманию, интерпретации и самостоятельному созданию учебных текстов.*

Каждый акт деятельности, чтобы быть реализованным, предполагает потребность и мотив в отношении этой деятельности, знания о целях, средствах, способе и результате деятельности, умение этот способ осуществить, готовность видоизменять способ в случае возникших затруднений и адаптировать его к новым условиям. Социальный, а значит, и познавательный опыт состоит из четырех элементов, каждый из которых представляет вид содержания образования:

- знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- опыта осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в умениях и навыках личности;
- опыта творческой деятельности, воплощенного в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, т.е. до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системой действий;
- опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенного в совокупности ценностей, играющих мотивационную роль в поведении и определяющих выбор способов организации жизнедеятельности в целом и отдельных видов деятельности в частности.

Опыт работы с учебным текстом мы рассматриваем как компонент познавательного опыта. Поэтому *в структуре опыта работы с учебным текстом* определены *знаниевая, инструментальная и эмоционально-ценностная составляющие.*

Знаниевая составляющая включает в себя знания и представления, которые выступают в своем функциональном аспекте как предназначение для осуществления работы с учебным текстом. Они

должны быть такими, чтобы информировать личность об объективно-предметном назначении (операциональном смысле) действий, составляющих работу с учебным текстом, о способах её осуществления и оценивания. Опираясь на работы И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, данную составляющую мы представляем через следующие виды знаний:

- понятия и термины, в которых фиксируется знание о работе с учебным текстом: учебный текст, типы учебных текстов, взаимодействие с учебным текстом, приёмы взаимодействия с учебным текстом;
- знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом;
- знания о базовых видах работы с учебным текстом;
- знания и представления о роли работы с учебным текстом в познании, в учебных и жизненных ситуациях.

Инструментальная составляющая представляет собой совокупность базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом³⁶⁵ в знакомых и новых ситуациях (табл. 7.1). Освоенные приёмы становятся умениями, необходимыми для осуществления работы с учебным текстом. Умение означает успешное выполнение действия или действий с выбором и применением правильных приёмов работы и с учётом определенных условий (Н. Д. Левитов). Поэтому исходным в этом случае являются приёмы. Перечислим группы приёмов, которыми необходимо пользоваться при взаимодействии с учебным текстом:

- приёмы «предчтения»;
- приёмы организации диалога с автором;
- приёмы «последствия» (преобразования текста).

Суть **эмоционально-ценностной составляющей** состоит в том, что работа с учебным текстом становится для личности ценностью, которая, будучи освоенной, начинает играть роль побудителя (мотива) для реального осуществления взаимодействия с учебным текстом. К мотивации относят все то, что побуждает реально совершаемую активность. Под мотивационными образованиями в психолого-педагогических исследованиях (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе и др.) понимают потребности, интересы, намерения, предпочтения, смыслы, ценности, идеалы и др.

³⁶⁵ Лопаткина Е.В. Дидактические средства формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2009. С. 127 – 145.

Таблица 7.1

Характеристика группы приёмов		Название приёма
Приёмы «предчтения»		Экскурсия по книге Определение стратегии чтения Выбор тактики чтения Работа над заголовком, эпитафой
Приёмы организации диалога с автором	Приёмы мотивации диалога с автором	Сортировка материала Постраничный анализ текста Деление текста на смысловые части Выделение главных, основных мыслей в тексте Выбор (подчёркивание, выписки) ключевых слов, словосочетаний, фраз
	Приёмы осуществления диалога с автором	Выбор из текста незнакомых слов, словосочетаний и выяснение их значений Выбор слов-сигналов, помогающих обратить внимание на то, что нужно запомнить Составление (самопостановка) вопросов к тексту Поиск ответов на поставленные вопросы
	Приёмы рефлексии и оценки диалога с автором	Соотнесение собственной точки зрения на поставленную проблему с текстом учебника; Подтверждение основных положений текста собственными примерами Работа со справочной литературой
Приёмы «последствия» (преобразования текста)	Приёмы мотивации «последствия»	Составление схем, рисунков, планов, конспектов, словарей, алфавитных указателей, справочников, реклам, антиреклам и т.д. Составление заданий, аналогичных тем, которые встретились в тексте Составление контрольных вопросов к параграфу, главе, книге для будущих читателей
	Приёмы осуществления «последствия»	Пересказ содержания от собственного имени, от имени автора или от имени одного из героев Восстановление текста по рисункам Придумывание своих заголовков к тексту Поиск эпитафой к тексту Поиск дополнительной литературы по изучаемой теме
	Приёмы рефлексии и оценки «последствия»	Написание рецензий к выбранному фрагменту книги Редактирование текста Написание собственных текстов на заданную тему

Эта составляющая включает в себя такие психологические механизмы, как волевые и эмоциональные проявления, направляющие активность школьников на принятие, удержание и достижение намеченной цели. Посредством эмоций учащиеся выражают возникновение личностных смыслов, готовность к постановке специфических задач на смыслотворчество, смыслопорождение. Положительные устойчивые эмоции продолжают стимулировать школьников и в процессе осуществления работы с учебным текстом, настраивают на её успешность. Так как эмоции всегда опредмечены и направлены на определенный объект, в нашем случае на учебный текст, они тесно связаны выражением эмоционально-ценностного отношения к нему. Воля понимается как сознательно совершаемое человеком усилие на пути к цели, для создания дополнительного мотива, его поддержания и усиления. С помощью воли учащиеся могут осуществлять регуляцию и саморегуляцию активности при взаимодействии с учебным текстом, которая проявляется как усиление или как торможение побуждений, переживаний, рассуждений, действий.

Необходимость разработки условий обучения, которые создают учебные ситуации для формирования у школьников опыта работы с учебным текстом, поставила вопрос о конструировании процессуальной модели опыта работы с учебным текстом. Главным среди таких условий выступает специальная организация учебного процесса, проектирующая деятельностную позицию учащихся при взаимодействии с учебным текстом. Поэтому составляющие процессуальной модели опыта работы с учебным текстом должны быть способны реализовать выделенные нами педагогические функции учебного текста.

7.7. Процессуальная модель опыта работы с учебным текстом

Как показывает анализ теории и практики образования, дидактические объекты, к которым относится опыт работы с учебным текстом, нуждаются в проектной типологии, использующей обобщённые схемы, модели. В педагогических исследованиях имеется опыт создания такой типологии. Так, например, А. А. Гречихин³⁶⁶ разработал типологическую модель книги и распространил её на школьный

³⁶⁶ Гречихин А. А. О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 15. М.: Просвещение, 1985. С. 12 – 32.

учебник; Г. М. Донской проследил становление нового типа учебника как многофункциональной книги; И. К. Журавлёв и Л. Я. Зорина³⁶⁷ представили модель учебного предмета и его типы по их ведущему компоненту, описали типологию учебника по различным учебным предметам в зависимости от ведущей функции предмета в учебном процессе. Общедидактические структурно-логические схемы³⁶⁸ разной степени общности разработаны многими авторами (Н. Н. Баранский, Ф. Б. Горелик, Н. Г. Дайри, Л. Я. Зорина, А. В. Усова, С. Г. Шаваленко и др.).

Итак, проектная типология применительно к дидактическим объектам развивалась в направлении от книги к школьному учебнику, а от него к учебникам по различным предметам, а также от учебника к учебному тексту. Перечисленные выше типологические модели никоим образом не касались введения учебного текста в процесс обучения и в познавательную деятельность школьников, однако они так или иначе подготовили базу для разработки модели опыта работы с учебным текстом, сориентированного на совокупность его педагогических функций.

При выделении обозначенных ниже составляющих модели мы исходили из следующих *критериев*. Во-первых, способность посредством их фиксировать этапы познавательной деятельности с использованием учебного текста. Во-вторых, их направленность на предполагаемого адресата, обращённость к воображаемому читателю как субъекту деятельности, а не потребителю её результатов, следовательно, ориентированность на творчески-созидательный характер деятельности. И, наконец, возможность через них реализовать выделенные нами новые функции учебного текста, а именно функцию интеллектуализации, функцию формирования субъектной позиции в познании и смыслотворческую функцию, а значит, достижимость развивающих результатов обучения.

При разработке процессуальной модели опыта работы с учебным текстом мы использовали типические свойства системы: *многогранность, процессуальность, насыщение коллизиями, вариатив-*

³⁶⁷ Журавлёв И. К., Зорина Л. Я. Дидактическая модель учебного предмета // Новые исследования в педагогических науках. 1979. № 1. С. 18 – 23.

³⁶⁸ Зорина Л. Я. Программа – учебник – учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.

ность, предложенные Л. В. Занковым³⁶⁹. Эти свойства выступают в качестве инструментов, обеспечивающих формирование у школьников полноценного опыта работы с учебным текстом, гарантирующего их саморазвитие и самосовершенствование.

Многогранность проявляется как отражение богатства и видового многообразия работы с учебным текстом. *Процессуальность* указывает на непрерывное движение знаний, изменение каждого познаваемого элемента по мере овладения последующими элементами и осознания соответствующего целого. Это свойство применительно к опыту работы с учебным текстом проявляется в том, что сам текст задает освоение как содержательных (знание о том, что?), так и процессуальных (знание о том, как?) сторон работы с учебным текстом. *Насыщенность коллизиями* – свойство, требующее наличия элементов, отражающих использование противоречий, возникающих при столкновении старого знания (способа действия) с новым, осваиваемого опыта с индивидуальным, общественно-значимого и личностного смыслов, и рассмотрение их в качестве необходимого условия для мотивации школьников при работе с учебным текстом. *Вариативность* вытекает из самой полифункциональной сущности учебного текста, требующей от него многообразия способов работы с ним, прежде всего учитывающих индивидуальные особенности и намерения школьников. Поэтому в процессуальную модель опыта работы с учебным текстом должны быть включены такие компоненты, варьирование которых обеспечит комфортные условия организации и осуществления полноценной работы каждого учащегося с учебным текстом.

Ко всему вышесказанному, по нашему мнению, следует добавить положение о том, что процессуальная модель опыта работы с учебным текстом должна быть построена с соблюдением таких принципов, как принцип разветвленности и принцип многослойности.

Принцип разветвленности мы противопоставляем принципу линейности. Следуя последнему, работа с учебным текстом проходит независимо от известности, понятности, интересности для школьников самого текста и способов взаимодействия с ним, уровня их подготовленности к освоению той или иной части текста, а также от личных намерений школьников, от их предрасположенности к осуществ-

³⁶⁹ Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. С. 403 – 405.

лению какой-либо деятельности. Всё это в конечном счете не может обеспечить взаимодействия с учебным текстом в соответствии с индивидуальностью школьника. Напротив соблюдение принципа разветвленности обеспечит выстраивание для каждого учащегося индивидуальной стратегии и тактики работы с учебным текстом.

Принцип многослойности заключается в одновременном сочетании и развитии нескольких самостоятельных инструментальных линий. Для каждой из них характерным является равноправие, вследствие того что все они поочередно оказываются ведущими при формировании опыта работы с учебным текстом, а также при выстраивании индивидуальной для учащегося программы познавательной деятельности и оказании ему своевременной дозированной помощи в процессе её осуществления. Доминирование и периодическое повторение каждой из линий в разных фрагментах учебного текста подчеркивают «сквозную» программу формирования разнообразных приёмов взаимодействия школьников с учебным текстом.

Итак, учитывая типические свойства и принципы построения процессуальной модели опыта работы с учебным текстом, нами были выделены её *инвариантная и вариативная составляющие*.

Сама категория «модель» неразрывно связана с понятием инварианта. Инвариантами называют такие компоненты или характеристики объектов, которые остаются неизменными при определенных преобразованиях этих объектов. Инварианты, позволяющие отразить в модели полифункциональную сущность учебного текста, – **проблемная текстовая ситуация, вопрос, задание**.

Проблемная текстовая ситуация – основной инвариант учебного текста. Её педагогическая роль как дидактического средства формирования опыта работы с учебным текстом состоит в раскрытии мотивационно-ориентировочной основы взаимодействия школьников с учебным текстом.

Одной из главных характеристик проблемной текстовой ситуации выступает то, что это ситуация скрытого вопроса, объединяющая текстовый субъект и предикат в текстовом суждении. Наличие этого элемента в модели уже само по себе проектирует формирование у школьников опыта работы с учебным текстом, начало которой положено обнаружением и самостоятельной постановкой вопроса на основе анализа материала текста. Немаловажной особенностью про-

блемной текстовой ситуации является нередкое наличие в тексте не только условий, которые порождают у читателя вопрос, но и готовый ответ на несформулированный вопрос или материал, необходимый для самостоятельного конструирования ответа на него. Ответ на скрытый вопрос можно найти либо в самом тексте, либо посредством рассуждения с использованием имеющихся знаний, либо обращаясь к другому лицу или иному источнику. Такая характерная черта проблемной текстовой ситуации, как новизна содержащейся в ней информации вызывает у учащегося потребность в познании нового, а значит, связывает работу с учебным текстом с познавательной деятельностью.

Остановимся на характеристике **видов проблемных ситуаций в тексте**, выделенных Л. П. Добраевым.

Проблемная текстовая ситуация новизны текстового субъекта и сложности его предиката. Наличие в проблемной текстовой ситуации скрытого вопроса обуславливает важнейшее её свойство – новизну. Свойство текстового субъекта, заключающееся в том, что он нуждается в предикации («нуждаемость» в предикации), названо Л. П. Добраевым новизной субъекта. Проблемность такой текстовой ситуации выражается в наличии у субъекта скрытого вопроса типа: «Что говорится об этом?» или «Чем это объясняется?», а предикат, содержит нередко пространственный и сложный ответ на этот вопрос, но уже иного типа: «О чём это говорит?», «Что этим объясняется (доказывается)?».

Проблемная текстовая ситуация противоречивости текстовых субъектов. Суть разрешения проблемности таких ситуаций обычно состоит в том, чтобы: а) установить противоречивый характер связи между явлениями, о которых идёт речь в тексте, природу или причину такого противоречия; б) понять, что данное противоречие между мыслями лишь кажущееся, которое разрешается читателем при более глубоком изучении предмета; в) обнаружить противоречивость каких-либо утверждений как следствие допущенной автором ошибки.

Проблемная текстовая ситуация неполноты текстового субъекта. Л. П. Добраевым выделяются три разновидности этой ситуации.

1. Самым простым случаем осознания неполноты субъекта и мысленного его восполнения является тот, когда одна часть текста

начинается фразами типа: «Во-первых...», «С одной стороны...», «Раньше...», а следующая за ней – «Во-вторых...», «С другой стороны ...», «Теперь...» и т.п. Первые содержат скрытый вопрос: «А что «во-вторых?»», «С другой стороны?»», «А как теперь?»», вторые – вопрос: «А что «во-первых?»», «С другой стороны?»», «А как раньше?»».

2. Более сложная проблемная ситуация возникает тогда, когда в предложении излагается первоначальная часть предмета мысли, но нет в нём указания, что это лишь её часть, притом первоначальная, и установить этот факт можно лишь впоследствии, когда излагается другая часть того же предмета мысли.

3. Для третьей разновидности проблемной ситуации неполноты текстового субъекта характерно следующее: хотя в нём и содержится указание на то, что это лишь часть предмета мысли, однако остальная его часть просто не излагается. Например, читая следующие предложения: «Исторически одним из основных источников появления новых функций было решение геометрических задач», «Некоторые четырёхугольники имеют центр симметрии», можно поставить к ним вопросы, например, в первом случае: «А какие были ещё источники появления новых функций?»; во втором: «Какие именно четырёхугольники имеют центр симметрии?»», «От чего это зависит?»».

Осознание проблемной ситуации неполноты текстового субъекта ведёт к выделению или самостоятельному нахождению остальных частей предмета мысли и синтезированию их в единое целое.

Проблемная текстовая ситуация неполноты текстового предиката. Встречаются случаи, когда предикатируется не весь субъект, а лишь какая-то его часть. Для понимания такого рода проблемной ситуации учащемуся необходимо обнаружить неполноту предиката, поставить перед собой соответствующий вопрос и попытаться найти недостающие элементы предиката.

Проблемная текстовая ситуация отсутствия текстового субъекта. Для этой ситуации характерным является то, что в тексте о чём-то говорится, но то, о чём говорится, не сформулировано. Для полного понимания данной проблемной ситуации читателю необходимо установить, что предмет мысли не выражен, поставить вопрос типа: «О чём здесь говорится?» – и найти на него ответ.

Проблемная текстовая ситуация отсутствия предиката у выраженного текстового субъекта. Для того чтобы понять смысл

текста, требуется обнаружить отсутствие предиката, поставить к текстовому субъекту вопрос и найти на него ответ.

С помощью рассмотренных выше проблемных текстовых ситуаций можно зафиксировать в учебном тексте «ядро» учебного материала, его объективное содержание, представляющее, в свою очередь, опредмеченную в знаке действительность. Учебный текст может содержать и несколько таких проблемных текстовых ситуаций (ПТС). Тогда процесс формирования у школьников опыта работы с учебным текстом можно представить как логику развёртывания совокупности проблемных текстовых ситуаций по схеме на рис. 7.1.



Рис. 7.1

Однако нельзя в учебном тексте ограничиться наличием только проблемных ситуаций. Дальнейший поиск дидактических средств «провокации» вопросов о взаимосвязи между ними, следовательно, о развитии проблемных ситуаций, о способах перехода от одной проблемной текстовой ситуации к другой, что, в конечном счете, и обеспечивает в учебном тексте логику формирования у школьников опыта работы с учебным текстом (обозначенную нами в схеме стрелками) и деятельностную сущность позиции школьника в процессе взаимодействия с учебным текстом, привел нас к определению не менее важного инварианта учебного текста – **вопрос**.

По мнению исследователей (Л. П. Добраев, Г. Г. Граник, И. Я. Лернер, Н. Б. Шумакова и др.), вопрос – это обращение, направленное на получение каких-нибудь сведений, требующее ответа. Наличие в учебном тексте *явных вопросов* призвано обеспечить логику дальнейшего развёртывания работы с учебным текстом, отражая операционально-действенный характер формируемого у школьников опыта работы с учебным текстом. Поэтому главное назначение вопроса – в обеспечении диалогового характера взаимодействия с учебным текстом. По мнению Н. Б. Шумаковой, дети, научившись спрашивать, получают возможность быть инициаторами диалогов, что позволяет им значительно расширить рамки познаваемого мира.

Необходимо, чтобы в самом учебном тексте было запрограммировано «провоцирование» вопросительных ситуаций, переходящее в целенаправленное обучение работе с вопросами, результатом которого будет сформированность умения по самопостановке вопросов до, в процессе и после чтения текста и овладение способами поиска ответов на них. Поэтому наличие достаточного количества разнообразных вопросов в учебном тексте, текстовых ситуаций для обнаружения скрытых вопросов и обучения самопостановке вопросов и поиску ответов на вопросы, поставленных в тексте или самостоятельно сформулированных в процессе осуществления работы с учебным текстом, нами рассматривается как средства усиления его диалоговой сути. Следствием этого будет выстраивание диалоговых отношений учащегося со сверстниками, учителем и автором текста, позволяющих расширить спектр потребностей и интеллектуальных возможностей учащегося в процессе учения.

Итак, первым условием диалогизации учебных текстов мы определяем наличие в них проблемных текстовых ситуаций, другим – характер включаемых вопросов, ориентирующих субъектов познавательной деятельности на организацию работы с учебным текстом в форме диалогового общения между собой посредством текста, а также диалога с его автором. Эти условия подчеркивают органичную связь вопроса и проблемной текстовой ситуации как инвариантов процессуальной модели опыта работы с учебным текстом.

Существуют различные подходы к классификации вопросов. Например, Н. Б. Шумакова³⁷⁰, взяв за основу различие в функциональном употреблении вопросов, а именно в качестве средства общения и познания окружающего мира или как средства анализа, расчленения проблемной ситуации разбивает их на группы: «Что? Где? Когда? Есть ли? Будет ли?»; «Почему – вопрось»; «Какие (цели, задачи, условия, свойства, связи, причины, виды, взаимодействия)?»; «Как (найти, решить, сделать, изменить)?»; «Может ли? Может быть? (вопросы-гипотезы)». Важная характеристика вопроса как инварианта модели – это его способность фиксировать процесс преобразования учащимся заданного учебного текста, а значит, и мира, опредмеченного в нем, а также процесс конструирования нового текста, отражая в нем освоенную деятельность, приобретенный опыт работы с учебным текстом,

³⁷⁰ Шумакова Н. Б. Возраст вопросов. М.: Знание, 1990. С. 11.

следовательно, и изменения в самом себе. Таким образом, исследовательская активность учащихся в форме вопроса выступает как творческая, то есть активность, направленная на созидание нового.

Иную характеристику вопроса выделяет Л. П. Добраев. «Вопрос задаётся без сообщения условий (данных): их надо найти или воспроизвести тому, кем он ставится, прежде чем дать ответ»³⁷¹. Именно эта характеристика и направляет внимание к скрытым вопросам. Логика дальнейшего анализа вопроса определяет условия, в которых учащиеся в состоянии не только обнаружить скрытый вопрос, но и найти ответ на него. Применительно к учебному тексту можно указать следующие условия:

1. В тексте выражена информация, содержащая готовый ответ на скрытый вопрос. Необходимо на основе этой информации обнаружить вопрос и понять её как ответ на этот вопрос.

2. Текст не является готовым ответом на скрытый вопрос, но содержит полную информацию для нахождения ответа.

3. Текст содержит лишь частичные сведения, необходимые для нахождения ответа – определённого или неопределённого (остальные необходимо восполнить самому учащемуся путём воспроизведения или рассуждения, или из другой части текста, из другого источника).

4. Текст не содержит никакой информации, необходимой для получения ответа на скрытый в нём вопрос (ответ может быть найден только что названными выше способами).

Перечисленные условия нами приняты за основу для выделения видов вопросов, способствующих обнаружению скрытых вопросов и поиску ответов на них: *направляющие, восполняющие, контрольные, проблемные, вопросы-заголовки*. Остановимся только на тех, характеристики которых отсутствуют в литературе по проблематике вопроса.

Направляющие вопросы предназначены для обеспечения самоуправляемой деятельности учащегося при работе как с микротекстом, так и макротекстом. В первом случае они помогают разобраться с текстовой информацией, способствуя ее осмысленному освоению школьником и подготавливая его к самостоятельному переформулированию для дальнейшего использования в других учебных текстах. Во втором – регулированию своей познавательной деятельности через обозначение начала исследования, демонстрацию возможных направ-

³⁷¹ Добраев Л. П. Указ. соч. С. 61.

лений и способов исследования изучаемого объекта. Такие вопросы могут помещаться в учебном тексте как с возможным ответом, так и без него, оставляя право на его поиск за учащимся.

Направляющие вопросы, включенные в основной текст, демонстрируют школьникам возможный вариант взаимодействия с микро-текстом, который может быть рассмотрен в качестве базы для поиска другой формулировки обозначенного понятия; способствуют процессу осознания их структуры для использования школьниками при встрече с подобной текстовой ситуацией, поскольку содержит в неявном виде план любого учебного исследования; фиксируют открытую познавательную позицию школьника и устремляют его намерения в сторону самообразования.

Восполняющие вопросы предназначены для организации поиска недостающей информации (знаний, способов действий и пр.) или её восстановления. Характер этих вопросов способствует активному чтению, в том числе и повторному, позволяющему еще раз, может быть, более внимательно изучить определенную часть учебного материала, а может, и по-иному понять или интерпретировать её.

Вопросы-заголовки открывают перспективы для формирования проблемно-вопросительного отношения учащегося к учебному познанию и для более быстрого втягивания читателя в обдумывание поставленных в учебном тексте проблем. Основное их назначение состоит в своеобразном «приглашении к размышлению». Они способствуют формулированию проблемы, обозначению объекта, подлежащего изучению. Среди вопросов-заголовков должны быть как явно определяющие проблему, выделяющие неизвестный объект, так и представляющие их в скрытом, завуалированном виде.

Очевидно, что для формирования у школьников полноценного опыта работы с учебным текстом недостаточно включения в учебный текст уже названных в качестве инвариантов модели – проблемной текстовой ситуации и вопроса. *Необходимым инвариантом* учебного текста мы определяем **задание**.

Исследователи понимают задание как требование, поставленное перед субъектом; как то, что назначено для выполнения. Используя понимание задания как цели действия (И. Я. Лернер), поставленной перед субъектом в виде заданной в той или иной форме ситуации, требующей от субъекта некоторых действий, и понимание структуры

задания (А. И. Уман³⁷²), содержащей три компонента – искомое, данное и отношение между ними, определяющее способ нахождения искомого, способ решения, мы выделяем важную характеристику задания как отражение операционально-действенной основы формируемого у школьников опыта работы с учебным текстом. Для формирования у школьников творчески-созидательной деятельности в учебном тексте должны быть задания, нацеленные на проектирование и обучение школьников самостоятельному осуществлению работы с учебным текстом. Поэтому особую ценность представляют следующие виды заданий: *поисковые, проблемные, исследовательские, творческие, открытые, задания-подсказки*. Перечисленные виды заданий должны быть построены таким образом, чтобы они непременно программировали деятельность учащихся с учебным текстом. Значит, при подборе и разработке заданий, способствующих формированию у школьников опыта работы с учебным текстом, необходимо выполнить следующее условие: каждое задание должно иметь своим адресатом определенный компонент структуры опыта работы с учебным текстом. Перейдем к характеристике вышеназванных видов заданий.

Поисковые задания предназначены для самостоятельного получения учащимися новых знаний, поиска ими новых идей, способов действий. Такого рода задания создают условия для начала работы с учебным текстом, а также для протекания самого процесса формирования у школьников опыта работы с учебным текстом (для учащегося сообщен(а) объект (тема) изучения, назван источник текста, сообщена цель его чтения, частично намечен план). В процессе выполнения этих заданий школьники осваивают различные умения, составляющие опыт работы с учебным текстом: составление отчета о работе с текстом, подготовка к обсуждению о прочитанном, представление отчета перед другими, работа со словарем иностранных слов, обоснование пользы работы со словарями, понимание контекста, выбор необходимой информации из контекста, поиск недостающей в задании информации, обращение к историческим фактам, а значит, к книгам по истории развития предмета, понимание способа действия, обнаруженного и зафиксированного другими, коррекция и дополнение записей.

Проблемные задания направляют учащегося на обнаружение меры непонятного, организуют субъектные переживания и понимания

³⁷² Уман А. И. Указ. соч. С. 56.

школьников при работе с учебным текстом. Такие задания ориентируют школьников на обнаружение проблемы при взаимодействии с учебным текстом. Выявление проблемы нацеливает учащихся на выбор способа решения из известных или поиск нового способа действия: пролистывание учебника, повторное чтение учебного текста, обращение к справочным материалам и пр.

Исследовательские задания предполагают самостоятельное определение аспектов исследования на основе учебного текста, планирование и выбор методов исследования. Задания такого рода требуют обращения к образцам рассуждений, пояснениям, встречавшихся ранее в учебном тексте, анализу познавательных стилей героев, ведущих диалог на страницах учебника и т.д.

Творческие задания способствуют проявлению субъектности школьника, дают выход его предпочтениям, возможностям, желаниям. При выполнении такого вида заданий учащийся дважды взаимодействует с учебным текстом. Вначале он оценивает свои возможности относительно того, что ему необходимо сделать, и освежает в памяти изученное, обращаясь к готовым текстам. Потом, определив правила создания нового учебного текста, он конструирует свой текст. Этот вид задания, как никакой другой, создает условия для работы творческой мысли, воображения, фантазии ребенка, в них он наиболее полно может воплотить свои намерения, потенциальные возможности.

Открытые задания предоставляют возможности самостоятельного определения последовательности выполнения действий, выбора способа действия, приёма, расширяют область поиска недостающей информации.

Задания-подсказки ориентируют школьников в учебном тексте и оказывают реальную разноуровневую помощь в поиске выхода из создавшихся затруднений посредством взаимодействия с учебным текстом.

Итак, выделенные нами инварианты – проблемная текстовая ситуация, вопрос и задание – отражают соответственно мотивационно-ориентирующую и операционально-действенную основы формируемого у школьников опыта работы с учебным текстом. Для формирования целостного опыта работы с учебным текстом необходима такая составляющая модели, которая обеспечит рефлексивно-оценочный этап взаимодействия школьников с учебным текстом. Этот этап обеспечивает вариативная составляющая модели опыта работы с учебным текстом.

Вариативная составляющая модели представлена в виде отступлений различного характера: *указаний, советов, рекомендаций, консультаций, напоминаний, комментариев, справок, памяток, инструкций, списков литературы, обращений к читателю и пр.* Каждая из них содержит информацию о механизме ориентировки в учебном тексте, а также предоставляет школьникам своевременную дозированную помощь для критического осмысления действий, совершенных с учебным текстом, и оценивания собственного выбора продуктивных средств взаимодействия с учебным текстом. Ниже кратко остановимся на рассмотрении их назначения, следуя логике, предложенной в литературе по проблематике школьного учебника³⁷³.

Указание, совет, рекомендация, консультация о том, как читать учебный текст, как спланировать свою работу, как пользоваться словарем и справочником и др., предоставляют школьнику своевременную дозированную помощь до начала работы, в её ходе и по окончании. *Напоминание, комментарий* организуют учащемуся обращение к прошлому опыту, дают разъяснения, критические замечания по организации и осуществлению его работы с учебным текстом. *Списки литературы, справки, памятки, инструкции* обеспечивают привлечение других источников (помимо учебника) для расширения фонда знаний и умений, для продолжения образования, способствуют приобретению дополнительных сведений, управлению и регулированию деятельности. *Обращения к читателю* являются связующим звеном между автором (или группой авторов) и школьниками, помогая осознать, принять или отвергнуть, дополнить, оценить, переработать опыт предшествующих поколений, запечатленный в учебных текстах.

Вышеперечисленные отступления не просто вклиниваются между вопросами, заданиями, а встроены в их блоки, так как порождаются их содержанием и программой выполнения. Многие из этих материалов выстроены по принципу обеспечения сквозного результата и тематически повторяются в разных фрагментах учебного текста (на рис. 7.2 это показано вертикальными стрелками, ведущими к следующему фрагменту учебного текста). Такое переслаивание учебного материала дополнительными сведениями прерывает его целостность, которая, кстати, компенсируется процессуальностью, реализуемой в учебном тексте

³⁷³ Журавлёв И. К. Учебник в системе обучения // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. К. Журавлева, И. Я. Лернера. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. С. 250 – 285.

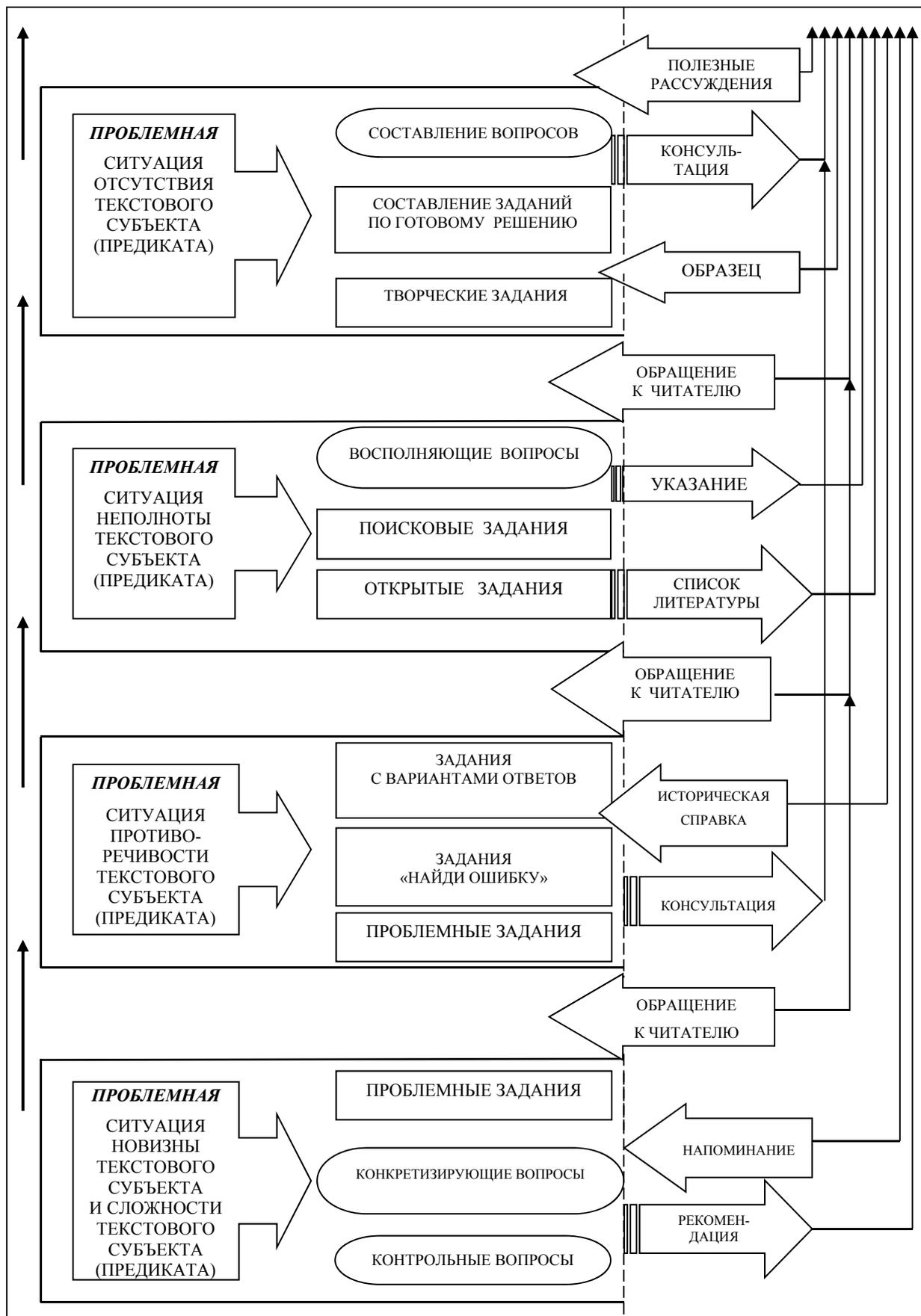


Рис. 7.2

с помощью системы заданий, но именно этим мы добиваемся стимулирования непрерывности мыслительных процессов у школьников при взаимодействии с учебным текстом.

Итак, выделив инварианты (проблемная текстовая ситуация, вопрос, задание) и вариативную составляющую (многообразие отступлений) процессуальной модели опыта работы с учебным текстом, подчеркнём их нацеленность на все этапы деятельности. Проблемные текстовые ситуации мотивируют деятельность учащихся и нацеливают их на приобретение опыта работы с учебным текстом. Вопросы и задания отражают операционально-действенную основу взаимодействия школьников с учебным текстом. Многообразие отступлений помогает отрефлексировать и оценить выполненную работу с учебным текстом. Совокупность именно этих составляющих со всей присущей им специфичностью способна реализовать полифункциональность учебного текста. Процессуальная модель опыта работы с учебным текстом представлена на рис. 7.2.

Логика формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в плоскости отдельного учебного текста выражена в модели как связями внутри инвариантов – между проблемной текстовой ситуацией, вопросом и заданием, так и связями между инвариантами и вариативной частью – блоком отступлений (на схеме зафиксированы горизонтальными стрелками). Логика формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в плоскости учебного текста всего учебника выражена в модели связями между родственными компонентами (на схеме зафиксированы вертикальными стрелками).

Применение процессуальной модели при взаимодействии с учебным текстом позволяет формировать у школьников полноценный опыт работы с учебным текстом, достигая при этом закономерного развивающего результата обучения. Для отслеживания результативности формирования опыта работы с учебным текстом необходимо выделить его критериальные характеристики.

7.8. Критериальные характеристики опыта работы с учебным текстом

Формирование у школьников полноценного опыта работы с учебным текстом, необходимость которого обусловлена творчески-созидательной направленностью современного образования, осу-

ществляется с использованием специального комплекса дидактических средств, состоящего из совокупности педагогических функций учебного текста, выступающих в качестве теоретических ориентиров для определения содержания опыта работы с учебным текстом; процессуальной модели опыта работы с учебным текстом; совокупности приёмов взаимодействия школьников с учебным текстом, освоение которых обуславливает формирование соответствующего опыта, обладающего деятельностными характеристиками.

Очевидно, действенность перечисленных дидактических средств должна выражаться в положительной динамике процесса формирования опыта работы с учебным текстом у учащихся. Для выявления динамики формирования были определены специальные способы его оценки.

Критериальные характеристики³⁷⁴ (критерии, показатели и уровни сформированности) открывают подходы к оценке процесса и результатов формирования у школьников опыта работы с учебным текстом (табл. 7.2). Чтобы придать выделенным критериям качества диагностичности, для каждого из них были обозначены соответствующие показатели. Мы связываем с показателем те характеристики, по наличию или отсутствию которых можно судить о степени достижения критериев. Показатели выражены в количественных характеристиках – процентах и качественных характеристиках – уровнях: низкий, средний, высокий. Понятие «уровень» выражает диалектический характер развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии свойств, связей, отношений.

Критерии были определены в соответствии со структурой опыта работы с учебным текстом. *Знаниевый критерий* раскрывает полноту представлений школьников о сущности, видах и способах взаимодействия с учебным текстом. Его показатели: наличие представлений о сущности работы с учебным текстом и её роли в познавательной деятельности; знание о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом; владение терминологией, с помощью которой описывается опыт работы с учебным текстом, фиксировались с использовани-

³⁷⁴ Лопаткина Е.В. Дидактические средства формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. С. 146 – 155.

ем диагностических методик: анкетирование, беседа, пролонгированное наблюдение.

Таблица 7.2

Характеристика уровней	Низкий	Средний	Высокий
Представления о работе с учебным текстом	Отсутствуют	Не конкретны, расплывчаты	Достаточно полны
Смысл понятий и терминов, фиксирующих знание о сущности работы с учебным текстом	Не понимает	Понимает	Понимает и может объяснить
Представление о роли работы с учебным текстом в познании в учебных и жизненных ситуациях	Не имеет	Имеет, но не может привести примеры ситуаций	Имеет, может привести примеры ситуаций
Использование в активной речи этих понятий и терминов	Не использует	Использует их достаточно редко	Использует часто
Знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом	Отсутствуют	Недостаточны	Достаточно полные
Работа с учебным текстом осуществляется	Стихийно и неосознанно	Неосознанно	Осознанно и направлена на самосовершенствование

Инструментальный критерий выявляет степень сформированности у школьников базовых умений опыта работы с учебным текстом (табл. 7.3). Для диагностики его показателей: полнота набора применяемых школьниками приёмов; степень самостоятель-

ности в использовании приёмов; перенос приёмов взаимодействия с учебным текстом с одной предметной области на другую, могут быть использованы контрольно-диагностические задания, требующие применения освоенных школьниками приёмов взаимодействия с учебными текстами и их переноса в новые ситуации, а также метод наблюдения.

Таблица 7.3

Характеристика уровней	Низкий	Средний	Высокий
Набор применяемых приёмов	Крайне ограничен	Небогат	Многообразен
Учебная цель взаимодействия с учебным текстом	Не принимает	Принимает, иногда ставит самостоятельно	Часто ставит самостоятельно
Планирование своих действий	Не может	Пробует планировать	Почти всегда может
Самостоятельное использование базовых приёмов	Отсутствует	Иногда	Всегда
Помощь со стороны учителя	Постоянно	Часто	Иногда
Перенос приёмов с одной предметной области на другую	Не может	Пробует	Умеет

Личностный критерий характеризует ценностно-смысловое отношение школьников к опыту работы с учебным текстом (табл. 7.4). Для определения его показателей: источник побуждения к применению приёмов (внешний или внутренний), стремление к высокому качеству выполнения любого вида работы с учебным текстом; готовность к принятию критики и помощи со стороны других школьников; наличие рефлексивно-оценочных проявлений по отношению к работе с учебным текстом, можно применять методы наблюдения и беседы со школьниками в процессе их работы с учебным текстом.

Таблица 7.4

Характеристика уровней	Низкий	Средний	Высокий
Интерес к применению приёмов	Отсутствует	Ситуативный	Устойчивый
Потребности в их использовании	Нет	Присутствуют	Ярко выражены
Выполнение различных видов работы с учебным текстом	Не стремится к качеству	Часто стремится к качеству	Почти всегда стремится к качеству
Готовность к критике и помощи со стороны других	Не принимает	Иногда принимает	Принимает и оказывает её другим
Обсуждение хода и результатов взаимодействия с учебным текстом	Не участвует	Участвует неактивно	Всегда активно участвует
Оценка своей работы с учебным текстом	Не может	Имеет желание	Имеет желание и может

Вопросы и задания

1. В работах Жака Дерриды содержатся интересные мысли: «Нет ничего, кроме текста» и «... мир есть текст». Что имел в виду автор? Как вы можете истолковать эти высказывания? (Деррида Ж. О грамматологии. – М. : Ad Marginem, 2000; Деррида Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля: пер. с англ. / Ж. Деррида. – СПб. : Алетейя, 1999).
2. Проанализируйте понятие «учебный текст» с позиции теории текстовой деятельности и выделите его существенные характеристики.
3. Какое из толкований понятия «учебный текст» вы считаете наиболее целесообразным в рамках формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в современных образовательных условиях?
4. По каким критериям исследователи проводят типологию учебных текстов? Дайте краткую характеристику каждого типа и приведите примеры из УМК преподаваемого вами предмета.

5. В чём отличие монологического от диалогического изложения учебного материала? Как добиться диалогичности учебного текста, используя не ориентированные на диалог УМК?
6. Каких учебных текстов больше в УМК по преподаваемому вами предмету: макротекстов или микротекстов? Как вы думаете, почему? В какой пропорции они должны содержаться в УМК?
7. Какие функции учебника выделяют в зарубежной педагогике?
8. Как, по вашему мнению, можно определить понятие «идеальный читатель»?
9. Приведите примеры реализации функций учащегося как субъекта познавательной деятельности в зависимости от ситуации взаимодействия с учебным текстом: «учебный текст – адресат», «учебный текст – интерпретатор», «адресант – текст».
10. Выберите одну из предложенных функций учителя как субъекта деятельности, организующего работу школьников с учебным текстом и руководящего ею (советник (консультант), координатор, партнёр, руководитель), и опишите её суть.
11. Как проявляется универсальность и уникальность интенции (предпочтения) школьников при работе с учебным текстом?
12. Что такое приём работы с учебным текстом? Перечислите известные вам приёмы работы с учебным текстом. Почему совокупность базовых приёмов должна отражать сущность деятельностного подхода к работе с учебным текстом?
13. Опишите внешние и «внутренние» условия организации и осуществления работы школьников с учебным текстом как особого рода деятельности.
14. Используя работы Ю. Б. Зотова, Т. В. Карих и Т. М. Дридзе, раскройте смысл понятия «управляемое восприятие» учебного текста.
15. И. Я. Лернер установил зависимость понимания от степени выраженности связей и отношений в тексте, с одной стороны, и от подготовленности читателя (слушателя), воспринимающего текст, – с другой. Какие уровни обнажённости связей в тексте он выделил и как осознание указанных связей помогает конструировать учебные тексты?
16. Каким образом в классе можно организовать активно-диалогическое понимание учебного текста?

17. Как вы думаете, может ли учебный текст иметь множество прочтений? Приведите пример множественности прочтения учебного текста из УМК преподаваемого вами предмета.
18. Приведите примеры разновидностей проблемных текстовых ситуаций, используя содержание учебных текстов преподаваемого вами предмета.
19. Раскройте типологию вопросов и приведите примеры различных вопросов, усиливающих диалогизацию учебных текстов.
20. Какую роль в процессуальной модели опыта работы с учебным текстом играют задания? Каким образом должны быть построены задания, чтобы они непременно программировали деятельность учащихся с учебным текстом?
21. Полноценно ли отражена вариативная составляющая процессуальной модели опыта работы с учебным текстом в УМК по преподаваемому вами предмету? Если нет, то попробуйте её сконструировать на примере одной темы.
22. Охарактеризуйте каждый уровень сформированности опыта работы с учебным текстом, используя знаниевый, инструментальный и личностный критерии.

Список рекомендуемой литературы

1. Бахтин, М. М. Проблема текста : опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122 – 151.
2. Беспалько, В. П. Теория учебника : Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Богданова, О. С. О воспитательной функции учебников / О. С. Богданова, О. Д. Калинина // Проблемы школьного учебника. – Вып. 11. О специфике учебников для начальной школы. – М. : Просвещение, 1984. – С. 75 – 86.
4. Бондаренко, С. М. О перспективах расширения функций учебника / С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевая // Проблемы школьного учебника. – Вып. 15. Типология школьных учебников. – М. : Просвещение, 1985. – С. 102 – 115.
5. Брудный, А. А. Понимание как компонент психологии чтения / А. А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения : сб. ст. – М. : Книга, 1975. – С. 162 – 172.

6. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 3 – 11.
7. Гальперин, И. Р. О понятии «текст» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 72 – 82.
8. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – ISBN 5-469-01256-5.
9. Генденштейн, Л. Э. Анатомия интереса / Л. Э. Генденштейн // Проблемы школьного учебника. – Вып. 18. Язык и стиль школьных учебников. – М. : Просвещение, 1988. – С. 101 – 122.
10. Граник, Г. Г. О типах учебных текстов / Г. Г. Граник // Проблемы школьного учебника. – Вып. 3. Структура учебника. – М. : Просвещение, 1975. – С. 73 – 85.
11. Граник Г. Г. Как научить школьников вдумчивому чтению / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая // Воспитание школьников. – № 5/6. – 1992. – С. 12 – 16.
12. Они же. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
13. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие. – Казань : Казан. гос. технолог. ун-т, 2004. – 212 с. URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/1_0222-99.shtml (дата обращения 12.08.2012).
14. Доблаев, Л. П. Психологические основы работы над книгой / Л. П. Доблаев. – М. : Книга, 1970. – 72 с.
15. Он же. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 212 с.
16. Жилиякова, М. В. Стратегия общения с текстом в современном учебном процессе / М. В. Жилиякова // Технология современной дидактики в процессе управления методической работой в школе / под ред. Л. П. Ильенко. – М. : АРКТИ, 2006. – С. 93 – 105. – ISBN 5-89415-507-X.
17. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара : СГПУ, 1998. – 216 с. – ISBN 5-8428-0096-9.
18. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

19. Кулюткин, Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. – Вып. 5. Методы анализа и оценки учебника. – М. : Просвещение, 1977. – С. 91 – 98.
20. Каким быть учебнику : Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. – Ч. 1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 169 с.
21. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. – Ч. 2. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 160 с.
22. Лернер, И. Я. Функции учебника и способы фиксации в нем учебного материала / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего и среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – С. 305 – 311.
23. Лопаткина, Е. В. Совокупность приёмов взаимодействия учащихся с учебным текстом / Е. В. Лопаткина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия : Педагогика (Теория и методика обучения). – 2009. – № 5 (83). – С. 19 – 23.
24. Она же. Путь к алгоритму самостоятельного чтения / Е. В. Лопаткина // Обогащающая модель обучения в проекте МПИ : проблемы, раздумья, решения. – Вып. 1. – Томск : ТГПУ, 1998. – С. 185 – 203. – ISBN 5-7511-1038-2.
25. Она же. Дидактические средства формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лопаткина Е. В. – Владимир, 2009. – 213 с.
26. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман ; под ред. Т. Д. Кузовкина. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 464 с. – ISBN 5-7859-0006-8.
27. Николаева, Л. А. Учись быть читателем : старшеклассникам о культуре работы с научной и научно-популярной книгой / Л. А. Николаева. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
28. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 11.
29. Петровский, А. В. Субъектность : новая парадигма в образовании / А. В. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100 – 109.

30. Проблемы школьного учебника. – Вып. 20 // Теория и практика создания школьных учебников: материалы всесоюз. конф. / сост. Г. А. Молчанова. – М. : Просвещение, 1991. – 238 с. – ISBN 5-09-002835-4.
31. Селивёрстова, Е. Н. Развивающая функция обучения : концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) / Е. Н. Селивёрстова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 77 – 85.
32. Она же. Развивающая функция обучения : современный дидактический взгляд / Е. Н. Селивёрстова // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 45 – 52.
33. Скаткин, М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника / М. Н. Скаткин // Проблемы школьного учебника. – Вып. 7 : Вопросы повышения воспитательной роли учебника. – М. : Просвещение. – 1979. – С. 20 – 38.
34. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с. – ISBN 5-7155-0308-6.
35. Холодная, М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та. – М. : Барс, 1997. – 392 с. – ISBN 5-7511-0870-1; 5-86237-025-0.
36. Чудаков, А. П. О характере текста учебника / А. П. Чудаков // Проблемы школьного учебника. – Вып. 3. Структура учебника. – М. : Просвещение, 1975. – С. 86 – 93.
37. Шумакова, Н. Б. Возраст вопросов / Н. Б. Шумакова. – М. : Знание, 1990. – 78 с. – ISBN 5-07-000793-9.

Учебное издание

СЕЛИВЁРСТОВА Елена Николаевна
КУЗНЕЦОВА Наталья Владимировна
ЛЕБЕДЕВА Марина Николаевна
и др.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Учебное пособие

Подписано в печать 06.02.14.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 21,86. Тираж 80 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.