

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

Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА: ОТ ШКОЛЫ ЗНАНИЯ – К ШКОЛЕ СОЗИДАНИЯ

Учебное пособие

2-е издание, исправленное



Владимир 2017

УДК 37.02
ББК 74.3
С29

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры непрерывного образования
Московского государственного областного университета
Л. М. Перминова

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы зна-
ния – к школе созидания : учеб. пособие / Е. Н. Селиверстова ; Вла-
дим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – 2-е изд., испр. – Влади-
мир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 207 с. – ISBN 978-5-9984-0802-1.

Рассмотрены теоретические и технологические аспекты современного обу-
чения с культурологических позиций. Идея направленности школы на становле-
ние творчески созидательного потенциала человека – ключевая для развертыва-
ния собственно дидактической проблематики. Отражены новейшие достижения в
области исследования развивающей функции обучения, раскрывающие подходы
к практическому решению задач интеллектуального развития и саморазвития
школьников в обучении.

Предназначено для студентов очной и заочной форм обучения бакалаври-
ата, магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05, 44.04.01 –
Педагогическое образование. Может быть полезно аспирантам, исследующим
проблемы педагогики и образования, слушателям системы повышения квалифи-
кации и переподготовки педагогических кадров, организаторам и участникам пе-
дагогических проектов всех уровней, преподавателям вузов.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соот-
ветствии с ФГОС ВО.

Библиогр.: 60 назв.

УДК 37.02
ББК 74.3

ISBN 978-5-9984-0802-1

© ВлГУ, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
Глава 1. ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ	13
1.1. Человек и культура.....	13
1.2. Образование человека и культура. Различные подходы к пониманию сущности образования	27
Вопросы и задания	35
Список рекомендуемой литературы.....	37
Глава 2. СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	38
2.1. Современная образовательная ситуация как отражение смены образовательной парадигмы	38
2.2. Гуманизация и гуманитаризация образования.....	45
2.3. Традиции и инновации в современном образовании	51
Вопросы и задания	57
Список рекомендуемой литературы.....	58
Глава 3. ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА	60
3.1. Дидактическая система: от понятия – к действию	60
3.2. Деятельность учащегося и деятельность учителя как основные элементы дидактической системы	68
3.3. Современная педагогическая теория содержания образования как основа технологии творчески созидательного обучения.....	78
3.4. Методы и приемы обучения как процессуальная сторона школы созидания	87
Вопросы и задания	113
Список рекомендуемой литературы.....	116

Глава 4. РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАРИАТИВНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ШКОЛЕ СОЗИДАНИЯ	117
4.1. Развивающая функция обучения как дидактическое понятие	117
4.2. Интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения с позиций идеи субъектности	124
4.3. Развивающая функция обучения как ориентир для конструирования содержания образования.....	142
Вопросы и задания	160
Список рекомендуемой литературы.....	162
Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В СТАНОВЛЕНИИ ШКОЛЫ СОЗИДАНИЯ.....	163
5.1. Система традиционного обучения как средство формирования опыта воссоздания школьниками духовных ценностей.....	165
5.2. Система развивающего обучения – педагогическое условие формирования у школьников опыта творческой познавательной деятельности.....	176
5.3. Система лично ориентированного обучения и возможности формирования у школьников опыта личностного самосозидания.....	192
Вопросы и задания	202
Список рекомендуемой литературы.....	203
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ	205

К ЧИТАТЕЛЮ

Избранное автором название учебного пособия, отражающее поставленные в нем вопросы, неслучайно. Этот выбор продиктован обострившимися начиная с конца второго тысячелетия размышлениями о миссии школы и образования в жизни современного человека, о наиболее заметных противоречиях, характерных для практики образования, о ее возможных «зонах роста», намеченных условиями социокультурного окружения на рубеже XX – XXI столетий. Сегодня все отчетливее осознается тот факт, что базовые ориентиры, определяющие направления реформирования российской школы на началах *свободы самоопределения и самореализации ребенка*, нуждаются в теоретическом уточнении и тщательной технологической разработке. В противном случае, как показывает практика, возникает реальная опасность искаженного понимания идеи свободы в ее педагогическом толковании, что невольно приводит к девальвации этой идеи как в теоретическом отношении, так и в плане практического воплощения.

Философия с давних времен рассматривала стремление человека к свободе реализации своих творческих сил как сущностное проявление истинно человеческого начала, возвращение которого в школьный образовательный процесс крайне необходимо для того, чтобы растущие личности приобретали важнейший для себя опыт – быть «актерами и авторами своей всемирно-исторической драмы». Осознание этой необходимости усиливается, если принять во внимание, что человек, по образному выражению Ж.-П. Сартра, – это существо, *«приговоренное к свободе»*. В этом главном качестве человек и способен реализовать свое предназначение – стать *деятельным существом* (Homo agens), которое не приспособливается к среде обитания, а *приспосабливает ее к себе*, создавая вокруг себя мир рукотворных вещей и идей, «вторую природу» – культуру. Именно силу власти такой творчески созидательной способности человека, состоящей в активном и неограниченном вмешательстве человека во все то, что его окружает и что с ним происходит, имел в виду В. Вернадский, создавая свое уче-

ние о ноосфере и как бы предупреждая человечество о том, что единственной надежной гарантией сохранения жизни во Вселенной и на Земле является постоянное и все более углубляющееся согласование возможностей могучего разума человека с приоритетами культуры.

Как известно, продуктивная деятельность человека по созданию многообразных материальных, духовных и художественных ценностей выступает *условием существования* самого человека. Вместе с тем важно, что только в рукотворном мире, порожденном человеком, способны «опредмечиваться» (Гегель) процессы деятельности, через которые удовлетворяются «сверхприродные», т. е. специфически человеческие, устремления. Именно эти рукотворные изобретения только и могут служить «передатчиком» собственно человеческого начала другим людям. Поэтому и при организации школьного образования, ориентированного на формирование в человеке человеческого, важно исходить из созидательности как главной качественной характеристики способа деятельности человека, способа, освоение которого жизненно необходимо каждому современному школьнику. При этом важно учитывать, что созидательность жизни человека проявляется в двух аспектах. С одной стороны, в том, что он, опираясь на ценности культуры как некие духовные опоры (живя культуросообразно), творит, преобразовывает природный и социальный мир вокруг себя, а с другой стороны, творит самого себя, выстраивает свой внутренний мир, приобретая такие качества, которые способны придать его действиям человеческий, духовно-созидательный смысл, отличающий деятельность людей от поведения животных. Одним из таких ключевых, формируемых культурой качеств является потребность человека в *совершенствовании собственной жизнедеятельности*. В этом плане человек существенно отличается от животных, которые управляются инстинктами и характеризуются стереотипными действиями, прямо переносимыми из поколения в поколение и повторяющимися новыми поколениями практически без изменений. Бесспорно, способность человека к созиданию есть то, что его возвышает, сообщая ему *свободу творческого преобразования*, источником которого выступает развитое стремление к *совершенствованию* собственной жизнедеятельности и себя самого. Тем са-

мым «окультуренный» человек, живущий по законам культуры, поднимается над природным миром. Не случайно поэтому в Словаре русского языка¹ слова «созидатель», «созидательный», «созидать» отнесены к высокому стилю, т. е. стилю, способному выразить *высоту духовно-творческих устремлений* человека.

В таком контексте можно говорить о том, что свобода, творчество, развитие, саморазвитие и созидание – понятия взаимосвязанные. Развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто выходит за рамки predetermined, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира, созидая свое Я, становясь подлинным субъектом своей собственной жизни. Творчество возможно только в условиях свободы, по крайней мере, свободы осознанного выбора человеком способа действия и «способа поступания» (М. М. Бахтин). Творчество человека проявляется в отношении созидания мира вокруг себя и созидания своего внутреннего мира. Последнее сопряжено с личностным самосозиданием и саморазвитием. Поэтому базовые теоретические установки учебного пособия связаны с идеей о том, что саморазвитие становится центральным ориентиром в школе созидания, а готовность школьника к саморазвитию выступает в качестве сердцевинного образовательного результата деятельности школы. Раскрывая механизмы саморазвития в обучении с позиций идеи субъектности познавательной активности школьника, автор стремился конкретизировать положение о том, что процесс саморазвития воплощает сущностную способность человека к «собираению своей жизни в целое» (М. К. Мамардашвили), к открытию себя и того, что находится за пределами собственного внутреннего мира, к самостоятельному, ответственному, инициативному действию и культуросообразному поведению.

Вместе с тем важно иметь в виду, что преобразовательный потенциал человека и свобода его жизненного самоопределения не всегда проявляются только в созидательной активности. Они не всегда культуросообразны и поэтому не всегда характеризуют возможности именно *человеческого* (ценностного) способа бытия, основанного на

¹ См.: Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Изд. 3-е., стер. М. : Русский язык, 1988. 2984 с.

постоянном соизмерении своего способа жизни, деятельности и поведения с представлениями о культурной норме (идеале), которая выступает в качестве культурного образца (эталона) и помогает человеку выстоять в тяжелых жизненных испытаниях, в ситуациях принятия решений и выбора способа действия и поведения. Речь идет, к примеру, о таких ценностях, как истина, красота, справедливость, жизнь человека, «золотое правило нравственности» – не делай другим того, чего не хочешь, что бы сделали тебе, не убивай, не укради и т. п. Поэтому неслучайно С. Л. Рубинштейн, раскрывая специфику человеческого способа существования, подчеркивал, что она «заключается в мере соотношения *самоопределения и определенного другим*»². С этой точки зрения становится очевидно, что необходимой предпосылкой созидательности усилий человека выступает успешность его вхождения в мир культурных ценностей. Именно освоение этих культурных эталонов обуславливает внутренние механизмы и особенности строительства личностью себя, ее «культуру внутренних процессов», а потому и предопределяет способы саморегулирования действий, поведения и взаимоотношений с миром.

Однако зачастую активность человека приобретает разрушительный характер бескультурного, варварского действия. Такие проявления особенно заметны в периоды смены культурных эпох и их культурных эталонов. Сегодня мы все чаще можем наблюдать, что человек утверждает свое, новое на основе разрушения и полного отрицания тех материальных и духовных достижений, которые накоплены в культуре и сравнение с которыми и позволяет ему осознать уровень и меру новизны собственного открытия. Важно и другое: только *в связи* с имеющимися у человека представлениями о культурном достоянии и может возникнуть стимул для собственных творчески созидательных усилий – стремление к совершенствованию своей деятельности и себя как личности. В этом отношении печально, что в педагогической практике, к несчастью, становятся почти нормой ситуации, когда ученик, считая себя знатоком и любителем какого-либо предмета, одновременно проявляет свое явное пренебрежение к другим предметам как мало значимым для себя. При всей сложности и неоднозначности интерпретации подобных ситуаций все же нельзя не оценить позицию

² Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1975. С. 261.

школьника, фактически *открыто* отрицающего сложившееся в культуре отношение к познанию как ценности, как не культуросообразную. В данном случае важно то, что не сам процесс познания, не радость узнавания нового с его неожиданностью, завораживающей привлекательностью и таинственностью становятся для школьника смыслообразующими моментами и ведут его по пути познания. Скорее всего, можно предположить, что смыслом становится, так сказать, прагматическая польза познания, *конечность* познавательного результата, наличие которого само по себе, без нацеленности на познание как нескончаемый процесс выхода за пределы известного, вне сомнения, искусственно ограничивает, а не расширяет горизонты познания, не «провоцирует» школьника к постановке новых дополнительных вопросов, которые позволяют ему обнаружить личностную ценность познания как такового.

Обращаясь к описанной выше ситуации, подчеркнем, что ученик, пренебрегающий перспективой расширения спектра областей познания и интересующийся преимущественно одной предметной областью знания, фактически предопределяет возникновение ряда серьезных познавательных затруднений (к примеру, отсутствие готовности к интеграции знания, неспособность понимать специфику разнообразных методов познания, свойственных различным областям знания, и т. п.). Бесспорно, подобные затруднения не могут не влиять на качество осуществляемой школьником познавательной деятельности и в «любимой» области знания, ограничивая его дальнейшую познавательную свободу и лишая его тем самым ощущения радости от бесконечности «путешествия» в непознанное. В то время как истинно увлеченный познанием человек, для которого оно стало действительной ценностью, живет, подчиняясь закону «чем больше я знаю, тем больше я понимаю, что я ничего не знаю». Вероятно, именно эту особенность подлинно культурного проявления человека хотел подчеркнуть М. Мамардашвили, когда отстаивал идею о том, что человек не может добиться серьезных достижений в одной области, если он равен нулю в других. Поэтому и школьное обучение, если оно ориентирует детей на обогащение опыта созидания, не имеет права разграничивать образовательные области по степени их культурной или личной значимости, поскольку таким образом оно будет способствовать формированию у школьников прагматического, а не ценностного отношения к познанию.

Приведем другой пример. В современной школе уровневая дифференциация обучения рассматривается в качестве педагогического условия свободного самоопределения школьника. Согласно теории, уровневая дифференциация, предоставляющая ребенку возможность самоопределения в учебном познании и свободный выбор своей познавательной траектории, действительно обладает дополнительными педагогическими возможностями для усиления творчески созидательных начал обучения. Однако современная школьная практика все чаще демонстрирует, что большинство учащихся, к сожалению, ограничиваются выбором самого низкого из планируемых учителем уровня усвоения, лишая себя тех созидательных усилий, которые связаны с накоплением опыта творческой познавательной деятельности. Следовательно, если в практике использования уровневой дифференциации учителя не будут предпринимать специальные меры для побуждения школьников к последовательному выбору более высоких уровней усвоения, то уровневая дифференциация не сможет реализовывать свою творчески созидательную миссию, суть которой – формирование у школьников истинно человеческой потребности – потребности в постоянном самосовершенствовании.

Проанализированные примеры указывают на необходимость организации школьного образования с ориентацией на ценности культуры, предупреждают об опасности разрыва образования и культуры, разрыва, приводящего к оживлению в человеке не созидательных, а разрушающих начал. К сожалению, сегодня последствия такой антикультурной активности человека особенно остро ощущаются нами в различных проявлениях материальной и духовной жизни. К примеру, серьезно настораживает сложившаяся ныне реальная угроза физическому существованию самого человека в результате растущих возможностей его интеллекта и технического прогресса. В. Распутин писал: «Сделалось ясно как день, что цивилизация в ее развившихся формах стала могучим средством самоуничтожения человечества». Это лишь один раз заставляет нас задуматься над тем, что «логика полезности» (А. Асмолов), которой мы привыкли руководствоваться в образовании, должна быть непременно подчинена логике духовности, отражающей освоение человеком культуросообразного способа своего бытия. Подобное подчинение обусловлено тем, что сущностные силы *человека*

как культурного существа по своему происхождению и содержанию обладают исключительно духовной направленностью. При этом определяющим является то, что потребности, способности и умения человека как творца и продукта культуры лежат не в сфере его витальных проявлений, инстинктивно-биологических по своим функциям, а в сфере очеловеченных проявлений, социальных и духовных, нацеленных на созидательное движение, возвышающее человека. По точному замечанию М. С. Кагана, «человечество сегодня идет к осознанию неразрывности культуры и человека, «ставя на свое место» машину, как бы ни была она полезна для него сейчас и еще более совершенна в будущем, ибо единственное, что неспособна продуцировать машина, – это человеческую *духовность*, вне которой не было, нет и не может быть культуры»³.

С этой точки зрения вполне объяснимо проявляющееся сегодня стремление научного педагогического сообщества, связанное с необходимостью рассматривать школу не как учреждение, в котором дети приобретают полезные для себя в жизни знания, умения и навыки, а как *институт культуры*, для которого задача вооружения человека опытом, достигнутым в ходе исторического развития, – *лишь одна* из сторон многомерной и несравненно более сложной деятельности – введения школьников в мир культуры, формирования потребности и способности развивать культуру благодаря *собственной* творчески созидательной активности, которая неизбежно выводит на общение с другими людьми и во благо всего человеческого рода. В этом смысле *школа, ориентированная на знание как на свою сверхзадачу, должна уступить место школе творческого созидания*. Сегодня школа, ориентированная на передачу ребенку готового наследия, должна уступить место школе, ориентированной на освоение ребенком опыта совершенствования того, что достигнуто предшествующими поколениями, на его обогащение и обновление, а также на приобретение опыта саморазвития, реализующего растущие потребности человека в самосовершенствовании, в построении себя как личности. Только такая обновленная школа может стать истинным институтом культуры, местом, где у человека формируются механизмы развития и саморазвития, способы творчески созидательного, т. е. истинно человеческого существования.

³ Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. С. 393.

Таким образом, в основу предлагаемого читателю учебного пособия положена культурологическая программа как базис педагогической идеологии, если под идеологией понимать систему профессиональных ценностей педагога, через призму которых он осмысливает современный образовательный процесс, выделяет базовые ориентации и приоритетные направления действия. Обозначенная точка зрения нуждается в более детальной проработке целого ряда дидактических вопросов, анализ которых может дать представление о том, каким образом меняется подход учителя к организации обучения при условии, что ведущим педагогическим приоритетом становится направленность на формирование у школьников способности к творческому созиданию себя и мира вокруг себя. Именно такие конкретные вопросы и рассмотрены в учебном пособии, с которым предстоит познакомиться читателю.

Полагаем, что раскрытие культурологического подхода к организации обучения потребует от читателя активности педагогического мышления и самостоятельного проецирования идей в педагогическую практику. Представляя свою точку зрения, автор не ориентируется на получение исчерпывающих ответов. Скорее, он приглашает читателя к размышлениям над вопросами, затронутыми в учебном пособии.

Глава 1

ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ

Конечно, век экспериментов
Над нами – интересный век,
Но от щекочущих моментов
Устал культурный человек.

И. Северянин

1.1. Человек и культура

Понятие «культура» возникло в Древнем Риме. В переводе с латинского «культура» означает «обрабатывать», «совершенствовать», «почитать», «изменять». Оно стало использоваться как оппозиция понятию «натура», т. е. природа, для обозначения противоположности «естественному», «первозданному», «дикому», прежде всего для отделения растений, выращиваемых людьми, от дикорастущих. Со временем слово «культура» стало объединять все более широкий круг явлений, предметов и действий, обладающих общими свойствами – «противоестественностью» их происхождения, их *сверхприродным*, искусственным, *человекотворным* характером. Соответственно и сам человек, поскольку он выступал творцом «второй природы», в свою очередь изменяющей человека, попал в сферу культуры и стал существом, которое в своей реальной жизни и поведении воплощает единство природы и общества, органически связывая биологические и социальные качества и выстраивая их в единое целое, формируя свою *культурную* сущность.

Сегодня стало привычным рассматривать человека как «общественное животное». По мнению философов, его отличие от животных состоит в *способе существования*, который характеризуется *продуктивной деятельностью*, а не спонтанной жизненной активностью. В этом отношении важно, что одно из существенных отличий человеческой деятельности от жизнедеятельности животных состоит в том, что животное удовлетворяет свои жизненные, витальные потребности на основе наследственно передаваемых инстинктов. Человек же наряду с данной задачей реализует еще и другую – «социальное наследование»,

содержание которого составляют результаты человеческой деятельности в виде добытых знаний, ценностей и способов действия. Таким образом, с позиций философского знания становится понятным, что свободная человеческая деятельность явилась причиной возникновения новой формы бытия – культуры. Одновременно свободная человеческая деятельность выступает, по признанию ряда философов, в качестве базового механизма существования культуры.

Поскольку культура считается проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъектов, то в самом обобщенном плане характеристика культуры охватывает (М. С. Каган):

- качества самого человека как субъекта деятельности; эти качества опираются на природные возможности, но вместе с тем формируются в ходе становления человечества и каждый раз воссоздаются в процессе становления индивида в условиях социализации и специально организованного обучения и воспитания;

- те способы деятельности, которые не являются врожденными, а создаются и совершенствуются людьми, и также передаются из поколения в поколение благодаря обучению и воспитанию;

- многообразии предметов – материальных, духовных, художественных, в которых опосредованно присутствуют, «опредмечены» (Гегель) процессы осуществленной ранее деятельности; эти предметы используются для удовлетворения сверхприродных, специфически человеческих потребностей и служат в качестве передатчиков человеческого начала другим людям. Именно предметная сторона позволяет культуре существовать долгое время: создатели орудий труда, научных трактатов, теоретических концепций, произведений искусства и т. п. умирают, а их творения сохраняются и живут века и тысячелетия, нередко неожиданным образом меняя свое назначение по сравнению с замыслом их создателя (например, идолы, иконы, культовые предметы сегодня живут в культуре чаще всего как музейные произведения художественного смысла, хотя первоначально создавались как предметы культового характера);

- вторичные способы деятельности, служащие распрямлению, т. е. обнаружению тех человеческих качеств, которые хранятся в предметах культуры и заново осваиваются новыми поколениями людей через их деятельность;

– обновленный, «окультуренный» человек, который в процессе распределенности культуры, вхождения в нее растет, меняется, обогащается, развивается, т. е. становится *продуктом культуры*, приобретая опыт творения культуры и жизни по ее законам;

– общение людей, участвующих в опредмечивании и распределенности культуры; при этом общение выступает как форма свободно избираемого, практического и духовного способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте.

Анализ того, что попадает в сферу культуры и становится культуросообразным явлением, показывает принципиальное отличие бытия культуры и включенного в нее человека от существования природы. Действительно, поведение каждого вида животных отличается стабильностью, повторяемостью поведенческих программ в силу генетической передачи их из поколения в поколение, а также ограниченностью возможностей прижизненной коррекции этих программ средствами научения. История же культуры и соответственно человечества характеризуется постоянным *изменением, расширением, обогащением* способов и средств деятельности. Поэтому культура и человек, как ее порождение и одновременно ее создатель, обладают творчески созидательной силой, обуславливающей постоянное *самообновление* в результате диалектического взаимодействия традиций и инноваций. Не случайно поэтому диалектическое отношение «традиция – инновация» философы рассматривают как закон существования и развития культуры.

Выясняя грань соотношения культурного, т. е. человеческого, и некультурного способов существования, С. И. Гессен⁴ отмечает, что культура появляется тогда, когда у человека пропадает страх перед природой, в силу чего отмирает «железная необходимость самосохранения». Это позволяет ему самому *сформировать* свое особое отношение к миру, в основе которого лежат определенные представления о должном порядке вещей, оцениваемом в качестве блага: осознать потребность в выяснении его существа ради познания из чистого интереса, потребность в изображении открывшейся человеку красоты ради самого художественного творчества, потребность в нравственности как особой ценности, отличной от цели простого самосохранения, когда добро и зло трактуются с точки зрения поддержания индивидуальной физической жизни (если я украл корову – это добро; если у меня украли корову – это зло).

⁴ См.: Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

Можно сказать, что линия культуры возникает тогда, когда человек, отрешившись от прагматизма и ситуативности самосохранения, пытается поставить перед собой проблему не столько опоры на воспроизведение и использование прошлого опыта, сколько *акцент* на его *сохранение, совершенствование и расширение*. В этом плане культурные ценности действительно являются, по словам И. Канта, «проблемами без всякого разрешения» или с неоднозначно возможным способом разрешения. Они определяют непрерывное движение вперед, указывают путь прогресса, который нельзя пройти до конца, поскольку он устремлен в будущее. Именно цели культуры открывают для заинтересованного в них человека путь бесконечного развития и саморазвития. Поэтому именно эти цели обуславливают специфически человеческую способность к самопознанию и самоопределению: «...культура есть ... реализация верховных ценностей путем заботы о высших благах человека»⁵.

Понятие «культура» входит в наш обиход, чтобы реализовать потребность в интегративном определении того, *что и как* делает человек и *каким образом* это на нем отражается. Вместе с тем можно говорить о различных конкретных проявлениях культуры – о культуре нравственной и физической, о материальной и духовной культуре, о культуре управления и производства, о профессиональной культуре, о культуре жизненного самоопределения и т. п. Важно заметить, что за всеми этими проявлениями стоит что-то такое, что объединяет их и придает им *человеческий смысл*, отличающий деятельность людей от поведения животных. Это та особая, *культурная* характеристика явлений, которая отражает понимание культуры как *преобразование человеком природы по законам общества*. С этой точки зрения можно говорить о трех ипостасях проявления человеком культурного качества:

– культура как совокупность ненаследуемых качеств человека, проявляющихся и в его предметной деятельности и в общении;

– культура как специфически человеческий способ деятельности, его человеческая «технология» жизни, выражающая его созидательную сущность;

– культура как «инобытие» человека (М. С. Каган), охватывающее все многообразие его творений – материальных, духовных и художественных, образующих «вторую природу», или «человеческий мир».

⁵ Хайдеггер М. Время и бытие : Статьи и выступления. М. : Республика, 1993. С. 42.

Постижение сущности культуры невозможно вне сравнительного анализа ее с другими способами бытия – природы, общества, человека. Как известно, природа есть форма существования материи, общество же представляет собой системную связь людей в их *совместной* жизни и деятельности. В этом плане человек – это не просто «часть природы» (пусть даже самая высокоорганизованная), а одновременно носитель общественных отношений. Философы подчеркивают, что человек, с одной стороны, входит в мир природных явлений, а с другой – выходит за его границы, поскольку одновременно принадлежит и миру природы, и общественным отношениям. Но он отличается и от общества в силу способа своего реального существования – он остается живым существом, животным особого рода, объединяя в себе и природное, и общественное. Поэтому нельзя отождествлять человека и общество. Это разные формы бытия, к которым также примыкает и культура. Особенность культуры – в ее самобытности («само-бытие»): «...она соткана из материала природы, но представляет собой нечто *качественно и структурно отличное от природы*; она социальна по своему содержанию, но является *особым типом бытия, неадекватным форме бытия общества*; она интериоризирована человеком в не меньшей степени, чем вбираемые им в свою сущность общественные отношения, но она существует *не только в человеке, но и во вне его* – в плодах его деятельности и в способах этой деятельности, соединяющих человека с человеком»⁶.

По мнению философов, деятельность человека, создающего культуру, имеет три общие цели, достижение которых и породило культуру, обеспечивая переход от биологических форм существования животных к новым, социальным формам человеческого существования:

– удовлетворение потребностей реального бытия человека – и биологических, витальных, и, что особенно важно, внебиологических, социальных по их происхождению и смыслу (например, потребность в знаниях; потребность в ценностях как значениях предметов для человека; потребность в образах и моделях создаваемого, предвосхищающих его появление; потребность в идеалах, которые должны превратиться в реальность; потребность в другом человеке как со-участнике, так как человеческая жизнь и деятельность по природе коллективны и

⁶ Каган М. С. Указ. соч. С.125.

предполагают взаимодействие между участниками; потребность в «удвоении» своей реальной жизни воображаемой, иллюзорной, в результате чего человек приобретает способность бесконечно раздвигать границы своего жизненного опыта посредством воображаемой жизни, реализуемой в мифологической и художественной реальности);

– передача накапливаемого опыта внебиологическими (культурными) средствами, поскольку биогенетические механизмы не способны сохранять и транслировать прижизненно добываемый опыт;

– сближение человека с человеком в рамках расширяющихся коллективов, объединяющих людей (вплоть до человечества как единого целого, существование и выживание которого на рубеже XX и XXI веков напрямую обусловлено степенью осознания человечеством своей общности и выработкой действий, направленных на ее всестороннее укрепление).

В соответствии с этими объективными целями человеческая деятельность характеризуется тремя моментами (М. С. Каган), каждый из которых в совокупности с другими придает ей человеческий, т. е. культурный, оттенок: во-первых, она выражается в действиях *утилитарного* характера, в результате которых создаются *полезные* предметы, призванные удовлетворить всевозможные материальные и духовные потребности людей; во-вторых, деятельность людей должна делать эти предметы не только употребляемыми, но и *смыслонесущими*, т. е. способными передавать от поколения к поколению заключенную в них социальную информацию, значимую для новых поколений; в-третьих, человеческая деятельность должна вырабатывать средства внеутилитарного и внеинформативного, т. е. *игрового*, общения людей, единственной целью которого было бы укрепление общности людей совместной самоценной деятельностью, направленной преимущественно на получение положительных эмоций от самого этого общения. Таким образом, достижение человеком данных целей определяет внутреннюю жизнь культуры, которая выражается во взаимном влиянии *материальной, духовной и художественной* деятельностей. Соответствующие этим видам деятельности *формы культуры* имеют свои конкретные функции, успешная реализация которых и определяет эффективность воздействия культуры как целого и на человека, и на общество, и на природу.

Выделение **материальной культуры** обусловлено тем, что материальность выступает в качестве способа существования и функционирования как природных, так и рукотворных предметов, отделившихся от своих создателей. В таком понимании материальная культура, мир реальных предметов, является способом материализации духовного (мыслей, чувств, устремлений, идеальных представлений и т. п.) и необходима для того, чтобы духовное сохранилось после ухода его создателей и стало всеобщим достоянием человечества. Материальная культура имеет три грани, поскольку материальная деятельность соотносится с тремя исходными для нее формами бытия (М. С. Каган) – с человеком, природой и обществом.

Первая сфера материальной деятельности – **физическая культура**. Она охватывает спортивные, медицинские и игровые воздействия на человеческое тело, которые изменяют его естественные, природные, анатомо-физиологические параметры, придавая ему новые, искусственные, самим человеком творимые, сверхприродные качества. Такое превращение данной человеку природной телесности в иную, культурную, порождается его *собственными* усилиями – отчасти сознательными, отчасти бессознательными, самодеятельными или совершаемыми под руководством других людей (родителей, учителей), совершаемыми как самоцель, а отчасти вплетенными в другие виды деятельности (в труд, игру, военную борьбу). С раннего детства и на протяжении всей жизни происходит трансформация анатомо-физиологических «исходных данных» человека, поэтому тело каждого человека можно считать совместным продуктом природы и культуры.

Вторая сфера материальной культуры – **техническая деятельность**, направленная человеком не на самого себя, а вовне, её цель – создание вещей «второй природы», преобразование экологической ниши, которую человек создает для себя в окружающей его природе. В данном случае предметом материальной культуры становятся вещи, которые, независимо от размеров вложенной в них духовной энергии, предназначены для материального функционирования: орудия труда, машины, бытовая утварь, оружие, медицинские инструменты и т. п.

Третья область материальной культуры – **социально-организационная деятельность людей**, создающих самостоятельно существующие учреждения, институты, предприятия и таким образом оформляющих социальную материю – реальные, складывающиеся независимо

от сознания и желания каждого конкретного человека общественные отношения – экономические, политические, юридические.

Духовная культура связана с внутренним, нравственным миром человека, миром его переживаний, миром идей, ценностей и смыслов. Говоря о духовности человека, прежде всего имеют в виду его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями общественной жизни, идеалами истины, добра и красоты. Поэтому духовная деятельность человека не сводится к познанию бытия, а предполагает обязательное его *ценностное осмысление*, включает и его идеальное преобразование, выражающееся в виде воображаемого, субъективно представляемого образа изменения действительности. Иными словами, духовная культура предполагает наличие трех граней (М. С. Каган).

Первая область духовной культуры представлена плодами познавательной деятельности человека – **знанием**. Выработка знаний, обладание ими, их хранение и переработка – одно из значимых завоеваний культуры. Обладание знанием связано с добыванием человеком или получением от других в ходе учения информации о том, что существует в мире и в самом индивиде. Приобретенное человеком знание определяет его взгляды на жизнь, обуславливает его практические действия и поведение. Уровень культуры отдельного человека и человечества в целом в существенной мере характеризуется достигнутым объемом знаний и их глубиной. Поэтому начиная с античных времен познавательная деятельность людей формировалась в особую отрасль духовного производства, цель которой – продуцировать, сохранять и транслировать знания о том, что реально существует. Эта область духовного производства получила название «наука».

Вторая сфера духовной культуры связана с результатами ценностно-ориентационной деятельности – **ценностями**, определяющими выбор человеческих действий и отношение к самому знанию, к истине. Необходимость этого слоя духовной культуры обусловлена тем, что от знания нет прямого пути к действию. Мотивационную роль в практическом поведении человека могут играть только переживания, эмоциональные влечения, чувства, которые и выступают в качестве психологического фундамента ценностного отношения. Роль ценностей в духовной культуре связана с тем, что они заключают в себе *зна-*

чение для человека различных форм реальности – природной, социальной, культурной. Формой ценностного сознания выступают разнообразные отношения человека.

Особое место в культуре занимает *художественная ценность*, существенным отличием которой выступает иллюзорность создаваемого в искусстве мира образов: искусство утверждает неподлинность, вымышленность, субъективность, фантастичность своих образов. Этим художественная ценность отличается от эстетической ценности, которая всегда характеризует что-то реальное и потому чувственно воспринимаемое – человеческий облик, вещь, ландшафт, поступок, само произведение искусства как чувственный объект. Художественная ценность вещи или произведения, вбирающая в себя эстетические характеристики, определяется прежде всего *духовным содержанием*, предстающим в идеальных, ирреальных художественных образах, а затем уже и адекватностью их материального воплощения во внешней форме произведения.

Третьей сферой духовной культуры выступают результаты духовно-преобразовательной деятельности людей, модели и прообразы творимых человеком предметов – *проекты*. Роль их в духовной культуре определяется выходом за пределы биологических форм существования, ибо каждое действие, совершающееся не инстинктивно, а целенаправленно, должно быть выполнено на основе предваряющего его проекта. В культуре содержатся проекты осуществимые (например, проекты изготовления инструмента, проведения праздника, поведения в определенной ситуации и т. п.), назначение которых состоит в опосредовании конкретных действий в связи с изменением реальной жизни, и проекты неосуществимые, фантастические, которые удовлетворяют потребность человека в обобщенных представлениях о мире и развивают саму способность человека к творчеству, к свободному преобразованию реальности. Неслучайно поэтому фантазия и воображение рассматриваются в качестве главнейшего механизма культуры, который содействует превращению человека в *свободно творящее существо*: ведь в таком идеальном проектировании и конструировании для человека нет ничего недоступного, зависящего от возможностей материальной практики. Поэтому он ощущает себя безгранично свободным.

Художественная культура представляет собой духовно-материальную слитность (М. С. Каган), создаваемую в творчестве человека, опредмеченную в продуктах этого творчества и распределенную при одновременном ее сотворческом обогащении в процессе художественного восприятия. Отсюда особенность художественной культуры в том, что «художественное творение – это не просто *идея* или *знание*, и не просто *символ*, *код*, *знак*, и не просто *вещь*, *тело*, *конструкция*, но *единство*, в котором они друг с другом отождествлены, т. е. выступают как разные стороны, грани, аспекты одного и того же явления: с гносеологического угла зрения художественный образ рассматривается как *знание*, *жизненная правда*, *истина*, с аксиологического – как *идея*, с семиотического – как *знак*, с технологического – как *материальная конструкция*»⁷. Единицей существования художественной культуры является «воплощенный художественный образ», возникающий в *воображении* художника, порождаемый творческой деятельностью, в которой слиты воедино познание, ценностное осмысление и проектирование вымышленной реальности. В любом художественном образе (картина, музыкальное произведение, фрагмент литературного произведения и т. п.) всегда проступают *познавательное отражение* некоторой объективной реальности, *эмоциональное выражение* оценки отражаемого художником и *создание нового идеального объекта*, преобразующего исходную реальность с целью воплощения слитного единства знания и субъективного ценностного взгляда.

Художественный слой реализует в культуре обобщающую способность, которая наделяет искусство миссией *самосознания культуры* (М. С. Каган), выражающейся в том, что искусство изображает деятельность людей в материальной и духовной сферах жизни.

Рассматривая культуру как качественную характеристику способа деятельности человека, можно говорить о различных **феноменах культуры**, выделяемых в связи с двояким проявлением возможностей мотивации деятельности, целенаправленной на результат, и самоцельной: *труд*; *игра*; *ритуал*, *обряд*, *символическое поведение*; *художественное творчество*; *общение*. Постигание качественных характеристик существования обозначенных культурных явлений и их отличий друг от друга предполагает выяснение всех возможностей использования материального (практики), духовного и художественного, а также их сочетаний.

⁷ Каган М. С. Указ. соч. С. 184.

Труд в широком смысле слова подразумевает любые действия, преследующие *внешнюю* по отношению к ним цель, связанную с получением *результата*, опредмечивающего результаты материальной, духовной или художественной деятельности. Именно в этом смысле говорят не только о труде рабочего, создающего материальные ценности, но и о труде педагога, ученого, идеолога и т. п. Важно учесть, что целенаправленная деятельность во всех своих проявлениях (в материальном, духовном и художественном «производстве») принадлежит к культуре *по самой своей сути*, поскольку цель как таковая выступает продуктом человеческой культуры, а не биологической активности.

Игра в широком смысле слова связана с таким способом организации деятельности, когда его целью становится *сам процесс* протекания деятельности, а не ее результат. В этом смысле Й. Хейзинга называл человека *Homo ludens* – «человеком играющим», а К. Маркс говорил о превращении труда в будущем коммунистическом обществе в «игру физических и интеллектуальных сил человека», подчеркивая таким образом значимость для развития человека не только получения прагматического, полезного результата труда, но и *ценность самого процесса, придающего труду свободный характер*. Как видим, игра человека как феномен культуры существенно отличается от игр животных тем, что выступает проявлением *свободно избираемой и свободно осуществляемой деятельности*, естественным путем утверждая *сущностные человеческие* способности и умения. В противовес играм человека – игры животных основаны на инстинктивной биологической регуляции поведения особей, а потому лишены свободы и созидательности. Подчеркнем, что принадлежность игры к явлениям культуры проявляется в наличии во всех формах человеческой деятельности присущих ей *игровых (самоцельных) возможностей*, которые и придают ей качество *свободной деятельности*. В этом плане специализированные конкретные игры – ролевые игры дошкольника, дидактические игры учащихся, спортивные игры, карточные игры, деловые игры и т. п. – целесообразно рассматривать как определяемые разнообразием социокультурных условий вариативные формы существования этого необходимого для человека «игрового духа» его деятельности, развивающего в нем ощущение чувства свободы, ценного в условиях созидательного способа жизнедеятельности. Поскольку отсутствует абсолютная противоположность между трудом и игрой, существует возможность появления различных форм их соединений, характеризующихся двойственностью

возможностей мотивации деятельности – учебные игры, профессиональные игры, спортивно-игровые соревнования.

Следующим феноменом культуры считается *ритуал, обряд* – исторически сложившаяся форма сложного символического поведения (речевого и действенно-практического), выражающего определенные общественные и культурные ценности и установки. Символизм ритуалов и обрядов показывает, что, с одной стороны, поведение это преследует определенные цели – социально-организационные, культово-религиозные, нравственно-педагогические, политико-идеологические, а с другой – оно представляет собой своеобразную игру, лишь воспроизводя практически целесообразные действия, которые рассматриваются как серьезное занятие, обусловленное действием религии, политической идеологии, авторитетом традиций. В ритуале, как и в игре, реальное соединяется с воображаемым и ирреальным, но по-разному. По мысли С. Маневского, если ритуал можно определить, как «реальную ирреальность», то игру – как «ирреальную реальность». В то время как труд полностью связан с реальностью практической жизни.

Другим самостоятельным феноменом культуры выступает *художественное творчество*, которое в силу специфики его способа постижения мира принято называть «художественной реальностью». Особенность художественного творчества и его отличие от других феноменов культуры в том, что оно полностью условно и не претендует на свое восприятие мира как истинной реальности. С восприятия реальности оно переключается на переживание вымышленного, фантастического, субъективно творимого иллюзорного мира, в котором присутствует не реальность, а ее субъективно-образное отражение, отождествляющее духовное и материальное, соединяющее труд, обрядовое поведение и игру. Действительно, художественное творчество одновременно представляет собой целенаправленный трудовой процесс, ориентированный на передачу людям авторских мыслей и чувств, и игру с материалом, создающим художественный образ, цель которой состоит в духовном удовлетворении, наслаждении и радости от процесса художественного творчества – превращения реальности (жизненных впечатлений автора) в вымысел (субъективно-образное представление автором реальной жизни). Вместе с тем художественная деятельность предполагает и обрядовый смысловой контекст, поскольку произведения искусства создаются для вторичного специального восприятия в определенных условиях – при посещении театра, музея, картинной галереи, концертного зала, – и обладают признаками

ритуального действия (поклоны артистов, аплодисменты и т. п.). Заметим, однако, что символическое поведение проявляется здесь в виде особой игры и совпадает с ней (ведь на концерт или в галерею слушатели и зрители приходят по велению сердца и души).

Наконец, еще одним феноменом культуры выступает *общение* – форма целенаправленного, свободно избираемого, практического и духовного способа реализации потребности человека в человеке. Поэтому говорят о том, что общение представляет собой *межсубъектное (или субъект-субъектное) взаимодействие*. В этом смысле общение человека отличается от коммуникации как способа передачи субъектом объекту (получателю, адресату, преемнику) определенной информации. Особенность общения состоит в том, что его цель – *совместное* практическое действие или *совместная* выработка определенной информации, позиции, точки зрения. В то время как цель коммуникации, основанной на субъект-объектных отношениях, – *передача* некоторого сообщения другому человеку на основе его адекватного понимания, или совершение с объектом-адресатом какой-либо операции. Эти различия отчетливо проявляются в качественных характеристиках способов взаимодействия: в условиях коммуникации – это монолог, а в общении – диалог. Важно подчеркнуть, что значимость в культуре общения-диалога обусловлена нуждами эффективной организации *коллективной совместной деятельности групп людей*, в которой человек испытывает потребность взаимодействовать с людьми как с другими, но себе равными, *приспосабливая* свое поведение и действия к партнерам, *согласовывая* свои намерения с устремленностями партнеров. Не случайно поэтому С. Л. Франк называл культуру «духовной настроенностью», которая выражается в вере в «постепенное и непрерывное нравственное и умственное совершенствование человечества». Только благодаря такому общению членов группы, общению полноценных субъектов, она и становится коллективом. В противном случае группа либо остается толпой, т. е. механическим объединением разрозненных индивидов, либо организацией, основанной на жестком распределении между людьми функций управления и подчинения. Соответственно и человек в этом случае утрачивает возможность приобретения опыта диалоговых форм контакта с другими людьми, одновременно ограничивая свой культурный опыт только субъект-объектными отношениями.

Таким образом, через все каналы культуры – *труд, игру, обряд, художественное творчество и общение* – человек «выходил из природы», приобретая второе «подданство». Вместе с тем без культуры нет и самого человека. Культура – это возможность для человека понять и принять для себя мир, научиться делать самостоятельный и осознанный выбор в системе духовных ценностей, освоить опыт созидательной деятельности, постичь свою судьбу во взаимосвязи с другими человеческими судьбами. Можно сказать, что культура – это хранительница человеческих ценностей, а с другой стороны, – это система регулятивов человеческой деятельности, основное назначение которой – быть «социальной терапией» (В. Налимов), возвышающей человека над самим собой и придающей его жизни ценность. Культура выступает в качестве «языка, объединяющего человечество» (П. А. Флоренский), который определяет программу образа и качества жизни человека. И в этом смысле культура выступает характеристикой самого человека, меры развития его субъектных проявлений, меры овладения этим субъектом условиями и способами *человеческой* деятельности в различных сферах общественной жизни. Поэтому главное в культуре – не материальные ценности, а то, что люди постигают идеалы совершенствования человека (А. Швейцер), достигая целостности своего развития.

Культурный человек (человек культуры) ищет не только удовлетворения основных потребностей (питание, материальное благополучие и т. п.), но и стремится к расцвету личностных проявлений, т. е. к благополучию в широком смысле, связанному с удовлетворением *духовных потребностей* в условиях сосуществования с другими людьми и с самим собой. Перед культурным человеком все чаще встает цель – не производство материальных благ, доходы и потребление сами по себе, а полнота *самоощущения, индивидуального и коллективного самовыражения, гармония с сохраняемой природой*. Достижение этих целей неизбежно приводит к тому, что человек приобретает внутреннюю свободу, охраняющую «культурного человека» (И. Северянин) от вторжения в его внутренний мир, и обогащается умением принимать разумные решения в попытке выстоять во всех тех «щекочущих моментах», которыми изобилует реальная жизнь. Но чтобы культура выполнила такие свои масштабные функции, растущему человеку необходимо постичь систему ее ценностей, освоить тот «единый срез, проходящий через все сферы человеческой деятельности» (М. Мамардашвили), который делает человека человеком. Эту миссию введения человека в мир культуры выполняет образование.

1.2. Образование человека и культура.

Различные подходы к пониманию сущности образования

Обратимся к буквальной расшифровке термина «образование». В переводе с немецкого «образование» означает «формирование образа». В таком значении его ввел в педагогику Иоганн Генрих Песталоцци, обратив внимание на особую функцию общества, связанную с необходимостью *социального воспроизводства поколений*. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком. Значит, важно, чтобы формировался образ человеческий. Вместе с тем в зависимости от различного понимания того, что такое образ, каковы его сущностные характеристики и механизмы становления, появляются различные подходы к пониманию сущности образования.

Традиционно сложилось представление об образе как о передаваемом жизненном опыте, необходимом подрастающему поколению, входящему в жизнь. Заметим, что в данном случае задаётся достаточно утилитарный и функциональный угол зрения. Как известно, передать можно только то, что уже познано и отрефлексировано, а значит, достаточно стабильно и определённно, что служит жизненно важной цели самосохранения человека как индивида и рода, а значит, ориентировано в прошлое, а не в будущее. Иными словами, передавать можно знания и умения, нужда в которых была осознана другими людьми, предшествующими поколениями, в процессе *их* жизни и деятельности.

Вместе с тем цель сохранения жизни присуща всему живому миру. Особенность же человека в том, что он рождается «как причуда природы, находясь внутри природы и вместе с тем превосходя её»⁸. Следовательно, образование *человека* должно предполагать формирование образа, характеризующегося специфически человеческой способностью, каковой, как известно, выступает способность ориентироваться в природном мире на основе *свободного самоопределения*. У человека, в отличие от животных, «нет безошибочного «знания»,... его решения *не навязываются ему* инстинктом. *Он* вынужден принимать *их сам*. Он сталкивается с ситуацией выбора, и в каждом принимаемом решении есть риск провала. Надежность – вот цена, которую платит

⁸ Фромм Э. Психоанализ и этика. М. : Республика, 1993. С. 624.

человек за сознание. ... Ему приходится защищаться не только от опасности потерять жизнь, но и от опасности потерять рассудок. Человеческое существо ... сошло бы с ума, если бы не нашло эталонную систему, позволяющую ему в той или иной форме чувствовать себя в мире как дома и избегать ощущения полной беспомощности, дезориентации и оторванности от истоков»⁹. Этой эталонной системой для человека выступает вся культура (а не только знания и умения) общества, постижение которой формирует у него ценностно-смысловые установки, обеспечивающие способность свободного действия и целесообразного принятия решения, а также духовно-творческий потенциал, позволяющий реализовать свою созидательную природу, создавая основу для дальнейшего расцвета культуры.

Отметим, что и образование, ограниченное готовым знанием, вне культурных ориентаций «выполняет роль» инстинктов животных, а потому не обеспечивает необходимых условий для специфически человеческого образа жизни. Поэтому о подлинном образовании можно говорить только в аспекте культурных ценностей, «к которым в процессе образования должен быть приобщён человек»¹⁰. Именно эти ценности соизмеримы со специфически человеческой способностью к самоопределению. Следовательно, самая существенная характеристика образования состоит в том, что оно выступает средством сохранения и развития культурных ценностей в результате наращивания созидательных возможностей самого человека. Поэтому значимость образования – не столько в приобретении знаний и умений, обеспечивающих удовлетворение наличных потребностей, сколько в становлении особого личностно-смыслового отношения к миру, соответствующего эталонам современной культуры и потому обеспечивающего человеку бесконечный путь саморазвития. И в этом смысле образование позволяет человеку «время времени из будущего» (М. Хайдеггер), опережать события, предвосхищая будущее в своих мечтаниях, проектах, художественном творчестве. Именно культурный, т. е. духовно-созидательный способ существования, основанный на освоении различных сфер культуры, позволяет человеку обрести внутреннюю свободу, снять с себя оковы собственных представлений и образов, создать основу для «человеческого

⁹ Фромм Э. Указ. соч. С. 264 – 265.

¹⁰ Гессен С. И. Указ. соч. С. 36.

самостоянья и бытия» (М. К. Мамардашвили). Здесь особенно важно, что «культура не совокупность... готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребления или сознания. Это способность и усилие человека *быть*» (курсив наш. – Е. С.), т. е. активно действовать, соотносить себя с другими, испытывать заинтересованность, постигать свое «Я», ощущая внутреннее единство своих возможностей, оценивая свои проявления как по отношению к другим, так и по отношению к себе самому.

Рассмотренный подход позволяет глубоко и точно обнаружить истинный смысл образования. Он состоит в том, что образование создает для человека возможность «вписаться» в эпоху за счет постижения ее истоков и тенденций развития, за счет постижения себя и определенного способа освоения мира, что открывает путь к самовыражению и творчеству в соответствии с имеющимися и развивающимися способностями. Подчеркнем, что организация образования и предполагает формирование человека, культурного в полном смысле слова, т. е. обладающего выраженным духовным началом, способного «поставить себя во все-связь, в ”традицию”»¹¹, освоившего самостоятельное созидание. Важно особо выделить, что самое существенное в понимании природы образования – то, что оно выступает средством развития субъективных сил человека, позволяющих ему освоить сущностные человеческие возможности, ядро которых – созидание. Поэтому приобретать образование – это значит трансформировать общественно значимый опыт и систему духовно-нравственных ценностей в субъективный мир развивающейся личности. По мысли польского педагога Богдана Наровчинского, «образование возникает из *объединения двух различных миров* (курсив наш. – Е. С.). Одним из них являются столь ценные создания человеческого разума, как язык, обычаи, мораль, религиозные верования, формы социальной жизни, творения поэзии, музыки, изящных искусств, научные и философские произведения и, наконец, широкая область техники... Другим миром является внутренняя духовная жизнь развивающейся человеческой личности, отмеченная её индивидуальностью»¹². Образ сближения двух миров, созданный

¹¹ Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1992. С. 193 – 194.

¹² Цит. по кн.: Оконь В. Введение в общую дидактику. М. : Высш. шк., 1990. С. 61 – 62.

Б. Наровчинским, побуждает нас к размышлению о правомерности употребления сочетания «иметь образование». Действительно, для культуросообразного ракурса более сущностной выступает категория «быть образованным», а не «иметь образование». Это и побуждает нас сегодня к совершенствованию педагогической логики для придания ей оттенков «бытийности», а значит, открытости, незавершённости, незамкнутости, многозначности и многомыслия.

С этой точки зрения безусловный интерес представляют размышления М. Хайдеггера о сущности образования¹³. Для представления своей позиции он обращается к толкованию платоновской «Притчи о пещере», суть которой состоит в следующем.

Люди живут под землёй в пещере. Причём условия жизни достаточно необычны: люди прикованы к стенам за бёдра и шеи, поэтому неподвижны и видят только собственные тени, которые отбрасываются на противоположную стену пещеры блеском костра, расположенного за спинами прикованных. Высоко, наверху, к свету дня ведёт далеко простирающийся туннель, но люди не в состоянии воспользоваться им. Однако в притче повествуется не просто о местопребывании людей, а о процессах, происходящих с ними с момента снятия оков. Оказавшись в известном смысле свободными, но всё же запертыми в пещере, люди получили возможность иначе видеть всё то, что до этого они воспринимали как тени вещей, проносимых за их спинами. Ослеплённые мерцанием огня, освобождённые теряются в попытке осознать истинное положение вещей, поскольку они привыкли видеть не чёткие контуры вещей, а их размытые теневые отражения. Только выбравшись из пещеры на солнечный свет, люди в результате немалых усилий и долготерпения начинают привыкать к солнечному свету и к новому образу вещей. Происходит изменение истинного представления о мире. Однако притча на этом не завершается. Привыкший к солнечному свету человек вновь опускается в пещеру. И вновь ему необходимы усилия, чтобы переориентировать свой взгляд и заново привыкнуть к старому способу существования. Поэтому такой человек становится посмешищем для постоянных обитателей пещеры (ведь он вернулся с «испорченными» глазами), которые готовы убить того, кто нёс людям избавление от оков и помог найти выход к дневному свету.

¹³ Хайдеггер М. Указ. соч.

Так заканчивается притча. Что же значимо для М. Хайдеггера? Прежде всего то, что сущность образования исходит из сущности истины и способа её постижения. А значит, главное не в том, чтобы «загрузить неподготовленную душу голыми знаниями», готовыми истинами, а в том, чтобы «захватить» и изменить саму душу посредством нарушения привычного уклада жизни, «приучить» ее к новой среде и побудить ее тем самым к трансформации взглядов на мир, к постижению «потаённого». Отсюда главный смысл образования – «приучающее перенесение» человека «из круга привычных вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе»¹⁴. Здесь особенно важно, что М. Хайдеггер вычленяет сущность образования, обращаясь не к результативной логике, которую задает ориентация на знания и умения, а к логике, диктуемой сущностью процессуального подхода, акцентирующего приоритетность формирования у человека привычки видеть «потаённость» (т. е. необычность, непознанность) мира и способность заново открывать для себя иные ипостаси известных вещей и явлений. В этой связи образовываться – значит приобретать опыт жизни постоянно сталкиваясь с вопросами, обращенными к поиску истины и освоению собственных обновленных возможностей. Для М. Хайдеггера важен сам факт готовности человека к принятию и постижению неизвестности мира. И именно эта способность рассматривается в качестве сущностной характеристики образования. Словом, образование предполагает постоянное преодоление необразованности, т. е. власти *единственной* истины, «притязания низкой «действительности» на свою единственность». Не случайно в пересказанной притче освобожденному человеку, вновь спустившемуся в пещеру, грозит гибель от власти установившихся там и не претерпевших никаких изменений представлений. М. Хайдеггер подчеркивает, что образование и есть обогащение возможностей человека, а потому оно связано с многозначностью и многомыслием, приводящим человека к бесконечному поиску «своей» истины.

В притче поиск истины озарён постоянным светом (костра, дневной ясности, солнечного сияния), который подчеркивает смыслообразующую роль образования, позволяющую человеку ощутить потребность «самонастраиваться» на постижение «потаённого» в «непотаён-

¹⁴ Хайдеггер М. Указ. соч. С. 351.

ном». Внутреннее свечение делает неотвратимым для человека движение вперёд, сущностно перестраивая его самого, его жизненные запросы и притязания. Иными словами, предназначение образования в том, что оно «показывает человеку образец, по которому тот организует своё действие или бездействие»¹⁵. Правда, сам образец этот особого рода. По существу это вектор расширения возможностей человека в результате открытия им мира и своего места в нём.

Как видим, сегодня сложилось два принципиально различных подхода к пониманию сущности образования. Один из них – традиционный, информационный по своей сути, проникнут настроениями энциклопедизма, сводит образование к приобретению человеком разнообразных знаний, которые расширяют и углубляют его взгляд на мир, а также готовых способов осуществления тех видов деятельности, целесообразность овладения которыми продиктована условиями благоприятной социализации.

Другой подход, ориентированный на ценностные характеристики, рассматривает суть образования как развитие субъективных возможностей и сил человека, позволяющих ему осваивать специфически человеческий образ жизни – приобретать «образ человеческий». В таком понимании смысловым ядром образования выступает опыт созидания человеком себя и своей жизнедеятельности, движимый духовными ценностями и культурными эталонами. С этих позиций образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформированным мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, к ориентации в сложных проблемах современной культуры. Это человек, способный осмыслить свое место в мире. Это *свободная личность*, сознательно выстраивающая свои практические действия и поступки, открытая для общения с другими людьми, рефлексирующая свое собственное поведение и действия. Речь в данном случае идет не о формировании личности с заданным набором свойств, а о создании такой педагогической среды, которая «провоцирует» самореализацию, саморазвитие и самоопределение ребёнка благодаря приобретающемуся опыту созидательной деятельности и соотнесению своих действий с культурными эталонами. Поэтому школа действительно начинает решать не столько проблему «научения», сколько проблему Человека, связанную с постепенным «пробуждением» и «выращиванием» его

¹⁵ Хайдеггер М. Указ. соч. С. 252.

субъективности, становясь «школой мысли, человечности и поэзии», приобщая ученика не только к знанию, но и к человеческому смыслу «культурного творчества» (П. П. Блонский).

Данный подход к пониманию сущности образования сегодня становится приоритетным. Тем самым образование все чаще начинает рассматриваться нами с точки зрения своей культуросозидающей функции, все в большей мере ориентирует на утверждение личностного начала в человеке. При этом существенно, что обращенность к личности достигается через направленность на формирование механизмов накопления *личностного опыта* школьника – рефлексии, смыслотворчества, избирательности, ответственности, автономности и др. (В. В. Сериков) – как самоцели образования. В то время как в рамках традиционного подхода развитие этих личностных «функций» связывается с влиянием образования лишь «попутно», в той мере, в какой они оказываются востребованными для социальной ориентации человека. Поэтому только в плоскости обозначенных различий возникает возможность осмыслить разницу между двумя казалось бы совпадающими явлениями – образованием и социализацией.

Можно говорить о том, что образование рассматривается в качестве способа и результата вхождения человека в мир культуры. Овладение школьником ценностным потенциалом современной культуры раздвигает для него горизонты саморазвития и самосовершенствования, обуславливая качество того «образца» культурного действия, который ограничивает проявление разрушающих сил и одновременно мобилизует силы созидательной активности, адресованные к социальной и природной среде. Тем самым образование создает основу для благоприятной *социализации* человека, но не отождествляется с ней. В самом деле, социализация связывается с процессами восприятия и усвоения человеком ценностей, норм, эталонов поведения, взглядов, присущих данному обществу или социальной общности, группе, и с процессами воспроизводства в своем поведении и деятельности усвоенных социальных связей и социального опыта (А. В. Мудрик). По существу социализация отражает процессы адаптации ребенка к жизни в данном обществе или среди данной социальной общности. Это то, что позволяет людям обрести облик «нормального» человека с точки зрения реально утвердившихся общественных стандартов. Житейский

смысл явления «социализации» может быть «схвачен» народной мудростью: в стае жить – по-волчьи выть. Отсюда понятно, что содержательные линии образования и социализации и их результатов (образованности и социализированности) могут характеризоваться различной ценностной окраской. К примеру, социализация человека, происходящая в наши дни, в условиях размытости духовных ориентиров, невольно приводит к выработке такой социальной нормы: деньги решают все. А между тем гуманистическая сущность культуры, система общечеловеческих ценностей, составляющих ее аксиологическое ядро и определяющих соответствующий уровень образованности, побуждают человека к выделению иных ценностных приоритетов. Освоенные «культурные» эталоны способны поколебать закреплённые реальной жизнью установки и поведенческие стереотипы, побуждая человека к личностному росту в условиях *самостоятельного* выбора «способа поступания» и выстраивания своей жизненной стратегии. Культурно-созидательный способ самоопределения приводит к становлению личностной зрелости человека и его внутренней свободы, к приобретению умения жить в условиях диалога и принимать компромиссные решения, *вырабатывая* собственные позиции, а не просто принимая те, которые «навязываются» ему «неокультуренным» социумом. Понятно, что образованность выступает в качестве надежного условия сохранения человеком своей духовно-нравственной сущности даже в противоречивых ситуациях нравственных коллизий. Достаточно вспомнить масштабный с точки зрения культурного смысла кинофильм Н. Михалкова «Сибирский цирюльник», которому авторы предпослали слова: «Это фильм не о том, как было, а о том, как должно быть». Действительно, это фильм о силе человеческого духа и духовности, позволяющих людям жить возвышенной устремленностью. Мы глубоко сопереживаем Андрею Толстому, который, будучи действительно образованным и духовно цельным человеком, не смог поступиться своими ценностными приоритетами, даже не взирая на реальную угрозу ограничения свободы жизненного пространства. Одухотворенность и возвышенность устремлений А. Толстого заставили его пойти на жестокий с точки зрения сложившейся морали, но вместе с тем полный благородства и человеческого достоинства компромисс с собственной жизнью. А. Толстой действительно не покушался на великого князя, а потому не заслуживал каторги и вполне мог бы претендовать на ослабление

наказания. Однако сила нанесенного оскорбления в результате духовного предательства не позволила ему оправдываться в глазах общества и оболгавшей его прессы. Поэтому Андрей делает *нравственный выбор*, духовный смысл которого способен постичь далеко не каждый морально выдержанный гражданин.

Приведенный пример лишний раз демонстрирует, что образование и социализация – это явления, представляющие различные измерения жизни: первое живет культурными смыслами, второе – реально существующим укладом, принятыми нормами морали; образование всегда устремлено «вперед и ввысь», а вектор социализации определяется мерой человечности общественного уклада. Понимая эту разницу, важно так организовывать образование, чтобы оно, максимально окультуривая человека, одновременно тормозило процессы стихийной социализации, направляя активность людей не столько на адаптацию, сколько на сознательное самоопределение в жизни в контексте культурных ценностей – материальных, духовных, художественных.

Вопросы и задания

1. На основе анализа различных подходов к определению понятия «культура» выберите то, которое близко Вам как педагогу. Почему культуру называют второй природой человека?

2. Раскройте сущность и содержание материальной, духовной и художественной культуры как базовых составляющих, которые определяют жизнь культуры общества.

3. Приведите примеры, показывающие отличия, которые присущи различным качественно неоднородным феноменам культуры: труду, игре, ритуалам, обрядам, символическому поведению, художественному творчеству, общению. Какое значение для учителя имеет понимание выделенных отличий?

4. В чем заключается различие между бытием культуры с включенным в нее человеком и существованием природы с характерным для нее миром животных?

5. Раскройте суть наиболее ярких проявлений, характерных для культуросообразного и естественного (биологического, природного) способов существования человека. Приведите необходимые примеры.

6. Какое содержание следует сегодня вкладывать педагогу в понятие «культурный человек»?

7. Как Вы понимаете мысль И. Канта о том, что культурные ценности являются «проблемами без всякого разрешения». Обращаясь к

жизненным ассоциациям, а также к примерам из практики школьного и вузовского образования, аргументируйте свое понимание.

8. Прокомментируйте высказывание В. Франкла: «Быть человеком, значит выходить за пределы самого себя ... сущность человеческого существования заключена в его самоотрансценденции» (Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. С. 51).

9. На основе изучения учебной литературы по педагогике выпишите и сравните определения образования, предложенные различными авторами. Определите, в чем состоит источник множественности определений образования?

10. Раскройте специфику традиционного (информационного) и культурологического (ценностного) подходов к пониманию образования.

11. Ориентируясь на конкретные примеры из жизни и практики школьного и вузовского образования, расшифруйте положение о том, что образование рассматривается как способ и результат вхождения человека в мир культуры, как обретение личностью культуросообразного (истинно человеческого) образа.

12. Выделите линии разрыва между образованием и культурой, характерные для современной практики обучения и воспитания. В чем, по Вашему мнению, состоят основные причины, порождающие этот разрыв.

13. М. Мамардашвили писал, что «Образование – это повторяющееся усилие держать две несовместимые вещи – закон и свободу». Раскройте свое понимание обозначенной позиции философа.

14. Какие традиционные представления об образовании противоречат его культурной сущности? Каковы, с Вашей точки зрения, наиболее существенные характеристики культурного измерения образования?

15. Обоснуйте целесообразность соединения и разъединения процессов образования и социализации. Согласны ли Вы с утверждением, что важнейшей функцией современного образования является функция социализации человека?

16. На основе просмотренных видеоматериалов отберите примеры ситуаций уроков, иллюстрирующих понимание учителем образования как становления культуросообразной личности.

17. Прочитайте статью В. П. Зинченко «О целях и ценностях образования» в журнале «Педагогика» (1997, № 5 – 6). В чем, по Вашему мнению, состоит основной замысел автора статьи? Как предлагаемая автором идеология образования может оказать влияние на изменение образовательного пространства школы, вуза?

Список рекомендуемой литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Педагог. о-во России, 2002. – 512 с. – ISBN 5-93134-172-2.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – ISBN 5-88527-052-1.
4. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5 – 6.
5. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 448 с. – ISBN 5-8114-0010-1.
6. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с. – ISBN 5-7695-2341-7.
7. Новое педагогическое мышление : сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 278 с.
8. Осмоловская, И. М. Дидактика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. – М. : Академия, 2006. – 240 с. – ISBN 5-7695-2652-1.
9. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 576. – ISBN 5-7695-0878-7.
10. Педагогика : учебник / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2004. – 432 с. – ISBN 5-98032-427-5.
11. Ситаров, В. А. Дидактика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-4054-7.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
13. Хайдеггер, М. Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с. – ISBN 5-250-01496-8.
14. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с. – ISBN 978-5-06-005706-5.

Глава 2

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ПРИОРИТЕТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

2.1. 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. Столь же полноценно функционируют и педагогические колледжи и университеты, которые «поставляют» в образовательные учреждения кадры. Укрепляют свои профессиональные позиции учреждения, занимающиеся повышением квалификации и переподготовкой педагогических кадров, реализовывая постоянно растущие требования к профессиональной компетентности современного педагога. Словом, система образования на всех ее уровнях и в различных формах не разрушается, а наоборот, обогащается: например, появляются разнообразные варианты организации образовательного процесса – гимназии и прогимназии, лицеи, различные авторские школы, которые предпринимают реальные попытки внедрить в школьную практику большое количество интересных и перспективных, с точки зрения перспектив развивающейся личности ребенка, педагогических идей (например, школа диалога культур В. С. Библера, адаптивная школа Е. А. Ямбурга, школа самоопределения личности А. Н. Тубельского, школа развивающего обучения В. В. Давыдова, школа развивающего обучения Л. В. Занкова, школа личностно ориентированного образования И. С. Якиманской, школа продуктивного обучения А. В. Хуторского, Вальдорфская школа и т. п.).

Такая «жизнестойкость» образовательных учреждений вполне понятна, ведь результаты научных исследований, равно как и наших житейских наблюдений, говорят о том, что уже с середины XX века образование стало пониматься 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»¹⁶. Приоритетные позиции образования в жизни современного общества подчеркиваются еще и тем, что XX век последнее время часто называют веком образования.

Все это достаточно наглядно показывает, что сущность кризиса в образовании состоит не во внешних проявлениях, связанных якобы с отмиранием образования как социокультурного феномена, а во внутренних процессах, характеризующихся *изменением содержания педагогических приоритетов*, которые управляют функционированием системы образования и придают ей то или иное лицо. В самом деле, выделяя информационный и ценностный подходы к пониманию сущности образования (гл. 1) и обращая внимание на большую привлекательность для современной культуры именно ценностного подхода, мы обрисовали ракурс постановки всех образовательных проблем, обусловленных потребностями общественного развития и совершенствования человека в XXI веке. В таком контексте речь шла о том, что смысловой акцент образования сегодня переносится с познания на «преобразование-развитие», на «я-участие» человека в процессе творческого сози-

¹⁶ Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5. С. 4.

дания. По существу был обозначен подход, в рамках которого раскрывается сущность современной образовательной ситуации, для которой характерна *смена образовательной парадигмы*.

Под *образовательной парадигмой* понимается наиболее общая, концептуальная схема, в рамках которой происходит 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 основе 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: Какой урок можно признать сегодня современным? Каковы современные формы и методы обучения? Каким образом целесообразно оценивать деятельность современного учителя? Каковы сегодня критерии оценки качества работы школы или отдельного учителя, учащегося? Как видим, при решении любого вопроса теоретического или прикладного характера приходится учитывать тот вектор

движения образовательного процесса, который задается требованиями действующей образовательной парадигмы, определяющей профессиональную идеологию и технологию учителя и в этом смысле предопределяющей 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 заметен начиная со второй половины XX столетия. Это движение характеризуется постепенным переходом от традиционной (или познавательной, просвещенческой) образовательной парадигмы к гуманистической (или личностно ориентированной). Оформление новой парадигмы образования идет независимо от нас, как бы мы к этому не относились. Однако в реальной жизни процесс этот происходит небыстро. В педагогическом сообществе постепенно накапливается опыт осмысления, проектирования и реализации образовательного процесса, сориентированного на новую систему педагогических координат. Эффективность воплощения этой образовательной стратегии в существенной мере зависит от уровня развития педагогического сознания. В этой связи и учителям-практикам необходимо овладеть ключевыми педагогическими приоритетами, чтобы правильно определять направления приложения своих усилий.

Охарактеризуем в сравнительном плане особенности обеих образовательных парадигм¹⁷. В основе их выделения лежит учет тенденций социокультурного развития человечества, а также способов понимания сущности человека и природы его субъектной активности.

Традиционная, или познавательная, просвещенческая 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,

¹⁷ Для характеристики будем использовать работы И. С. Якиманской, В. А. Петровского, И. А. Колесниковой, Г. Б. Корнетова.

так поступали отцы и деды, и потому ты обязан так думать, считать, поступать»¹⁸. 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»¹⁹ 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 содержанием выступает обращенность к прошлому, следование принятым нормам и эталонам. В рамках этой парадигмы **цель образования** рассматривается как *получение научных знаний об окружающей действительности*, а сама парадигма получила поэтому дополнительное название – просвещенческая.

Философская основа традиционной образовательной парадигмы – понимание познания как научно непротиворечивого, объективного отражения действительности, соответствующего уровню развития науки, 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. Образ Мира осмысливается как результат собственных усилий эмпирических индивидов»²⁰, усилий, жестко определяемых образованием, которое дает объективную (научную) картину мира в виде понятий, знаков,

¹⁸ Каган М. С. Указ. соч. С. 310.

¹⁹ Там же. С. 314.

²⁰ Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 106.

символов (являющихся научным языком) и вооружает методами познания. Таким образом, школьник выступает *созерцателем* созданной для него наукой и передаваемой с помощью учителя картины мира, а затем ее *носителем*. Он может стать субъектом познания *только* при условии изучения объективных законов развития мира, накопления необходимых знаний о нем, а также при условии овладения способами применения знаний. Однако в рамках таких педагогических координат ребенок не может считаться 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 образовании, определяются не самим субъектом, а *типом научного знания*, его природой, обусловленной деятельностью теоретического мышления. В силу этого научное знание, отличаясь строгостью, доказательностью, объективной достоверностью, вместе с тем *обезличенно*, поскольку из него устранено все то, что не принадлежит объекту познания и привносится самим субъектом.

Подчеркнем, что в традиционной образовательной парадигме субъектность школьника рассматривается как *производная от внешних воздействий*, прежде всего от организации содержания образования, которое определяется логикой развертывания системы научного знания. Поэтому традиционная парадигма ориентирует образование преимущественно на решение задач социализации человека, предполагающей приобщение ребенка к требованиям общества с целью подготовки к социальному функционированию на основе воспроизведения социально значимых норм, правил, образцов действия и поведения. При этом существенной оказывается опасность появления *конформизма* как неспособности человека, будучи полностью адаптированным в обществе, противостоять ему. Таким образом, 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»²¹. Самым ярким признаком наличия такого конфликта выступает неспособность человека противостоять тому спектру жизненных коллизий,

²¹ Мудрик А. В. Социализация и воспитание : учеб. пособие. М. : Академия, 1997. С. 11.

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 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.). Заметим, что подобное типично для традиционной парадигмы, ориентирующей на приоритеты усвоения внешне задаваемых эталонов, а не на создание условий для формирования у человека ценностно-смыслового отношения к познанию. Другие люди одержимы познанием. Для них оно – истинная ценность, объективный мир выступает 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), отличающегося обретением *смысла* для человека при условии, что «оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» в результате проживания и личностного переживания возникающих в процессе познания ситуаций.

Гуманистическая образовательная парадигма предполагает сознательное акцентирование человеческих, т. е. культурных, измерений образования, чтобы предотвратить размывание его духовно-нравственного смысла. По сравнению с традиционной гуманистическая парадигма исходит из иного понимания природы субъектной активности человека: школьник и все в нем не является только продуктом образования; каждый человек – носитель индивидуально неповторимого жизненного опыта; он, прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, к самоопределению, к самоизменению и к саморазвитию. Поэтому надо помочь ребенку, который творит себя сам, осознавая свои индивидуальные особенности и предпочтения. Отсюда и иная **цель** образования – ориентация 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 принятым, лично значимым и собственным.

Речь идет о таком образовании, которое перестает быть просвещенческим, а становится способом «окультуривания» человека и воплощения индивидуальной траектории его развития и саморазвития. Таким образом, ведущим приоритетом, определяющим схему развертывания педагогического процесса в рамках гуманистической парадигмы, является *личность* как главная ценность, создание условий для свободного и полноценного развития ее интересов и творчески созидательных способностей. С этой точки зрения целесообразно говорить о *гуманизации и гуманитаризации* как важнейших смысловых линиях, реализация которых в образовании обеспечивает переход к новой образовательной стратегии.

2.2. Гуманизация и гуманитаризация 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 жизни²². 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, признания его в качестве полноценного субъекта образования. Особую остроту идея гуманизации приобрела в 1980-е годы 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 являются осознанные сегодня представления о характерных чертах духовной жизни постиндустриального общества, обрисовывающих идеалы и

²² См.: Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат, 1987. 590 с.

цели, достойные человека: развитие многосторонних способностей человека, расширение субъект-субъектных взаимодействий, обогащение трудовой деятельности проявлениями свободной творчески созидательной активности.

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»* 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 и реализацию своих потребностей и интересов.

Важно подчеркнуть, что отсутствие в образовательном процессе регламентации и предоставление ребенку возможности для избирательного реагирования на педагогические воздействия выступают, 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, исключающего авторитарность и менторский тон поведения 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 сути своей педагогическая миссия учителя: *к роли 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 раздраженной манере 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 по-такая детскому несовершенству. Понятно, что в данном случае позиция учителя вряд ли обладает гуманистической направленностью, поскольку не только не стимулирует школьника к личностному росту, а наоборот, препятствует его самосовершенствованию.

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»²³. Поэтому и гуманизация образования предполагает такую его организацию, при которой школьники *открывают* для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивают содержание учебных дисциплин. При этом школьник имеет право на свободный творческий поиск, который стимулируется не отметкой или наказанием, а побудителями духовно-нравственного плана, возвышающими человека и формирующими у него проявления 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 **гуманитаризацию образования** целесообразно связывать с таким подходом к его организации, который направлен на приоритетное развитие истинно человеческого начала и в этом смысле на «очеловечивание» образования. Поскольку истинно человеческие ориентиры задаются культурой, постольку и гуманитаризация предполагает систему мер, направленных

²³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. С. 237.

на акцентирование культурных начал в образовании, т. е. на становление зрелой личности, обладающей выраженным *духовным потенциалом*, 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 коррективная, состоящая в увеличении часов, отводимых на так называемые гуманитарные предметы, а предметы естественно-научного 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 геной инженерии, когда пренебрежение нравственными последствиями может привести к гибели самого человечества независимо от степени теоретической значимости сделанного открытия) и порождающим поэтому 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 обучения²⁴. В противном случае начинает действовать эффект иллюзии технократического могущества. Вместе с тем реальная жизнь людей подчинена иной, *гуманитарной* логике: «...человеческий диалог – более надежный путь к предотвращению опасных столкновений, чем шаги, продиктованные компьютером»²⁵. Поэтому в условиях современного образовательного процесса становится важным ориентироваться на культуру, в рамках которой механизм гуманитаризации связан не с учетом предметно-содержательного аспекта, а скорее с усилиями по порождению более культурного человека, т. е. человека, который знает «не только историю страны, но и историю человечества и культуры, ... не только общую историю, но и историю изучаемой им науки или профессии, ... не только знающий, но и поступающий в соответствии со своим знанием и убеждением, сначала размышляющий над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добывающийся результата, но не наоборот»²⁶.

В противовес технократическим тенденциям важно подчеркнуть, что 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, по нашему мнению, необходимо выделить несколько направлений гуманитаризации образования, с точки зрения которых возможно говорить о человеческой соразмерности любого учебного предмета в школе:

²⁴ См., к примеру, серию учебных книг по математике, созданную авторским коллективом ученых под руководством Э. Г. Гельфман (УМК «Математика, психология, интеллект»).

²⁵ Фромм Э. Указ. соч. С. 258.

²⁶ Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М. : Тривола, 1994. С. 257.

1. Усиление роли человековедческой подготовки в рамках любого учебного предмета: знания о человеке, об обществе, истории человечества, в том числе истории научных открытий и истории накопления знаний в той или иной предметной области. С гуманитарной точки зрения важно 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 его значимость для человечества и постичь смысл для себя самого.

3. Усиление психологической подготовки школьников, связанной с расширением возможностей освоения школьниками особенностей психического строя своей познавательной деятельности, с изучением особенностей функционирования психических познавательных процессов (памяти, мышления, внимания, воли и т. п.), которые обеспечивают овладение содержанием учебного материала и позволяют учащимся произвольно управлять своей познавательной деятельностью. К примеру, в учебниках математики серии «Математика, психология, интеллект» (г. Томск) как часть учебного материала содержатся психологические практикумы, которые помогают школьникам овладеть психологическими механизмами, знание которых помогает школьникам 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 культуры человека. С этой целью особое значение приобретает регулярное использование в образовательном процессе работы школьников в малых группах как средства целенаправленного «выращивания» опыта делового сотрудничества учащихся.

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 исследовательских возможностей учащихся.

Реализация обозначенных путей гуманитаризации образования приводит к появлению существенных изменений в ходе образовательного процесса, т. е. к **инновационным процессам** в сфере образования.

2.3. Традиции и инновации в современном образовании

Рассмотрение соотношения традиций и инноваций в современном образовании – результат 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 можно считать возрождение общественно-педагогического движения в 1980-е годы, когда появились учителя-новаторы и «педагогика сотрудничества», что обусловило постановку вопроса о необходимости научной разработки педагогических средств гуманизации и гуманитаризации школы. Не меньший интерес в этом плане представляют 1990-е годы – период расцвета активности педагогов-создателей альтернативных и авторских школ. 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 потребность в осмыслении понятий «новшество», «инновация», «инновационный процесс» и др., а также в постижении особенностей процесса распространения инноваций в образовании.

Слово «инновация» (от лат. *innovatio*) можно перевести как «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*. Цель такого нововведения – 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 сущностной характеристикой инновации является то, что она основана на использовании научного знания, а её содержание противоречно по отношению к существующей **традиции**, которая представляет устойчивый и значимый компонент культуры.

Содержание традиций в различных сферах жизни человека выступает базовой характеристикой культуры общества. Наиболее существенными из них каждый человек овладевает в процессе социализации. Традиции в культуре считаются носителями культурного богатства общества, выработанного предшествующими поколениями. Традиции связывают времена, передавая из поколения в поколение аккумулярованный опыт 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. Так 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 взаимнообходимы 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) новые и ранее неизвестные образовательные идеи и действия; таких абсолютно 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 – это адаптированные, расширенные и переформулированные идеи и действия, которые становятся особенно активны в определенной социокультурной и образовательной среде и в определенный период; например, можно говорить об идее 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 1920-е годы Александром Ривингом 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 ведет к негативным последствиям. 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 положительный результат образовательных инноваций.

Во-первых, вводимые новшества не всегда могут решить задачи, *актуальные 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 исследований²⁷, которые, в частности, фиксируют, что *доминирующим* мотивом обновления педагогической стратегии и тактики для многих учителей выступает 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, давали примерно следующие ответы: «хочу попробовать...», «завучи требуют нововведений...», «моя коллега так делает...», «методисты ИУУ рекомендовали использовать...» и т. п. Другим не менее распространенным мотивом (около 36 % учителей по данным приведенного исследования) выступает стремление сделать учение интересным для детей. При этом забывается самое главное: новые подходы к организации образования могут быть опробованы, но с их помощью не устраняются конкретные противоречия и несовершенства, которые и должны стать предметом специальной заботы педагога. Существует немало педагогических «хитростей», с помощью которых учитель имеет возможность вызвать интерес школьников к учению, однако в педагогическом отношении более значим и важен вопрос о том, какими *средствами* это достигалось. Действительно, можно сделать учение ситуативно-привлекательным для учащихся, не обращаясь к глубинным сторонам их личности, когда

²⁷ См.: Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс. М. : Высш. шк., 1994. 254 с.

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 отобрать 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 коммуникабельности, 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 зрелым личностным опытом. 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 продуктивно решать задачи повышения качества образования школьников и 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 сегодня источник инновационных образовательных возможностей лежит в

плоскости гуманистической образовательной парадигмы, которая ориентирует 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, просвещенческой) 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 контрпримеры, 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, 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. Имеют 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. вест. Совета Федерации ФС РФ. – 2003. – № 2 (195). С. 29 – 37.

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. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с. – ISBN 5-87474-011-2.

4. 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.

5. 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.

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

7. Розин, В. Инновационное педагогическое творчество / В. Розин // Alma mater. – 1997. – № 5. – С. 3 – 7.

8. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с. – ISBN 5-7695-0601-6.

9. 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.

10. Сластенин, В. А. Педагогическая инновационная деятельность / В. А. Сластенин, В. С. Подымова. – М. : Магистр Москва, 1997. – 224 с. – ISBN 5-89317-048-2.

Интернет-ресурсы

11. Эйдос : интернет-журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/index.htm> (дата обращения: 04.09.2017).

12. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения: 10.09.2017).

13. Хуторской, А. В. Современные педагогические инновации на уроке [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2007. – 5 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm> (дата обращения: 15.09.2017).

Глава 3

ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

3.1. Дидактическая система: от понятия – к действию

Углубление инновационных процессов в образовании на основе обогащения его аксиологического поля ценностями гуманистического и гуманитарного характера поднимает на новый уровень исследовательскую деятельность, ориентированную на совершенствование стратегии и тактики школьного образования. Эти тенденции привлекают внимание современной педагогики к идеям системного подхода, который выполняет функции своеобразной теоретической «страховки» от излишних новшеств и определяет критерии их целесообразности. В самом деле, системный подход представляет собой общенаучный принцип, соблюдение которого позволяет осознавать окружающую действительность с позиций *всеобщей связи и взаимной обусловленности* явлений и процессов. Тем самым возникает основание для обозначения своеобразных границ действия педагогического «изобретательства». Сущность системного подхода раскрывается в положении о том, что относительно самостоятельные объекты и явления или их компоненты рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи, взаимовлиянии и в развитии. Иными словами, речь идет о рассмотрении явлений и процессов как *системных объектов*, т. е. *систем*.

В современном науковедении имеются различные подходы к определению системы. Не вдаваясь в анализ этих определений, подчеркнем, что мы исходим из понимания *системы* как совокупности связанных между собой элементов, находящихся в определенных отношениях и поэтому образующих некоторую целостность. Система – это объединение разнообразия в единое, но четко структурированное целое, компоненты которого по отношению к целому и другим его частям занимают определенное место. Их можно гипотетически выделить и обнаружить органичность имеющейся между ними взаимосвязи. Таким образом, существенными признаками системного объекта являются: *сложность (многоэлементность) состава, наличие разнокачественных связей между элементами и его целостность*.

Идея системного подхода в педагогике выводит на необходимость оперирования понятием «дидактическая система», или «система

в сфере обучения». Поэтому под *дидактической системой* понимается результат целостного теоретико-дидактического рассмотрения обучения, предполагающего установление единства определенной дидактической концепции и соответствующих способов её воплощения в практике обучения (З. И. Равкин, В. П. Беспалько и др.). В данном случае подчеркивается важная мысль о том, что существует связь и взаимобусловленность между дидактическими идеями и соответствующими подходами к их реализации в практике обучения. Такой целостный (системный) подход к проектированию и реализации процесса обучения предполагает выделение *инвариантных элементов* дидактической системы, т. е. таких ее элементов, которые образуют структуру процесса обучения. Будучи связанными друг с другом, они обеспечивают существование и развитие процесса обучения, который понимается как последовательное движение от целей обучения к его результату посредством взаимодействия между инвариантами дидактической системы. Такими инвариантными элементами дидактической системы являются:

- цель обучения, на достижение которой специально ориентирована данная дидактическая система;
- принципы обучения, учет которых обуславливает функционирование данной дидактической системы с должной степенью эффективности;
- содержание обучения, обеспечивающее возможность достижения данной цели;
- методы обучения, которые отвечают специфике данного содержания и способны ввести его в процесс обучения, сделать его достоянием ребенка;
- формы организации обучения, которые через определенный распорядок, временной и организационный режим реализуют единство содержательной и процессуальной сторон обучения (В. В. Краевский) в соответствии с возможностями данной дидактической системы;
- позиция взрослого (педагога, учителя), отражающая специфику организации обучения в рамках данной дидактической системы;
- позиция ребенка (учащегося, школьника), определяющаяся особенностями организации процесса обучения в рамках данной дидактической системы.

Различное содержательное наполнение этих инвариантных элементов, обусловленное различными дидактическими идеями, которые

могут лежать в основе конкретной дидактической системы, порождает многообразие дидактических систем. Не случайно поэтому говорят, например, о системе лично ориентированного образования, о системе В. Ф. Шаталова, о лекционно-семинарской системе обучения, о системе адаптивного обучения (Е. Ямбург) и т. п.

Еще раз подчеркнем, что рассмотрение процесса обучения на уровне *дидактической системы* по сути дела предполагает выход на уровень разработки его теоретической модели. Она возникает как итог теоретического осмысления, основанного на единой исходной концепции и определяющего целостный взгляд на специфику целей, принципов, содержания, методов и форм организации обучения, направленных на единство деятельности учителя и деятельности ученика и на достижение планируемых изменений в уровне знаний школьников, в способах осуществления ими различных видов деятельности, а также изменений в их ценностных ориентациях и отношениях. Отсюда следует, что осознание учителем педагогических возможностей любой дидактической системы и разработка способов и условий ее внедрения в школьную практику предполагают выяснение специфики содержательного наполнения каждого из инвариантов дидактической системы и установление взаимосвязей и взаимозависимостей между ними.

Значение системного подхода к обучению состоит в том, что он создает основу для целенаправленного научно обоснованного проектирования обучения, обладающего изначально планируемыми характеристиками. Взгляд с позиций системного подхода позволяет полнее и глубже проанализировать и оценить *качество* организации обучения. Поскольку системный подход предполагает анализ состава всех структурных элементов целого, степени их взаимодействия друг с другом, а также меры их направленности на реализацию педагогического замысла, то благодаря этому создается основа для внесения необходимых коррективов в процесс проектирования обучения, а также в практику реализации разработанных проектов.

Например, если перед учителем стоит цель, направляющая педагогические усилия на формирование у школьников опыта исследовательской деятельности, а используемые при этом методы обучения ограничиваются преимущественно репродуктивными методами, то требование целостности дидактической системы фиксирует внимание

на недостаточном соответствии избранных методов обучения тем целям, на достижение которых они направлены. Выявление источника такого несоответствия одновременно выступает в качестве содержательного ориентира для необходимой корректировки разрабатываемого проекта с тем, чтобы организация обучения приобрела системные характеристики.

Поскольку в структуре дидактической системы все ее элементы играют вполне определенные роли, остановимся в самом общем виде на характеристике их места, функций и предназначения в организации обучения.

Цель обучения занимает ключевые позиции в структуре дидактической системы. Это обусловлено тем, что обучение – процесс целенаправленный. От того, какие ставятся цели, в конечном счете зависит последующее проектирование обучения, связанное с выделением соответствующих принципов, выбором содержания, методов и форм организации обучения. Можно сказать, что цели обучения выступают в качестве точки отсчета для разработки учителем стратегии и тактики обучения.

Все многообразие общих целей обучения определяется, как известно, содержанием образования и в условиях современной школы может быть принципиально сведено к четырем обобщенным целям обучения: 1) формирование у учащихся системы знаний, соответствующих уровню современной культуры; 2) формирование умений и навыков, позволяющих школьникам обогащать опыт действенно-практического характера; 3) совершенствование опыта творческой деятельности, в котором реализуется творчески созидательная природа человека; 4) окультуривание системы ценностей школьников и формирование на этой основе богатой гаммы отношений, реализующих духовную сущность человека. Каждая из обозначенных целей оказывается в равной мере значимой, поскольку в совокупности они обеспечивают достижение познавательного, развивающего и воспитательного результатов обучения и тем самым способствуют превращению обучения в процесс образования личности.

Вместе с тем какая-то из рассмотренных целей обучения может доминировать, обуславливая приоритетность и наибольшую выраженность соответствующего результата обучения. В этом случае и вся логика развертывания обучения будет подчинена достижению именно

этого результата. Таким образом, в зависимости от преобладания в обучении направленности на ту или иную цель – цель обогащения школьника знаниями, умениями и навыками, цель развития творчески созидательных возможностей школьников или цель становления личностно-смыслового отношения ребенка к миру, создающего основу его жизненного самоопределения и самореализации, – можно говорить о трех принципиально различных дидактических системах, имеющих отношение к практике современной школы. Речь идет соответственно о системе традиционного обучения, системе развивающего обучения и системе личностно ориентированного обучения.

Принципы обучения выступают в качестве основных нормативных положений, которыми следует руководствоваться учителю для того, чтобы обучение было эффективным. Их роль в дидактической системе определяется тем, что они выдвигают самые общие указания относительно выбора способов организации обучения. В сущности, за принципами обучения скрываются основные требования, предъявляемые к выбору содержания, методов и форм организации обучения с тем, чтобы поставленные перед обучением цели были максимально полно реализованы. Поскольку обучение преследует вполне определенные цели, то при выделении совокупности принципов обучения и раскрытии их содержания необходимо исходить из качественной характеристики целей обучения. Поэтому различные дидактические системы предполагают *неодинаковые* наборы принципов обучения. Это объясняет тот факт, что освоение той или иной дидактической системы связано с обязательным вниманием к соответствующим принципам обучения.

Содержание обучения является таким инвариантом дидактической системы, который характеризует содержательную сторону обучения. Оно представляет собой выстроенное определенным образом и зафиксированное в учебниках, пособиях и дидактических материалах такое содержание, которое должно быть усвоено школьниками в процессе обучения. Содержание обучения отбирается в соответствии с целями обучения. Поэтому в качестве ориентира для его формирования используется направленность на более или менее полный и целостный учет составляющих социокультурного опыта – знаний, умений и навыков, нестандартных ситуаций, побуждающих к творчеству, ценност-

ных установок, оценочных суждений и т. п. Все эти элементы в их конкретном воплощении и составляют основу обучения, реально включаются в процесс обучения и становятся предметом совместной деятельности учителя и ученика (И. Я. Лернер). Следовательно, возможные способы содержательного наполнения этого инварианта дидактической системы предполагают выбор содержания в рамках структуры социокультурного опыта. Понятно поэтому, что в условиях различных дидактических систем различны и качественные характеристики содержания обучения, поскольку они определяются присутствием в обучении различных составляющих социокультурного опыта в зависимости от целевой организации системы. К примеру, в одних дидактических системах в содержании обучения преобладают знания и умения, и лишь фрагментарно встречаются ситуации, требующие нестандартных решений, самостоятельной разработки школьником *новых* для него способов действия или выделения *новых* закономерностей. Кроме того, существуют дидактические системы, в которых их содержательная сторона характеризуется подчиненным положением предметных знаний и умений и одновременным приоритетным положением таких составляющих, которые требуют от учащихся выбора способа действия, оценки его значимости для себя, осознания своей собственной уникальности, выстраивания своей индивидуальной образовательной траектории, выработки собственного миропонимания и т. п. Примером такой дидактической системы можно считать систему Селестена Френе, которую нередко называют школой жизненного самоопределения ребенка.

Методы обучения выполняют функцию процессуальной характеристики дидактической системы, это способы взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, обеспечивающие достижение целей обучения. Следует заметить, что достижение любой общей цели обучения связано с организованным усвоением учащимися соответствующего элемента содержания образования. При этом каждый элемент содержания требует своего специфического способа усвоения²⁸: *знания* усваиваются в процессе различных видов восприятия, осознания приобретенной информации и ее запоминания, создающего основу для установления связей между различными информационными фрагментами;

²⁸ См.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. С. 70 – 94.

умения и навыки – в результате неоднократного воспроизведения одной и той же известной ранее схемы действия в типовых и вариативных, но близких к образцу условиях; механизмом усвоения *опыта творческой деятельности* выступает деятельность в новых, нетиповых условиях и ситуациях в процессе самостоятельного решения новых проблем и проблемных задач; наконец, *опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности* усваивается только в процессе эмоционального переживания. Следовательно, возможные способы содержательного наполнения рассматриваемого инварианта дидактической системы предполагают выбор метода обучения из пяти общедидактических методов: информационно-рецептивный (или объяснительно-иллюстративный) метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, частично-поисковый (или эвристический) метод, исследовательский метод²⁹.

Важно подчеркнуть, что преобладание в дидактической системе того или иного метода обучения зависит от того, каково содержание обучения и соответственно каковы цели обучения. Для достижения цели, связанной с формированием знаний, служит информационно-рецептивный метод обучения; для формирования умений и навыков – репродуктивный метод; обогащение опыта творческой деятельности учащихся достигается посредством сочетания нескольких методов обучения – проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского методов. Вместе с тем следует отметить, что все методы обучения действуют не изолированно друг от друга, а в определенных сочетаниях, обусловленных тем, что использование каждого последующего метода невозможно без сочетания с предыдущими.

Формы организации обучения характеризуют определенный порядок взаимодействия учителя и ученика, который подчинен заранее установленным временному и организационному режимам. Они играют роль внешних обстоятельств, делающих возможным такой способ взаимодействия учителя и ученика, который соответствует педагогическим возможностям данной дидактической системы. Формы организации обучения имеют особенности, в соответствии с которыми выделяются два уровня их рассмотрения. Если обращать внимание на *характер* внешнего проявления функций учителя и ученика в соответствии с определенным вариантом их общения и взаимодействия, то

²⁹ См.: Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. М. : Знание, 1988. 80 с.

следует говорить об *общих формах организации обучения* – фронтальной, индивидуальной и групповой. Если в центре внимания будет временной и организационный режимы, которым подчиняется взаимодействие учителя и ученика, то речь идет о *конкретных формах организации обучения*, используемых в школе: урок, экскурсия, лекция, семинар, практическое занятие, факультативное занятие, домашние задания, экзамены, зачеты, консультации, проектирование, коллективный способ обучения – КСО (В. К. Дьяченко) и т. п. Важно заметить, что общие формы организации обучения проявляются только в конкретных формах и вне их не существуют. Например, фронтальная форма обучения может использоваться и на уроке, и на зачете, и на семинаре и т. п. Или групповая форма обучения может проявить себя и через КСО, и через факультативное занятие, и через проектирование.

Среди всех обозначенных инвариантов дидактической системы не охарактеризованы два последних (имеется в виду последних по списку, но не по значимости) – **позиция учителя в обучении** и **позиция учащегося в обучении**. Этим инвариантам принадлежит *особая* роль в дидактической системе, поскольку они непосредственно представляют двух важнейших субъектов обучения, через действия которых по существу «оживают» все остальные инварианты. Более того, содержание, методы и формы обучения выступают в качестве тех реальных педагогических средств, которые обеспечивают деятельность учителя и связанную с ней деятельность ученика, обуславливая специфику соотношения позиций субъектов обучения.

Таким образом, отношения, складывающиеся между учителем и учеником в обучении, определяют его внутреннюю атмосферу, которая при условии согласованности позиций взрослого и ребенка характеризуется созидательностью и духовностью устремлений обоих субъектов обучения. Тем самым создаются предпосылки для достижения эффективности конкретной дидактической системы, т. е. для максимальной реализации ее педагогических возможностей. Иными словами, следует подчеркнуть, что степень культурно-образовательного эффекта обучения, связанного с обогащением творчески созидательного и духовного потенциала ребенка, зависит от того, насколько содержание, методы и формы организации обучения станут реальными средствами деятельности учителя и какие при этом вызовут ответные реакции учащихся.

С целью выявления возможного многообразия позиций, занимаемых учителем и учеником в обучении, требуется более обстоятельный анализ специфики деятельности учителя и деятельности ученика, который позволит обнаружить ведущие ориентиры для перехода от школы знания к школе созидания.

3.2. Деятельность учащегося и деятельность учителя как основные элементы дидактической системы

В современной дидактике обучение рассматривается как специфический вид общественной деятельности³⁰. Его назначение связано с оказанием подрастающему поколению помощи и поддержки в освоении системы научных знаний, накопленных в культуре, в совершенствовании на этой основе опыта творчески созидательной деятельности и духовного потенциала личности, проявляющегося в качестве принимаемых решений и в способах регулирования человеком своих отношений с действительностью.

В таком контексте *учение* (деятельность учащегося) и *преподавание* (деятельность учителя) выступают как интегрально взаимосвязанные стороны обучения. Эта взаимосвязь деятельности учителя и деятельности учащихся выступает отражением социальной сущности обучения, которая проявляется в том, что правильно организованное обучение реализует *культурно-образовательную миссию*, связанную с функцией «социального наследования», введения человека в мир культуры. Мера и возможности окультуривающего влияния обучения, как будет рассмотрено в следующих параграфах, определяются составом содержания образования, а также набором доминирующих методов обучения, характеризующих способы введения этого содержания в учебный процесс. Будучи взаимонеобходимыми и взаимообусловленными видами деятельности, учение и преподавание вместе с тем имеют свои цели, содержание и особенности.

Учение в рамках обучения представляет собой деятельность, в ходе которой на основе имеющегося у учащегося опыта и освоенного содержания обучения возникают новые формы поведения и деятельности, а также трансформируются, приобретая окультуренные проявления,

³⁰ См., к примеру: Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1975. 303 с.

ранее приобретенные учащимися способы самореализации. Следует подчеркнуть, что учение – это такой вид деятельности, который благодаря усилиям учителя выступает в обучении как источник целенаправленно происходящих в ребенке изменений. Именно характер таких изменений и определяет интенсивность и качество развития учащегося, его готовность к жизненному самоопределению, а также глубину его «врастания» в культуру, обеспечивающую бесконечный путь самосовершенствования и саморазвития.

Как видим, в обучении учение существует не автономно, а *благодаря и в связи* с деятельностью другого субъекта – учителя, который выполняет функцию «социального посредника» (Л. С. Выготский) между культурой и ребенком. Поэтому существенно, что максимальная реализация обучением своего окультуривающего потенциала невозможна без учета двух обстоятельств.

Первое связано с глубиной осмысления учителем своей социально-культурной, *формирующей* по своей сущности миссии. Ее принципиальное содержание сводится к *целенаправленным* усилиям по руководству деятельностью учащихся и определяется тем, что «обучать и воспитывать без педагогического воздействия еще никому не удавалось»³¹. Вместе с тем решающее значение при этом имеет *характер* педагогического руководства. С одной стороны, педагогическое руководство может иметь форму командно-административного воздействия, предполагающего жесткое распределение ролей: учитель – руководитель, школьник – подчиненный. В этом случае ребенок лишается возможности обогащения опытом учебного и жизненного самоопределения, в результате чего вырастают либо исполнители (т. е. реализаторы чьего-то, а не своего собственного решения), либо люди с негативными, разрушительными установками. С другой стороны, педагогическое руководство возможно с позиции *взаимодействия*, обогащающего взаимоотношения со школьниками характеристиками феноменов культуры – труд, игра, ритуал, общение, художественное творчество. В этом случае педагогическое руководство будет приобретать форму *сотрудничества* с ребенком, при котором педагогическое воздействие реализуется «не в лоб», не как самоцель, поскольку отношения между взрослым и ребенком строятся на основе взаимного уважения, доверия,

³¹ Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. С. 20.

делового партнерства и перераспределения функций. При этом школьники постепенно приобретают опыт свободного участия в процессе *выработки* вместе с учителем (а не навязывания учителем) таких способов действия, которые позволяют им «не просто «укладываться» в готовую структуру, чтобы вновь и вновь воспроизводить ее»³², а содействуют становлению способности к самоуправлению, обеспечивающему созидательность деятельности на основе самостоятельного принятия познавательных и жизненных решений.

Второе из рассматриваемых обстоятельств связано с необходимостью организации деятельности ученика *по законам, присущим деятельности учения*. При этом важно помнить о том, что в самом общем виде учение определяется как деятельность, направленная на *самоизменение* школьника в результате присвоения им содержания элементов социального опыта³³. Таким образом, цель учения – постоянное осознание ребенком собственного несовершенства и избавление от него через овладение *новыми знаниями, новыми ценностями, новыми отношениями и новыми способами действия*. Как видим, такое понимание сущности учения напрямую соотносится с закономерностями развития культуры как самовоспроизводящегося феномена. Поэтому можно сказать, что учение по своей природе культурно, т. е. это духовно-созидательный процесс.

Именно эту характеристику учения имела в виду Международная комиссия по образованию при ЮНЕСКО, когда в 1972 году был опубликован доклад ее председателя Э. Форе с символическим названием «Учиться, чтобы быть». В докладе настойчиво утверждалась новая для того времени концепция «образования на протяжении всей жизни» и отстаивалась мысль о том, что только в *непрерывном* учении человек способен к постоянному обогащению своего духовного и творчески созидательного начала. Центральная идея доклада и сегодня представляется нам как чрезвычайно перспективная. Она привлекает внимание к осмыслению того, что учение направлено не столько на адаптацию человека к существующим условиям жизни («подготовка к жизни»), сколько на развертывание способностей к бесконечному саморазвитию

³² Теоретические основы процесса обучения в советской школе. С. 20.

³³ См.: Ильясов И. И. Структура процесса учения. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. 200 с.

и свободному самоопределению, к проявлению человеком своего собственно человеческого предназначения, ядром которого выступают духовность и творческая созидательность.

Становится очевидным, что основными средствами учебного самосовершенствования выступают *собственные усилия* школьника. Пробуждаемые, направляемые и окультуриваемые обучением, эти усилия проявляются в постоянном обнаружении школьником своей познавательной ограниченности, что побуждает его к выходу за пределы познанного, к обогащению представлений об окружающем мире, о себе самом, о способах материальной и духовной деятельности. Следует подчеркнуть, что учение изначально является деятельностью *созидательной*, прежде всего в отношении создания (созидания) школьником своего внутреннего мира, движимого культурными ценностями и эталонами. С другой стороны, учащийся, распрепредмечивая (расшифровывая) в процессе учения культурные смыслы, одновременно осваивает весь тот исторический опыт созидания, который культура зафиксировала в созданных ей материальных, духовных и художественных ценностях. Следовательно, учение выступает созидательной деятельностью и в отношении накопления ребенком опыта преобразования, совершенствования *мира вокруг себя*. В связи с этим вспоминается поэтический образ Е. Евтушенко – «Когда изменяемся мы, изменяется мир» – образ, который вновь возвращает нас к мысли о связи двух миров: мира внутри человека и мира, который творит человек в соответствии с цельностью своего личностного потенциала.

Таким образом, очевидно, что в процессе учения овладение ребенком определенной системой знаний, ценностей и способов осуществления деятельности, сложившихся в процессе исторического развития культуры, – параллельно и *его* средство, и *его* цель. При этом развитие способностей ребенка выступает одновременно и *его* *собственной* целью, и *его* *собственным* средством. Этот вывод оказывается предельно значимым для учителя, организующего учение школьника. Игнорирование таких «тонкостей» приводит к тому, что учение перестает выполнять свою окультуривающую функцию. В этом случае деятельность школьника из средства обогащения творчески преобразовательного отношения к действительности и средства личностного саморазвития превращается в средство приспособления к условиям, жестко предъявляемым ребенку жизнью в виде заданных кем-то нормативов поведения, которым *надо* следовать; в виде открытых кем-то

законов, которые *обязательно надо* изучить; в виде обозначенных кем-то перспектив, к которым *надо стремиться*, хотя для этого нет внутренних предпосылок, придающих деятельности школьника подлинно свободный, а значит, и по-настоящему творчески созидательный характер. С этой точки зрения чрезвычайно важно, чтобы задачи, которые перед школьником ставятся в ходе учения, были бы им не только поняты, но и внутренне приняты, т. е. приобрели бы личностный смысл и «нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании»³⁴.

В противном случае нередко возникают ситуации, характеризующиеся расхождением цели и мотива. Цель учения школьника, заданная извне, лежит в плоскости познания, а среди реальных мотивов, определяющих смысловую организацию учения и в конечном итоге качество его реального результата, доминирующими зачастую оказываются неспецифичные для познавательной деятельности мотивы социального престижа (выделиться яркостью ответа), мотивы избегания наказания (учу, поскольку не хочу неприятностей с родителями) или мотивы вознаграждения (учу, поскольку хочу иметь только пятерки, и это важнее, чем реальные знания). Результат подобного расхождения всем хорошо знаком – это бесстрастность школьника по отношению к поиску нового, отсутствие стремления к разрешению познавательных противоречий. Именно в этом лежит источник, зачастую порождающий познавательную поверхностность и ограниченность познавательных исканий ряда школьников: сразил ответом учителя и считает свою миссию завершённой, независимо от того, удивил ли себя сделанным открытием; получил пятерку и успокоился, не мучается новыми проблемами, не утомляет себя «ученым незнанием». Естественным следствием подобной позиции является снижение познавательной активности и познавательной самостоятельности школьников. В то время как истинная *ученическая* зрелость школьника, к достижению которой необходимо стремиться и взрослому и ребенку, по мнению психологов, проявляется совсем в другом: «он (т. е. ученик. – Е. С.) должен сам продолжить путь сквозь различные ситуации и обстоятельства, часто идущие вразрез с его линией и толкающие его на другие пути»³⁵.

³⁴ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 2. С. 81.

³⁵ Там же. С. 41.

В данном случае речь идет о субъективно свободной позиции школьника в учебном познании, которая постепенно наращивается и совершенствуется только благодаря специальной направленности усилий учителя. Существенными характеристиками таких усилий, по нашему мнению, можно назвать:

1) организацию обучения как непрерывного процесса решения *познавательных задач*, возникающих у школьников (или формируемых учителем) в ходе ученического познания, а не «передачи» учащимся готового знания в виде учительского ответа на вопросы, которые у самих школьников не возникали;

2) оказание учащимся помощи и поддержки в освоении механизмов и способов выполнения учебной деятельности. Для того чтобы быть способным к такой поддержке, учителю необходимо выделить основные точки приложения своих сил. Прежде всего, как было рассмотрено выше, это значимость специальной работы, направленной на активизацию и развитие именно *познавательных мотивов* учения школьников.

Кроме того, важно обращать особое внимание на постоянное наращивание *осознанности и самоуправляемости* учения, т. е. на то, *каким образом* школьники реализуют деятельность учения: каков *состав* действий, которые используют учащиеся для организации своей деятельности; какова *степень самостоятельности* учащихся в выполнении деятельности; каково *осознание* учащимися способов осуществления действий; наконец, *какова возможность осуществления действий в измененных условиях*³⁶. Переформулируем эту мысль с тем, чтобы подчеркнуть, что способности к учебной инициативе и самоуправлению учением «не берутся „из ничего”» (В. В. Краевский), а являются *прямым следствием специальных усилий учителя*. В таком контексте важно отметить, что содержание учебного материала должно обязательно предусматривать (наряду с предметными) *надпредметные* умения, владение которыми обеспечивает школьнику *реальную*, а не провозглашаемую способность к самоорганизации. В этой связи учителю важно обращать внимание на целенаправленное формирование у школьников:

³⁶ См.: Репкина Г. В., Заика Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск : Пеленг, 1993. 61 с.

- *полного состава* таких умений;
- *самостоятельности выбора* этих умений в процессе самоорганизации знакомых видов деятельности (например, в ситуации решения текстовой задачи выбор приема самоконтроля правильности вычислений, который ранее использовался в процессе нахождения значений числовых выражений), а не только возможности действовать по заранее данной учителем инструкции с целью выяснения целесообразности использования определенных умений;
- способности к *самостоятельному применению* этих умений в условиях решения принципиально новых для школьников учебных задач (например, перенос школьником умения планировать свою деятельность в процессе решения типовых задач, в которых процедура планирования напрямую определяется содержанием известного алгоритма действий, в ситуацию поисковой задачи, где умение планировать видоизменяется и обогащается новым содержанием, обусловленным осознанием школьником *логики* развертывания поисковой деятельности).

Остановимся на анализе *состава надпредметных умений*, поскольку это обуславливает содержательную основу той помощи, которую может оказать учитель в процессе овладения школьниками способами учения и постепенного превращения в истинного субъекта познания. В этой связи отметим, что деятельность ученика важно рассматривать с двух сторон. С точки зрения качественных характеристик ее *организации* целесообразно говорить о *деятельности самоуправления*, которая придает учению осознанный и *саморегулируемый* характер, создавая основу для свободы действия³⁷. Как и любая деятельность, деятельность самоуправления для ее успешного протекания требует от школьников владения рядом специфических умений, обеспечивающих самостимулирование, целеполагание и планирование, выбор нужных для решения познавательных задач операций, самоконтроль и самооценку.

С точки зрения внутренних, познавательных характеристик учения целесообразно вести речь об *активной познавательной деятельности*, которая может протекать в двух формах – усвоения и исследования. С этой точки зрения школьнику требуется овладеть умениями,

³⁷ См.: Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М. : Знание, 1979. 96 с.

обеспечивающими успешность усвоения «готового знания» в процессе восприятия нового, его осмысления, запоминания и применения освоенного, а также умениями, для того чтобы провести исследование, связанное с самостоятельным открытием нового. Следовательно, всем обозначенным группам умений, составляющим операционный состав учения как деятельности *учебно-познавательной*, необходимо уделять такое внимание, чтобы школьники приобретали возможность пользоваться ими осознанно, самостоятельно, перенося их в измененные учебные ситуации в связи с решением новых познавательных задач³⁸.

В процессе организации учения учителю важно иметь в виду *уровень познавательной активности* школьников. Это обусловлено тем, что освоение учащимися основ наук и способов самоорганизации учения, усиление роли познавательных мотивов в системе побуждений к учению создают надежные предпосылки к повышению *качества* получаемых познавательных результатов. Существенно, что это качество напрямую зависит от уровня протекания познавательной активности школьников. В целях выделения содержательной основы для организации обучения, ориентированного на определенный уровень познавательной активности, остановимся на характеристике этих уровней.

Первый уровень, определяющий качество познавательной деятельности школьников, – уровень *репродуктивной познавательной деятельности*. Он характеризуется тем, что учащийся выполняет знакомые ему действия со знакомым материалом, достигая при этом знакомых результатов (например, отработка умений в процессе решения типовых задач), или приобретает новые познавательные результаты подсказанными ему путями (в готовом виде) в процессе объяснений и инструктирования учителя. Это самый низкий уровень познавательной деятельности, но необходимый школьникам с точки зрения накопления массива знаний и умений для самостоятельной постановки и решения новых познавательных задач. Именно этот уровень познавательной деятельности обеспечивает учащимся предпосылки для самостоятельного выделения и формулирования новых проблем, открывающих горизонты непознанного. Вспоминается известная мысль: чем больше я знаю, тем больше я начинаю понимать, что ничего не знаю. Однако

³⁸ Достаточно полный список надпредметных умений см.: Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. М., 1983. Вып. 12. С. 228 – 234.

преобладание репродуктивной познавательной деятельности школьников в обучении ограничивает возможности для развития их созидательных устремлений и тормозит процесс целенаправленного формирования у школьников опыта преобразовательного отношения к действительности.

Второй, более высокий уровень, обладающий более выраженным созидательным потенциалом, – уровень продуктивной, *поисковой познавательной деятельности*, которая нередко называется *эвристической деятельностью*. На этом уровне ученик не получает нового в готовом виде, а вынужден искать его самостоятельно, открывая новое в условиях исследовательской деятельности. Он зачастую движется методом «проб и ошибок» либо посредством особых процедур мышления (черты творческого мышления) «приспосабливает» имеющийся у него опыт под условия вновь возникших или поставленных перед ним учителем познавательных задач. Такой поиск требует значительных временных затрат. Однако важно, что результаты познавательной деятельности во многом выигрывают за счет их продуктивности. Ученик активно использует все известные ему знания и способы, из них «выводит» новые, еще не использованные ранее пути решения познавательных задач, получая при этом обновленные знания в результате догадок, прикидок и всесторонней ориентации в условиях и ходе решения.

На высшем уровне учение совершается как *творческая познавательная деятельность*, в которой ученик, используя весь имеющийся у него фонд знаний и способов действия, разрабатывает и реализует *оригинальные* пути достижения познавательных целей, выделенных им самостоятельно. При этом важно, что центр тяжести на этом уровне переносится не столько на оперирование прежним опытом (как это было на предыдущем уровне), сколько на отыскание школьниками принципиально нового опыта или на использование имеющегося у них опыта в качестве *метода познания*. В данном случае существенно, что ученик вынужден догадываться о связях между отдельными единицами информации, а не воспроизводить готовый способ их систематизации. Как видим, именно на этом уровне познавательной деятельности школьник способен максимально реализовать свой творчески созидательный потенциал и тем самым стать в полном смысле слова человеком культуры, испытывающим потребность в творческом созидании себя и мира вокруг себя. Однако, как отмечают многие исследователи (к примеру, Б. И. Коротяев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.),

этот уровень достигается не сразу, а в результате постепенного целенаправленного освоения школьником опыта творческой познавательной деятельности. Это возможно благодаря ориентации учащихся на последовательное решение познавательных задач на всех обозначенных уровнях. При этом важным условием выступают постепенное ограничение помощи со стороны учителя в процессе выработки школьниками познавательных стратегий, а также одновременное повышение уровня трудности задач и углубление заложенных в них познавательных затруднений.

Предпринятый анализ механизмов и особенностей деятельности учения и её места в процессе обучения позволяет осмыслить важнейшие характеристики преподавания, выступающего в качестве организующего начала обучения. Поэтому в самом обобщенном плане **преподавание** целесообразно рассматривать как деятельность учителя, направленную на организацию учения. Главная характеристика преподавания – его руководящая, организующая и направляющая роль. От умения учителя пользоваться этой ролью во многом зависят и результаты учения: будет ли оно проходить в логике накопления знаний или в логике расширения творчески созидательных возможностей школьников. Вместе с тем важно подчеркнуть, что сущность преподавания состоит не в передаче социального опыта учащимся, а именно в создании наиболее благоприятных условий для того, чтобы учащийся смог *освоить* этот опыт, ориентируясь на *собственную учебно-познавательную деятельность*.

Как видим, ведущая роль учителя реализуется в обучении через самостоятельную, сознательную деятельность школьников, через проявление ими личной познавательной инициативы, через их активные и в возрастающей степени творчески созидательные действия, требующие максимального напряжения интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, а также развитости познавательных интересов и потребностей. Отсюда функции учителя определяются направленностью его деятельности на планирование, организацию, управление, оценивание, контроль и коррекцию по отношению к учению. В этом и состоит то посредничество и помощь, которую оказывает школьнику учитель. Поэтому главная задача учителя как руководителя обучения состоит в том, чтобы через формирование у учащихся целого комплекса надпредметных умений, обеспечивающих благоприятное протекание

учебно-познавательной деятельности, *научить школьников учиться*, а также сформировать у них потребность и способность к более сознательному и самостоятельному постижению нового в рамках творческого и созидательного подхода.

Именно поэтому позиция школьника в процессе обучения характеризуется как позиция субъекта и объекта с одновременным наложением одной на другую. По мнению исследователей-педагогов (В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.), ученик *всегда* является и объектом и субъектом обучения. Уточним, что он выступает в качестве объекта обучения в том случае, когда «с ним что-то происходит» в результате дидактико-методического воздействия учителя (например, в процессе выполнения учебных заданий, предложенных ему учителем, у школьника формируются те умения, которые «программируются» этими заданиями). Однако при этом учащийся является и субъектом познавательной деятельности, сознательно саморегулируемой и самоуправляемой им. Без такой активной субъектной позиции школьника в учении трудно говорить об окультуривающем влиянии обучения.

Следует иметь в виду, что мера представленности в обучении каждой из двух присущих школьнику позиций – субъекта и объекта – прежде всего зависит от подхода к формированию содержания образования. Поэтому в следующем параграфе представлен анализ современной педагогической теории содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), которая рассмотрена как основа для выделения различных дидактических систем, обладающих качественно новым созидательным потенциалом.

3.3. Современная педагогическая теория содержания образования как основа технологии творчески созидательного обучения

Два мира есть у человека:
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.

Н. Заболоцкий

Как было рассмотрено в предыдущих главах, наиболее перспективной педагогической идеологией, которая соответствует тенденциям развития современного образовательного процесса и выражает ценностные устремления школы созидания, выступает *педагогика развития*.

Она раскрывает систему педагогических условий и средств, обеспечивающих максимальное стимулирование развития и саморазвития личности школьника. Системообразующее положение среди всего арсенала педагогических возможностей занимает *содержание образования*, которое представляет собой педагогическую интерпретацию социального заказа школе (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Исследователи исходят из того³⁹, что изучение содержания образования как дидактического объекта связано с построением его модели, которая имеет многоуровневую иерархическую структуру. Тем самым появляется возможность для выработки целостного представления об особенностях процесса формирования и реализации содержания образования в условиях школы созидания.

На высшем уровне – *уровне общетеоретического представления* – содержание образования выступает как обобщенное системное представление о составе, элементах, структуре и функциях того социокультурного опыта, который должен быть освоен подрастающими поколениями. На *уровне учебного предмета* содержание образования создает развернутое представление об отдельных составляющих содержания, играющих специфическую роль в общем образовании и определяющих особые для данного учебного предмета состав и структуру, которые соотносятся с обобщенным теоретическим представлением. На *уровне учебного материала* содержание образования отражает конкретные, подлежащие усвоению учащимися, зафиксированные в учебниках, пособиях, дидактических материалах те элементы содержания, которые составляют основу обучения определенному учебному предмету. Три выделенных уровня соответствуют целям *проектирования* содержания и существуют в качестве дидактических нормативов, которые необходимо принимать во внимание при отборе и конструировании содержательной стороны обучения.

Четвертый уровень рассмотрения содержания образования – это *уровень процесса обучения*, когда содержание образования становится предметом совместной деятельности учителя и ученика. Именно об этом уровне пойдет речь в следующих главах, когда будет проанализировано содержание обучения как структурный элемент дидактической

³⁹ См., к примеру: Теоретические основы содержания общего среднего образования. 325 с. ; Дидактические проблемы построения базового содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М. : Изд-во ИТП и МИО, 1993. 210 с.

системы и качественные характеристики содержания обучения в рамках различных дидактических систем. Пятый уровень – *уровень отдельной личности* – связан с тем, что содержание образования становится достоянием отдельных школьников и характеризует качество их созидательных возможностей, их уровень образованности.

Важно подчеркнуть, что при отсутствии жестких границ между выделенными уровнями содержания образования все-таки необходимо учитывать, что формирование каждого последующего уровня связано с реализацией предыдущего. К примеру, общее теоретическое представление о содержании образования реализуется на уровне учебного предмета, который в свою очередь выступает средством реализации на уровне учебного материала, и т. д. Иными словами, можно сказать, что каждый последующий уровень формируется за счет реализации предыдущего. Отмеченное обстоятельство побуждает при анализе особенностей формирования и реализации содержания образования в школе созидания, прежде всего, рассмотреть теоретический уровень, поскольку именно он обуславливает подход к рассмотрению последующих уровней. Это особенно важно принимать во внимание тогда, когда в условиях отсутствия единообразия школы мы формируем и реализуем содержание образования на уровне учебного материала и реального процесса обучения.

Действительно, поскольку современная школа отличается пестротой и разнообразием учебных программ и учебников, которые имеются в арсенале учителей, то возникает ситуация, уникальная по своей сущности. По ряду учебных предметов набирается до десятка параллельных и альтернативных учебников и учебных пособий, которые могут быть выбраны и учителем и учащимися в качестве базы для освоения соответствующего курса. Следует подчеркнуть, что порой сделать такой выбор оказывается достаточно непросто, поскольку каждый учебник обладает своими привлекательными сторонами: представляет интересную психолого-педагогическую идею (например, идею диалога в учебнике-собеседнике по математике), содержит новейшую информацию по курсу, характеризуется неординарным стилем изложения материала (например, уход от традиционного научного языка изложения материала в пользу научно-популярного языка) и т. п. Вместе с тем наряду с внешним разнообразием каждый учебник обладает своими педагогическими возможностями и поэтому рассчитан на достижение вполне

определенных целей. Отсюда качество сделанного учителем выбора в существенной мере предопределяется тем, насколько глубоко будет «прочитано» это педагогическое предназначение учебника и насколько данный учебник по своим педагогическим возможностям соответствует приоритетным для современной школы задачам обогащения творчески созидательного потенциала ребенка.

Итак, чтобы осмыслить сущностные ориентиры формирования содержания образования в школе созидания, обратимся к его анализу на уровне теоретического представления, открывающего путь к выявлению специфики всех последующих уровней.

Подчиняясь логике авторов современной теории содержания образования (В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина), проанализируем его в контексте *системного* рассмотрения, что предполагает осмысление важнейших характеристик *состава, функций и структуры* содержания образования. Заметим, содержание образования, рассмотренное на уровне теоретического представления, выдвигает основные *критерии оценки* проектируемого и реализуемого содержания с точки зрения его соответствия принципиальному смыслу современного школьного обучения – введения человека в мир культуры с целью ее сохранения и развития как необходимых условий для наращивания сущностных человеческих сил.

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. При этом палитра свойств личности и уровень ее развития, выраженный в качественных характеристиках ее потенциала саморазвития, самореализации и самоопределения, зависят от объема и характера усвоенного содержания социальной культуры. Именно такое содержание и создает фундамент для становления ребенка как культуросообразной личности, т. е. личности, обладающей достаточно выраженным потенциалом саморазвития, самореализации и самоопределения в пространстве своей жизнедеятельности. Теоретическое представление о составе и структуре содержания образования фактически является вариантом переформулирования социального заказа школе, способом выражения его на языке педагогики через целостное представление о целях обучения. Следовательно, с

точки зрения интересующего нас аспекта важно выяснить, каков оптимальный состав и структура содержания образования, выступающего в качестве системообразующего основания модели школы созидания.

Авторы современной теории содержания образования исходят из того, что единственным источником, откуда черпается содержание образования, является культура в самом широком ее понимании как единство материальной, духовной и художественной составляющих. Вместе с тем, как отмечалось в гл. 1, человек способен усвоить культуру только при условии ее распредмечивания, т. е. обнаружения тех человеческих качеств, которые хранятся в предметах культуры и вновь осваиваются новыми поколениями через их деятельность.

Вместе с тем важно, что культура – это проекция человеческой деятельности как целенаправленной активности субъектов. Поэтому, по утверждению авторов теории, состав отдельного акта целенаправленной человеческой деятельности (знания о целях, средствах, способе и результате деятельности, умение реализовывать способ деятельности, готовность видоизменять способ в случае возникших затруднений и адаптировать его к новым условиям, потребности и мотивы по отношению к данной деятельности) соотносим с составом содержания образования, воплощающего всю совокупность исторически накопленных деятельностей. Отсюда состав содержания образования определяется четырьмя элементами, каждый из которых представляет особый вид содержания:

1) **знания** о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;

2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в **умениях и навыках** личности;

3) **опыт творческой деятельности**, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся описанию в виде алгоритмов;

4) **опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности**, воплощенный в совокупности ценностей, играющих мотивационную роль в поведении и определяющих выбор способов организации жизнедеятельности в целом и отдельных видов деятельности в частности.

Авторы теории подчеркивают специфичность содержания элементов, их принципиальную несводимость друг к другу, что обеспечивает необходимость присутствия каждого элемента в целостном объекте содержания образования в процессе его формирования и реализации. Место *знаний* в структуре содержания образования определяется тем, что они представляют всю накопленную человечеством информацию об окружающем социальном и природном мире, в том числе о разнообразных способах деятельности и критериях оценочной деятельности. Особенность содержания второго элемента – *умений и навыков* – включает готовность выполнять нормы и правила деятельности в их конкретном проявлении. Содержание *опыта творческой деятельности* представляют его процессуальные характеристики, которые и определяют его специфику – невозможность предварительного указания системы действий, из которых он складывается: самостоятельный перенос известных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой для субъекта ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта; альтернативное мышление; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других известных субъекту способов⁴⁰. Содержание четвертого элемента – *опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности* – состоит из совокупности физиолого-материальных, социальных и духовных потребностей, обуславливающих направленность эмоций человека на определенные объекты, включенные в систему его ценностей, и определяющих поэтому реальное отношение человека к действительности.

Относительная самостоятельность содержания всех элементов создает вероятность того, что они могут усваиваться с нарушением целостности содержания образования. Это становится причиной разрушения целостности освоенного личностью социального опыта, утраты духовности ее устремлений и обеднения ее созидательной силы. В самом деле, мы нередко становимся свидетелями наличия у школьника знаний без осознания области и способов их применения, что приводит к «пассивности» накопленных знаний, это в существенной мере ограничивает уровень их мобильности и действенности, лишает человека возможности ощутить масштабность своих созидательных проявлений. Зачастую встречающееся у школьников непонимание принципов действия

⁴⁰ См.: Дидактика средней школы. С. 107.

приводит к понижению степени осознанности выполняемых действий, к обеднению качества промежуточной рефлексии, к ограничению сферы использования освоенных действий, что не может не сказаться на качестве результата деятельности и отношения к ней. Энциклопедизм и обширность освоенных школьником умений далеко не всегда сопровождаются готовностью к творчески созидательной деятельности (в связи с этим вспоминается поэтический образ, созданный Е. Евтушенко: «Нахватанность пророчеств не сулит»). Наконец, эмоциональный строй и ценностное отношение к деятельности могут отличаться у школьников, обладающих одинаковыми технологическими возможностями для одной и той же деятельности. К примеру, у одних людей обогащение технологической стороны деятельности сопровождается усилением положительного настроения, появлением чувства вдохновения, стремлением предугадать вероятность негативных последствий и по возможности свести их на нет. Другие начинают ориентироваться на разрушительные проявления – возникает разочарование в целесообразности собственных усилий, стремление «любой ценой» завершить начатое, даже в ущерб нравственным последствиям, игнорирование гуманитарного предназначения полученных результатов. Более того, эмоционально-ценностное отношение к деятельности может отличаться даже у одного и того же человека при выполнении им одной и той же деятельности, но в разное время и в разных условиях. Приведенные примеры наглядно подтверждают, что все элементы содержания образования не совпадают друг с другом.

Специфика содержания каждого из выделенных элементов целостного содержания образования порождает и различие *функций*, которые они выполняют и которые в комплексе обуславливают формирование у школьников опыта творческой деятельности, направляемой духовно-созидательными ориентирами⁴¹.

Культурно-образовательные **функции знаний** определяются тремя взаимосвязанными составляющими. *Онтологическая функция* проявляется в том, что многообразные знания теоретического и эмпирического характера, усваиваемые школьником в процессе обучения, создают представление об окружающем мире, формируя общую картину мира. Сущность *ориентировочной функции* состоит в том, что

⁴¹ См.: Дидактика средней школы. С. 103 – 108.

приобретенные школьником знания указывают ему направление и способ целесообразной организации деятельности, выступая тем самым инструментом практической и познавательной деятельности. *Оценочная функция* усвоенных учащимся знаний проявляется в том, что они указывают ему систему идеалов, нормы ценностного отношения к действительности, соответствующие уровню современной культуры общества или того или иного ее слоя.

Если анализировать культурно-образовательную **функцию умений и навыков** в структуре содержания образования, то важно подчеркнуть, что овладение опытом осуществления известных способов деятельности обуславливает способность к воспроизводству культуры, сохранению накопленных в ней традиций, обеспечивающих связь времен и поколений посредством механизмов преемственности. При этом умения и навыки, освоенные школьниками, создают основу для формирования у них способности к расширению сферы предметов культуры в результате укоренения сложившихся традиционных способов деятельности в сфере материальной и духовной культуры. Тем самым закономерно возникают надежные предпосылки для творчески созидательной деятельности, связанной с наполнением традиций обновленным содержанием либо с разветвлением традиций и порождением новых.

Освоение учащимися **опыта творческой деятельности** обеспечивает им способность к преобразованию мира, созданию *качественно новых* предметов материальной, духовной и художественной культуры в процессе трансформации существующих традиций и полноценной реализации человеком своей созидательной природы. Можно говорить о формировании у учащихся способности к инновационному преобразованию предметов материальной и духовной культуры как проявлению культурно-образовательной функции третьего элемента содержания образования.

Культурно-образовательная **функция опыта эмоционально-ценностного отношения** к действительности состоит в том, что усвоение этого элемента содержания образования в сочетании с предшествующими ему элементами расширяет круг потребностей и ценностей школьников, окультуривает их смысловую сферу, поднимает учащихся до высот духовного способа бытия, гармонизирует их отношения с миром и соответствующим образом окрашивает процесс приобретения знаний в школе созидания – во имя сохранения и развития

культурных традиций и укрепления духовно-созидательной деятельности человека или вопреки этому. Иными словами, целесообразно говорить о *регулирующей функции* этого элемента содержания образования. Она проявляется в формировании у школьников избирательного отношения к действительности, которая максимально соответствует идеалам красоты, духовности, созидательности, творчества и т. п. Согласуясь с базисом общекультурных ценностей, это придает усилиям человека истинно созидательный, а не разрушительный характер.

Выделяя функциональное различие элементов содержания образования, неподменяемость функций элементов, авторы рассматриваемой теории обращают внимание на их *взаимосвязи и взаимообусловленности*. Это придает содержанию образования качество целостного объекта, а всему процессу обучения ориентацию на развитие личностного, духовно-созидательного потенциала школьников в условиях реализации разнообразных по содержанию и способу организации видов деятельности: восприятия, осмысления и запоминания готовой информации; применения знаний по образцу в знакомой ситуации решения типовых задач; творческого решения проблем и проблемных задач; переживания, предполагающего ощущение нарушения сложившейся иерархии ценностей и обеспечивающего перевод осуществляемой деятельности с предметного на личностный уровень. «Если учитель строго и последовательно организует один из видов деятельности учащихся в его «чистом» виде, то и продукт этой деятельности будет однозначен. Так, если учитель только излагает готовые знания, требуя их запоминания, то и продуктом такого учения явится недостаточно осознанное усвоение этих знаний. Если учитель только тренирует учащихся в повторении действий по образцу, то продуктом будут навыки и умения воспроизводить способы деятельности по образцу, иные результаты могут стать стихийным следствием нестрогой организации деятельности учащихся»⁴².

Конкретизируя выдвинутые положения, уточним, что необходимым условием усвоения каждого последующего элемента содержания образования является полноценное усвоение предыдущих элементов. Так, нельзя добиться осознанности и фундаментальности в освоении умений и навыков без овладения знаниями о способах деятельности, а также без наличия у школьников *должной системы знаний*, в рамках

⁴² Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. С. 69 – 70.

которой только и может быть осознана перспектива применения знаний, способствующая систематизации имеющихся умений и навыков. Опыт творческой деятельности, в основе которого лежит стремление человека к созданию нового в результате обнаружения несовершенства сложившегося опыта, невозможен без достаточно обширной информированности школьников и готовности к деятельности по известным алгоритмам. Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности напрямую зависит от того, какими знаниями владеет учащийся и что умеет делать, поскольку относиться можно лишь к тому, что знаешь и умеешь, а палитра ценностей и эмоциональных переживаний целиком и полностью определяется широтой кругозора и богатством видов деятельности, к которым «прикасается» человек. Важно подчеркнуть, что действуют связи и обратной направленности. Чем больше у человека выражена культуросообразная направленность творчески созидательного и ценностно-смыслового потенциала, тем интенсивнее и продуктивнее идет информационное и действенно-практическое обогащение личности. Следовательно, формирование и реализация содержания образования в школе созидания должны предполагать целостность этого содержания, которую обеспечивают все четыре элемента.

Рассмотренное теоретическое представление о содержании образования, определяющее базовые характеристики школы созидания, имеет решающее значение для осмысления подходов к выделению методов обучения.

3.4. Методы и приемы обучения как процессуальная сторона школы созидания

Вопрос о том, как меняется подход к методам и приемам обучения в условиях школы созидания, чрезвычайно важен. Это определяется тем, что именно от осмысления номенклатуры действующих в школе методов обучения, а также от понимания способов их использования в практике учебного процесса зависят эффективность и качество освоения учеником содержания образования.

Однако при выяснении вопроса о необходимом наборе методов обучения и технологии их воплощения в школе созидания мы сталкиваемся с немалыми затруднениями. Среди них особое значение приобретает проблема соотношения методов и приемов обучения, которая

еще не имеет однозначного решения. Одни считают, что прием обучения – это *часть* метода, другие полагают, что прием обучения – это *тот же самый метод*, но занимающий на уроке незначительное время. Например, объяснение учителем доказательства математической теоремы в течение большей части урока рассматривается как метод, а кратковременное объяснение, к примеру, отдельного сложного момента в проведении лабораторной работы – как прием. Понятно, что такая постановка вопроса не только не проясняет положение, а вносит лишь дополнительную путаницу, поскольку затрудняет отделение метода от приема и в теоретических исследованиях, и, что особенно существенно, в работе учителей по проектированию и реализации процесса обучения.

А между тем весь груз практического достижения поставленных учителем целей ложится именно на приемы обучения, ведь они воплощают все конкретные взаимосвязанные действия учителя и ученика, воплощая на уровне проекта и живого учебного процесса весь объем педагогического замысла. Как же происходит отбор приемов обучения, чем определяется место каждого отдельного приема в решении стоящих перед учителем задач, из чего необходимо исходить при конструировании приемов обучения, ориентированных на достижение культурно-созидательных целей?

Ответить на эти и многие другие вопросы, поставленные практикой работы школы, находящейся в условиях инновационного поиска технологии созидания, невозможно, не разобравшись в существе соотношения общедидактического метода и приема обучения.

В большинстве дидактических исследований сначала раскрывается сущность и определяется понятие «метод обучения», а затем – «прием обучения». В дидактике под **методом обучения** понимают способ организации взаимосвязанной деятельности учителя и ученика с целью усвоения последним содержания образования. Иными словами, метод обучения рассматривается как способ координации усилий учителя и ученика, направленных на достижение поставленных перед обучением целей⁴³. В предыдущем параграфе было подчеркнуто, что школа созидания предполагает обязательное внимание к каждой из четырех основных целей обучения. При этом необходим постепенный

⁴³ См.: Дидактика средней школы. 303 с.

переход от целей более низкого уровня (по отношению к творчески созидательным возможностям учащихся) – формирование знаний, умений и навыков – к целям, которые специально направлены на становление школьника как субъекта культуросозидательной деятельности – формирование опыта творческой познавательной деятельности и формирование отношения к познанию как ценности, соответствующей ценностям современной культуры.

В современной дидактике утвердилось представление о том, что наиболее приемлемый подход к систематизации методов обучения, ориентированный на учет основных характеристик школы созидания, принадлежит И. Я. Лернеру. Он выделяет методы обучения исходя не из внешней (к примеру, используемые источники приобретения знания – слово, наглядность или практическое действие), а из *внутренней сущности* метода обучения. В данном случае имеется в виду качество стоящих перед обучением целей и характер познавательной деятельности учащихся, необходимой для их реализации.

С учетом отмеченных обстоятельств было выделено **пять общедидактических методов обучения** – информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский⁴⁴. Особое внимание было обращено на соотнесенность общих целей обучения и соответствующих методов, с помощью которых эти цели только и могут быть достигнуты. Напомним, что для школы созидания свойственен *целостный подход к выделению целей*, при котором усвоение знаний, умений и навыков, а также формирование опыта творческой деятельности непременно сопровождается обогащением *ценностной сферы* школьников и окультуриванием их отношений к миру, другим людям, познанию, к себе самому и т. п.

Важно подчеркнуть, что каждый из перечисленных общедидактических методов обучения задает *общий угол зрения*, с одной стороны, для проектирования учителем своей собственной обучающей стратегии, а с другой стороны, для действий учащихся в любой конкретной педагогической ситуации: на уроках любого предмета (физики, истории, музыки), любым учителем (опытным или начинающим), с учетом любого наличного уровня подготовки учащихся. Иными словами, на общеди-

⁴⁴ См.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. 186 с.

дактическом уровне метод выступает в качестве *модели* взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, дающей представление об обобщенных характеристиках этой двухсторонней деятельности в зависимости от ее направленности на достижение общих целей обучения.

Действительно, если, например, учитель, исходя из особенностей данного отрезка учебного процесса, приходит к необходимости использования информационно-рецептивного метода, то тем самым он ориентируется на вполне определенную модель, раскрывающую существенные характеристики его собственной деятельности, а также соответствующей ей деятельности учащихся. В данном случае речь идет о том, что учитель предъявляет готовую информацию, используя различные средства, а учащиеся воспринимают ее, осознают и запоминают, ориентируясь на предлагаемую им помощь со стороны учителя. Однако при этом вне педагогического рассмотрения остается важный технологический вопрос о том, *какие конкретно действия* могут выполнять учитель и учащиеся, взаимодействуя в рамках модели информационно-рецептивного метода обучения. Или если учитель избрал частично-поисковый метод обучения, то это означает, что было выделено лишь основное направление организации процесса обучения, его стратегии – ученик под руководством учителя приобщается к поисковой деятельности посредством поэтапного освоения черт творческой познавательной деятельности. Вместе с тем при этом не раскрывается многовариантность конкретных условий обучения, организация которых определяет особенности взаимосвязанных действий учителя и учащихся, собственно и выступающих в качестве механизма воплощения на практике сущности этого метода обучения.

Приведенные примеры помогают осознать, что использование в учебном процессе любого общедидактического метода связано с выполнением учителем и учащимися ряда взаимосвязанных действий, каждое из которых, отличаясь своим предметным содержанием, все же подчиняется общей цели метода и является необходимым звеном в воплощении его педагогических возможностей с учетом *реальных условий обучения*. Такие конкретные двухсторонние действия учителя и ученика, которые имеются в распоряжении субъектов, направленные на решение частных задач метода обучения и подчиненные его цели, получили название **приемов обучения**. Как видим, прием обучения соотносится с особенностями условий обучения, которые должны быть учтены при проектировании и реализации учителем тактической линии обучения.

Важно подчеркнуть, что метод обучения в своей практической реализации предстает как различные сочетания приемов обучения⁴⁵. Поэтому педагогические возможности (педагогическая сущность) приемов обусловлены теми общедидактическими методами обучения, которые реализуются с помощью данных приемов. Отсюда следует вывод, важный для практики организации учебного процесса: за каждым приемом обучения необходимо видеть тот общедидактический метод, которому данный прием служит и подчиняется, помня, что метод обучения задает направленность на достижение определенной цели обучения и необходимый для этого характер познавательной деятельности школьников. Иными словами, любой прием обучения ценен и значим не сам по себе, не в силу его обособленной новизны и оригинальности, а только в связи с тем, каким комплексом педагогических возможностей и преимуществ он обладает в аспекте его направленности на достижение цели метода, определяющего его педагогическую сущность.

Поскольку любой прием обучения характеризуется взаимосвязанными действиями учителя и ученика, вызываемыми соответствующим методом обучения, но с учетом конкретных условий, поэтому на отборе и самостоятельном конструировании учителем новых приемов обучения сказывается множество разнообразных, четко осознаваемых и даже случайных факторов: неодинаковый уровень развития и подготовки учащихся разных классов одной и той же параллели, разных групп учащихся внутри одного и того же класса, рабочий климат в момент проведения урока, наличие различных средств обучения и др.

Нам важно уточнить, что ориентация школы созидания на окультуривание ценностно-смысловой сферы школьников требует от учителя обязательного использования таких приемов обучения, которые позволяют обеспечить им *переживание* своей деятельности, адекватное целям применяемого метода обучения. Для этого избираемые учителем действия и средства должны быть ориентированы на социально значимые потребности и мотивы учащихся, учитывать и стимулировать развитие потребности учащихся в самореализации, самоутверждении, чувстве поддержки и защищенности. Существенной является воз-

⁴⁵ См.: Селиверстова Е. Н. О некоторых особенностях функционирования приема в процессе обучения // Пути совершенствования содержания и учебно-воспитательного процесса в средней школе. М. : Педагогическое общество РСФСР, 1981. С. 84 – 90.

возможность использования таких приемов обучения, которые обеспечивают активную позицию школьника в учебном процессе на основе соединения познания с различными формами культуры – трудом, игрой, общением, художественным творчеством – и обогащения познавательного результата обучения его культуросозидающим смыслом. С этой точки зрения целесообразно так конструировать сочетания приемов обучения, чтобы реализуемый с их помощью метод обучения постоянно соотносился с уже накопленным школьниками опытом и одновременно задавал перспективы его обновления и окультуривающей корректировки. В этом плане каждый общедидактический метод выдвигает свои специфические требования⁴⁶.

Информационно-рецептивный метод должен учитывать степень готовности школьников к восприятию и пониманию ими *смысла* предметного содержания, а не только его фактологической и информационной составляющих. Поэтому в процессе отбора приемов для реализации этого метода необходимо использовать такие, которые ориентируют учащихся на смысловой аспект предъявляемого в той или иной форме знания. *Репродуктивный метод* должен учитывать имеющиеся у школьников знания и их адекватность новым способам деятельности. Следовательно, при разработке технологии репродуктивного метода важно использовать такие приемы, которые позволяют побудить учащихся к актуализации наличного опыта и его анализу с целью осознания необходимости совершенствования. *Проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы* должны быть обязательно соотнесены с имеющимся у школьников опытом творческой познавательной деятельности, с качеством сформированности у них потребности в новом, с уровнем развития творческого мышления, воображения и интуиции.

Учет обозначенных обстоятельств в процессе проектирования и реализации методов обучения в отдельных случаях вынуждает учителя отказываться от намеченных приемов вместе с общей целью (методом), в реализации которой эти приемы участвуют (например, от включения учащихся в самостоятельное выполнение сложного творческого задания). Однако, как правило, все эти условия влияют на *замену* приемов с сохранением их соответствия принятой цели и, следовательно, методу обучения (например, замена самостоятельного выполнения

⁴⁶ См.: Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. 80 с.

творческого задания творческой игрой или выбором творческого задания по желанию учащихся). Отметим особо, что в конкретной ситуации учебного процесса, требующей применения какого-то определенного метода обучения, возможны *вариативные сочетания приемов обучения*. И все же определяющим критерием отбора приемов выступает их соотнесенность с целью обучения, которая обусловлена методом обучения.

При разработке комбинаций приемов обучения, адекватных тому или иному методу обучения, необходимо учитывать, что функциональное назначение отдельных приемов может быть различным. Одни приемы, прямо соответствующие педагогическим возможностям какого-то определенного метода, при условии их доминирования в сочетании определяют сущностную линию реализации соответствующей цели обучения. Например, если в сочетании преобладают приемы объяснения, иллюстрации, демонстрации, то они и определяют информационно-рецептивный метод обучения, и говорить о возможностях метода проблемного изложения в данном случае нет никаких оснований, несмотря на наличие отдельных приемов проблемного изложения. Если же среди приемов обучения доминируют такие, как организация воспроизведения показанного учителем практического действия, хоровое повторение правил, организация выполнения заданий на применение алгоритмов и т. п., то такое сочетание будет представлять репродуктивный метод. Частично-поисковый метод обучения способен реализоваться через сочетания приемов обучения, в которых преобладают такие приемы, как, например, эвристическая беседа, задание на самостоятельный поиск различных вариантов решения сложной задачи на основе решения выделенных учителем подзадач, задание на выдвижение гипотезы, на составление плана ее реализации и т. п.

В отличие от вышерассмотренных, существуют приемы обучения, подчинение которых общедидактическим методам обучения носит более сложный и неоднозначный характер. Речь идет о приемах с изменяющимися педагогическими возможностями. В результате этого один и тот же прием может быть использован для реализации различных методов обучения. Например, в практике известен прием, состоящий в том, что учитель просит найти ошибку в его рассуждениях или выводах. Понятно, что одновременно с изменением характера содер-

жания ошибки и степени ее замаскированности меняется и принадлежность приема к какому-либо методу. Так, если подобная ошибка уже когда-то встречалась школьникам, то для выполнения задания им достаточно актуализировать известное. В этом случае педагогическая сущность приема не выходит за рамки репродуктивного метода обучения, а использование такого приема, следовательно, может быть рассчитано лишь на закрепление изученного, укрепление стандартных умений и навыков. Если же поиск ошибки происходит не по заранее известному образцу, а ученик проявляет при этом оригинальность мысли, то в таком виде прием способен реализовать возможности частично-поискового метода.

Таким образом, для каждого общедидактического метода всегда существуют приемы обучения, адекватные его педагогическим возможностям. Отметим, что такие наборы приемов обучения полезно использовать учителю в качестве отправной точки в процессе технологической разработки методов обучения. В силу важности этого вопроса целесообразно привести разработанные нами варианты наборов приемов обучения применительно к каждому из общедидактических методов.

Для **информационно-рецептивного (объяснительно-иллюстративного) метода** сущностными будут любые формы предъявления готового знания. Следовательно, любые приемы обучения, направленные на организацию усвоения школьниками учебного материала в форме готового знания, могут быть использованы для реализации информационно-рецептивного метода. К ним можно отнести следующие приемы обучения:

- чтение текста, раскрывающее все внутренние связи материала;
- интонационное выделение учителем логически важных моментов изложения;
- порционное изложение учителем готового знания;
- повторное более краткое предъявление учителем готового знания;
- предъявление учителем строгих формулировок определений как итог изложения готового знания;
- формулирование учителем примеров, наглядно подтверждающих обобщенные выводы;
- предъявление учащимся обобщающей схемы в итоге изложения с раскрытием всех ее внутренних связей;

- расчлененное, наглядное предъявление учителем образца способа действия;
- предъявление учителем хода решения типовой задачи в свернутом виде с подробным разрешением возникающих у учащихся вопросов;
- детальный устный инструктаж учащихся (по составлению таблиц, схем, по работе с текстом учебника и т. п.);
- демонстрация учащимся натуральных объектов, схем, графиков с целью иллюстрации отдельных выводов;
- привлечение внимания учащихся по ходу изложения к главному с помощью выделения написанного на доске цветными мелками;
- предъявление учащимся готового плана в ходе изложения;
- привлечение внимания учащихся к частям изучаемого объекта путем его разборки и сборки с полным раскрытием логики соединения частей;
- предъявление учащимся переформулированных вопросов, текстов, заданий с целью облегчения понимания их смысла;
- намек-подсказка, содержащий готовую информацию;
- побуждение учащихся к выполнению заданий путем раскрытия содержания первого шага;
- побуждение учащихся к осознанию определения понятия путем обоснованного показа учителем вариативности несущественных и постоянства существенных признаков определяемого объекта;
- привлечение внимания учащихся в ходе изложения к отдельным наиболее значимым понятиям путем подробного разъяснения их смысла;
- привлечение внимания учащихся к вновь введенным определениям понятий путем их знаково-символической записи на доске, фиксирующей набор существенных признаков нового понятия;
- побуждение учащихся к осознанию вводимого определения с помощью полного разъяснения учителем его структуры с указанием значимости каждой его части;
- предъявление учителем разъясняющей аналогии в ходе объяснения;
- акцентирование внимания учащихся на типичных ошибках с полным раскрытием их характера и порождающих их причин;
- задание учащимся на осознание узловых моментов объяснения, явно выделяемых учителем.

Для **репродуктивного метода обучения** сущностными выступают любые формы многократного воспроизведения учащимися изученного по образцу, заданному учителем, или в условиях легко осознаваемой близости к нему. Поэтому любые приемы обучения, связанные с этим, можно считать выражающими сущность репродуктивного метода обучения. К ним относятся, например, такие приемы обучения:

- задание на подробное комментирование хода выполнения задания, связанного с использованием известного образца;
- задание учащимся на проговаривание «про себя» используемых правил, определений и алгоритмов в процессе выполнения упражнений;
- задание учащимся на индивидуальное внешнеречевое проговаривание правил, определений при необходимости использования их в процессе выполнения заданий;
- задание на конспектирование материала, излагаемого учителем;
- организация учащихся на выполнение типовых заданий с использованием схематически представленного образца алгоритма действий;
- побуждение учащихся к выполнению задания путем предъявления зрительного образа (картины, графика, кинофильма и т. п.), содержащего необходимый способ выполнения в доступной форме;
- задание на составление кратких пояснений по ходу собственных рассуждений;
- задание на заполнение таблиц, составление схем, графиков, диаграмм и т. п. вслед за учителем;
- включение учащихся в поиск ошибки в неверно сконструированном рассуждении или выводах стандартного характера;
- задание на описание объектов по известному образцу;
- достаточно понятные наводящие вопросы учителя, ориентирующие учащихся на актуализацию определенных знаний и способов деятельности;
- организация усвоения стандартных способов действия в условиях ситуации выбора учащимися качества и порядка выполнения заданий;
- задание на детальное пересказывание текста, освоенного ранее, без перестройки логики развертывания содержания текста;

– задание учащимся на приведение собственных примеров, очевидно подтверждающих правило, свойство и т. п.;

– задание учащимся на устное рецензирование ответов товарищей при условии, что ответы не выходят за пределы изученного ранее;

– задание на сочетание действий, освоенных порознь, при условии владения учащимися логикой объединения действий.

Для **метода проблемного изложения** существенными будут любые формы включения учащихся в раскрываемый учителем процесс доказательного решения поставленной проблемы. Поэтому к приемам обучения, с помощью которых реализуется метод проблемного изложения, можно отнести:

– интонационное привлечение внимания учащихся к процедуре вычленения явлений, фактов, требующих теоретического объяснения;

– столкновение учащихся с жизненными ситуациями, делающими для них очевидной ограниченность собственной теоретической подготовки;

– контрдоводы учителя предполагаемому оппоненту в процессе представления лаборатории творческого решения проблемы;

– предъявление учащимся преднамеренно нарушенной логики изложения или доказательства и последующий анализ учителем выводов, обусловленных неверной логикой;

– привлечение внимания учащихся к последовательности возникающих в ходе изложения противоречий с использованием структурно-логических схем излагаемого содержания;

– постановку учителем проблемного вопроса в самом начале изложения;

– членение учителем излагаемого способа решения проблемы на развивающиеся смысловые моменты с анализом возможных скрытых противоречий;

– обсуждение учителем возможных следствий, сделанных из неверных предположений;

– установку учителя на самостоятельное мысленное решение учениками логического задания, выдвинутого в начале проблемного изложения, на основе использования сделанных учителем выводов;

– установку учителя на необходимость проявления к его словам недоверия со стороны учащихся;

– риторические вопросы учителя в ходе изложения;

- постановку учителем в ходе изложения вопросов, вызывающих у учащихся чувство ожидания;
- интригующее описание учителем изучаемого объекта с последующим выделением направлений его дальнейшего изучения;
- предъявление учащимся конфликтного примера, обнажающего остроту проблемы;
- доказательное решение учителем поставленной проблемы способом «от противного» с раскрытием достоинств и недостатков этого способа;
- задание учащимся на мысленную постановку контрвопросов учителю в ходе изложения.

Для **частично-поискового метода обучения** в качестве существенных будут выступать любые формы обучения учащихся отдельным этапам творческого поиска. Значит, приемы обучения, направленные на поэтапное усвоение учащимися опыта творческой познавательной деятельности, происходящее под руководством учителя, могут быть использованы для реализации частично-поискового метода. К таким приемам, например, относятся:

- задание на решение сходной задачи, после которой учащиеся возвращаются к основной;
- задание на решение нескольких подзадач, выделенных учителем из трудной исходной, после чего учащиеся возвращаются к исходной;
- побуждение учащихся к выполнению задания путем предъявления связанного с ним зрительного образа (схемы, рисунка, чертежа и т. п.), содержащего лишь приблизительные ориентиры для самостоятельного построения способа действия;
- задание учащимся на решение проблемной задачи, снабженной дополнительными данными, сужающими поле поиска;
- задание учащимся на поиск «скрытых» узловых звеньев рассуждения, предложенного учителем;
- наводящие вопросы учащимся, имеющие самый общий характер и помогающие выбрать правильный способ выполнения задания (Что будем делать дальше? К чему этот путь приведет? Подумайте над планом выполнения задания... Верно ли он составлен? и т. п.);
- намек-подсказка учащимся при их затруднениях в процессе поиска, обращенный к логической стороне выполняемого задания и наталкивающий на выработку способа снятия затруднения;

- организация конкретных наблюдений ученика, побуждающих к самостоятельному формулированию проблемы;
- задание учащимся на выдвижение очередного шага рассуждения в логике, заданной и раскрытой учителем;
- задание учащимся на выдвижение гипотезы, содержание которой определяется специально подобранными учителем материалами;
- демонстрация объекта, явления, побуждающая ученика к его сущностному изучению;
- задание учащимся на подбор фактов в соответствии с заданной учителем логикой построения доказательства;
- показ учащимся способа деятельности с частичным раскрытием его внутренних связей;
- задание учащимся на поиск ошибки в рассуждениях, требующих оригинальности мысли;
- выделение цветом отдельных частей чертежа, схемы, рисунка, записи, ориентирующее учащихся на выдвижение проблем;
- задание учащимся на построение системы следствий из сформулированного ранее вывода;
- задание учащимся на развертывание в явном виде смысла приведенного учителем примера, разъясняющего некоторое положение.

Наконец, для **исследовательского метода обучения** сущностными считаются любые формы целостного самостоятельного выполнения учащимися творческих заданий. Следовательно, все приемы обучения, направленные на усвоение учащимися учебного материала в условиях самостоятельного открытия нового, можно использовать для реализации в практике исследовательского метода обучения. К таким приемам обучения относятся:

- задание учащимся на сущностное описание принципиально нового объекта или явления без использования инструкций;
- задание учащимся на самостоятельное составление нестандартных задач;
- вопросы, обращенные к учащимся, предполагающие нетиповые ответы и требующие мгновенной реакции;
- задание учащимся на самостоятельное принципиально новое обобщение на основе собственных практических наблюдений;
- задание учащимся на принципиально новую систематизацию полученных ранее результатов;

- задание учащимся с несформулированными вопросами;
- задания с избыточными данными;
- задания с недостающими данными;
- задания учащимся с меняющимися условиями;
- задание учащимся на самостоятельный поиск новых объектов, имеющих общие свойства с данными;
- задание учащимся на определение степени достоверности полученных ими самостоятельно результатов поиска;
- задание учащимся на вычленение принципиально нового механизма протекания изучаемого явления;
- задание учащимся на самостоятельное конструирование проблемных задач;
- организация дискуссии между школьниками по результатам выполненных ими самостоятельно исследований;
- задание учащимся на обобщенное изложение принципиальной сути изученного самостоятельно вопроса.

Приведенный перечень приемов обучения, безусловно, нельзя считать завершенным. Практика учебного процесса постоянно рождает все новые и новые приемы обучения, которые тем не менее укладываются в систему общедидактических методов обучения. Самые интересные и продуктивные из них берутся на вооружение многими учителями и используются в реальном учебном процессе. Чем же целесообразно руководствоваться на практике при выборе необходимых приемов обучения?

Как показывают результаты проведенного нами анкетирования учителей различных учебных предметов, в данном случае учителя преимущественно исходят из личного опыта и педагогической интуиции. Понятно, что такой подход наиболее приемлем для учителей, обладающих достаточным опытом практической работы, да и у них он не всегда приводит к желаемому успеху. Особо следует подчеркнуть, что при выборе приемов обучения важно учитывать *природу общедидактических методов*, которая выступает для учителя теоретическим критерием при выполнении педагогически целесообразного действия. Здесь необходимо иметь в виду, что связь методов обучения с содержанием образования и его видами, а следовательно, и с учебным материалом теснее, чем связь приемов обучения с этим материалом. В последнем

случае (применительно к приемам) существенное значение имеют условия обучения, а не само содержание. Поэтому деятельность учителя по выбору методов обучения является первичной и более ограниченной, чем при выборе и конструировании сочетаний приемов обучения. Это объясняется существованием однозначного соответствия между целями и методами обучения. В самом деле, усвоение готового знания достигается с помощью информационно-рецептивного метода, стандартных способов деятельности (умений и навыков) – с помощью репродуктивного метода. Обучение учащихся способам и приемам поиска происходит с помощью метода проблемного изложения и частично-поискового, а включение учащихся в активную познавательную деятельность, связанную с самостоятельной постановкой и разрешением проблем, невозможно без исследовательского метода обучения.

Отбор приемов обучения – производная процедура по отношению к отбору методов. Это связано с тем, что в методе заложено лишь обобщенное представление о типе взаимодействия учителя и ученика, отвечающее направленности на достижение определенной цели обучения безотносительно к особенностям их конкретной деятельности в тех или иных конкретных условиях учебных ситуаций. Следовательно, отбор приемов обучения состоит в определении метода, который будет использоваться, а затем в подборе таких приемов обучения, которые смогли бы реализовать все функции этого метода, т. е. решить выдвинутые учителем задачи, ориентируясь уже на конкретные условия обучения.

Сочетания приемов обучения составляют методики обучения, т. е. совокупности предписаний для учителей, рекомендаций учителям к организации обучения с ориентиром на достижение определенных целей. Отсюда видно, что приемы обучения представляют общедидактический метод на частнопредметном уровне. Не случайно в педагогической литературе часто можно встретить термин «методический прием», выражающий именно методическую предназначенность приема обучения. Однако важно помнить, что нельзя до конца осознать педагогические возможности методических приемов, если не связывать их с соответствующими общедидактическими методами обучения. В ряде случаев методики составляют целостные методические системы, обеспечивающие весь процесс в целом, а не отдельные его этапы. К таким методическим системам относится, в частности, методическая система приемов обучения, созданная В. Ф. Шаталовым и широко используемая в практике работы школы.

Разработка технологии школы созидания ставит вопрос о необходимости выяснения педагогических возможностей методической системы В. Ф. Шаталова, чтобы научно обоснованно обозначить ее место в новой школе. Не претендуя на целостный анализ этой методической системы, посмотрим на нее как на прием обучения в его общедидактическом и частнометодическом проявлениях. Для этого выясним совокупность приемов обучения, имеющихся в арсенале В. Ф. Шаталова, и проанализируем педагогические возможности каждого приема, соотнеся его с определенным общедидактическим методом обучения.

Приведем перечень выделенных нами приемов обучения:

1. *Изложение учителем материала в высоком темпе* – прием обучения учащихся сосредоточению на прослушивании изложения, концентрированию внимания на услышанном, умению следить за быстро развивающейся мыслью. Однако при этом действия ученика не выходят за рамки обслуживания деятельности по восприятию, осмыслению и запоминанию готовой информации. А потому педагогическая сущность данного приема ограничивается пределами информационно-рецептивного метода обучения.

2. *Цветное изображение изучаемого материала на доске* – прием обучения, обеспечивающий ученику возможность сочетания словесного и наглядного образов во время восприятия объясняемого учителем материала; цветное изображение, сопровождающее объяснение, облегчает запоминание учебного материала. Следовательно, прием соотносим с информационно-рецептивным методом обучения.

3. *Повторное более сжатое изложение материала учителем с использованием выполненного на доске опорного конспекта* – прием предъявления учащимся информации с параллельным обучением выделению наиболее существенного (опорный конспект); прием обеспечивает надежность усвоения информации на основе сочетания слова и образа. При этом деятельность ученика ограничена восприятием, осознанием и запоминанием информации. Отсюда рассматриваемый прием обучения по своим педагогическим возможностям не выходит за рамки информационно-рецептивного метода обучения.

4. *Разнообразие и вариативность конфигураций блоков опорных сигналов* – прием, создающий благоприятный психологический фон для более качественного осмысления и запоминания информации учащимися в пределах информационно-рецептивного метода обучения.

5. *Демонстрирование учителем образца решения задач определенного типа* – прием обучения, соотносимый с информационно-рецептивным методом, поскольку характерные для него действия учителя вызывают такие ответные действия учащихся, которые определяют деятельность по осознанию готового способа решения задачи рассматриваемого типа, а также по его запоминанию.

6. *Общее фронтальное решение в течение урока сложных, нетиповых задач и индивидуальная запись их решения в конце урока* – прием обучения, направленный на реализацию информационно-рецептивного и репродуктивного методов, поскольку деятельность учащихся, организуемая с помощью этого приема, связана с восприятием разработанных совместными усилиями способов решения задач с последующим воспроизведением решения у себя в тетрадях. Этот же прием обучения может быть соотнесен и с частично-поисковым методом обучения при условии, что ученик забыл решение задачи. Тогда запись хода ее решения будет результатом продуктивной деятельности школьника по поиску одного из вариантов решения.

7. *Свободный выбор учащимися количества и качества задач для домашнего решения из набора, предложенного учителем,* – прием обучения школьников умению соотносить уровень своих знаний с предлагаемыми возможностями его реализации, обучения ответственности. Одновременно он ориентирован на формирование положительного отношения учащихся к учению, поскольку предполагает опору на имеющиеся у школьников ценности и смыслы, лежащие в основе благоприятного психологического климата учения. Стоит обратить внимание, что приведенный прием обладает существенными возможностями в формировании у учащихся привычки и умения самостимулирования и самостоятельного планирования своей познавательной деятельности. Как видим, в данном приеме четко просматривается его ценностная составляющая, обуславливающая его воспитательную эффективность. Вместе с тем характеристика качества организуемой им познавательной деятельности учащихся будет зависеть от уровня трудности предлагаемых для выбора задач. Поэтому его педагогическая сущность может определяться рамками и репродуктивного, и частично-поискового, и исследовательского методов обучения.

8. *Письменный опрос по опорным сигналам* – прием обучения, состоящий в организации учителем письменного воспроизведения учащимися опорных сигналов, выученных дома. Педагогическая сущность заключается в организации воспроизводящей деятельности школьников по точному воссозданию тех наглядных образов, которые ученик запомнил в условиях домашней работы. Поэтому прием соотносится с репродуктивным методом обучения.

9. *Магнитофонный опрос по опорным сигналам* – прием обучения, внешняя сторона которого состоит в организации словесного «начитывания» на магнитофон воспроизводимого по опорным сигналам учебного материала. При этом учащиеся вовлечены в репродуктивную деятельность по переводу наглядных образов в словесные формы способами, показанными учителем в процессе повторного изложения им материала с использованием опорного сигнала. В результате создается большая, по сравнению с предыдущим приемом, возможность не формального воспроизведения опорных сигналов, а осознанной рефлексии вслед за учителем заключенных в них сущностных связей и отношений, свойственных изучаемому материалу. Кроме того, прослушивание собственных магнитофонных записей позволяет школьникам как бы посмотреть на себя со стороны в реальных условиях и непредвзято оценить качество своей подготовки. Все это определяет педагогические возможности данного приема, хотя он организует репродуктивную по характеру познавательную деятельность учащихся и поэтому адекватен репродуктивному методу обучения, но одновременно решаются задачи формирования ценностно-смысловой сферы личности.

10. *Тихий опрос*, внешняя сторона которого состоит в том, что в процессе ответа ученик говорит так, что его слышит только учитель. Этот прием по своим педагогическим возможностям соотносим с репродуктивным методом, если задание для ответа ориентирует учащегося лишь на воспроизведение освоенного ранее. Именно это и имеет место чаще всего на уроках В. Ф. Шаталова. Однако рассматриваемый прием может быть соотнесен и с частично-поисковым, и с исследовательскими методами, если опрос организован как эвристическая беседа учителя и ученика, ведущая последнего к новому выводу, обобщению, или если задание учителя требует от школьника самостоятельного нахождения способа решения ранее не встречавшихся нетиповых задач,

выдвижения и доказательства новых утверждений, выделения новых закономерностей. Вместе с тем этот прием обладает немалым воспитательным потенциалом, позволяет учителю организовать опрос отдельных учеников без нарушения интенсивности работы всего класса, а также с учетом индивидуальной траектории движения школьника в познании.

11. *Тематическое повторение по листам взаимоконтроля, составляемых учителем*, – это прием обучения, предполагающий обучение школьников азам взаимной оценки и делового сотрудничества. Его внешняя сторона состоит в том, что к каждой изучаемой теме школьникам предлагается перечень ее ключевых вопросов, подлежащих в дальнейшем повторению. После изучения темы учитель сам дает четкие ответы на каждый из вопросов, демонстрируя образец правильного ответа. На следующих уроках на эти же вопросы отвечают школьники в условиях взаимного контроля и взаимной оценки, создающих основу для выработки каждым учащимся тех содержательных критериев самооценки, по которым первоначально он оценивает своего одноклассника. Данный прием адекватен дидактической сущности репродуктивного метода, а если ответы «напарника» будут слишком отдалены от образца, то обнаружится необходимость поиска причин и источников неправильных «ходов» мысли на основе «приспособления» известного под условия новых задач. В этом случае прием будет связан с реализацией сущности частично-поискового метода обучения.

12. *Двухцикличный опрос по листам взаимоконтроля* предполагает, что ученики друг за другом отвечают на вопросы из листа взаимоконтроля. Всем, кто на этом первом цикле опроса получает высокие отметки, будет разрешено приступать к упражнениям. Оставшиеся учащиеся переходят на второй цикл, вновь приступая к ответам на те же самые вопросы. Основная идея состоит в том, что при подготовке к ответам учащиеся многократно контролируют себя, а вся работа над вопросами листа проходит в благоприятной психологической обстановке, обусловленной отсутствием у школьников боязни ошибиться, так как предусмотрен дополнительный шанс на повторный ответ после прослушивания правильного ответа другого ученика. Однако познавательная деятельность школьников преимущественно определяется условиями репродуктивного метода. Поэтому рассматриваемый прием соотносим с репродуктивным методом обучения.

13. *Релейные контрольные работы* содержат задачи, которые когда-то уже были прорешены. От учащихся требуется за сравнительно короткое время воспроизвести решение 6 – 8 задач. Педагогические возможности данного приема определяются границами репродуктивного метода обучения. Однако внутри самого приема возникает вероятность соотнесения его и с частично-поисковым методом. Действительно, если задача не является типовой или ученик забыл способ решения типовой задачи, то ему вновь приходится его разрабатывать в процессе продуктивной познавательной деятельности. При этом разрозненные фрагменты воспоминаний выполняют миссию своеобразной внешней помощи, направляющей мысль и корректирующей логику поиска.

14. *Полетное повторение* – это обзорное повторение, занимающее на уроке не более пяти минут. Этот прием обучения адекватен репродуктивному методу, если вопросы для повторения рассчитаны на прямое воспроизведение освоенного ранее, или частично-поисковому методу, если вопросы поставлены таким образом, что требуют от учащихся оригинальности мысли при поиске ответов.

15. *Проверка цепочкой* (пятью цепочками, постепенное увеличение числа проверяющих) предполагает, что первый ученик решил задачу и тотчас же отдал ее на проверку учителю, после чего тетрадь возвращается ученику. Если все сделано верно и у учителя нет замечаний, то после получения тетради ученик может проверить решения у своих товарищей. При этом идея состоит в том, что каждый последующий ученик, решивший задачу, сдает ее на проверку предыдущему, решившему. Иными словами, перед нами внешняя форма обратной связи, которая одновременно выполняет две функции. Во-первых, решает прямую задачу получения учащимися представлений о качестве решения задач одноклассниками. Во-вторых, учащийся, проверяя решения своих одноклассников, вынужден повторно обращаться к решению прежних задач, но зачастую в измененных условиях, поскольку избираемые другими учениками способы решения могут отличаться от тех, которые он выработал первоначально. Это выводит проверяющих учеников на необходимость более обстоятельно рассмотреть и проанализировать «свой» способ, сопоставить его с теми, которые были использованы другими школьниками. Таким образом, оставаясь в рамках типового способа действия, проверяющий ученик вынужден с разных точек зрения осмыслить его и обнаружить тем самым все его тонкости,

слабые и сильные стороны. Педагогическая сущность данного приема обучения не выходит за рамки репродуктивного метода обучения. Однако в таком виде прием обеспечивает положительно эмоциональную окрашенность обучения, влияя на формирование благоприятного для учения микроклимата. Это достигается направленностью приема на организацию сотрудничества школьников друг с другом в условиях включения их во взаимопроверку.

16. *Лист учета решенных задач, заполняемый школьником*, – это прием обучения учащихся ответственности на основе актуализации положительно эмоциональных переживаний. Он состоит в том, что после организованной в классе проверки правильности решения задачи учащиеся закрашивают соответствующую клеточку в индивидуальном листе учета. С педагогической точки зрения это репродукция деятельности по контролю за собственной работой в условиях визуальной фиксации результатов такого контроля. Промежуточный контроль создает учащимся основу для подведения итогов, фиксации уровня своего продвижения вперед, выявления направленности перспективных устремлений, что, безусловно, влияет на положительное эмоциональное и ценностное регулирование протекания познавательной деятельности, придает ей более осознанный и целенаправленный характер. Обладая таким воспитательным потенциалом, данный прием вместе с тем выражает сущность репродуктивного метода обучения.

17. *Экран успеваемости* представляет собой открытую форму отражения предметных результатов деятельности школьников. Так же как и предыдущий, этот прием обучения обладает возможностями регулирования эмоционально-ценностного потенциала обучения в рамках репродуктивного метода обучения.

18. *Вывешивание опорных конспектов в коридоре школы* – прием обучения, направленный на создание благоприятных условий для запоминания учащимися содержания конспекта в результате многократного его зрительного восприятия. Деятельность учащихся при этом состоит в осмыслении и запоминании наглядных образов конспекта в результате его многократного осознанного или неосознанного воспроизведения. Прием соотносится с репродуктивным методом обучения.

19. *Исключение учителем наказания ученика двойкой*. Если ученик не подготовил домашнего задания, то двойка не ставится. Одно-

временно ему дается возможность доработки и повторного ответа. Деятельность ученика обусловлена репродукцией по дополнительному овладению материалом. Однако сам прием, учитывая реальные интересы и потребности учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный фон, способствующий совершенствованию качества подготовки и исправлению отметки. По своей педагогической сущности этот прием соотносится с репродуктивным методом обучения.

20. *Справка-автомат* – специальный автомат, нажав на кнопки которого можно получить необходимый в данный момент конспект с опорными сигналами. Это прием обучения, который обеспечивает школьникам возможность в процессе повторения обращаться за внешней помощью, если потребность в ней будет осознана учащимся как необходимость. Важно отметить, что используемые при этом элементы игровой культуры усиливают способность к свободному самоопределению школьника в познании на основе овладения опытом обращения и работы со справочными материалами различного уровня. По своим педагогическим возможностям этот прием соотносим с репродуктивным методом обучения.

21. *Взаимопомощь учащихся в обучении* – прием обучения, основанный на усилении внимания к общению как способу культурного взаимодействия между людьми, побуждающего школьников к окультуриванию их системы ценностей и к установлению в обучении отношений сотрудничества, взаимной помощи и поддержки. Принадлежность приема к методу обучения необходимо рассматривать с двух сторон: по отношению к тому, кто оказывает помощь, и к тому, кому оказывается помощь. В первом случае деятельность оказывающего помощь всегда связана с вычленением причин и источников недопонимания и пробелов у того, кто обратился за помощью, а также с проектированием возможных вариантов помощи. Это требует от оказывающего помощь поисковой деятельности в сфере методических аспектов учебного материала, что приводит его к необходимости логического переструктурирования известного, выбора дополнительного материала, использование которого может исправить ситуацию недопонимания, составления череды наводящих вопросов ученику, которому оказывается помощь, нахождения других способов решения известных задач и т. п. В таком случае можно говорить о соотношении этого приема обучения с частично-поисковым методом обучения.

Если же оказываемая помощь будет «формальной» и представлять собой воспроизведение определенного объема освоенной ранее информации безотносительно к реальным затруднениям того ученика, которому оказывается помощь, то педагогическая сущность приема не выйдет за рамки репродуктивного метода. Одновременно будет утрачен культурный контекст этого приема обучения, поскольку в данном случае нельзя говорить о направленности приема на формирование опыта сотрудничества, который вне полноценно организованного общения не приобретается.

По отношению к тому, кому оказывается помощь, этот прием соотносится с информационно-рецептивным методом обучения, если ученик получил исчерпывающие разъяснения и ему был предоставлен готовый образец варианта снятия всех обнаружившихся ранее затруднений. Если предлагаемая школьнику помощь строится так, что подталкивает его к самостоятельному принятию решения в выборе способа устранения имеющихся затруднений, или если помогающий ученик посредством особой последовательности вопросов в процессе эвристической беседы как бы «подводит» его к выделению причин и источников прежнего непонимания и к их сознательному самостоятельному устранению, то при таких условиях данный прием выражает сущность частично-поискового метода обучения.

22. *Задание школьникам на составление новых опорных сигналов* – прием обучения, направленный на расширение свободы и самостоятельности учащихся в познавательной деятельности за счет ориентации на максимальный учет индивидуального способа учения школьников, а также особенности потребностно-мотивационной и смысловой организации познавательной деятельности, которые проявляются в рамках образно-символического представления учебного материала в листе опорного сигнала. Одновременно использование рассматриваемого приема обучения способствует включению школьников в поисковую, творческую деятельность. Первоначально она может характеризоваться проявлением со стороны учащихся только эмоциональной готовности к творчески созидательной деятельности без должной ее «технологической» обеспеченности. Если же учитель обращает специальное внимание на формирование у школьников общих подходов и принципов составления новых опорных сигналов, то постепенно создаются условия для расширения опыта самостоятельных созидательных

усилий в познании. Поэтому данный прием соотносим с исследовательским методом обучения, если новый опорный сигнал составляется без внешней помощи учителя. Если же школьник не может справиться с заданием самостоятельно, то в зависимости от характера предлагаемой ему помощи можно говорить о соотношении данного приема либо с частично-поисковым, либо с информационно-рецептивным методами обучения.

23. *Уроки открытых мыслей*, на которых любой ученик может сделать любое сообщение, связанное с изучаемым программным материалом, но не ограниченное им. Использование этого приема создает для школьников условия, стимулирующие их стремление к выходу за пределы познанного и желание поделиться с другими результатами своих «открытий». Рассматриваемый прием обучения можно соотнести с частично-поисковым методом, если организуемое на уроке обсуждение носит характер руководимого и направляемого учителем творческого поиска и предполагает не столько воспроизведение прочитанного, сколько ориентацию на проблемное обсуждение, при котором высказываемые учащимися новые мысли и утверждения выступают основанием для нового выделения проблем, выдвижения новых предположений, задающих новые направления для последующих поисков и увлекающих школьников «потаенностью» неизвестного. Если при этом учитель выступает в большей мере не в качестве организатора обсуждения, указывающего и выстраивающего направление движения мысли, а в качестве равноправного его участника, «дразнящего собеседника» (С. Ю. Курганов), провоцирующего обмен мнениями и обнажение личностных смыслов и представляющего в явном виде свою собственную личностную позицию, то в этом случае можно говорить о соотношении этого приема с исследовательским методом обучения. Если же обсуждения не получается, а школьники просто воспроизводят то, что им было интересно найти и что отвечает их познавательным устремлениям, то при таких условиях данный прием соотносим только с репродуктивным методом обучения.

24. *Уроки открытых задач*, на которых любой ученик может спросить учителя о способах решения затруднивших его задач. Этот прием обучения сориентирован на побуждение школьников к самостоятельному поиску и решению интересных задач, на формирование у них умения выделять познавательные затруднения, возникшие в результате обнаружения собственных несовершенств, которые не уда-

ется разрешить самостоятельно. Не меньшее значение имеет направленность данного приема на выработку у школьников умения формулировать свои затруднения в виде вопросов, адресованных учителю, и умения выступать в качестве инициатора делового общения. Все эти возможности приема связаны с использованием игрового потенциала обучения, проявляющегося в ориентации на расширение свободы действий учащихся за счет внимания к формированию инициативного поведения в обучении, а также за счет внимания к формированию рефлексивной культуры школьников в процессе освоения ими логики поисковой деятельности. Качество познавательной деятельности учащихся позволяет отнести рассматриваемый прием обучения к частично-поисковому методу обучения.

Из анализа приемов обучения, включенных в методическую систему В. Ф. Шаталова, следует, что большинство из них соотносится с информационно-рецептивным и репродуктивным методами обучения. Действительно, двадцать приемов обучения из выделенных двадцати четырех предусматривают воспроизводящую деятельность школьников, направленную на помощь в осознании и запоминании готовой информации или на стабилизацию умений и навыков учащихся. Среди этих двадцати приемов только четыре внутренне предрасположены к организации поисковой, творческой познавательной деятельности школьников, т. е. при определенных условиях обучения могут служить реализации целей не только информационно-рецептивного и репродуктивного методов обучения, но и, к примеру, частично-поискового метода. Так, справка-автомат соотносится с репродуктивным методом, но с её помощью можно сконструировать задание на поиск взаимосвязей между различными опорными конспектами или нацеливать на выделение ключевых моментов опорного конспекта определяющих его целостную структуру, и т. п. В таких вариантах обозначенный прием обучения будет уже сориентирован на цели частично-поискового или даже исследовательского метода обучения.

Другой пример. «Цветное» изображение изучаемого материала на доске – это прием обучения, соответствующий природе информационно-рецептивного метода. Однако его педагогическая сущность способна меняться. Если расцветивание записей и изображений на доске таково, что оно организует направленные наблюдения школьников и тем самым ориентирует учащихся на выделение проблемы или на вы-

движение некоторых предположений, а также помогает сделать обобщенный вывод из представленных фактов, то в этом случае этот прием целесообразно уже рассматривать в контексте целевой организации частично-поискового метода обучения.

Еще один пример. Магнитофонный опрос в методике В. Ф. Шаталова реализует репродуктивный метод обучения. Вместе с тем он может соотноситься и с частично-поисковым методом, если с помощью магнитофонов организовать задания поискового характера. К примеру, выделение базового ядра опорных конспектов, установление логики взаимосвязи друг с другом отдельных опорных конспектов, смысловой анализ содержания опорных конспектов с целью выявления иерархии содержащихся в них понятий и т. п., а не только дословное воспроизведение опорных конспектов. Однако такие варианты использования приемов в методике В. Ф. Шаталова практически не предполагаются. Даже специальные приемы обучения, прямо рассчитанные на организацию поисковой деятельности учащихся (уроки открытых мыслей, уроки открытых задач, самостоятельное составление школьниками опорных сигналов), не занимают в методике В. Ф. Шаталова существенного места, а используются лишь эпизодически.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что методическая система В. Ф. Шаталова – это система приемов, надежно обеспечивающих полноценное восприятие учебного материала, глубокое его осмысление и прочное запоминание, а также возможность неоднократного воспроизведения по образцу и в вариативных условиях, близких к образцу. Забегая вперед, отметим, что доминирование приемов обучения, реализующих педагогические возможности информационно-рецептивного и репродуктивного методов обучения, характерно для технологии традиционного обучения. Понятно поэтому, что рассматриваемая методическая система, полноценно решая задачи формирования у школьников информационного и действенно-практического потенциала, лишь подготавливает надежную базу для обогащения опыта творчески созидательной деятельности. Система В. Ф. Шаталова только *намечает* некоторые педагогические ходы, выводящие учащихся на уровень творчески созидательной деятельности, но прямо не реализует этой значимой культуросообразной устремленности школьного обучения.

Вместе с тем нельзя не отметить, что используемые В. Ф. Шаталовым приемы обучения обладают немалыми возможностями обращенности к личности учащихся. Действительно, большинство из них ориентируют школьников на свободу учебного самоопределения, предполагают направленность на создание благоприятного эмоционального климата, учитывают специфику потребностей и интересов учащихся, стремятся к акцентированию смысловой стороны усвоения, направлены на обучение школьников способам делового сотрудничества, умению адекватной самооценки в контексте взаимной оценки, предполагают ориентацию на усиление ценностных начал в обучении, усиливают необходимость обмена мнениями в процессе обучения, подчеркивают невозможность оставаться в рамках привычных для обучения монологических способов высказываний и взаимоотношений и т. п.

Пристальное внимание к такого рода приемам обучения, вводимым В. Ф. Шаталовым, сегодня оказывается особенно значимым, поскольку недостаточная технологическая разработанность системы лично ориентированного обучения может быть отчасти компенсирована на практике более «смелым» использованием приемов обучения, которые «питают» технологию лично ориентированного обучения, позволяя и в теории и на практике наращивать усилия по разработке способов организации обучения, подчиняющихся требованиям гуманистической образовательной парадигмы. Именно такими соображениями мы можем объяснить тот интерес к методической системе В. Ф. Шаталова, который проявляют к ней учителя-практики, стремящиеся к инновационному обновлению школьного обучения.

Заключая главу, отметим, что для разработки стратегии и тактики школы созидания необходимо рассматривать обучение на *системном уровне*, позволяющем максимально емко выделить весь спектр возможных вариантов обновления обучения и раскрыть их технологические основы. Эти вопросы и будут рассмотрены в следующих главах.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность системного подхода в рассмотрении обучения. Что следует понимать под дидактической системой? Охарактеризуйте структуру дидактической системы.

2. В чем, по-вашему, состоит значение для учителя системного подхода к обучению? Смоделируйте ситуации педагогических затруднений в практической деятельности учителя, для разрешения которых

целесообразно руководствоваться требованиями системного подхода и ориентироваться на полноту инвариантов дидактической системы.

3. Обоснуйте положение о том, что цель обучения занимает ключевые позиции в структуре дидактической системы. Каково современное представление о совокупности целей обучения?

4. Раскройте сущность и структуру деятельности учителя (преподавания) и деятельности ученика (учения). Соотнесите преподавание и деятельность ученика в ходе обучения.

5. Почему нельзя противопоставлять преподавание и учение? Как Вы представляете себе педагогическое сотрудничество в обучении? В связи с этим какие педагогические приемы из опыта учителей-новаторов представляются Вам наиболее значимыми?

6. Сформулируйте педагогические условия, при которых на основе формирования готовности к познавательной инициативе и самоуправлению познавательной деятельностью у школьников происходит накопление опыта творчески созидательной деятельности.

7. Проведите сравнительный анализ процессов усвоения и исследования как различных форм познавательной деятельности, присущей школьнику в процессе обучения.

8. Опишите выделенные в педагогике уровни познавательной активности школьников в обучении и проанализируйте качество созидательных усилий школьников, характерных для каждого уровня.

9. Согласны ли Вы с тезисом, что позиция школьника в обучении характеризуется как позиция субъекта и объекта с одновременным наложением одной на другую? Субъектом и объектом каких видов деятельности может выступать школьник в процессе обучения?

10. Обоснуйте, почему параграфу, посвященному современной педагогической теории содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), предпослан эпиграф, который содержит поэтический образ, созданный Н. Заболоцким:

Два мира есть у человека:
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.

11. Сформулируйте базовые идеи и положения, раскрывающие современную педагогическую теорию содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

12. Раскройте образовательную роль каждого из структурных элементов содержания образования, выделенных авторами теории. Сопоставьте образовательные функции этих элементов и их вклад в формирование у школьников творчески созидательных возможностей в процессе обучения.

13. Определите, в чем состоят прикладные аспекты теории содержания образования, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности учителя-практика. Смоделируйте проблемные ситуации профессиональной деятельности учителя, продуктивное разрешение которых возможно на основе использования идей и положений этой теории.

14. Чем вызвана необходимость совершенствования содержания образования в современной школе? В чем состоят современные принципы и критерии отбора содержания образования?

15. Каково место методов обучения в структуре дидактической системы? Для чего нужны классификации методов обучения и на основе каких признаков они могут быть применены?

16. Сравните два подхода к систематизации общедидактических методов обучения: по источнику получения знаний и по характеру познавательной деятельности учащихся (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Какая из них Вам представляется наиболее педагогически целесообразной? Ответ мотивируйте.

17. Раскройте взаимосвязь целей обучения, содержания образования и методов обучения. Какая из имеющихся в дидактике классификаций общих методов обучения позволяет осознавать на теоретическом и технологическом уровнях соотношение между общими целями обучения и способами их достижения?

18. Используя положения теории методов обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), раскройте соотношение между общедидактическим методом и приёмом обучения. Приведите примеры, иллюстрирующие это соотношение.

19. Изучите списки приёмов обучения, соответствующих общедидактическим методам обучения (см. с. 94 – 100). Докажите, что представленные приемы обучения действительно выражают педагогическую сущность соответствующих методов обучения. Продолжите списки, подобрав приемы обучения, специфичные для Вашего профилирующего предмета.

Список рекомендуемой литературы

1. Гребенюк, О. С. Общая педагогика : курс лекций / О. С. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1996. – 107 с. – ISBN 5-88874-004-7.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с. – ISBN 5-7695-0743-8.
4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 352 с. – ISBN 5-7695-5614-2.
5. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Лернер, И. Я. Учебный предмет. Тема. Урок / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
7. Осмоловская, И. М. Дидактика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. – М. : Академия, 2006. – 240 с. – ISBN 5-7695-2652-1.
8. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7695-0878-7.
9. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.
10. Ситаров, В. А. Дидактика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-4054-7.

Интернет-ресурсы

11. Педагогика и психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/6/545/11> (дата обращения: 18.07.2017).
12. Хуторской, А. В. Современные педагогические инновации на уроке [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2007. – 5 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm> (дата обращения: 15.07.2017).

Глава 4

РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАРИАТИВНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ШКОЛЕ СОЗИДАНИЯ

4.1. Развивающая функция обучения как дидактическое понятие

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

Следует, однако, отметить, что, при всей частоте использования в дидактике, это понятие до сих пор еще не получило должной теоретической разработки. Существенно, что в наиболее полных научных изданиях последнего времени, в которых систематизированы результаты педагогических исследований и представлена понятийно-терминологическая система, отражающая язык современного педагогического знания⁴⁷, понятие развивающей функции обучения *вообще отсутствует*.

Подобная неуточненность теоретических позиций не может не отразиться и на педагогической практике, порождая эмпиризм в понимании развивающей роли обучения и в итоге снижая развивающий эффект учебного процесса. Показательным в этом отношении выступает устойчиво сохраняющееся в школьной практике противоречие между провозглашаемыми, с одной стороны, целями развития школьников в обучении и отсутствием научно выверенных подходов, дающих целостное представление о путях надежного достижения указанных целей, – с другой.

⁴⁷ К примеру: Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Российская энциклопедия, 1993 – 1999. 1280 с. ; Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с. ; Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.

Неполнота разработки развивающей функции обучения как научного понятия приводит к тому, что как в педагогической теории, так и в школьной практике происходит часто встречающееся в последнее время известное отождествление развивающей функции обучения и развивающего обучения. Вместе с тем с теоретической точки зрения вряд ли правомерно сводить многообразие *всевозможных вариантов* проявления развивающей роли обучения, выступающих в качестве его сущностной, *функциональной* характеристики и приобретающих неодинаковые формы реализации в условиях различных стратегий обучения – традиционное обучение, развивающее обучение, личностно ориентированное обучение, – лишь к *одному из них*.

Отмеченное в известной мере можно рассматривать как следствие обнаруженной исследователями недостаточной разработанности более общего понятия «педагогическая функция», которое также вводится в научный обиход педагогики без строгой теоретической разработки⁴⁸. Вполне очевидно, что в сложившейся ситуации уточнению сущностных характеристик понятия «развивающая функция обучения» и укреплению его научного статуса в понятийной системе дидактики будет способствовать анализ имеющихся в педагогике подходов к толкованию содержания понятия «педагогическая функция обучения», являющегося родовым по отношению к первому из обозначенных понятий.

Анализ фундаментальных исследований по педагогике, отражающих современное состояние дидактического знания⁴⁹, позволяет утверждать, что в понятии «педагогическая функция обучения» реализуется нацеленность дидактики на осмысление в категориях педагогической теории *роли обучения*, его особого *предназначения*, состоящего в том, чтобы *порождать* такие результаты обучения, которые обладают *заранее планируемыми особенностями*. Понятие «педагогическая функция обучения» на теоретическом уровне «схватывает» значимое

⁴⁸ См., к примеру: Товпинец И. П. К исследованию проблемы функций учебника // Новые исследования в педагогических науках. М., 1989. № 1(53). С. 35 – 38.

⁴⁹ К примеру: Общие основы педагогики / под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. М. : Просвещение, 1967. 391 с. ; Дидактика средней школы. 303 с. ; Теоретические основы процесса обучения в советской школе. 320 с. ; Краевский В. В. Общие основы педагогики. : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 256 с. и др.

для педагогики отношение между результатами обучения и *обуславливающими их способами существования обучения*, представление о которых формируется в соответствии с пониманием целей обучения и определяется трактовкой принципов отбора содержания и методов обучения.

Принятое в дидактике выделение разновидностей педагогических функций обучения – познавательной, развивающей и воспитательной – фактически определяет такие его собственно педагогические механизмы, действие которых гарантирует многогранность результата обучения. Важно подчеркнуть, что в данном случае свойственная обучению по своей сущности эта многогранность отражает различные стороны предназначения обучения, и на языке дидактики она выражается через параметры как его содержательной, так и процессуальной сторон в их единстве. Становится очевидным, что о педагогической функции обучения – познавательной, воспитательной или развивающей – целесообразно говорить, в сущности, в таком же структурном ключе, в каком вообще описывается обучение как педагогический процесс, рассматриваемый на уровне деятельности, – описываются его цель, а также принципы отбора соответствующего содержания и методов обучения.

В этом смысле можно утверждать, что понятие «педагогическая функция обучения» «генетически» связано с представлениями как о целевой, так и о нормативной стороне обучения. Оно имеет отношение к такому научному знанию, которое в наибольшей степени приближается к знанию *проективного уровня* как результату выполнения педагогикой своей конструктивно-технической функции (В. В. Краевский). Уточним, что по сути дела в понятии «педагогическая функция обучения» фиксируется теоретическое представление о том, как надо строить, проводить и совершенствовать обучение в соответствии с его направленностью на гарантированное достижение целей, обусловленных содержанием социального заказа.

Закономерно встает вопрос о том, насколько такое представление о сущности педагогической функции обучения, сложившееся в педагогике преимущественно эмпирически, правомерно с точки зрения теоретического подхода, соотносимого с положениями общей теории научного познания.

Выяснение «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. Для него характерны не только систематизация, но и в существенной мере координация и в конечном итоге субординация 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 целостных объектов, выработку представлений об их *функциях*.

Функции целостного объекта, подчеркивает В. Г. Афанасьев, выступают «как формы, способы проявления активности, жизнедеятельности системы и ее компонентов»⁵⁰. Тем самым утверждается, что исследование функциональных характеристик явления непременно предполагает изучение этого явления в аспекте его *интегративного результата*. При этом последний обеспечивается благодаря взаимодействию 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, выступая одной из важнейших сторон сущности явления, одной из самых внутренних его системных характеристик, раскрывает «некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения», реализуемый во вне⁵¹.

Выясняя гносеологическую роль функции в структуре научных знаний 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»⁵². А это означает, что структуру целого, раскрывающую состав его компонентов и связи между ними, можно считать *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

⁵⁰ Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М. : Политиздат, 1981. С. 26.

⁵¹ Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский [и др.]. М. : Изд-во МГУ, 1965. С. 123.

⁵² Там же. С. 129.

их качественные характеристики выступают *средствами материализации функций*, как та инструментальная причина, которая обуславливает удовлетворение «потребностей системы в новых органах своего движения»⁵³.

Подчеркнем, что исследование обучения посредством выделения его педагогических функций позволяет углубить взгляд на сущность обучения и раскрыть такое многообразие педагогического предназначения обучения, которое обусловлено комплексом выдвигаемых целей. При этом важно, что функциональный подход выражает это представление о сущности *через проектируемый результат обучения*.

Фактически педагогическая функция обучения определяет совокупность требований к качественным характеристикам всех компонентов дидактической системы с тем, чтобы направить *способ функционирования обучения* на достижение вполне конкретной цели. Это, собственно, и гарантирует стабильность сохранения обучением такой целостности, которая будет обеспечивать изначально планируемый результат и одновременно выражаться во вне по отношению к компонентам дидактической системы, характеризуя особенности точно достигаемого результата.

Поэтому рассматривать обучение с позиций его развивающей функции – значит выделить дидактические механизмы, с помощью которых реализуется особое предназначение обучения – *предопределять* интеллектуальное развитие школьников в процессе познания. Оформление развивающей функции обучения в качестве особого дидактического понятия связано с описанием на языке дидактики соответствующих способов поведения обучения как педагогического процесса, который, целенаправленно включая школьников в познавательную деятельность, одновременно гарантирует достижение планируемого развивающего результата.

Согласно теоретическим представлениям, функционирование обучения как специально организуемого процесса прежде всего определяется качественным составом его цели, задающей способ взаимодействия всех компонентов обучения. Поэтому осмысление обучения с позиций его развивающей функции в первую очередь требует уточнения представлений о содержании проектируемых развивающих целей обучения. В дальнейшем это отражается в изучении особенностей

⁵³ Афанасьев В. Г. Указ. соч. С. 26.

структурных изменений внутри дидактической системы обучения, в частности в исследовании вопроса о составе и качественных характеристиках содержания и методов обучения.

Напомним в связи с этим еще раз, что функции «привязаны» к структурным компонентам системы и реализуются *в рамках присущей этой системе внутренней организации* (В. Г. Афанасьев). Поэтому развивающую функцию обучения на уровне дидактического понятия невозможно осмыслить иначе, чем через анализ обучения как целостности, как дидактической системы, структурные компоненты которой и связи между ними приобретают качественное обновление в связи с направленностью на стабильное обеспечение развития школьников.

Если принимать во внимание специфику предмета дидактики, то важнейший аспект целостного, системного рассмотрения обучения связан с единством теоретического и технологического подходов, которое обеспечивается взаимодействием между базовыми структурными компонентами обучения как дидактической системы: ученик (как субъект и объект обучения), материал обучения (тем или иным образом отобранное и зафиксированное содержание образования), система методов и форм организации обучения, а также учитель как организатор и руководитель процесса обучения⁵⁴.

Учитывая, что отношение структуры и функции обучения моделируется отношением причины и следствия, можно утверждать, что развивающая функция обучения, осмысленная на уровне теоретического знания, включает в себе и представление об общих нормативах, регулирующих процедуры проектирования обучения через параметры его целевой организации, и соответствующие подходы к отбору содержания и методов обучения. Конкретизируя это положение, уточним, что теоретическая разработка развивающей функции предполагает выдвижение такого *набора требований*, предъявляемых к проектированию содержательной и процессуальной сторон обучения, учет которых способен стабильно сохранять достижение развивающего результата обучения в его разнообразных воплощениях.

⁵⁴ См.: Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М. : Педагогика, 1977. 264 с. ; Логвинов И. И. На пути к теории обучения. М. : РАО, 1999. 170 с.

Ключевое направление обоснования содержания таких требований прежде всего определяется положениями психологии, раскрывающими понимание обучения как важнейшего источника развития (Л. С. Выготский), описывающими специфику механизмов, разновидностей и критериев развития школьников в обучении (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и др.). Вместе с тем осмысление развивающей функции обучения на уровне дидактического понятия требует дидактической интерпретации этих положений. Оно состоит в обосновании такой обобщенной дидактической стратегии обучения, которая гарантирует перевод учащихся из зоны актуального в зону ближайшего развития, обеспечивая тем самым приращение развития в качестве своего сущностного результата. Поэтому на дидактическом уровне развивающая функция обучения не может быть осмыслена иначе, чем через исследование обучения как целостности, как дидактической системы с присущими ей особенностями структурных компонентов.

С учетом сказанного можно утверждать, что **развивающая функция обучения** – особый дидактический объект, отражающий такой ракурс проблемы соотношения обучения и развития, который устанавливает устойчивую зависимость хода и результатов развития в обучении от качества компонентов дидактической системы. Выступая на теоретическом уровне формой проявления одной из сторон сущности обучения, целостное представление о развивающей функции обучения определяет такой стабильно сохраняемый способ функционирования всех компонентов обучения в их единстве, который обуславливает проект целостной деятельности обучения, целенаправленно и гарантированно обеспечивающей достижение изначально планируемой меры развития школьников в условиях познания.

Таким образом, рассмотрение обучения в аспекте его развивающей функции предполагает выработку представлений о том, каковы научные принципы проектирования такого обучения, которое направлено на гарантированное достижение полноценного развития школьников. Поскольку обучение связано с включением школьников в познавательную деятельность, то при характеристике развивающей функции обучения речь идет преимущественно об интеллектуальном развитии школьников. Следовательно, выяснение вопроса о развивающей функции обучения фактически означает выработку позиции как минимум по трем вопросам:

1) каково содержание развивающих целей обучения, которое определяется динамикой интеллектуального развития школьников?

2) что представляют собой требования к конструированию содержания образования, которое обеспечивает достижение планируемых уровней интеллектуального развития школьников?

3) чем отличаются развивающие возможности различных методов обучения и различных дидактических систем? Каково их место в разработке базовых принципов школы созидания?

Ответу на эти вопросы будет посвящено содержание последующих параграфов учебного пособия.

4.2. Интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения с позиций идеи субъектности

Согласно исследованиям современных психологов (Д. Б. Богоявленской, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, М. А. Холодной 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 различных видов деятельности.

В контексте современного научного знания осмысление психологических механизмов и динамики интеллектуального развития и саморазвития школьников с позиций **идеи субъектности** оказывается наиболее продуктивным. 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 попытку применить категорию субъекта к раскрытию специфики развития человека и его сущностно человеческих сил можно увидеть уже в первой половине XX века в исследованиях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Так, Л. С. Выготский, 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»⁵⁵. 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 1960 – 70-х годов о специфике природы человека, которые выдвинули 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 *индивиду*. По А. Н. Леонтьеву, *индивидное 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 человек⁵⁶. Очевидно, подобная постановка вопроса позволяет признать качественную неоднородность процесса и результатов развития, предполагающую его уровневую природу, и выдвигает необходимость выделения теоретических принципов, лежащих в основе научной систематизации этих уровней.

⁵⁵ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : АПН, 1960. С. 196.

⁵⁶ Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок // Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.

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*⁵⁷.

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»⁵⁸. 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»⁵⁹. Поэтому основными характеристиками субъекта признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творчество (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.).

⁵⁷ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.

⁵⁸ Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 94.

⁵⁹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 250.

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»⁶⁰, 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 деятельностного 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»⁶¹.

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 между индивидами в процессе коллективной деятельности

⁶⁰ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. С. 45.

⁶¹ Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3. С. 28.

(труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом»⁶². 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»⁶³. 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 част-

⁶² Ильенков Э. В. Что такое личность? // Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. С. 393.

⁶³ Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М. : Наука, 1981. С. 4.

ности, В. В. Давыдов исходит из того, что понятие «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. восприятия, мышления, памяти, воображения, воли 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 высшие⁶⁴. Основными и отличительными чертами высших психических функций считаются *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.

⁶⁴ Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5 – 361.

Именно в таком 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 выполняет 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*»⁶⁵. Следовательно, функциональные проявления человека как субъекта деятельности отличаются от функциональных проявлений человека как субъекта отдельных действий (т. е. от высших психических функций). Очевидно, что первые, являясь интегративными по отношению ко вторым, соответствуют и более высокому уровню развития человека.

В этой связи для понимания динамики интеллектуального развития значимы 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 как главнейшую характеристику 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. Осницкий) в процессе поиска способов решения возникающих перед ним познавательных задач.

⁶⁵ Лазарев В. С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 19.

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*⁶⁶. 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 необходимым и личностно 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: уровня *отдельных действий* (уровня субъекта действий), уровня *целостной деятельности* (уровня субъекта целостной деятельности) и уровня *отношений* (уровня 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 об умении человека саморегулировать активность 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 представление о человеке как о субъекте деятельности и субъекте отношений.

⁶⁶ Осницкий А. К. Психология самостоятельности. М. – Нальчик : Эль-фа, 1996. 125 с.

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) собственной деятельности, можно признать, что для **базового уровня интеллектуального развития** школьников в обучении характерно такое качество познавательной самостоятельности, которое отличается готовностью к осознанному и произвольному выполнению 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, **самым высоким уровнем** познавательной самостоятельности и соответственно интеллектуального развития школьников в обучении можно считать **уровень саморегулируемого субъекта отношений в познании**. Для этого уровня характерно, что познавательная активность обеспечивается запуском механизмов рефлексивно-смысловой саморегуляции. Фактически речь идет о *познавательной самодеятельности*, которая поднимается до уровня индивидуально-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 процесса⁶⁷. 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 *субъект 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*⁶⁸. При 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

⁶⁷ Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Знание, 1976. 64 с.

⁶⁸ См., к примеру: Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35 – 41.

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 наиболее 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 высший 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 предмет – 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.

В значимом исследовании Н. Н. Поддьякова, направленном на поиск психологического механизма *самоорганизации* мышления дошкольников в условиях специально организованного педагогического влияния, сделаны выводы о наличии тесной связи когнитивной сферы ребенка, включающей в себя весь накопленный им познавательный опыт, с личностными свойствами⁶⁹.

По утверждению Н. Н. Поддьякова, эта связь возможна благодаря *категориальной структуре 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 основы 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»⁷⁰.

⁶⁹ Поддьяков Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 105 – 117.

⁷⁰ Там же. С. 109.

Обращая внимание на то, что именно *неопределенные знания* «запускают» механизмы 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 самый 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 видов деятельности, которые отвечают актуальным интересам школьников (к примеру, деятельности общения, трудовой деятельности, художественной деятельности и т. п.)⁷¹.

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 наивысшего,

⁷¹ К примеру: Обучение и развитие : эксперимент.-педагог. исслед. / под ред. Л. В. Занкова. М. : Педагогика, 1975. 440 с. ; Полякова А. В., Товпинец И. П. Развивающее обучение в начальной школе // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М. : Изд-во ИТП и МИО РАН, 1994. С. 44 – 49.

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 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 тот факт, что в традиционном обучении, ориентированном на формирование у учащихся отдельных мыслительных и познавательных умений⁷², школьник тоже развивается. Однако мера гарантированного при этом интеллектуального развития отлична от той, которая свойственна экспериментальным дидактическим системам⁷³.

Развивая эту мысль, подчеркнем, что указанные различия следует искать именно в плоскости *качественной неоднородности субъектных проявлений*, характеризующих уровень саморегуляции 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 недействительностный) не только взаимосвязаны, но и характеризуют качественно различные уровни развития человека —

⁷² В данном случае мы исходим из сложившегося в психологии представления об умении как осознанно и произвольно осуществляемом действии (или системе действий).

⁷³ Лазарев В. С. Указ. соч. ; Степанова М. А. Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 33 – 46.

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 высшего 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 личности, отношений к действительности⁷⁴. В этом плане подчеркивается значимость как собственно когнитивного, так и *ценностно-мотивационного* аспектов познавательной деятельности школьников, что и рассматривается в качестве показателя, определяющего направления влияния 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 с другом, приводит к высокому развивающему эффекту обучения именно в плане интеллектуального развития школьников. По результатам исследований Г. А. Цукерман⁷⁵, специфика психологического механизма интеллектуального развития состоит в распределении между партнерами разных точек

⁷⁴ К примеру: Божович Е. Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. 1997. № 2. С. 14 – 20.

⁷⁵ Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М. : Интерпракс, 1994. 156 с.

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 лично 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 используемое школьниками в условиях диалога усложнение, обогащение и наращивание «арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности»⁷⁶. 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»⁷⁷.

⁷⁶ Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М. – Томск : Изд-во Том. ун-та : Барс, 1997. 392 с.

⁷⁷ К примеру, речь идет о таких учебниках, как: Десятичные дроби в Мумидоме : учеб. пособие по математике для 5-го кл. / Э. Г. Гельфман [и др.]. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. 256 с. ; Положительные и отрицательные числа в театре Буратино : учеб. пособие по математике для 6-го кл. / Э. Г. Гельфман [и др.]. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1998. 344 с. ; Дело о делимости и другие рассказы : учеб. пособие по математике для 6-го кл. / Э. Г. Гельфман [и др.]. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1996. 173 с. ; Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа : учеб. пособие по математике для 6-го кл. / Э. Г. Гельфман [и др.]. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1998. 341 с.

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 обеспечивает не столько овладение школьниками собственно когнитивными умениями (формально-логическими и поисковыми умениями), сколько *личностная перестройка*, гарантирующая школьнику позицию *субъекта отношения в познании*.

Подводя итоги, 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 учащихся на более высокие уровни активности и самостоятельности в решении познавательных задач.

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 к саморегуляции 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 фор-

мированием у школьников совокупности *логических знаний и логических умений*, которые обуславливают 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 познания, 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 познания, предполагающей, что учащийся 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 самодетельности, 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; выбирать

цели, задачи, средства и способы познания с учетом личностных предпочтений; приспособлять способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать и поддерживать различные виды диалогов и др.).

4.3. 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 – базовый дидактический инструмент, который используется для проектирования развивающих целей обучения с ориентацией на достижение его развивающего эффекта, соотносимого с каждым из выделенных уровней интеллектуального развития. Поэтому в этом параграфе рассмотрены 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, соответствующего различным уровням интеллектуального развития⁷⁸. Разнородность этих моделей определяется зафиксированным в них составом познавательного опыта, овладение которым позволяет школьникам подняться на соответствующий уровень саморегуляции познания:

1) **содержательно-операциональная модель** 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 познания. Характеризуя способность школьника быть субъектом отдельных познавательных действий, эти механизмы определяют самый низкий уровень познавательной самостоятельности, свойственный репродуктивной познавательной активности;

⁷⁸ Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир : ВГПУ, 2006. 218 с.

2) **субъектно-деятельностная модель** включает в состав содержания образования познавательный опыт, обладающий свойством целостности относительно структуры и функций деятельностной саморегуляции познания. 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 формирует у школьников готовность быть субъектом целостной познавательной деятельности, что придает познавательной активности продуктивный характер, все в большей степени сближающей ее с исследовательской деятельностью;

3) **субъектно-личностная модель** связана с пониманием содержания образования как инструмента формирования у школьников *опыта познавательной самостоятельности*, обладающего свойством целостности относительно структуры и функций личностной саморегуляции познания. 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-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, которые проявляют себя посредством формально-логических структур познавательного опыта. Вторая 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 выделенных 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 достижение развивающих целей обучения первого уровня. При этом основной ориентир в процессе разработки учителем содержания соответствующего учебного материала – нацеленность этого материала на дидактическую поддержку учащихся в освоении 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 – перевод на уровень освоенных логических умений. Последние характеризуют такой состав познавательного опыта, который отражает реализацию развивающих целей обучения, соответствующих самому низкому уровню интеллектуального развития школьников.

Развивающий результат первого уровня достигается при следующих условиях:

1. По мысли Л. С. Выготского, «в основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими»⁷⁹, а обобщение «не означает ничего иного, кроме образования высшего понятия..., в систему обобщения которого включено данное понятие как частный случай»⁸⁰. 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»⁸¹. 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 развивающий 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»⁸². Однако подчеркнем еще раз, что необходимым педагогическим условием для получения обозначенного результата является установление системных (структурно-иерархических) связей в

⁷⁹ Выготский Л. С. Мышление и речь. С. 220.

⁸⁰ Там же. С. 221.

⁸¹ Там же. С. 221.

⁸² Там же. С. 230.

содержании осваиваемого учащимися учебного материала и создание условий для их осознания школьниками. Надежное средство такого подхода систематизации – 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»⁸³. 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»⁸⁴. 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 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»⁸⁵. 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»⁸⁶.

⁸³ Выготский Л. С. Мышление и речь. С. 277.

⁸⁴ Там же. С. 218.

⁸⁵ Там же. С. 263.

⁸⁶ Там же.

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 развивается 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 «прораствание научного понятия сверху вниз, а житейского – снизу вверх». К примеру, задание из учебника математики серии «Математика. Психология. Интеллект» для учащихся 6-го класса⁸⁷:

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 между 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 связано 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

⁸⁷ См.: Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа. С. 177.

приемах познавательной деятельности. Тем самым формируется необходимая основа для осознанного выполнения 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»⁸⁸.

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

⁸⁸ Выготский Л. С. Мышление и речь. С. 230.

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, гарантированно 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), возможен в соответствии с определенными дидактико-методическими подходами, достаточно подробно рассмотренными в психолого-педагогической литературе⁸⁹. Важно, однако, что освоение школьниками необходимых правил организации мышления, внимания, памяти и т. п., а также использование их в целях самоорганизации своей познавательной деятельности создает надежную предпосылку для превращения школы знания в школу созидания.

Вместе с тем в школьной практике нередко 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 используют уже иную памятку, которая необходима 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 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 зна-

⁸⁹ См., к примеру: Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. М. : Педагогика, 1989. 152 с. ; Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. М. : Просвещение, 1990. 240 с. и др.

ния, а не от типа познавательной структуры. Понятно, что в свою очередь 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, который формирует у школьников более совершенные механизмы саморегуляции познания. Они позволяют учащимся не только осознанно и произвольно выполнять 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 было отмечено 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, преодолеть 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 (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 материалу⁹⁰.

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 класса⁹¹:

⁹⁰ 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. С. 228 – 234.

⁹¹ Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа. С. 236.

«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 носит выраженный проблемно-поисковый характер. Сама его конструкция «провоцирует» учащихся к отходу от типовых схем действия, к ретроспективной оценке приобретенного учебно-познавательного опыта и на этой основе – к обнаружению новых познавательных затруднений. Существенно, что приведенное задание специально направлено на формирование у школьников важного умения – выделять перспективные цели познания. Для этого задание сосредоточено на одном из частных приемов – сортировке освоенного учебного материала по степени трудности, индивидуальной полезности, интереса и т. п. для того, 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»⁹²:

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

$$\begin{array}{l} 10,25 - 3 = 10,22 \quad 25,78 - 0,2 = 23,78 \\ 9,234 - 5,679 = 3,555 \quad 4,676 - 0,03 = 4,673 \\ 9,234 - 4,536 = 4,698 \quad 25,78 - 1,34 = 24,44 \end{array}$$

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 вырабатывать для себя те содержательные критерии, которые он потом будет использовать для контроля над ходом и результатами собственного познания.

⁹² Практикум (натуральные числа и десятичные дроби) / Э. Г. Гельфман [и др.]. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1991. С. 58.

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 самоуправлении и саморегуляции собственной познавательной деятельности.

Расширение реальных возможностей учащихся в освоении опыта познавательной самоорганизации должно предполагать обязательное введение в учебный материал заданий, ориентирующих 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 далее по ходу обучения сложившийся познавательный опыт не будет качественно изменяться.

Дальнейшее обогащение познавательного опыта связано, прежде всего, с тем, что на последующих этапах обучения учащимся будет предоставляться возможность модификации и совершенствования способов учебного познания за счет освоения отдельных действий, которые соответствуют 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 познавательной деятельностью. В данном случае имеется в виду использование такого учебного материала, освоение которого гарантирует достижение школьниками высшего, 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 познания. Она 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; выбирать цели, задачи, средства и способы познания с учетом личностных предпочтений; приспособлять способы познания под особенности индивидуального познавательного стиля; вступать в различные виды диалогов и уметь поддерживать их и др.).

С учетом сказанного учитель должен отбирать и выстраивать учебный материал в соответствии с субъектно-личностной моделью содержания образования, исходя из ряда педагогических условий:

1. Учебный материал должен разрабатываться на основе обязательного включения не только его информационных и действенно-практических, но и обязательно 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 исследователей⁹³, из двух элементов: 1) дидактически проработанного социально-культурного опыта, существовавшего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (т. е. образовательный стандарт); 2) личностного опыта школьников, который приобретается на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций (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 адекватно отражается действительность, с которой школьники активно взаимодействуют. Этим продиктована необходимость представлять учебный материал в виде совокупности значимых для школьников проблемных и личностно ориентированных ситуаций.

⁹³ См., к примеру: Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16 – 21.

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»⁹⁴ и вывести учащихся на поиски своего собственного личностного смысла, индивидуализирующего и наполняющего учебный материал особым неповторимым, личностно-значимым содержанием. Конкретизируя это положение, 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 содержать опыт реализации 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 проявить учеником личностную *избирательность* 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* (курсив наш. – Е. С.), в которых эти сведения порождались, употреблялись и преобразовывались»⁹⁵.

⁹⁴ Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. С. 43.

⁹⁵ Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 44.

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»⁹⁶.

«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, – ответил Снорк.

- Сам не знаю, – недоуменно пожал плечами Муми-тролль, – навеялось ...

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

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

⁹⁶ Десятичные дроби в Муми-доме. С. 100 – 101.

- 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 слагаемых (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 кухне.

- 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?».

Главная особенность представленного текста, посвященного введению действия вычитания десятичных дробей, – 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 описан один из вариантов познавательной деятельности. Они каждый по-своему, с учетом имеющегося у них жизненного и предметного опыта, лично для себя открывают необходимость 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 другим героям, первоначально сложившиеся способы понимания уточняются и корректируются.

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 вникнуть 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 самоцель. 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.

3. Важнейшим условием, по мнению исследователей (В. В. Серикова, А. В. Хуторского, И. С. Якиманской и др.), определяющим продуктивность разработки учебного материала в соответствии с субъектно-личностной моделью содержания образования, выступает 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 зрения, сознаний). Диалог всегда согласие-несогласие, понимание-непонимание, слияние-разъединение»⁹⁷.

Поэтому отбирать учебный материал в рамках субъектно-личностной модели содержания образования необходимо на основе выбора 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.

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».

⁹⁷ От школы монолога к школе диалога : К освоению идеи диалога в обучении / под общ. ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир : ВГПУ, 1996. С. 27.

3. Укажите наиболее важные вопросы, ответы на которые должен получить учитель при рассмотрении учебного процесса с позиций развивающей функции обучения.

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. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
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. – 464 с. – 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... : сб. ст. – 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. – М., 1983. – Вып. 12. – С. 228 – 234.
7. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – М. – Нальчик : Эль-фа, 1996. – 125 с. – ISBN 5-88195-170-0.
8. Селиверстова, 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. – М. – Томск : Барс : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с. – ISBN 5-86237-025-0 (Барс). – ISBN 5-7511-0870-1 (Изд-во Том. ун-та).

Глава 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В СТАНОВЛЕНИИ ШКОЛЫ СОЗИДАНИЯ

Последовательная переориентация современной школы с приоритетов просвещения на ценности культуры выдвигает необходимость перестройки всей системы работы школы. Этим объясняется наметившаяся сегодня тенденция постепенного выхода учителей-практиков за рамки системы традиционного обучения и последовательного освоения всего спектра технологических подходов, которые обусловлены дидактическими системами, обладающими более выраженным потенциалом созидательности. Речь в данном случае идет о дидактических системах развивающего и личностно ориентированного обучения, которые все устойчивее утверждаются в современной школьной практике и в профессиональном сознании учителей.

Вместе с тем необходимо отметить, что «вхождение» в новую дидактическую систему и ее продуктивная реализация невозможны без глубокого осмысления как теоретической, так и технологической составляющих системы. А это, как свидетельствуют результаты изучения инновационной деятельности школ, требует учитывать по крайней мере два обстоятельства. Во-первых, и это достаточно очевидно, необходимо выяснить специфику целевой организации дидактической системы и ее педагогического замысла. Здесь уместно обратить внимание на то, что ни одно дидактическое явление нельзя рассматривать как «родившееся готовым» (Б. М. Бим-Бад). Важно видеть в нем такой итог предшествующего развития педагогической теории и педагогической практики, с точки зрения которого только и можно оценить новое как качественное приращение по отношению к достигнутому ранее. Поэтому, во-вторых, новую дидактическую систему необходимо представлять в контексте сложившихся дидактических систем, проанализировать степень их взаимообусловленности или взаимной исключенности, а также логику качественного наращивания педагогического потенциала при переходе от одной системы к другим. Такой взгляд позволит представить любую дидактическую систему не только на уровне единичного явления, а выделить в ней такие характеристики общего и особенного, овладение которыми открывает путь к грамотному, теоретическому по своей сущности обогащению профессионального педагогического опыта.

Отметим, что для анализа возможностей различных дидактических систем в избранном нами ракурсе, т. е. с точки зрения их вклада в формирование у школьников опыта созидания, обозначенный подход имеет особое значение. Это обусловлено тем, что мера целенаправленного влияния обучения на интеллектуальное развитие школьников предопределяет и соответствующий уровень формируемого у них при этом потенциала созидательности.

В гл. 4 была обоснована качественная неоднородность вариантов реализации развивающей функции обучения, сопряженная с последовательным усложнением структур познавательной деятельности школьников в обучении. Этим объясняется продуктивность избираемого нами подхода, состоящего в уровневом рассмотрении педагогических возможностей различных дидактических систем, которое предусматривает, что созидательный потенциал каждого последующего уровня как бы «снимает», ассимилирует положительные характеристики предыдущих уровней. В обозначенном контексте целесообразно анализировать созидательные возможности каждой дидактической системы не только в логике их разделения, но и с позиций их преемственных связей и взаимного обогащения.

С этой точки зрения существенно подчеркнуть следующее. Нельзя считать, что если, например, система развивающего обучения ориентирована на формирование у школьников опыта выступать субъектом целостной познавательной деятельности, то она игнорирует направленность на формирование системы научных знаний, умений и навыков. А ведь именно такое ложное впечатление зачастую складывается у учителей и, что самое опасное, реализуется в практике школьного обучения. А между тем речь идет о том, что усложнение структур познавательной деятельности школьников и соответствующее обогащение их опыта созидательности, которое является результатом организации обучения в рамках отдельной дидактической системы, неизбежно дополняется новыми характеристиками и переходит на качественно иной уровень в результате выхода в другую дидактическую систему. При этом познавательный опыт предыдущих уровней не только не отрицается, а предполагается в качестве необходимой предпосылки для целенаправленного достижения более высоких уровней интеллектуального развития и саморазвития школьников. Так, формирование у школьников опыта самостоятельного принятия познавательных решений (т. е. опыта выступать субъектом целостной познавательной

деятельности), характеризующего созидательный потенциал системы развивающего обучения, связано с качественной перестройкой используемых школьниками способов саморегуляции познавательной деятельности, сложившихся в условиях традиционного обучения. В результате в развивающем обучении происходит качественное изменение механизмов приобретения знаний, умений и навыков, которые были сформированы в традиционном обучении, а не их полное игнорирование.

Считаем, что подобные теоретические установки, предполагающие ориентацию на преемственные связи между различными дидактическими системами в формировании познавательного опыта и созидательных возможностей школьников, нельзя упускать из поля зрения при разработке педагогической стратегии, благоприятной для движения к школе созидания.

5.1. Система традиционного обучения как средство формирования опыта воссоздания школьниками духовных ценностей

Созидательные 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 перед тем как анализировать созидательный потенциал системы традиционного обучения – кратко охарактеризуем её.

Система традиционного обучения – одна из наиболее старых, устоявшихся и используемых в течение многих столетий дидактических систем. Ее концептуальное ядро составляют дидактические теории известных педагогов – Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и в особенности И. Ф. Гербарта.

Ведущим педагогическим приоритетом системы традиционного обучения считается направленность на обогащение школьников 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 выступает формирование у школьников познавательного опыта, позволяющего им включаться в познавательную деятельность на уровне субъекта отдельных познавательных действий. Для того чтобы осознать качественное отличие цели традиционного обучения от цели развивающего обучения, которое тоже соответствует сущности познавательной образовательной парадигмы⁹⁸, полезно разобраться в **многообразии возможных форм познания**, выделенных в современной гносеологии.

По мнению философов, «познание – это такого рода функционирование сознания, которое обращено к внешнему для познающего человека объекту и имеет задачу получения новых знаний (новой информации)»⁹⁹. Таким образом, 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 – *усвоение* (или учебное познание) и *научное познание* (или исследование).

Научное познание ориентировано на получение принципиально новых знаний о мире, открытие новых истин и тем самым на расширение и углубление объективно нового знания о мире. *Усвоение* же выступает в качестве основного пути приобретения общественно-исторического опыта отдельным человеком. Являясь формой приобретения субъективно нового знания о мире, усвоение обеспечивает процесс преобразования накопленного человечеством духовного наследия в достояние личности и ее свойства. Поэтому в процессе усвоения человек,

⁹⁸ См.: Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64 – 77.

⁹⁹ Логика научного исследования / отв. ред. П. В. Копнин, М. В. Попович. М. : Наука, 1965. С. 22.

распредмечивая накопленные духовные ценности в процессе индивидуального *присвоения* достижений предшествующих поколений (А. Н. Леонтьев), овладевает социальными значениями предметов и способами действия с ними. Существенно, что при этом происходит *воспроизведение* человеком в своей собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей.

Для учителя, организующего познавательную деятельность школьников в обучении, важно понимать, что механизмом научного познания является *исследование*, предполагающее обнаружение и разрешение познавательных противоречий. Вместе с тем для механизма усвоения характерны *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*¹⁰⁰. 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. Однако несомненным остается одно: и научное познание, и усвоение обеспечивают человеку выход за пределы познанного. Именно это и объединяет их как различные формы познания. Но сам процесс приобретения нового, особенности способа реализации познавательной деятельности в рамках исследования и усвоения значительно разнятся. Это накладывает существенный отпечаток на качество познавательного опыта, формируемого у школьников в процессе познания, а также и на тот достигаемый в результате познавательной деятельности уровень созидательных возможностей, который обнаруживается в итоге.

Поскольку обозначенный ракурс имеет существенное значение при дидактическом рассмотрении систем обучения, остановимся более обстоятельно на сопоставительном анализе *механизма* организации познавательной деятельности человека в условиях познания как исследования и познания как усвоения. Вопрос о выяснении существенных

¹⁰⁰ Логика научного исследования. С. 22.

отличий учебного и научного познания давно стал предметом исследовательского внимания дидактов¹⁰¹. При всей многомерности постановки этого вопроса в литературе для нас более продуктивной оказывается позиция С. А. Шапоринского¹⁰², который исходит не из противопоставления этих двух форм познания, а из идеи их взаимного проникновения. Такой подход обусловлен учетом взаимной необходимости и связи процессов научного познания и усвоения. Достигнутые учеными исследовательские результаты становятся как целью, так и средством усвоения. Вследствие чего и научное познание, и усвоение имеют один и тот же объект отражения – действительность. Вместе с тем для практики обучения существенен анализ специфики организации познавательной деятельности в условиях различных форм познания. Поддерживая и развивая точку зрения С. А. Шапоринского, рассмотрим принципиальные отличия, свойственные *способам осуществления познавательной деятельности*, используемым в рамках двух его 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 задается извне, вводится обучающим (или заменяющим его субъектом), но не выделяется самим учеником. Такой вариант возникновения предмета познания прямо соответствует особенностям задачи усвоения, состоящей в том, чтобы сделать уже готовое, добытое научное знание достоянием нового поколения. В *научном познании*, наоборот, предмет исследования выделяет сам познающий субъект, что и обеспечивает более высокий по сравнению с усвоением уровень саморегуляции познавательной деятельности. Важно, что отмеченная характеристика опыта исследовательской деятельности рассматривается как самоценный ре-

¹⁰¹ См., к примеру: Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. М. : Просвещение, 1967. 472 с. ; Данилов М. А. Ленинская теория познания и процесс обучения // Сов. педагогика. 1968. № 1. С. 84 – 104 ; Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань : Таткнигоиздат, 1972. 365 с. ; Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. М. : Педагогика, 1972. 183 с.

¹⁰² Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М. : Педагогика, 1981. 208 с.

зультат, который характеризует значительно возросший уровень познания, обусловленный направленностью на открытие социально значимых новых знаний, новых не только в субъективном, но и в объективном плане.

Важно отметить, что в процессе обучения усилия учителя, ориентированные на введение новой темы, на представление ее названия, актуальности и обоснование необходимости ее освоения школьниками, по существу и выступают средствами обозначения предмета познания. Однако, в отличие от научного познания, в процессе усвоения, как отмечает С. А. Шапоринский, «этот предмет еще не носит на себе отпечатка познавательной деятельности субъекта – ученика», его выделяют *вне познавательной деятельности ученика*, он 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 субъекта познания, происходящее одновременно с постановкой проблемы, составляет сердцевину исследовательской процедуры и определяет 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. «Проблема – это не просто незнание, а *знание о незнании* (курсив наш. – 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* (курсив наш. – Е. С.) при создавшихся общественных условиях»¹⁰³. Отсюда понятной становится ключевая характеристика познавательной деятельности исследователя: балансирование на грани знания-незнания, приводящее к постановке проблемы, обязательно включает в себя выделение и *путей ее разрешения*. Вместе с тем по отношению к процессу усвоения начальная характеристика познавательного отношения ученика отличается большей стабильностью и связана с ощущением им только обособленного *незнания*. Поэтому возникновение знания о незнании и

¹⁰³ Логика научного исследования. С. 15.

проектирование возможных направлений и путей разрешения возникающих проблем выступают не в качестве начального, а в качестве промежуточного или конечного этапов познания в процессе усвоения.

Второе принципиальное отличие научного познания и усвоения касается характеристики отношения конкретных процессов познания в рамках различных его форм ко всему фонду наличного знания познающего субъекта. В условиях *научного познания* в силу специфики проблемного по своей природе отношения к исследованию выделенный предмет исследования 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 направлено на выяснение объективно и субъективно неизвестного и использует для достижения этой цели все объективно известное.

Совершенно иным механизмом характеризуется познавательная ситуация 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»¹⁰⁴. Это обусловлено тем, что познание в процессе усвоения основано на внешнем по отношению к субъекту познания выделении фрагмента содержания, подлежащего усвоению. В силу этого для начальных этапов усвоения не свойственно выделение учащимися связей данного фрагмента с последующим знанием, поскольку такие связи могут быть зафиксированы только через знание о незнании, а последнее не является необходимым атрибутом усвоения. Более того, фиксация субъектом познания связей данного фрагмента содержания с другими его частями характеризует лишь конечные результаты усвоения. И хотя отмеченные связи не могут стать предметом для самостоятельного осмысления учеником в силу специфики непроблемного характера усвоения, все же их наличие учитывается учителем в процессе отбора содержания усвоения. Поэтому содержание усвоенного, лишённое исследовательского динамизма, на данном отрезке или на данной ступени познания приобретает относительно завершённый характер. Отсюда для усвоения свой-

¹⁰⁴ Шапоринский С. А. Указ. соч. С. 29.

ственно преимущественное 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, охарактеризуем цели традиционного обучения, рассматриваемого нами в качестве одного из возможных вариантов организации обучения, которое реализует устремления традиционной (познавательной) парадигмы образования. Выделенные различия двух несовпадающих форм познания – усвоения и исследования – позволяют более емко осознать сущностные характеристики цели как проектируемого результата, который закономерно достижим в рамках традиционного обучения, и той технологии, которая обеспечивает этот результат. Подчеркнем, что главной характеристикой планируемого в рамках традиционного обучения результата выступает именно *усвоение* 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.

Рассмотренная трактовка цели традиционного обучения диктует соответствующий подход к формированию и реализации содержания обучения, которое характеризует «содержание деятельности и процесса организованного взаимодействия, обучающих и обучающихся по передаче и усвоению содержания образования»¹⁰⁵.

Таким образом, 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 деятельности, заданной в определенных условиях, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре¹⁰⁶. Как известно, задача включает в себя требование (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе. Между этими элементами существуют определенные

¹⁰⁵ Лернер И. Я. К вопросу о «клеточке» процесса обучения // Новые исследования в педагогических науках. 1980. № 1. С. 27.

¹⁰⁶ Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. С. 119.

связи и зависимости, за счет которых определяют и находят неизвестные элементы через известные. Следовательно, решение типовых задач предполагает установление таких связей и зависимостей между элементами задачи, которые соответствуют освоенным школьниками алгоритмическим схемам действия, применимым к данным условиям задачи. 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 природе¹⁰⁷, 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

¹⁰⁷ См.: От школы монолога – к школе диалога. 92 с.

ние – 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. Отметим, что в данном случае, чтобы овладеть способом решения новой для себя задачи, ученик должен максимально точно воспроизводить данную ему схему действия, хорошо представлять себе условия применения осваиваемого алгоритма действия и понимать сферу его использования. Понятно, что 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 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 повышения заинтересованности и 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 употребления 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, творчески созидательной по своей сущности познавательной деятельности. Поэтому можно сказать, что в системе традиционного обучения творчески созидательная деятельность школьников выступает 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. При этом школьники включаются в поисковую

деятельность 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 бедна творчески созидательным потенциалом.

В самом деле, традиционное обучение целенаправленно формирует у школьников не опыт создания нового, обуславливающий дальнейшее развитие культуры и собственное саморазвитие личности, а опыт организации собственных усилий в рамках уже освоенных схем действия, опыт «правильного» понимания и «правильного» воспроизведения, необходимый для того, чтобы грамотно реализовывать кем-то разработанные программы. Следовательно, исполнительность, а не созидательность выступает в качестве сущностной характеристики познавательной позиции школьника, которая характерна для системы традиционного обучения. Однако усиление доли поисковой познавательной деятельности, предоставляющей школьникам возможность ощутить «вкус» творческого созидания как выражения сущностных человеческих сил, создает предпосылки к постепенному обогащению их созидательного потенциала, не снимая при этом остроты проблемы формирования созидательных возможностей человека.

Таким образом, очевидно, что наполнение образовательного процесса школы качественными характеристиками школы созидания не может произойти в условиях системы традиционного обучения, которая ограничена рамками усвоения школьниками готовых результатов общественно-исторического познания. Даже оставаясь в пределах познавательной образовательной парадигмы, школа способна решать задачи созидания. При этом она обязана использовать такие варианты организации обучения, которые подчинены педагогическим приоритетам другой дидактической системы – системы развивающего обучения.

5.2. Система развивающего обучения – педагогическое условие формирования у школьников опыта творческой познавательной деятельности

Вопрос о системе развивающего обучения, как правило, ассоциируется с именами Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова – признанными авторами методических систем развивающего обучения для начальной школы, обосновавшими их эффективность в условиях массовой экспериментальной проверки. Тем самым была подтверждена гипотеза о возможных влияниях обучения на психическое развитие школьников, выдвинутая Л. С. Выготским еще в начале 1930-х годов. Одновременно гипотезу Л. С. Выготского проверяли исследователи, которые создавали иные, отличные от Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, методические системы развивающего обучения, ориентированные на учащихся средних и старших классов¹⁰⁸.

Существенно, что выяснение целесообразности и педагогических условий использования дидактической системы развивающего обучения в школе созидания требует отойти от анализа этой системы на уровне ее частных методических вариантов и обратиться к ее осмыслению на уровне дидактического обобщения. В связи с этим значимым становится не столько рассмотрение специфики возрастного и предметного подходов к выбору способа организации развивающего обучения (и в этом смысле акцентирования разницы между имеющимися методическими системами), сколько установление сущностного родства частных методических систем. Последнее, очевидно, обнаруживает себя в дидактических характеристиках системы развивающего обучения и формулируется на языке содержания и методов обучения. Именно такой подход способен задать содержательные ориентиры для выделения мало уточненных к сегодняшнему дню технологических характеристик обучения, приоритетом которого становится не усвоение, а развитие.

¹⁰⁸ См., к примеру: Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975. 368 с. ; Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М. : Педагогика, 1981. 200 с. ; Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1982. 191 с. и т. д.

Напомним, что психическое развитие предполагает последовательную смену одних уровней организации психики другими¹⁰⁹, в результате чего складываются благоприятные внутренние условия для расширения возможностей школьников и выхода за пределы освоенного предметного и личностного опыта.

Важно подчеркнуть, что система развивающего обучения, как и система традиционного обучения, соответствует 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 познание¹¹⁰, поскольку считаются альтернативными дидактическими системами.

Если традиционное обучение предполагает направленность на усвоение школьниками готовых результатов духовной культуры, накопленных обществом, то развивающее обучение ориентировано на стимулирование психического, и в частности, интеллектуального развития школьников¹¹¹. Именно этот аспект имел в виду Л. С. Выготский, обосновывая идею развивающего обучения: «Мы не побоялись бы ... утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития»¹¹². Аналогичный взгляд на соотношение обучения и развития был выдвинут и С. Л. Рубинштейном. В связи с этим он писал: «Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе воспитания и обучения»¹¹³. И далее: «...ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним»¹¹⁴.

¹⁰⁹ В данном случае мы исходим из понимания динамики психического развития, представленного в § 4.3.

¹¹⁰ См., например: Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение? Томск : Пеленг, 1993. 60 с.

¹¹¹ См., например: Занков Л. В. Дидактика и жизнь // Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. С. 23 – 82 ; Давыдов В. В. Теория развивающего обучения ; Махмутов М. И. Проблемное обучение и т. д.

¹¹² Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. С. 388.

¹¹³ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 184.

¹¹⁴ Там же. С. 191.

В приведенных высказываниях для нас важна подчеркнутая Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном мысль о внутреннем единстве развития и обучения. Это позволяет обратить внимание на то, что усвоение не противостоит развитию, а выступает в качестве одного (но не единственного) из его условий. Следовательно, традиционное обучение не является взаимоисключающим по отношению к развивающему обучению, а как бы «снимается» последним. В силу этого ориентация на знания, умения и навыки в условиях развивающего обучения не игнорируется, а приобретает иную форму проявления – не как сверхзадача обучения, а как средство достижения целей интеллектуального развития учащихся. Поэтому в развивающем обучении предметные знания, умения и навыки превращаются в *средство накопления и развертывания новых познавательных возможностей* школьников. По сравнению с традиционным обучением в развивающем обучении происходит более интенсивное интеллектуальное развитие: от готовности выступать субъектом отдельных познавательных действий к готовности выступать субъектом целостной познавательной деятельности. Качественные изменения происходят в характеристиках познавательного опыта. Школьники становятся способны не только воспроизводить и повторять освоенное ранее, но и постоянно приносить новое, выходить за пределы сложившихся познавательных стереотипов.

Опора на анализ различных методических систем развивающего обучения позволяет обнаружить, что, в отличие от традиционного обучения, в котором познание школьников организуется в форме усвоения, в развивающем обучении познавательная деятельность школьника приобретает форму исследования, или научного познания. Вместе с тем следует подчеркнуть, что не все авторы методических систем развивающего обучения одинаково активно используют термин «исследование». К примеру, для методической системы Л. В. Занкова, в отличие от В. В. Давыдова, термин «исследование» не типичен. Однако, характеризуя линии экспериментального обучения, в соответствии с которыми фактически отбирались показатели для оценки достигаемого учащимися уровня общего развития, Л. В. Занков подчеркивал: «Исследование развития построено нами в плане генеральных отношений человека к внешнему миру, к объективной действительности: встреча с ней «лицом к лицу» (т. е. первичное восприятие действительности, ее наблюдение и ориентировка – Е. С.), познание сущности явлений, материальное воздействие на объекты, ведущее к их изменению, к созданию новых»¹¹⁵.

¹¹⁵ Занков Л. В. Обучение и развитие: эксперимент.-пед. исслед. С. 105.

Как видим, выделенные направления организации познавательной деятельности школьников отражают схему развертывания исследовательской деятельности в условиях организованного в обучении научного познания. В исследовании создаются благоприятные предпосылки для того, чтобы результатом познания становились не только сами предметные знания и известные способы их использования, но и, что особенно важно для интеллектуального развития, проблемное видение, вопросительное отношение к познанию.

При этом существенно, что по сравнению с традиционным обучением меняется качество познавательной деятельности, формируется познавательный опыт, который делает школьника способным выступать полноценным субъектом целостной познавательной деятельности с выраженной потребностью и готовностью приобретать новое знание не только при непосредственной поддержке извне, но и в процессе реализации собственной познавательной инициативы.

С учетом сказанного выше дидактический взгляд на развивающее обучение раскрывается в осмыслении его как такого подхода к организации обучения, при котором школьники включаются в познавательную деятельность на началах исследования. 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. Иными словами, можно сказать, что ключевым направлением организации развивающего обучения выступает формирование у школьников опыта исследовательской деятельности, в основе которого лежит умение вырабатывать «знание о незнании», или «ученое незнание». Как подчеркивал А. Н. Поддьяков, в условиях обучения, ориентированного на развитие, познание школьника должно двигаться от понятного, отчетливого и определенного к неясному, неотчетливому и неопределенному, поэтому возникновение неясных знаний, догадок, вопросов должно обгонять процесс формирования ясных и «правильных» знаний¹¹⁶.

¹¹⁶ Поддьяков А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. М. : Изд-во МГУ, 1998. 304 с.

Данная характеристика активизируемого у школьников механизма познания существенно отличается от его понимания в условиях традиционного обучения. Как было рассмотрено в предыдущем параграфе, в традиционном обучении познавательная деятельность учащегося определяется движением от незнания к знанию, что не сопряжено с проявлением «ученого незнания», которое как раз и характеризуется постепенным накоплением у *самого субъекта познания* – ученика (а не у учителя) – опыта ставить проблемы и выделять предмет предстоящего познания.

Подчеркнем, таким образом, что **цель** развивающего обучения отличается динамизмом и поэтому должна быть выражена не в результате, а в процессуальном ключе. Она состоит в формировании у школьников не столько результатов, сколько самого опыта исследовательской деятельности в процессе открытия для себя нового научного знания. Здесь необходимо сделать одно важное замечание относительно правомерности использования понятия «исследование» применительно к познавательной деятельности школьника. В связи с этим В. В. Давыдов отмечал, что хотя в условиях 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* (курсив наш. – Е. С.), благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников»¹¹⁷. Иными словами, в процессе развивающего обучения учащиеся делают субъективные открытия, как правило, не привносящие 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, родства механизмов, по которым протекает познавательная деятельность школьника в развивающем обучении и исследование ученого, а с другой стороны, существенное

¹¹⁷ Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск : Пеленг, 1992. С. 41.

отличие получаемых при этом ими результатов, определили целесообразность введения дополнительных терминов для обозначения исследовательской деятельности школьника – «квази-исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность».

Приведенный вариант понимания цели развивающего обучения обуславливает содержательное наполнение всех элементов его дидактической системы. Напомним, что 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 выделения путей и средств выхода за пределы освоенного. Поэтому **содержание развивающего обучения**, прежде всего, должно включать в себя те *средства*, владение которыми обеспечивает школьнику возможность познавательной деятельности в форме исследования.

Для дальнейшей конкретизации дидактических подходов к формированию содержания обучения необходимо уточнить представления об особенностях механизма исследовательской познавательной деятельности. Следует в этой связи напомнить, что «категориями, характеризующими главные этапы научного исследования, являются проблема, факт, система»¹¹⁸. Отсюда сущность научного исследования состоит в выделении субъектом познания *непонятных вопросов* и в последующем отборе *фактов*, с помощью которых выстраивается *теоретическая система* достоверных обновленных знаний, объясняющих на новом уровне то, что ранее считалось непонятным, и одновременно обнаруживающих новое знание о незнании.

Подчеркнем, что в данном случае речь идет об анализе и объяснении изучаемых явлений через призму *теоретической системы*, т. е. системы *взаимосвязанных научных понятий*, которая представляет «общественное сознание в наиболее высоких и развитых формах его организации; как высший продукт организованного мышления она опосредует всякое отношение человека к действительности и является условием *подлинно сознательного преобразования последней*» (курсив наш. – Е. С.)¹¹⁹. Эти обстоятельства и определяют то, что **содержание**

¹¹⁸ Логика научного исследования. С. 14.

¹¹⁹ Философская энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. М. : Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. С. 205.

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*» (курсив наш. – Е. С.)¹²⁰. 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*» (курсив наш. – Е. С.)¹²¹.

Особенности содержания 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 развивающего обучения не случайно, поскольку именно благодаря понятийному способу освоения мира у школьников зреет и обогащается такая познавательная позиция, которая 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 постижение действительности через призму «житейских» понятий страдает ограниченностью и не отражает всех сторон специфически человеческого, свободного, т. е. творчески созидательного по своей сути, способа приобретения новых знаний, обедняет качественные характеристики его результатов. Главное отличие научных понятий, по Л. С. Выготскому, состоит в *осознанности существенных признаков*, составляющих содержание понятия. Именно это позволяет ребенку

¹²⁰ Занков Л. В. Обучение и развитие: эксперимент.-пед. исслед. С. 115.

¹²¹ Там же. С. 116.

произвольно и осознанно действовать с понятием, применять его в процессе решения разнообразных предметных задач и устанавливать связи данного понятия с другими.

Теоретические исследования¹²², а также практика обучения убеждают, что усилия учителя по передаче понятия через его определение, т. е. в готовом виде как результат предшествующего общественно-исторического познания, не эффективны. «Ребенок может *получить* его (т. е. понятие. – Е. С.) лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на те предметы, понятие о которых мы хотим у него сформировать»¹²³. Поэтому, ставя вопрос о составляющих содержания развивающего обучения, необходимо иметь в виду обязательное включение в его состав *опыта деятельности по конструированию (формированию)* понятий самим школьником. Важной ее характеристикой выступает то, что ключевые признаки понятия входят в познавательную деятельность 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»¹²⁴. Среди них, по мнению исследователей¹²⁵, 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» образов разной степени обобщенности; умение оформлять свои мысли в знаковой форме; умение интерпретировать практические задачи с точки зрения обнаружения для себя потребности введения новых понятий; умение выделять множество возможных признаков понятия и их дифференцировать; умение включать исходное понятие в систему связей с другими

¹²² К примеру: Психология усвоения понятий / под ред. Н. А. Менчинской // Известия АПН РСФСР. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. Вып. 28. 228 с. ; Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 121 – 126 ; Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во МГУ, 1975. 344 с. ; Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М. : Педагогика, 1986. 174 с.

¹²³ Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М. : Академия, 1998. С. 192.

¹²⁴ Там же. С. 193.

¹²⁵ См.: Учебник развивающего обучения: каков он? / Э. Г. Гельфман [и др.] // Наша школа. Владимир, 1997. № 2 – 3.

понятиями на внутрипредметном и межпредметном уровнях; умение проследивать пути развития понятий и т. п. Овладение этими умениями приводит к тому, что школьники приобретают опыт мыслить теоретически на основе рефлексии, анализа, моделирования, планирования в сфере своей познавательной деятельности, внося в нее исследовательские начала.

Поскольку понятия нельзя получить в готовом виде, то для системы 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 исследование и таким образом формировать у них умения, необходимые для реализации всех этапов процесса исследования¹²⁶: 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 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 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 организовать ситуации, моделирующие по своим сущностным характеристикам условия исследовательской познавательной деятельности.

¹²⁶ Дидактика средней школы. С. 205.

Можно сказать, что доминирование в учебном процессе таких сочетаний приемов обучения выступает в качестве содержательных предпосылок исследовательской деятельности школьников, «провоцирующих» их к поиску и открытию нового знания.

Следует отметить, что в этом отношении развивающее обучение принципиально отличается от традиционного, которое также не исключает возможности проблематизации учебного процесса, что обеспечивают продуктивные методы 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 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 извне в качестве готовой последовательности, что свойственно традиционному обучению. На первый план выдвигается необходимость создания педагогических условий, при которых учащийся *вынужден становиться инициатором принятия познавательного решения и накапливать опыт исследовательской деятельности*. Подчеркнем, что в 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, выполнению этой задачи в значительной мере «способствует такой вариант создания проблемной ситуации, когда в ее конструировании *включен сам ученик* с его практическими действиями, знаниями, привычным способом рассуждения и когда от него требуется *самостоятельно сформулировать проблемный вопрос*»¹²⁷ (курсив наш. – 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

¹²⁷ Кирсанова Л. А. Проблемное обучение как развивающее обучение // Дидактика в предчувствии III тысячелетия : в 2 ч. / под ред. Е. Н. Селиверстовой, И. В. Шалыгиной. Владимир : Владим. обл. ин-т усовершенствования учителей, 2000. Ч. 1. С. 53.

успешность включения школьников в познавательную деятельность на началах исследования.

Важно и другое. В условиях 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 с позиции жесткого разделения функций управления и исполнительства, предполагающего закрепление их соответственно за учителем и учеником.

Вместе с тем не следует забывать о том, что залогом продуктивного поиска является способность субъекта к оценке степени успешности и результативности собственных действий, а также к проектированию программы своих дальнейших действий. По мнению исследователей¹²⁸, 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 – важнейший компонент исследовательской стратегии, овладение которым составляет сердцевину осваиваемого школьником опыта исследовательской деятельности. Поэтому в развивающем обучении единственным доступным средством для учителя выступает 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 последовательно варьирует ее условия, предлагая новые задачи, отличные от исходной. Тем самым учитель стремится к тому, чтобы в ситуации сравнения нескольких родствен-

¹²⁸ См.: Репкина Н. В. Указ. соч. С. 17.

ных, 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 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 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 педагогической оценки в обучении. Ликвидируется ее приоритетное положение в качестве важнейшего стимула учения школьников¹²⁹, на первый план выдвигается ориентация на формирование у школьников опыта *самоконтроля* и *самооценки*¹³⁰. Это обеспечивает им успешность продуктивной познавательной деятельности в условиях поиска, когда преодоление познавательных усилий не связывается с давлением извне, а является следствием «глубоко укорененного стремления к познанию» (Л. В. Занков).

¹²⁹ Более обстоятельно это рассмотрено в исследовании: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М. : Педагогика, 1984. 296 с.

¹³⁰ См.: Репкина Г. В., Заика Е. В. Указ. соч.

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»¹³¹.

С этой точки зрения учителю важно организовать в классе обмен идеями и не подвергать их 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», для которого характерны разнообразные подходы, противодействующие точки зрения, – они, как считают психологи, выступают значимой детерминантой творческого поиска¹³². «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 каждой из них, преодолеть их ограниченность и односторонность, создав тем самым исходную предпосылку для осуществления разумного, целенаправленного поиска способа решения учебной задачи»¹³³. 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 созидательную активность.

¹³¹ Лернер И. Я. Дидактические предпосылки интеллектуальной активности всех учащихся // Диалог продолжается... : сб. науч. тр. Владимир : ВГПУ, 1995. С. 81.

¹³² См.: Ярошевский М. Г. Социальные и психологические координаты научного творчества // Вопросы философии. 1995. № 12. С. 118 – 128 ; Подьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 13 – 20.

¹³³ Репкина Н. В. Указ. соч. С. 21.

Подведем итог всему изложенному. Необходимо отметить, что по сравнению с традиционным обучением в системе 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 усвоения на познание как исследование принципиально меняет место продуктивной познавательной деятельности школьников в обучении. Это достигается в результате изменения состава содержания обучения. Напомним, что основу содержания развивающего обучения составляют не готовые результаты научного поиска, а опыт исследовательской деятельности в форме научного поиска, который организуется с помощью включения школьников в формулирование и решение познавательных задач. При этом усилия учащихся изначально сосредоточены не столько на воспроизведении сделанных до них научных открытий, сколько на творчески созидательной деятельности научного поиска. Она требует от человека владения методами научного познания в данной предметной области, а также сформированности особых черт творческого мышления, реализующихся в поисковых умениях и носящих надпредметный характер. Поэтому опыт творческой познавательной деятельности в развивающем обучении становится не *одним из рядоположенных элементов*, заданных содержанием образования, а *основополагающим и главным*, которому подчинены все остальные элементы – знания, умения и навыки, эмоционально-ценностное отношение к миру.

Развивающее обучение, реализуя свое особое содержание обучения и методы введения его в учебный процесс, обуславливает свободную, заинтересованную, содержательную, инициативную позицию в сфере научного познания. Можно сказать, что формирование у школьников опыта исследовательской деятельности, опыта выступать субъектом целостного научного познания по существу и характеризует степень приобретаемого ими созидательного потенциала. Главным средством творчески созидательной познавательной деятельности учащихся в условиях развивающего обучения выступает овладение ими *логикой научного познания*, соотносимой с логикой развертывания

теоретического знания и мышления. В этом плане можно говорить о том, что в развивающем обучении созидательные усилия учащихся лежат в сфере преимущественно познавательной деятельности и проявляются в осмысленном обогащении школьниками своего *предметного и познавательного опыта*, который становится следствием складывающейся в классе обстановки увлеченного интеллектуального поиска и ликвидации груза внешнего социального стимулирования. Именно это способствует формированию ценности познания и делового сотрудничества в исследовательской познавательной деятельности. По мнению А. К. Дусавицкого¹³⁴, такие ценностные ориентации определяют формирование мотивационно-потребностной основы личности и обеспечивают фундамент дальнейшего личностного роста.

Однако нельзя не согласиться с И. С. Якиманской¹³⁵ 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, самооценности, самобытности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе»¹³⁶.

Важно учесть, что в 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 обогащение творчески созидательных возможностей ребенка. Иными словами, в системе развивающего обучения ребенок, накапливая созидательный потенциал в сфере теоретического освоения мира, становясь субъектом целостной познавательной деятельности, вместе с тем не является в полной мере субъектом

¹³⁴ Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М. : Дом педагогики, 1996. 208 с.

¹³⁵ Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 5 – 13.

¹³⁶ Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 36.

личностного самосозидания, которое, как отмечает И. С. Якиманская, требует *постоянного согласования* общественного и субъектного 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. По образному выражению Ж.-П. Сартра, личностный смысл предстает как «для-себя-бытие». Он придает полученному знанию субъективный характер, что отражается не только в присвоении человеком накопленных культурных ценностей и способов их приобретения, но и в своеобразном дополнении освоенного, своего рода «дистраивании», продолжении приобретенного в своем собственном измерении.

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 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, развивающее обучение не предполагает целенаправленных усилий по формированию у них опыта созидания ими своего внутреннего мира. В силу этого нельзя рассматривать систему развивающего обучения самодостаточной с точки зрения достижения школьниками высшего уровня интеллектуального развития, т. е. интеллектуального **саморазвития**, и последующего становления у них опыта культурно-созидательной **самодетельности** в полном смысле этого слова.

Сказанное позволяет понять, что движение современной школы к созиданию не может ограничиваться возможностями системы развивающего обучения. Ориентация школы на становление у школьников начал интеллектуального саморазвития и личностного самосозидания, превращающих человека в полной мере в субъекта жизненного самоопределения и самореализации, нуждается в освоении дидактической системы личностно ориентированного обучения.

5.3. Система личностно ориентированного обучения и возможности формирования у школьников опыта личностного самосозидания

Система личностно ориентированного обучения – это дидактическая система, воплощающая ценности гуманистической образовательной парадигмы и акцентирующая необходимость строить процесс обучения, исходя из аксиологических посылок гуманитаризации образования. Центром педагогического внимания становится индивидуальная неповторимость и самобытность личности, реализующейся в полной мере в ее ценностно-смысловом, а не в когнитивном отношении к действительности.

Подчеркнем, что в данном случае и сама познавательная деятельность школьника приобретает новое качество – он получает опыт 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 личностно ориентированном обучении учащийся изначально погружается в поиск *смысла* изучаемого материала, а не только *открытия нового знания* об изучаемых явлениях. Этим достигается и иное качество созидательного потенциала обучения.

Ориентация школы созидания на использование системы лично-ностно 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-ностно ориентированного обучения и выделены базовые технологические установки, продуктивные для его реализации в школьной практике. Поэтому задача данного параграфа – показать, как использовать этот научный потенциал для осмысления места и возможностей лично-ностно ориентированного обучения в школе созидания. В таком контексте остановимся на выяснении целевого, содержательного и технологического компонентов рассматриваемой дидактической системы.

Следует напомнить, что лично-ностно ориентированное обучение, отвечая ценностным установкам гуманистической образовательной парадигмы, исходит из приоритета уникальности сложившегося к моменту обучения субъектно-лично-ностного 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-лично-ностного, их диалог выступают в качестве способа окультуривания последнего, его обогащения и преобразования в направлении лично-ностного роста и развития школьников¹³⁷.

Таким образом, обращаясь к формированию лично-ностного опыта и развитию личности, лично-ностно ориентированное обучение предполагает не просто учет особенностей лично-ностного развития школьников, что характерно для любого варианта грамотно организованного обучения, а организацию такого педагогического процесса, который направлен на развитие и саморазвитие *собственно лично-ностных свойств* человека. «Лично-ностно ориентированное образование – это не формирование

¹³⁷ См.: Якиманская И. С. Разработка технологии лично-ностно ориентированного обучения. С. 36.

личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития *личностных функций* воспитанников»¹³⁸ (курсив наш. – 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 с помощью системы своих свободных выборов, с помощью 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 тот **набор личностных функций**, освоение которых позволяет человеку выйти на личностный уровень жизнедеятельности¹³⁹. Речь идет о таких функциях, как *мотивация* (принятие и обоснование деятельности), *опосредование* (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), *коллизия* (видение скрытых противоречий действительности), *критика* (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), *рефлексия* (конструирование и удержание определенного образа «Я»), *смыслотворчество* (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни), *ориентация* (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), *обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира*, *творчески преобразовательная* (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), *самореализация* (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), *обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями* (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям).

¹³⁸ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. С. 27.

¹³⁹ Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. С. 16 – 21.

Если в этом плане сравнивать личностно ориентированное обучение с развивающим обучением, то нельзя сказать, что последнее не имеет отношения к проявлению школьников на личностном уровне. Более того, в исследованиях А. К. Дусавицкого¹⁴⁰, в частности, 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 личностный опыт школьников формируется как *следствие повышения уровня интеллектуального развития, а также обогащения познавательного и предметного опыта* в условиях включенности ребенка в полноценную поисковую познавательную деятельность.

Вместе с тем существенно, что в отличие от 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 спектр* педагогических усилий. Поэтому личностно ориентированное обучение «*состоит в востребованности* личного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса»¹⁴¹. 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.

¹⁴⁰ Дусавицкий А. К. Указ. соч.

¹⁴¹ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. С. 21.

Для того 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. Именно в этом плане значима мысль Э. Фромма о том, что человек постоянно находится в «авантюре саморазвития», он не то, что есть на самом деле, он то, чем может стать.

При всем многообразии сложившихся в психологии подходов к пониманию сущности и механизмов процесса развития личности большинство исследователей исходит из того, что личностное свойство человека характеризует специфику *культурного способа* вхождения человека в жизнь на началах самоопределения, ощущения собственных возможностей действовать и преобразовывать мир. В этом смысле переход жизнедеятельности с уровня субъекта предметной деятельности на субъектно-личностный уровень возможен тогда, когда человек не просто живет, а изучает и *исследует свою жизнь, рефлексировав 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).

Механизмом, обеспечивающим внутреннюю целостность личности, выступает *рефлексия*. Как отмечает В. А. Петровский, личностный уровень поведения связан со свободой человека совершать ответственный поступок, становясь автором своей жизни¹⁴². В. А. Петровский обращает внимание на положение о том, что, выступая в качестве *самопричинности* своего поведения, личность вместе с тем учитывает меру

¹⁴² Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. С. 22.

своей зависимости от окружающего, сохраняя свою неповторимость, индивидуальную точку зрения на мир (М. М. Бахтин).

Таким образом, **целью** личностно ориентированного обучения выступает создание специальных условий, содействующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида, становление которых позволяет школьнику накапливать и обогащать 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 развивающего обучения данная цель направляет усилия учителя на включение школьников в особый вид познавательной деятельности, которая не сводится только к усвоению собственно предметного научного содержания и способов познавательной деятельности, позволяющих искать новое. 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 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»¹⁴³.

¹⁴³ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. С. 35.

В соответствии с раскрытым пониманием цели личностно ориентированного обучения его **содержание** должно быть таким, чтобы овладение им обеспечивало бы школьникам именно *личностное развитие*, обогащало бы 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 открывались ученику в процессе изучения предмета. В этой связи подчеркнем, 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 составляют субъективные взгляды, установки, убеждения, собственные оценки и выводы из пережитого (В. В. Сериков). Поэтому важно, чтобы содержание личностно ориентированного обучения не сводилось 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»¹⁴⁴.

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 действий, сформированность которых позволяет человеку быть личностью, – оценивания, рефлексии, упорядочивания собственных впечатлений, принятия решений и предвидения их последствий и т. д.

¹⁴⁴ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. 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 возникновении ценностно-смысловых ориентаций, которые определяют возникающие у школьника в процессе познания отношения в различных формах их проявления.

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, его оценки, 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, опыт 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»¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. 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 элементов¹⁴⁶:

- *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-

¹⁴⁶ Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. С. 12.

коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и в общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями»¹⁴⁷.

Подводя итог, следует отметить, что созидательный 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 за пределы освоенного опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Они распространяются в сферу *духовной самоорганизации школьников*, превращая их в субъектов отношения в познании и в жизнедеятельности в целом.

Классическое понимание созидательности как владение многосторонней информацией, как способности к обогащению действительности новыми предметами материальной и духовной культуры утрачивает свою роль. В условиях личностно ориентированной системы 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 жизненному самоопределению, к максимальной реализации своих сущностных сил на основе культуры духа, а не культуры научного знания.

¹⁴⁷ Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем. С. 30 – 31.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте базовые принципы для анализа и оценки меры созидательного потенциала различных дидактических систем – традиционного, проблемно-развивающего, лично ориентированного обучения.

2. Составьте обобщающую таблицу, отражающую изменения в целях, содержании, методах, формах организации обучения, а также в характере взаимоотношений учителя и ученика в условиях различных дидактических систем.

3. На основе анализа видеоматериалов с записями уроков отберите аргументы, обосновывающие принадлежность данного урока к определенной дидактической системе.

4. В ходе анализа содержания и методов, используемых преподавателями педагогических и психологических дисциплин при проведении лекционных и практических занятий, определите меру созидательных возможностей студентов, которая обусловила содержание запланированных преподавателем развивающих целей обучения. Сформулируйте примерные варианты этих целей.

5. На примере одного и того же фрагмента содержания учебного материала сформулируйте различные варианты предметных заданий, которые отвечают педагогическим возможностям каждой из трех дидактических систем.

6. Используя тексты различных школьных учебников по профилю преподаваемого предмета, найдите в них отражение различных дидактических систем.

7. Определите вклад каждой из трех дидактических систем в становление школы созидания.

8. Как Вы относитесь к утверждению, что любое обучение развивает? Назовите наиболее важные, по Вашему мнению, организационно-педагогические условия, которые определяют возможность перехода от школы знания к школе созидания.

Список рекомендуемой литературы

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 332 с. – ISBN 5-222-09004-3.
2. Воронов, В. В. Педагогика школы в двух словах : конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В. В. Воронов. – 2-е изд., дораб. и испр. – М. : Российское Педагогическое Агентство, 1997. – 146 с. – ISBN 5-86825-040-0.
3. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения : сб. ст. / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1995. – 144 с. – ISBN 5-88630-025-2.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения в вопросах и ответах : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2006. – 156 с. – ISBN 5-7695-2855-9.
5. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.
6. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
7. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7 – 11.
8. Лернер, И. Я. Теория современного процесса обучения и ее значение для практики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10 – 17.
9. Личностно-ориентированное обучение : хрестоматия для студентов гуманитар. фак. высш. учеб. заведений / сост.: Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : СГУ, 2005. – 263 с. – ISBN 5-8323-0361-X.
10. Морева, Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2007. – 158 с. – ISBN 978-5-09-016133-6.
11. Обучение и развитие : эксперимент.-пед. исслед. / под ред. Л. В. Занкова. – М. : Педагогика, 1975. – 306 с.

12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и средних учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / под ред. С. А. Смирнова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 509 с. – ISBN 5-7695-0599-0 (в пер.).

13. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-4443-9.

14. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с. – ISBN 5-305-00121-8.

15. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 77.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

В заключении имеет смысл рассмотреть вопрос о перспективах совершенствования российской школы в иной плоскости. Нам не дано предугадать со всей степенью определенности, каким будет облик школы будущего. Однако ее качественные характеристики во многом зависят от наших собственных усилий, подготавливающих приход обновленной школы. В конечном итоге нам для того и необходимо знание теории и истории педагогики, чтобы каждый, причастный к образованию, мог в меру своих сил сознательно и целенаправленно участвовать в выходе школы на новую орбиту развития, сущность которой определяют такие понятия, как свобода, творчество, развитие и саморазвитие ребенка.

В таком контексте обращение к понятию «созидание» как одному из смыслоносущих понятий современного гуманитарного знания изменяет акценты в понимании миссии школьного обучения. На первый план выдвигается задача расширить творчески созидательные возможности школьников, позволяющие накапливать опыт реализации истинно человеческого способа бытия. Бесспорно, только при таком подходе обучение способно стать процессом образования личности.

Предпринятая в учебном пособии попытка педагогического рассмотрения современной школы не столько в аспекте ее социализирующего назначения, сколько в качестве института культуры, представляется нам сегодня чрезвычайно важной и перспективной. Это обусловлено значимостью технологической разработки такой стратегии обучения, которая делает реальным воплощение школой не столько своего информационно-просвещенческого, сколько культурно-созидательного потенциала, открывающего перед учащимися возможности для личностного становления. Действительное решение, а не простое провозглашение этой целевой установки школы связано с перестройкой обучения в логике его собственно человеческого измерения. Речь идет о необходимости постижения глубины и многомерности философско-педагогической сущности новых смыслов обучения, которые, как мы полагаем, достаточно емко представлены С. Л. Рубинштейном. Заканчивая работу «Человек и мир», он «обрисовывал» самые ориентиры,

опора на которые способна превращать обучение в процесс 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»¹⁴⁸.

Именно поэтому автор учебного пособия стремился как можно рельефнее представить специфику внутреннего педагогического механизма движения к школе духовно-творческого роста, развития и саморазвития учащихся, делая акценты на том существенном, что отличает школу знания от школы созидания – постепенном неуклонном усилении развивающего эффекта обучения, достигаемого через изменение содержательных и процессуальных характеристик обучения, через овладение технологиями развивающего и личностно ориентированного обучения. Поэтому представленная авторская концепция уровневых подходов к содержанию и механизмам реализации развивающей функции обучения, а также выстроенный на этой основе сравнительный анализ педагогических возможностей различных дидактических систем и их роли в становлении школы созидания составляют важнейшие смысловые центры учебного пособия, отражающие его новизну и значимость для практики современной школы.

Насколько убедительно удалось представить это на страницах учебного пособия – судить вам, уважаемые читатели.

Слова признательности и благодарности автор хотел бы выразить своим коллегам, работающим на кафедре педагогики Владимирского государственного университета, и друзьям, чье соучастие помогло в выстраивании авторской концепции учебного пособия. Несомненное влияние на отбор материала и характер его изложения оказали впечатления, которые сложились у автора в ходе многолетнего профессионального общения со студентами, а также с учителями-практиками в ходе различных форм поствузовского образования и участия в опытно-экспериментальной работе в школах города Владимира и области. Эти впечатления были разными, но всегда полезными.

¹⁴⁸ Рубинштейн С. Л. Человек и мир [Электронный ресурс]. URL: https://www.psyoffice.ru/1957-8-psychology-book_o073_1.html (дата обращения: 21.08.2017).

Учебное издание

СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА:
ОТ ШКОЛЫ ЗНАНИЯ – К ШКОЛЕ СОЗИДАНИЯ

Учебное пособие

Редактор Е. А. Лебедева

Технический редактор С. Ш. Абдуллаева

Корректор Е. П. Викулова

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Выпускающий редактор Е. В. Невская

Подписано в печать 22.12.17.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 12,09. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.