

УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ
ДЛЯ ВУЗОВ

В.А. СЛАСТЕНИН
И.Ф. ИСАЕВ, Е.Н. ШИЯНОВ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ЧАСТЬ 1

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

В.А. Слостенин
И.Ф. Исаев
Е.Н. Шиянов

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Под редакцией *В.А. Слостенина*

В двух частях
Часть 1

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов по дисциплине «Педагогика» цикла
«Общепрофессиональные дисциплины» высших учебных
заведений, обучающихся по педагогическим
специальностям*

Москва
ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

2003

УДК 37.0(075.8)

ББК 74.00я73

С47

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.

С47 **Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.**

ISBN 5-691-00950-8.

ISBN 5-691-00951-6(1).

Учебное пособие подготовлено в соответствии с Государственным образовательным стандартом по направлениям и специальностям высшего педагогического образования и состоит из двух частей.

Часть 1. Раскрываются основные понятия педагогики как целостного педагогического процесса, рассматриваются закономерности, принципы, формы и методы обучения.

Адресовано студентам высших педагогических образовательных учреждений, а также студентам вузов, в которых курс педагогики введен в качестве базовой дисциплины общегуманитарного блока или курса по выбору.

УДК 37.0(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN 5-691-00950-8

ISBN 5-691-00951-6(1)

- © Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2002
- © Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2002
- © Серийное оформление обложки. Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2002

ОГЛАВЛЕНИЕ

К читателю	6
РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ОБЩУЮ ПЕДАГОГИКУ	7
Глава 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА	9
§1. Общее представление о педагогике как науке	9
§2. Объект, предмет и функции педагогики	10
§3. Образование как социальный феномен	13
§4. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики	22
§5. Связь педагогики с другими науками и ее структура	28
Вопросы и задания	33
Литература для самостоятельной работы	34
Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	35
§1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре педагога	35
§2. Философские основания педагогики	39
§3. Методологические принципы педагогических исследований	43
§4. Организация и логика педагогического исследования	52
§5. Система методов и методика педагогического исследования	55
Вопросы и задания	60
Литература для самостоятельной работы	61
Глава 3. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	62
§1. Обоснование гуманистической методологии педагогики	62
§2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений	64
§3. Понятие о педагогических ценностях	69
§4. Классификация педагогических ценностей	73
§5. Образование как общечеловеческая ценность	77
Вопросы и задания	83
Литература для самостоятельной работы	83
Глава 4. РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ	84
§1. Развитие личности как педагогическая проблема	84
§2. Сущность социализации и ее стадии	87
§3. Воспитание и формирование личности	90

§4. Роль обучения в развитии личности	92
§5. Факторы социализации и формирования личности	94
§6. Самовоспитание в структуре процесса формирования личности	99
Вопросы и задания	101
Литература для самостоятельной работы	101
Глава 5. ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ...	103
§1. Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления	103
§2. Понятие о педагогических системах и их виды	105
§3. Общая характеристика системы образования	108
§4. Сущность педагогического процесса	112
§5. Педагогический процесс как целостное явление	118
§6. Логика и условия построения целостного педагогического процесса	120
Вопросы и задания	122
Литература для самостоятельной работы	122
РАЗДЕЛ 2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ	123
Глава 6. ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	125
§1. Обучение как способ организации педагогического процесса	125
§2. Функции обучения	126
§3. Методологические основы обучения	129
§4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения	133
§5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения	137
§6. Виды обучения и их характеристика	140
Вопросы и задания	143
Литература для самостоятельной работы	144
Глава 7. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ	145
§1. Закономерности обучения	145
§2. Принципы обучения	150
Вопросы и задания	166
Литература для самостоятельной работы	167
Глава 8. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ	168
§1. Характеристика основных концепций развивающего обучения	168

§2. Современные подходы к разработке теории личностно развивающего обучения	195
Вопросы и задания	203
Литература для самостоятельной работы	203
Глава 9. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	204
§1. Сущность содержания образования и его исторический характер	204
§2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования	207
§3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования	214
§4. Государственный образовательный стандарт и его функции	222
§5. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования	226
§6. Перспективы развития содержания общего образования. Модель построения 12-летней общеобразовательной школы	240
Вопросы и задания	249
Литература для самостоятельной работы	249
Глава 10. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	250
§1. Организационные формы и системы обучения	250
§2. Виды современных организационных форм обучения	257
§3. Методы обучения	269
§4. Дидактические средства	280
§5. Контроль в процессе обучения	282
Вопросы и задания	287
Литература для самостоятельной работы	287

К ЧИТАТЕЛЮ

Древняя мудрость гласит: «Тот, кто думает о сегодняшнем дне, заботится о хлебе насущном. Тот же, кто — о завтрашнем дне, вглядывается в молодые лица».

Думая о будущем России, мы сегодня вглядываемся в тех, кто заполняет школьные классы и студенческие аудитории и кто станет хозяином и гражданином страны, приведет ее к возрождению и новой жизни. Каким будет это идущее нам на смену поколение, во многом зависит от образования.

Государственный совет Российской Федерации в августе 2001 г. поставил задачу: образование должно войти в состав основных приоритетов развития российского общества и государства на всю обозримую перспективу, целью образовательной политики должно стать достижение нового, современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Достойный статус России в мире обеспечит только такая система образования, которая сможет сохранить и умножить гуманистические традиции отечественной и мировой культуры, система гибкая, вариативная по типам школ и образовательным уровням, открытая, соотносимая с западными моделями, но прежде всего учитывающая нужды и потребности нашей страны, органически связанная с основами ее общественного устройства.

Как важнейший жизнеобеспечивающий социальный институт, образование является *объектом* междисциплинарных исследований. К проблемам образования обращаются философия, психология, социология, политология, экономика, юриспруденция. Но есть только одна наука, для которой образование стало *предметом*. Эта наука — педагогика, широкая область гуманитарного знания о закономерностях становления и развития личности в образовательных процессах различного типа и уровня.

Пособие адресовано всем, кто начинает изучать педагогику, теорию, методологию и практику образования.

РАЗДЕЛ 1

**ВВЕДЕНИЕ
В ОБЩУЮ ПЕДАГОГИКУ**



Глава 1

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

§1. Общее представление о педагогике как науке

Общекультурное и мировоззренческое самоопределение личности, а для педагога и профессиональное, предполагает ее ориентацию в глубинных пластах той части культуры, которую составляет педагогика. Она имеет длительную историю, не отделимую от истории человечества.

Слово *педагогика* происходит от греческого *paidagōgikē*, которое образовано от *paidagōgos* — воспитатель, учитель, преподаватель (*pais, paidos* — дитя + *ago* — веду) и означает буквально «детоведение». В Древней Греции педагогами первоначально называли рабов, сопровождавших детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением и обучением детей. На Руси XII в. учителя называли «мастер». Мастерами были свободные люди (дьячки или мирские), которые на дому стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном «Житии»: «Книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

Нужно отметить, что каждый человек опытным путем приобретает определенные педагогические знания, устанавливает некоторые зависимости между различными педагогическими явлениями. Так, уже первобытные люди обладали знаниями по воспитанию, которые передавали от одного поколения другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Эти знания потом нашли отражение в поговорках и пословицах (например, «повторение — мать учения», «век живи — век учись» и т. п.), в мифах и легендах, сказках и анекдотах, составивших содержание *народной педагогики*, роль которой в жизни общества, отдельной семьи, конкретного человека чрезвычайно велика, так как помогает вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними,

заниматься самосовершенствованием, выполнять родительские функции.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить книг, школ, учителей, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука, в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения, обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие изменения происходят в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Научные знания необходимы, чтобы управлять педагогическим процессом развития личности. Великий русский педагог К. Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, справедливо отмечая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы и удачном, опыте воспитания. Педагогическую практику без теории он сравнивал со знахарством в медицине.

В то же время житейский педагогический опыт, несмотря на изустную форму своего существования, не исчезал, а передавался из века в век, выдерживал испытания временем, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности и сегодня составляет основу научного педагогического знания. Именно поэтому К. Д. Ушинский, выступая против эмпиризма в обучении и воспитании, не отождествлял его с народной педагогикой, а напротив, утверждал, что, обращаясь к ней, воспитатель всегда найдет ответ и содействие.

§2. Объект, предмет и функции педагогики

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос, что же она изучает. Ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

Во взглядах ученых на педагогику как в прошлом, так и теперь существуют три подхода (концепции).

Одни считают, что педагогика — междисциплинарная область знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную науку. В этом случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, политика и др.).

Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, социологии и др.) и адаптированных к решению задач в сфере образования или воспитания. Так, на первый взгляд, объектом научной педагогики является любой человек, которого обучают и воспитывают. Однако в этом случае и педагогика, и психология изучают психическую реальность (психику человека), причем педагогика — лишь прикладная часть психологии, ее «практическое приложение». Этот подход объясняет попытки подменить педагогику психопедагогикой.

Фактически сторонники и первой, и второй концепций отрицают право педагогики на свой предмет и, следовательно, собственное теоретическое знание, подменяя его совокупностью положений, взятых из других наук. Это обстоятельство негативно сказывается на педагогической практике. Ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

Продуктивной, по мнению В.В. Краевского, является только третья концепция, согласно которой педагогика — это самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Объект педагогики. А.С. Макаренко — ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. *Объектом исследования научной педагогики является педагогический факт (явление).* При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому *объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования.* Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики. Не только педагогика изучает образование. Его изучают философия, социология, психология, экономика и другие науки. Так, экономист, изучая уровень реальных возможностей «трудовых ресурсов», продуцируемых системой образования, пытается определить затраты на их подготовку. Социолог хочет знать, готовит ли система образования людей, способных ориентироваться в социальной среде, содействовать научно-техническому прогрессу и социальным преобразованиям. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задается вопросом о целях и общем предназначении образования — каковы они сегодня и какими должны быть. Психолог изучает психологические аспекты педагогического процесса. Политолог стремится определить эффективность государственной образовательной политики на том или ином этапе развития общества.

Вклад многочисленных наук в изучение образования как социального феномена, бесспорно, ценный и необходимый, но эти науки не затрагивают сущностных аспектов образования, связанных с повседневными процессами развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и с соответствующей ему институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта (образования), которую должна изучать специальная наука — педагогика.

Предмет педагогики — это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни, разрабатывает теорию и технологию организации этого процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога и различные виды деятельности учащихся, стратегию и способы взаимодействия педагога и ученика.

Функции педагогики. Функции педагогики обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, осуществляемые в органическом единстве.

Теоретическая функция реализуется на трех уровнях:

- ♦ описательный (изучение передового и новаторского педагогического опыта);
- ♦ диагностический (определение состояния педагогических явлений, эффективности деятельности педагога и учащихся, а также условий, обеспечивающих эту эффективность);

- ♦ прогностический (экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности). Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики также предполагает три уровня реализации:

- ♦ проективный (разработка методических материалов: учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций, — воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих план педагогической деятельности, содержание и характер);
- ♦ преобразовательный (внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции);
- ♦ рефлексивный и корректировочный (оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, последующая коррекция во взаимодействии научной теории и практической деятельности).

§3. Образование как социальный феномен

Любое общество существует, если его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе *социализации*, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее с переменой места жительства, коллектива, изменением семейного положения, возрастом. Однако это только *социальная адаптация*. Ею социализация не исчерпывается, она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, как специально созданными для этого институтами, так и самим человеком. Целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен.

Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, ее социализации, сознательно

ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов деятельности людей и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

Ученые, занимающиеся вопросами социализации детей в первобытном обществе, считают, что в ту эпоху образование было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Каждый взрослый член общества становился педагогом в процессе повседневной деятельности, а в некоторых развитых общинах, например у ягуа (Колумбия, Перу), младших детей воспитывали главным образом старшие дети. Образование было неразрывно связано с жизнью общества. Дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготавливали орудия труда и при этом учились. Женщины давали девочкам уроки по ведению домашнего хозяйства и уходу за детьми, мужчины учили мальчиков охотиться, владеть оружием. Вместе со взрослыми дети приручали животных, выращивали и собирали урожай, радовались удачной охоте, военным победам, танцевали и пели, т. е. образование осуществлялось комплексно и непрерывно в процессе жизни.

Однако представление о первобытном обществе как об обществе, в котором образовательный процесс происходил стихийно, без приложения специальных усилий, не является верным. Исследователями установлено, что у людей того времени существовала развитая система накопления информации и передачи ее от поколения к поколению. Эти исследования позволили отойти от тра-

диционных взглядов на труд только как на средство к существованию и понять его великую гуманистическую ценность.

В этом отношении особый интерес представляют классические работы американского этнографа Маргарет Мид, изучавшей жизнь туземцев на островах Самоа в Тихом океане. На Самоа практически нет различий между делом взрослых и игрой детей. «У самоанского ребенка, — отмечает М. Мид, — нет никакого желания превратить деятельность взрослых в игру, перевести одну сферу в другую... Они никогда не делают игрушечных домов, не пускают игрушечных корабликов. Маленькие мальчишки взбираются на настоящие каноэ и учатся управлять ими в безопасных водах лагуны»¹. Все члены общины, в том числе и самые маленькие дети, принимают участие во всех жизненно необходимых видах деятельности: уборке урожая, приготовлении пищи, рыбной ловле, строительстве жилищ, уходе за детьми, приеме гостей.

Процесс социализации у первобытных народов был далеко не прост и требовал от взрослых понимания процесса развития ребенка. Это наглядно иллюстрирует обряд инициации, знаменующий переход от детства к взрослости. Юноши и девушки в присутствии всего племени демонстрировали знания, умения, ловкость, доказывали способность терпеть боль, преодолевать страх.

Не следует представлять образование в первобытном обществе как что-то недифференцированное, единообразное у всех племен. Содержание и технологии обучения и воспитания у разных народов были различными и, соответственно, приводили к разным результатам.

Например, для жителей острова Алора в Тихом океане было характерно безразличное отношение к детям, которых ничему не учили, плохо кормили и вообще не проявляли о них никакой заботы. Такое отношение приводило к подавленности и озлобленности детей. Процесс социализации проходил с трудом и запаздыванием. Племя отличали недобрые отношения, постоянные стычки, пониженная эмоциональность. И напротив, для индейского племени команчей была характерна постоянная забота о детях со стороны матери или отца, сочетавшаяся с разумной требовательностью. После первой удачной охоты подросток приобретал самостоятельность. В результате эмоционального и достаточно строгого воспитания развивалась сильная и уверенная в себе личность, не знающая страха смерти. Отношения взрослых друг к другу были проникнуты заботой и участием².

При всех различиях и нюансах образование в доклассовом обществе носило общественный характер, поскольку осуществлялось в процессе повседневной социальной, прежде всего производственной,

¹ Мид М. Культура и мир детства. — М., 1988. — С. 169.

² Соколов Э.В., Дукович Б.Н. Семья как источник воспитательных воздействий. Семья как объект философского и социологического исследования. — Л., 1974. — С. 133—135.

жизни. Кроме того, все взрослые выполняли педагогические функции по отношению ко всем детям, а не только к своим, причем старшие дети занимались воспитанием младших. Именно эта черта образования в первобытном обществе позволяет называть его архаичным типом образования (Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова).

Расширение границ общения, развитие языка и общей культуры привели к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче молодым людям. Однако возможности его освоения были ограничены. Это противоречие разрешалось путем создания общественных структур или социальных институтов, специализирующихся на накоплении и распространении знаний.

Например, чтобы сохранить в памяти все богатство фольклора, жрецы тохунга (маорийские племена Новой Зеландии) изо дня в день часами упражнялись в бесконечном повторении мифов, преданий. В каждом племени создавались социальные школы — варе вананга (дома знаний), в которых наиболее знающие люди передавали молодым знания и опыт племени, знакомили их с обрядами и преданиями, посвящали в искусство черной магии и колдовства. Юноши проводили в школе многие месяцы, заучивая слово в слово духовное наследие. В варе вананга молодежь обучали и различным ремеслам, практике земледелия, знакомили с лунным календарем, учили определять по звездам благоприятные сроки начала и завершения земледельческих работ. Полный курс обучения в такой школе занимал несколько лет. Школы подобного типа существовали не только у маори, но и у других племен¹.

Распространение таких школ существенно ускоряло прогресс человечества, делало общество более адаптированным к изменениям окружающей среды.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению учащихся и воспитательных функций и переходу от общественного образования к *семейному*, когда роль педагога перешла от общины к родителям. Главной целью образования стало формирование хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния.

Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Это могущество может быть достигнуто не семейными, а общественными формами образования. Так, древнегреческий философ Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных

¹ *Бахта В.М. Аотеароа.* — М., 1965. — С. 53—54.

государственных учреждениях. Его взгляды отражали систему образования, сложившуюся в древней Спарте, где контроль государства за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчиков отправляли в интернаты, в которых устанавливался суровый уклад жизни. Главная цель образования состояла в воспитании сильных, жестоких, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, способных самоотверженно защищать интересы рабовладельцев. Аналогичная система образования существовала и в древних Афинах.

Нужно отметить, что сила Спарты и Афин во многом была обусловлена сложившимися в них системами образования, которые обеспечивали высокий уровень культуры свободного населения. Существование, наряду с семейным, государственных, храмовых и других форм образования было характерно для многих рабовладельческих обществ.

Движущей силой развития образования являлись его внутренние противоречия. Изобретение письменности, математической символики не только произвело переворот в способах накопления, хранения и передачи информации, но и радикально изменило содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом из единого процесса воспроизводства общественной жизни произошло выделение духовного воспроизводства — образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Это означало и переход от неинституциональной социализации к институциональной.

Крупные школы имелись уже в III в. до н. э., например в Двуречье и Египте. В них каждый учитель преподавал свой предмет: один — письменность, другой — математику, третий — религию и мифологию, четвертый — танцы и музыку, пятый — гимнастику и т. д. Однако распространенность и уровень образования в разные периоды древней истории были неодинаковыми у разных народов. Так, в Древнем Риме в период его расцвета начальные школы с пятилетним сроком обучения охватывали детей не только из богатых, но и из бедных (свободных) семей крестьян и ремесленников.

Во II в. в Римской империи появляются грамматические и риторские школы. Они давали широкое гуманитарное образование и готовили своих воспитанников к деятельности политического и судебного оратора. Это приводит к тому, что образование все более отдаляется от материального производства. Гуманитарная

компонента образования, подчиненная общефилософской подготовке как единственно достойной свободного человека, противопоставляется обучению, направленному на освоение конкретного дела.

Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, влияния церкви на общество. В наиболее крупных школах, наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни, изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Такие школы готовили не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Общий уровень образования в эпоху средневековья значительно снизился. Светские феодалы презрительно относились к труду, в том числе и к умственному. Умение читать и писать считалось необязательным, поэтому воспитание мальчиков сводилось к овладению « семью рыцарскими добродетелями »: умению ездить верхом, плавать, владеть копьём, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи и играть на музыкальных инструментах. Все это мальчики обучались обычно в семье под руководством учителей. Девочки из феодальных семей учились чтению, письму, религиозным канонам дома под руководством воспитательницы либо в монастыре.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые не зависели от церкви. В XII—XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Взросшие потребности столкнулись с недостатком людей, подготовленных для осуществления обучения и воспитания. Выход был найден в отказе от индивидуального обучения и переходе к классно-урочной системе в школах и к лекционно-семинарской — в университетах. Применение этих систем обеспечило образовательному процессу организационную четкость и упорядоченность, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей, повысило эффективность образования в десятки раз, снизило стоимость обучения, сделало его гораздо более доступным.

Развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности,

но до поры до времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие даже прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере развития крупной машинной индустрии, которая потребовала смены старого способа производства, изменения стереотипов мышления, системы ценностей. Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научных знаний пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным содержанием образования. Возникновение реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений связано с разрешением этого противоречия.

В XIX в. объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании. Правда, трудящимся оно давалось лишь в той мере, в какой это соответствовало интересам господствующих классов.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественно-научных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем и полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого «образовательного взрыва». Такое стало необходимостью потому, что автоматы, заменив механические машины, изменили и положение человека в производственном процессе.

Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности умственный и физический, распорядительский и исполнительский труд, постоянно совершенствующем технологию и организационно-экономические отношения.

Перманентное обновление техники и технологии производства повлекло за собой быструю инфляцию профессиональной подготовки, основанной только на практическом опыте. Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, оказался фактически лишенным возможности получить современную профессию.

Например, в Японии в 80-х годах свыше 90% вступающей в трудовую жизнь молодежи имели полное среднее образование в объеме двенадцатилетней школы, а каждый третий закончил высшее учебное заведение. Причем самые разные профессии, отличающиеся по содержанию и условиям труда, базируются примерно на равной и довольно высокой общеобразовательной подготовке (Л.П. Ярская, 1989; Ч. Макмиллан, 1988).

Выделение образования в специфическую отрасль духовного производства, следовательно, отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение. Оно было обусловлено возросшей сложностью процессов обучения и воспитания и в то же время ограниченной социальной возможностью реализовать их.

В современных условиях на передний план выходит потребность в гармонично развитой личности, что вытекает из логики социального и технического прогресса. Сегодня мировое сообщество идет к реализации гуманистических идеалов в образовании путем повышения социальной, педагогической и экономической эффективности его функционирования. Социальная эффективность выражается в многообразных формах утверждения гуманизма как в обществе, так и в самом содержании и технологиях образования как педагогического процесса.

Итак, образование как социальное явление — это прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Но и образование, имея общественную природу и исторический характер, тоже обусловлено историческим типом того общества, которое реализует эту социальную функцию, и отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в этом обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. *Образование как социальное явление — это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентация на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.*

Человек с момента рождения принадлежит к той или иной социальной группе, оказывается в определенных отношениях

с собственностью, следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом.

Во многих странах наряду с общественным, или государственным, образованием существует и частное, негосударственное. Последнее получает развитие и в России: негосударственные детские сады, школы (гимназии, лицеи), колледжи, вузы (институты, академии, университеты). Наблюдаются попытки противопоставить его государственному образованию. Однако организационные формы образования, создаваемые как государством, общественными организациями, так и частными лицами (включая самообразование), являются по своему содержанию общественными, так как связаны с формированием определенных норм и отражают определенный уровень общественного производства, науки и культуры, социально-бытовой и политической сфер.

Образование как социальное явление — это и система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих ей в целом и каждому ее компоненту. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность (Б.Г. Гершунский, 1993).

Следует подчеркнуть, что система образования противоречива и диалектична. Во-первых, она должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе и в то же время быть по возможности стабильной по своей педагогической сути («не подверженной конъюнктуре и шараханиям из одной крайности в другую»). Во-вторых, она должна быть преемницей традиционно складывающихся и исторически сменяющихся друг друга образовательных концепций и одновременно прогностичной, готовить молодых людей к жизни в будущем.

При всей вариативности компонентов образовательной системы суперсистема, или макросистема, образования (непрерывное образование) характеризуется целостностью. Целостность, присущая системе образования, особенно в аспекте парадигмы непрерывного образования, подтверждается и тем, что возможные сбои в функционировании любого компонента системы в большей или меньшей мере сказываются на работе других, преемственно связанных компонентов и системы в целом.

Система образования намного сложнее всех других систем, более жестко детерминированных (технических, кибернетических, экономических). Это незамкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система, открытая, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая, лично ориентированная направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность. Образование как социальная система превращается в дифференцированную и открытую для изменений сферу образовательных услуг. Систему образования с ее учреждениями не навязывают человеку, ограничивая свободу его выбора, человек сам сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями.

§4. Образование как педагогический процесс. Категориальный аппарат педагогики

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые указывают на определенный класс сущностно единых явлений и конструируют предмет данной науки. В категориальном аппарате конкретной науки выделяется одно центральное понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия аппарата той или иной науки отражают дифференциацию исходного, стержневого понятия.

Система понятий, представленная во взаимосвязи их друг с другом, есть не что иное, как одно развитое понятие, выражающее сущность предмета данной науки. Для педагогики стержневое понятие — *педагогический процесс*. Оно обозначает весь комплекс явлений, которые изучает педагогика, выражает сущность этих явлений. Анализ этого стержневого понятия определяет существенные черты образования как педагогического процесса.

Прежде всего отметим, что поскольку образование как предмет педагогики — это *педагогический процесс*, то сочетания слов «образовательный процесс» и «педагогический процесс» синонимичны. Педагогический процесс — это прежде всего движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания, о сущностной характеристикой

педагогического процесса является целостность как внутреннее единство его компонентов при их относительной автономности.

Проблема сущности педагогического процесса не нова. Впервые она была поставлена видным русским педагогом и психологом П.Ф. Каптеревым. Однако термин *педагогический процесс* вследствие доминирования функционального подхода в образовательной практике и педагогической науке почти не употреблялся. Исследованию подвергались рядоположенные и изолированные учебный и воспитательный процессы, а их единство определялось термином «учебно-воспитательный процесс».

На рубеже 70—80-х гг. XX столетия проблема единства процессов обучения и воспитания переросла в проблему целостного педагогического процесса. Многообразие подходов к выявлению его сущности подтверждает его сложность и многоаспектность.

Наиболее представительная группа ученых (З.И. Васильева, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) видит целостность педагогического процесса в единстве обучения и воспитания. В этом традиционном направлении, берущем начало с «Великой дидактики» Я.А. Коменского, самой распространенной является точка зрения, сводящая целостный педагогический процесс к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательных и воспитательных функций. Анализу подвергались воспитывающие возможности в содержании образования.

Другую точку зрения на целостность педагогического процесса как единство не только обучения и воспитания, но и воспитания как единства направлений воспитательных процессов (умственного, нравственного, эстетического, физического и др.) отстаивают Б.Т. Лихачев, В.М. Коротов, Ю.П. Сокольников и др. Они ориентируют педагогов-практиков на построение единой целостной системы воспитания, подчиненной единой логике.

Ряду ученых целостность педагогического процесса видится в характере взаимодействия педагогов и воспитанников:

- ♦ в единстве отношений учителей со школьниками и школьников между собой (Н.Д. Хмель);
- ♦ в единстве «алгоритмов управления» и «алгоритмов функционирования» (В.П. Беспалько);
- ♦ в единстве деятельности педагога и воспитанников и вызванных их взаимодействием изменений личности (Г.И. Легенький);
- ♦ в специально регулируемом взаимодействии на основе личностных отношений (Н.Ф. Радионова).

И наконец, ряд ученых сводит педагогический процесс к педагогической деятельности, а потому и его целостность эти

ученые представляют как единство деятельностей педагога: диагностики, планирования, организации, регулирования, контроля и оценки результатов педагогического процесса (Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин и др.).

Указанные подходы к определению сущности педагогического процесса свидетельствуют о том, что поиск адекватных представлений о нем как о целостном и ориентированном на гармоничное развитие личности был предметом пристального внимания многих педагогов — ученых и практиков, но и до настоящего времени этот поиск не завершен, что объясняется сложностью явления, называемого педагогическим процессом.

Рассмотрение педагогического процесса как целостного возможно только с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего педагогическую систему (Ю.К. Бабанский, 1983).

В педагогической литературе и образовательной практике понятие «система» (или «педагогическая система») часто употребляется безотносительно к его реальному содержанию. Нередко это понятие персонифицируют (пишут о системе Макаренко, Сухомлинского), иногда соотносят с тем или иным уровнем образования (например, система дошкольного, школьного, профессионально-технического, высшего образования) или даже с образовательной деятельностью конкретного учебного заведения, работающего в нестандартной (авторской, альтернативной) логике. Однако понятие «педагогическая система» не входит в эти узкие рамки (Б.Г. Гершунский, 1993). Дело в том, что при всем своеобразии, неповторимости и многочисленности педагогических систем все они подчиняются общему закону организационного строения и функционирования системы как процесса.

В теории систем общепризнанным определением понятия «система» является упорядоченная совокупность элементов (компонентов), объединенных общей целью функционирования и образующих некоторое целостное явление (П.К. Анохин, В.Н. Садовский). В педагогике компоненты если и выделяются, то их взаимосвязь не всегда возводится в ранг наиболее существенного признака системы, а нередко она лишь подразумевается. Однако современный уровень развития педагогического знания требует применения диалектического подхода к изучению педагогических явлений. Поэтому *под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.* Характеризуя педагогическую систему как большую, сложную, выражаемую бесконечным

разнообразием состояний, поведения и связей, С.И. Архангельский (1980) считает, что структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса, рассматриваемого тоже как система.

Положение об адекватности в своей основе компонентов педагогической системы и педагогического процесса, в котором она функционирует, применено в исследованиях по изучению целостного педагогического процесса. *Педагогический процесс*, таким образом, представляет собой *специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.*

Любой процесс — это последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она является результатом *педагогического взаимодействия*. Именно оно составляет сущностную характеристику педагогического процесса и представляет собой *преднамеренный контакт, длительный или временный, педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях*. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому шире понятий «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение».

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента — педагогов и воспитанников. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами.

Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с *педагогической деятельностью* — особым видом социальной

профессиональной деятельности, направленным на реализацию целей образования: передачу от старшего поколения младшему накопленных человечеством знаний и опыта, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Такой подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе и является следствием не критического, а потому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект — это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник или даже обучающийся под чьим-то руководством взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Но если ученик — это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т. е. внешней, направленной на него деятельности, он выступает пассивным приемником этих воздействий. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса как системы: содержание образования и средства (материально-технические и педагогические — формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А.И. Мищенко).

Цель образования как совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, как социальный заказ является детерминантой, т. е. предпосылкой, возникновения педагогических систем. В рамках этих систем цель образования становится имманентной, т. е. внутренне присущей, характеристикой его содержания, педагогически интерпретируется, например, с учетом возраста воспитанников, уровня их личностного развития и развития коллектива и т. д., в явном и неявном виде присутствует в средствах. В педагоге и воспитанниках цель образования функционирует на уровне ее осознания и проявления в деятельности.

Цель, отмечал П.К. Анохин, опосредуя реальную деятельность, не только характеризует ее общий результат, но и, как закон, определяет способ и характер действий человека. Субъекты педагогического процесса (педагоги и воспитанники) являют собой единство цели и деятельности, «модус перехода от общества к личности», и наоборот. Таким образом, *цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а не элемента педагогической системы.*

Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание, от педагогической инструментровки которых зависят те внутренние изменения, которые происходят как в самой педагогической системе, так и в ее субъектах — педагогах и воспитанниках.

Следует отметить, что соотношение понятий «образование» и «воспитание» является предметом многих дискуссий. Однако споры, возникающие вокруг этого вопроса, по-видимому, непродуктивны. Все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. Однако направленность образования как педагогического процесса зависит от способов (механизмов) ее осуществления, а это уже прерогатива воспитания и обучения. Совокупность принципов, методов и форм обучения и воспитания определяет, будет ли образование (педагогический процесс) гуманистически или технократически направленным, демократическим или авторитарным, осуществляющим гражданские или политические цели.

Следовательно, *воспитание — это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса; обучение — специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.* Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Оно также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т. п.),

требует определенных технических и наглядных средств обучения, электронных и словесно-знаковых средств информации (учебники, компьютеры и др.).

Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса составляют, таким образом, технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования. *Педагогическая технология — это последовательная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач:* структурирование и конкретизация целей педагогического процесса, преобразование содержания образования в учебный материал, анализ межпредметных и внутрипредметных связей, выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса.

Именно педагогическая задача является элементарной частью педагогического процесса, и для решения каждой задачи организуется педагогическое взаимодействие на всех этапах процесса. *Педагогическая деятельность* в рамках любой педагогической системы — это взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, в которое включены и педагоги, и воспитанники. *Педагогическая задача — это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников.* Таким образом, «моменты» педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к решению другой.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования. Ею являются результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Результаты образования определяются степенью освоения ценностей, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы — и государства, и общества, и каждого человека. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегией развития образования.

§5. Связь педагогики с другими науками и ее структура

Педагогика, изучая образование, принадлежит к числу наук о человеке, рассматривает его в аспекте социализации и развития

личности. В изучении этих процессов участвуют многие науки. Междисциплинарный характер педагогического знания проявляется в его интегративной функции (В.В. Краевский, 1994) по отношению к другим наукам, изучающим образование. В отличие от них, только для педагогики образование является педагогическим процессом.

Место педагогики в системе современных гуманитарных знаний, имеющих отношение к человечеству и человеку, его бытию и сознанию, нельзя понять без обращения к истории возникновения и развития науки.

Педагогика первоначально развивалась в составе философского знания. Идеи образования и воспитания нашли отражение также в религиозных догматах, политических трактатах, литературных произведениях прошлого. Отечественный философ Б.М. Кедров (1982) отмечал, что в истории развития науки выделяются несколько фаз:

- ♦ фаза непосредственного созерцания, где имела место одна, нерасчлененная наука — натурфилософия;
- ♦ фаза анализа, т. е. дифференциация, наук;
- ♦ фаза теоретического синтеза, или интеграция, наук. Последняя фаза развития научного знания о человеке характерна для современного периода.

Сегодня выдвинута идея создания единой отечественной науки о человеке, предпосылки которой заложены физиологами (Л.А. Орбели, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский и др.), психологами (В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), педагогами (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), философами (Н.А. Бердяев, Э.В. Ильенков, В.С. Соловьев и др.).

До последнего времени педагогика не нашла должного места в классификации наук о человеке. Это объясняется отсутствием четких иерархических связей между науками о человеке, которое в 60-е гг. XX в. констатировал выдающийся швейцарский педагог Ж. Пиаже. Положение не изменилось и в настоящее время, несмотря на неоднократные попытки ученых интегрировать научные дисциплины в области человекознания и установить связь между естественными и гуманитарными науками.

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связи с другими науками. В течение всего периода своего существования она была тесно связана со многими науками, которые оказывали влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих связей возникли давно, еще

на этапе выделения и оформления педагогики как науки, другие — являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Связь педагогики с *философией* является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи способствовали созданию педагогических концепций и теорий, указывали направление педагогического поиска и служили для педагогики методологическим основанием.

Трактовки связей философии и педагогики носили достаточно жесткий оппозиционный характер. С одной стороны, педагогику считали своего рода полигоном для приложения и апробации философских идей и рассматривали как практическую философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и решаемым задачам осмысления места человека в мире, выявления взаимоотношений человека с миром. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Кроме того, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе и к педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией. Философия является также теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. А.М. Арсеньев, Ф.Ф. Королев (1973) утверждали, что педагогика не может приобрести статус науки только путем экспериментирования и обобщения опыта, без их философского обоснования.

Связь педагогики с *психологией* является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело, — человека в его своеобразном и конкретном развитии. Это более трех столетий назад отмечал основа-

тель педагогики Я. А. Коменский. Он писал, что даже столяр, чтобы изготовить стол, должен знать породу дерева, его свойства, способы обработки. Неужели же человек настолько проще, чем дерево, что некоторые учителя считают возможным «формовать» его, не зная природы и свойств его души, способов воздействия на нее.

Требование понимать свойства человеческой природы, ее потребности и возможности, знать законы психической деятельности и развития личности, строить образование, сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающиеся педагоги.

Первоначально отношения между педагогикой и психологией представлялись многим очень простыми: если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Этим объясняется то, что педагогика до тех пор, пока не накопила в достаточной степени собственное научное содержание, использовала в качестве теоретического обоснования педагогической практики психологию. Более того, самые выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами.

При анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса (В. В. Краевский, 1994). Психологизм проявляется в том, что психология объявляется единственным научным основанием, направляющим педагогическую практику. Однако, как отмечает В. В. Давыдов, психология, хотя и должна учитываться, но она не может быть диктатором, поскольку жизнь педагогов и детей обусловлена социально-педагогическими условиями, определяющими психологические закономерности развития личности. Эти закономерности носят конкретно-исторический характер и потому при изменении социально-педагогических условий тоже меняются.

Связь педагогики с другими науками не исчерпывается философией и психологией, для которых общим является изучение человека как личности. Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что развитие человека зависит от природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что опосредовано социальными механизмами

регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов в развитии человека — одна из центральных для педагогики. Она же является важнейшей и для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве биологического социального существа, не могла использовать потенциал, накопленный в *антропологии*, науке, интегрирующей знания о феномене человека, рассматривающей природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. В педагогике во взаимосвязи с медициной разрабатывается система средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются позиции, роли, ценности, облегчающие процессы социализации, компенсируя имеющиеся дефекты или снижая их тяжесть.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Поэтому не случайно стало устанавливаться взаимодействие между педагогикой, социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Отношения между педагогикой и *экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связь педагогики с *социологией* относится также к числу традиционных, так как обе озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с *политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения им политических идей, установок.

Анализ рассмотренных связей педагогики с другими науками позволяет выделить следующие их формы (Р.Г. Гурова, 1967):

- ♦ использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- ♦ творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках;
- ♦ применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и др.;
- ♦ участие педагогики в комплексном изучении человека.

Развитие связи педагогики с другими науками приводит к выделению ее новых отраслей, пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

- ♦ *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;
- ♦ *возрастная педагогика*, изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания (дошкольная, школьная, педагогика взрослых);
- ♦ *коррекционная педагогика* — сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых детей), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- ♦ *частные методик* (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;
- ♦ *история педагогики и образования*, изучающая развитие педагогической идей и практики образования в различные исторические эпохи;
- ♦ *отраслевая педагогика* (общая, военная, спортивная, педагогика высшей школы, производственная).

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается. В последние годы заявляют о себе ее новые отрасли: философия образования, сравнительная педагогика, социальная педагогика.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем отличие научного педагогического знания от житейского?
2. Обоснуйте объект и предмет педагогики.
3. Каковы функции педагогики?

4. Дайте характеристику образования как социального феномена.
5. Раскройте сущность образования как педагогического процесса.
6. Дайте определения понятий *педагогический процесс, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, воспитание, обучение, педагогическая технология, педагогическая деятельность, педагогическая задача*.
7. Назовите основные формы связи педагогики с другими науками и проиллюстрируйте их примерами.
8. Какова структура современной педагогической науки?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
- Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М., 1995.
- Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
- Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.
- Лихачев Б.Т. Педагогика: Учеб. пособие. — М., 1992.
- Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий и др. — М., 1993.
- Саймон Б. Общество и образование. — М., 1989.
- Стоунс Р. Психопедагогика. — М., 1985.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

§1. Понятие о методологии педагогической науки и методологической культуре педагога

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. Для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

Не только педагоги-практики, но и исследователи нередко в понятии «методология» видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и от образовательной практики. Между тем методология — это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности»¹. Видный психолог С.Л. Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, — это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы — это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни»².

Есть и другие определения методологии как «учения о методе научного познания и преобразования мира»³. В современных исследованиях под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т. е. *учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности*. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач

¹ Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 365.

² Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. — М., 1957. — С. 3.

³ См.: Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. — М., 1975.

исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач¹.

Эти определения методологии, отмечает В.В. Краевский (1994), не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. В этом и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме (Э.Г. Юдин).

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а *прескриптивная* — направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Высший, *философский уровень методологии* составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень — *общенаучная методология* — представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень — *конкретно-научная методология*, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает проблемы, специфические для научного познания в данной области, и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например, проблемы системного подхода, моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень — *технологическая методология*, ее составляют мето-

¹ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978. — С. 31.

дика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

Высшим показателем профессиональной готовности педагога является наличие у него *методологической культуры*, основными признаками которой выступают:

- ♦ понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- ♦ осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- ♦ установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- ♦ направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- ♦ потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- ♦ стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- ♦ критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- ♦ рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- ♦ доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- ♦ понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, учитель начинает мыслить ее принципами, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимыми являются освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширение совокупного субъекта

образования, приоритет воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Освоение методологической культуры предполагает осознание будущим учителем сложного характера взаимосвязи закономерностей, целей, принципов и правил педагогического процесса. При этом специальному анализу должны быть подвергнуты нормативная функция идеалов, целей и принципов педагогики; единство и специфика общепедагогических принципов, принципов обучения (самообразования) и воспитания (самовоспитания), норм профессиональной этики и школоведения; законы и механизмы превращения принципов педагогики в нормы педагогической деятельности (массовой педагогической практики), в установки профессиональных и непрофессиональных педагогов; реализация принципов обучения (воспитания) как проблема внутришкольного управления; отображение в принципах тенденций реформирования школы.

Усвоение методологической культуры будущим педагогом опирается на понимание сущности методологии познания и преобразования педагогических процессов. Важно преодолеть бытующие еще представления о методологии как системе принципов, относящихся лишь к логике научного исследования, раскрыть их значение для повседневной практики обучения, воспитания и развития, совершенствования управления целостным образовательным процессом.

Диалектический подход, ориентированный на формирование методологической культуры, включает в себя ряд последовательных этапов: побуждение к осознанию и разрешению заключенного в предъявленной им ситуации противоречия; обнажение непродуктивности решений, опирающихся на обыденный опыт, суждения здравого смысла, доказ их односторонности, метафизичности; демонстрация путей продуктивного разрешения проблемной ситуации на основе требований диалектической логики; обобщение опыта работы над предложенным заданием и возможностей переноса усвоенной логики в различные сферы педагогической практики.

Методологическая культура делает современным научно-педагогическое мышление, поэтому важно осуществить анализ способности мышления учителя к опережающему отражению, позволяющему предвидеть реакции ребенка на планируемое педагогическое воздействие. В центре внимания оказывается проблема соотношения эмпатийных, рефлексивных и прогностических компонентов педагогического мышления, возможности их управляемого развития, связь эмпатийных установок учителя со своей

ственным каждому человеку стремлением вникнуть, понять, «вчувствоваться» в душевное состояние партнера по общению, что еще раз подтверждает обоснованную отечественными психологами концепцию единого интеллекта.

Одной из важнейших характеристик педагогически ориентированного мышления является установка на моделирование предметной деятельности, включенность в которую обеспечивает формирование у школьников проектируемых психологических новообразований. Зачастую такое моделирование предполагает внесение сущностных изменений в обычную (нацеленную на получение так называемого «вещного» результата) логику предметной деятельности, подчинение ее требованиям педагогического процесса. Осознание этого параметра мышления учителя привело к разработке специальных задач и упражнений, побуждающих учителя овладеть особой — педагогической — логикой.

§2. Философские основания педагогики

В настоящее время сосуществуют различные философские направления, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотоцизм, неопозитивизм.

Экзистенциализм — это философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Представители этого направления — Н.А. Бердяев и Л.И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер и К. Ясперс (Германия), Ж.П. Сартр и А. Камю (Франция), Э. Брейзах и П. Тиллих (США) и др.

Основное понятие экзистенциализма — «экзистенция» (человеческое существование). Экзистенциалисты считают, что объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта, отрицают существование объективного знания и объективных истин, полагают, что внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого человека. Они отмечают деформацию личности в современном мире — ее отчуждение, утерю ею своеобразия и т. п., а выход из этого положения видят в том, что индивид должен творить себя сам. Цель школы, по мнению экзистенциалистов, состоит в том, чтобы научить школьников творить себя как личностей, учить так, чтобы они создавали себя.

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах, ценность знаний определяют тем, насколько они важны для конкретной личности, а к учителю предъявляют требование предоставить ученику полную

свободу в их усвоении: ученик сам определяет смысл вещей и явлений, при этом ведущую роль играют не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

Неотомизм — учение, идущее от средневекового религиозного философа Фомы Аквинского, который в целях усиления влияния церкви на людей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Пытаясь примирить религию и науку, он отводил последней роль служанки, обслуживающей «высшую» сферу знания — религию. Неотомисты, развивая идеи средневекового философа в современных условиях, учитывают тот факт, что новые знания прочно вошли в жизнь людей, но делят мир на материальный и духовный. Материальный мир для них — мир «низшего ранга», «он мертв», «не имеет цели и сущности», его изучением занимается наука; собирая эмпирические данные, наука в то же время оказывается не способной раскрыть сущность мира, поскольку она определена богом. Поэтому, утверждают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты настаивают на ведущей роли религии в воспитании подрастающих поколений. В их работах (Ж. Маритен, У. Канингхем, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, утверждает Ж. Маритен, двойственен, в нем встречаются два мира — физический и духовный. Последний — более богатый, более благородный и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни. Неотомисты обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие «досознательного» — стремления приблизиться к Богу.

Великие открытия, сделанные в области химии, биологии на стыке XIX—XX вв., обусловили появление в философии нового направления — *позитивизма*. Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Они объявляют псевдонаучными проблемы,

связанные с классовой борьбой, с развитием общества, социальными противоречиями. Позитивисты признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии.

Научно-технический прогресс дал новый импульс возрождению позитивистских идей. Оставаясь в своей сути прежним, позитивизм вобрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии как *неопозитивизм*. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Ярким представителем неопозитивизма является Дж. Конант, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Он был одной из главных фигур перестройки американской школы в три последних десятилетия. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

Крупные ученые — физики, химики, математики, разделяющие позиции неопозитивизма, несомненно, воздействовали на перестройку содержания естественно-математического образования в 60—70-е гг. XX в. Они отдают приоритет методам познания, а не его содержанию: главное — «не знания, а методы их приобретения».

Прагматизм как философское течение возник на рубеже XIX—XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме — «опыт», «дело» (гр. *pragma* — дело, действие), познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека, отрицается объективность научного знания, всякое знание признается истинным, если получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее ярким представителем прагматизма является американский ученый Дж. Дьюи. Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование во многих странах, в первую очередь в США. В своих многочисленных педагогических работах Дж. Дьюи, критикуя старую схоластическую школу, выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей, возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма «опыт», Дж. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой образовательного

процесса, а цель воспитания сводит к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей.

С позиций индивидуального опыта Дж. Дьюи и его последователи (Т. Брамельд, А. Маслоу, Э. Келли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания, утверждая, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-либо заранее сформулированными принципами и правилами, а должен вести себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная цель, нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

Диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зарождается в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику. Основные положения диалектического материализма сводятся к следующим:

- ♦ материя первична, а сознание вторично, оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма);
- ♦ явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принцип детерминизма);
- ♦ все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются (принцип развития).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие обусловлено внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности.

Философский уровень методологии педагогики сегодня представляет одну из актуальных ее проблем.

§3. Методологические принципы педагогических исследований

Общенаучные принципы методологии педагогики. Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности, и ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Системный подход пришел на смену функциональным, аналитическим подходам, в основе которых лежали ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма. Редукционизм как принцип исследования предполагает познание сложного целого через его расчленение на все более и более простые составляющие и изучение их природы. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Дальнейшее развитие этой мысли приводит исследователей к выводу, что познание объективных свойств элементов и способов их изменения открывает возможность изменения этих свойств, а следовательно, и качества в целом.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса (явления) рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход предусматривает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Эвристические и практико-преобразующие возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям «педагогическая система», «целостность», «взаимодействие». Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс

как динамическую систему. Цель — ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории и практики, который иногда неправомерно понимается как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания от теории через эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация и развитие этого принципа позволяют понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой. Педагогическая практика является критерием истинности научных знаний, положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для правильных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной практике, порождают новые решения, требующие фундаментальных исследований.

Конкретно-методологические принципы педагогических исследований. Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические, относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике это целостный, личностный, деятельностный, полисубъективный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и являются ее методологическими принципами.

Целостный подход в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем самом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент при решении поставленных задач выполняет свою функцию, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание — сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель воспитывает.

Личность не формируется по частям, говорил А.С. Макаренко. Тем не менее в ряду объективных противоречий современной

образовательной практики главным, на наш взгляд, является противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития. Отсюда необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммативным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Проблема выделения интегративных, целостных свойств личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но главное все же всегда остается за ее социальной стороной — мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений, на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым или переменным, главным или второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого и очень тесно связан с личностным подходом.

Личностный подход в педагогике вытекает из целостного и утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Представление о социально-деятельностной сущности личности, обретающей свое «Я» в совместной деятельности и общении,

в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А.Н. Леонтьев).

Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее именно в них мир предстает перед человеком в свете тех целей, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они формируют направленность личности как ее важнейший компонент.

Личностный подход вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает ориентацию на нее при конструировании и осуществлении педагогического процесса как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности этого процесса, настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение и предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

На философском уровне методологии с позиций материалистической диалектики установлено, что основа, средство и решающее условие развития личности — деятельность. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике *деятельностного подхода*. Деятельность — это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту — творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б.Ф. Ломов (1984), являются предметная деятельность и общение («субъект-объектные» и «субъект-субъектные» отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Значение деятельностного подхода аргументированно показал в своих работах А.Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, — писал он, — каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя

и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями»¹. Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Если, стремясь к реализации деятельностного подхода, организуя деятельность школьника, педагог упускает какие-то структурные моменты, то в этом случае школьник либо вообще не является субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительные мотивация для такого освоения.

Признание факта, что личность формируется и проявляется в деятельности, как видим, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это в свою очередь объясняет необходимость обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вызван тем, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность, не исчерпывается ею, не может быть сведена к деятельности и отождествлена с нею (Л.П. Буева, 1978). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. Личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т. е. интерсубъектное образование. Поэтому в интериндивидуальном аспекте личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А.В. Петровский, 1982).

Факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977. — С. 102.

предметно-практической деятельности, т. е. «объективно». Социальный контекст, определяющий нормативы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивационный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М.М. Бахтин и А.А. Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении. М.М. Бахтин отмечал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя»¹. Диалог, по его мнению, — это не средство формирования личности, а само бытие ее. Идея М.М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием «лицо» в трудах А.А. Ухтомского, по словам которого, «только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки»².

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из «межсубъектного» понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важно при этом то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Единство личностного, деятельностного и диалогического подходов является сущностью методологии гуманистической педагогики. Применение их позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «монологическое», «объектное» воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф. Исаев, 1993).

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 336.

² Ухтомский А.А. Собр. соч.: В 5 т. — М., 1950—1954. — Т. 4. — С. 315.

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности, как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной, присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т. д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражают суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы (Т.И. Пороховская, 1988).

Технологический культурологический подход связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре, ее первой всеобщей определенностью. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в развитии культуры. Культура в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (И.И. Булычев, Э.И. Комарова, Н.Р. Ставская). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности.

Личностно-творческий контекст культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид — носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее принципиально новое, т. е. становится субъектом исторического творчества (К.А. Абульханова-Славская, 1977). В связи с этим освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, порожденным потребностями развивающейся культуры и одновременно формирующим культуру. Особенно отчетливо эта взаимосвязь прослеживается в разработанном Л.С. Выготским и М.М. Бахтиным семиотико-коммуникативном подходе к анализу культуры, который позволил перевести ее из индивидуально-психологического в план объективно-культурного творчества.

Творческий акт и личность творца, по мнению Л.С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии¹. Таким образом, в педагогической теории и практике необходим учет связей культуры, ее ценностей с творческой деятельностью личности.

Человек живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Этим вызван *этнопедагогический подход*, в котором проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального элементов воспитания. Долгие годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция к игнорированию богатого наследия национальных культур.

К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Этнопедагогический подход предполагает устранение этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую педагогическую культуру с опорой на национальные традиции народа, его этническую обрядность, обычаи — условие реализации этого подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой — максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании этот подход означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К.Д. Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (ибо она изучает землю как жилище человека, а человека — как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в самом широком понимании (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал,

¹ *Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 1968. — С. 40—41.*

излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть «бездетность» педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Любые педагогические закономерности, любые практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и проекты должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке. Каждый закон индивидуального и группового развития может и должен быть основой собственно педагогической закономерности (Б.М. Бим-Бад, 1994).

Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией и другими науками.

Структуру процессов образования и воспитания можно понять лишь в ее отношении к структуре природы человека (Б.Г. Ананьев, 1977). Чтобы дать школе надежные ориентиры в переустройстве, отмечает Б.М. Бим-Бад, надобно подвести под природосообразное содержание, методы и формы образования фундамент научно выверенного знания о диахронической и синхронической системности личности (ее ума, чувств, воли, воображения, характера, ценностных ориентаций, направленности), равно как и фундамент системного и целостного знания о мире, в котором эта личность живет и развивается.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики позволяют, во-первых, вычленить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию, основные способы решения этих проблем; во-вторых, они дают возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем, установить их иерархию; и наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую

вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

§4. Организация и логика педагогического исследования

Технологический уровень методологии педагогики составляют методика и техника исследования. Он обусловлен всеми предыдущими уровнями, поскольку от них зависят организация педагогического исследования и его методика.

Под педагогическим исследованием понимаются процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления (В.М. Полонский).

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. Результатом фундаментальных исследований являются обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретическим и практическим достижениям педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, установление закономерностей многосторонней педагогической практики. Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает наличие в нем общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования являются актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориальный аппарат), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрываются стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, указывают на важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризуется степенью расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые могут дать наука и практика в настоящее время.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является противоречие между социальной и педагогической практикой, отражающее самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Но только его недостаточно, необходим логический переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, объяснение, почему для исследования взята эта задача, а не какая-то другая. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то *проблема* находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Постановка научной проблемы — творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний, опыта и научной квалификации. Исследовательская проблема выступает как состояние «знания о незнании», т. е. выражение потребности в изучении какой-то области социальной жизни, с тем чтобы активно влиять на разрешение тех противоречий, природа и особенность которых еще не вполне ясны и потому не поддаются планомерному регулированию. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель — переформулированная проблема.

Формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все, что явно или неявно содержит в себе противоречие и создает проблемную ситуацию. Объект — это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования — часть, отраженная сторона объекта. Это наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые направлены на проверку гипотезы. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Критерий научной новизны применим для оценки качества завершенных исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как теоретическое, так и практическое значение. Теоретическое значение исследования заключается в создании концепции, установлении закономерности, метода, модели, подхода, понятия, принципа, в выявлении проблемы, тенденции, направления, в разработке системы. Практическая значимость исследования состоит в его готовности к внедрению в практике.

Логика и динамика исследовательского поиска содержат ряд этапов: эмпирический, гипотетический, экспериментально-теоретический (или теоретический), прогностический.

На *эмпирическом этапе* получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении.

Гипотетический этап направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

Теоретический этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования, с потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к *прогностическому этапу*, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

§5. Система методов и методика педагогического исследования

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы педагогического исследования — это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования, математические и статистические методы.

Методы изучения педагогического опыта — это способы исследования реально сложившегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и не включенное наблюдение — «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение — очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса — беседа, интервью, анкетирование. **Беседа** — самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервью*, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто. **Анкетирование** — метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование — заочным опросом.

Результативность беседы, интервью и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкеты — это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника: определение характера информации, которую необходимо получить; составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первоначального плана; предварительная проверка путем пробного исследования; исправление и окончательное редактирование.

Ценный материал может дать изучение работ учащихся: письменных (творческих и контрольных), графических (рисунков, чертежей), тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Это поможет получить необходимые сведения об индивидуальности учащегося, его отношении к работе, о достигнутом им уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружит исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет **эксперимент** — специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент — исследовательская

деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия, неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют следующие этапы эксперимента:

- ♦ *теоретический* (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- ♦ *методический* (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- ♦ *собственно эксперимент* (проведение серии опытов — создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление и измерение реакций испытуемых);
- ♦ *аналитический* (количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций).

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный (при создании искусственных условий, например, группа учащихся изолируется от остальных). Чаще используется естественный эксперимент, он бывает длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, т. е. устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития или личности школьника, или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо владеть техникой его проведения, нужны особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные выше методы называют также методами эмпирического познания педагогических явлений, так как они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые затем подвергаются теоретическому анализу.

Теоретический анализ — это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, исследователь выявляет в них общее и особенное,

устанавливает общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, который помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений. В теоретическом анализе используют другие группы методов исследования — *индуктивные и дедуктивные*. Это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — от общего суждения к частному выводу. Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов.

Теоретические методы связаны с изучением трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности, общих и специальных работ по педагогике, историко-педагогических работ и документов, периодической педагогической печати, художественной литературы о школе, воспитании, учителе, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам. Изучение этой литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает составление библиографии (перечень источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой), реферирование (сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике), конспектирование (ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы), аннотирование (краткая запись общего содержания книги или статьи), цитирование (дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике).

Математические методы в педагогике применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Эти методы помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование. *Регистрация* — метод выявления какого-либо качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных). *Ранжирование* (или метод ранговой оценки) требует последовательности в расположении собранных данных (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо пока-

зателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников). *Шкалирование* — введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь. Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и сопоставление результатов с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 — завышена.

Статистические методы применяются при обработке массового материала, т. е. при определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп), медианы — показателя середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок), степени рассеяния около этих величин — дисперсии (среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.). Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Как уже отмечалось, нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое), которое не только может, но и должен уметь проводить каждый творчески работающий педагог-практик.

Прикладное исследование проходит несколько стадий: подготовка, затем практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе прежде всего анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов

(анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов), который завершается разработкой гипотезы, т. е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И наконец, составляется методика исследования: отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных. Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования¹. Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения. Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс.

Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В.А. Сухомлинский писал, что педагогика «станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений»².

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также проверять на научной основе свои собственные педагогические находки и открытия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность методологии педагогики?
2. Что такое методологическая культура педагога?

¹ См.: *Грaбapь М.И., Кpаснянская К.А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. — М., 1977.

² *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. — Киев, 1969. — С. 214.

3. Назовите уровни методологического знания и покажите их специфику в педагогике.
4. Дайте характеристику основных современных учений, выступающих в качестве философского уровня методологии педагогики.
5. Раскройте сущность системного подхода как общенаучную методологию педагогики.
6. Назовите конкретно-методологические принципы педагогических исследований и проиллюстрируйте их примерами.
7. Какова логика организации исследования в педагогике? Дайте характеристику его этапов.
8. Раскройте содержание программы педагогического исследования.
9. В чем суть методики педагогического исследования?
10. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте примерами методы педагогического исследования.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
- Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. — М., 1973.
- Грaбapь М.И., Краснянская К.А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. — М., 1977.
- Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
- Ильин В.В., Калинин А.Г.* Природа науки. — М., 1985.
- Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
- Садовский В.Н.* Обоснование общей теории систем. — М., 1974.

Глава 3

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

§1. Обоснование гуманистической методологии педагогики

Обращение к педагогическим трудам европейских ученых XVIII—XIX вв. свидетельствует, что передовые достижения образовательной практики связаны с уровнем развития философии в целом и философии образования в частности. Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, которые были сформулированы Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, И.Ф. Гербартом, А. Дистервегом, Дж. Дьюи и другими классиками педагогики. Их идеи легли в основу классической модели образования, которая в течение XIX—XX вв. эволюционировала и развивалась, оставаясь тем не менее неизменной в своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации педагогического процесса и школьной жизни.

Отечественная педагогика первой половины XX в. имела в своем основании ряд идей, которые в настоящее время утратили свое значение и подверглись острой критике. Среди этих идей оказалась трактовка идеала образованности. Образованный — значит знающий и умеющий использовать знания. Знаниевая парадигма свела содержание образования к знаниям основ наук, а представление о научении и развитии — к процессу и результату усвоения знаний в обучении. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний. Среди форм обучения приоритет приобрела классно-урочная система преподавания.

Именно на эти педагогические идеи, их обоснование и реализацию работали человеческие дисциплины — от физиологии высшей

нервной деятельности до педагогической психологии, прибавившей к ним ведущие психологические концепции: «зоны ближайшего» развития (Л.С. Выготский), интериоризации, или усвоения (С.Л. Рубинштейн), социальной ситуации развития (Л.И. Божович), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), формирования психики в обучении (В.В. Давыдов).

Начиная с 60-х гг. XX в. отечественная культура обогатилась идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности, ее прав, обусловленности жизни со стороны высших начал, которые не были внедрены в образовательную практику. В этой связи стало очевидным, что классическая модель образования перестала отвечать требованиям, предъявляемым обществом и современным производством. Возникла потребность в философско-педагогических идеях, которые могли бы стать методологией новой педагогики и интеллектуальной реконструкции традиционного образовательного процесса.

Развитие философии образования выступает как условие теоретического осмысления альтернативной традиционному пониманию педагогической практики. Система сложившихся в педагогической науке представлений и понятий, основанная на философских идеях классического образования, непригодна для описания современных педагогических инноваций. Их теоретическое осмысление предполагает иные мировоззренческо-философские понятия об образовании. Этим объясняется и тот факт, что попытки реформирования школы в последнем десятилетии оказались малопродуктивными.

Успехи в сфере образования в значительной мере обеспечиваются синтезом научных знаний в области человековедения, интеграция которых в педагогике осуществляется именно через философию образования. Сегодня можно говорить о том, что время глобальных философских систем (например, марксизм, персонализм, неотомизм и др.) с их претензиями считаться единственно истинными, быть нормативным руководством стало лишь достоянием истории. Современные философские учения признают свою обусловленность определенной культурой, традициями и допускают включение в диалоговый режим иных философских взглядов на мир, иных культур, при взаимодействии которых становятся видимыми и понятными особенности каждой отдельно взятой культуры.

Ведущая тенденция современной педагогической науки — ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности. Это стало и особенностью современной педагоги-

ческой практики. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции, которая, впрочем, никогда и не угасала в российской культуре и сохранялась наукой, являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Их решение требует в первую очередь разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

Человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (социальной, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя и взаимообусловленными подходами: практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Исходя из этого, методологию педагогики следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности, отражающих гуманистическую сущность философии образования. Преждевременным было бы утверждать, что такая методология педагогики сегодня уже разработана.

Согласно этой методологии одной из первостепенных задач является выявление гуманистической сущности науки, в том числе и педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Это ведет к рассмотрению ценностных аспектов философско-педагогического познания, его «человеческого измерения», принципов, а через них и гуманистической, человеческой сущности культуры в целом. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека.

§2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Как известно, научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. В этой связи содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание

материальных и духовных ценностей, составляющих культуру человечества. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет *аксиологический*, или *ценностный*, *подход*, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей и решать задачи гуманизации общества.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему *аксиологических принципов*, к которым относятся:

- ♦ равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- ♦ равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения, использования учений прошлого, возможности духовного открытия в настоящем и будущем, необходимости взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;
- ♦ экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и цель общественного развития. В этой связи аксиология (философское учение о природе ценностей) может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогике.

Ценности сами по себе, по крайней мере основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т. п., привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку временем на протяжении всей истории человечества. В условиях демократических преобразований российского общества речь должна идти только об их переосмыслении и переоценке.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Рассматривать социальное развитие вне человека — значит отделить мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого

мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Сложности современного периода не являются основанием переноса осуществления гуманистических идеалов «на потом», на отдаленную перспективу. Нет и не может быть такого уровня экономического развития, достижение которого само по себе обеспечивало бы реализацию этих идеалов. Гуманистические начала, утверждение самоценности человеческой личности, уважение к ее правам, достоинству и свободе нельзя внести в общественную жизнь извне. Процесс социального развития есть по сути своей процесс роста и вызревания этих начал. В противном случае не имеет смысла вести речь о прогрессе человечества.

Под влиянием общей аксиологии, содержащей натуралистические, трансцендентальные, социологические и диалектико-материалистические концепции, сложилось понимание ценностных характеристик педагогических явлений.

В основе педагогической аксиологии лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Стремление обосновать особую ценность для человеческого бытия образовательных систем, по всей вероятности, имело место на всех этапах развития педагогического знания. Однако оно было следствием тех взаимоотношений, которые складывались между человеком и обществом. Именно они определяли ценностный статус образования.

Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, — это «аксиологическая пружина», которая придает активность всем звеньям системы ценностей, выступает логическим центром ценностно-мировоззренческой системы, вследствие чего является основой оценочно-аналитической и творческо-поисковой работы сознания. Идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей, выступает основой ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа. Эта идея определяет и такие ценностные ориентации культуры, которые имеют не только функционально-личностное значение, но и ориентируют личность в историческом и социальном мире: в социальном времени (в истории), в социальном пространстве (в обществе), социальном взаимодействии и социальном движении (деятельности).

Обращенность культуры к социальному времени проявляется в системе ценностных ориентаций личности, связанных как

с будущим всего общества, так и с личным будущим. Основой ориентации личности в социальном пространстве выступает комплекс социально-нравственных ценностей, который представляет гуманизм. Все это делает ценностные ориентации одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие — одной из основных задач гуманистической педагогики и одним из путей гуманизации общественной жизни.

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы педагогики позволяет рассмотреть образование как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных категориях и понятиях этого подхода.

Однако аксиологический анализ преобразований, происходящих в России, показывает, что современный институт образования не в полной мере способствует гуманизации общественной жизни. Для того чтобы задействовать конструктивно-аксиологический потенциал системы образования, необходимо преодолеть сложившийся в ней за предшествующий период механизм торможения. Последний проявляется, с одной стороны, в сохраняющемся до сих пор доминировании технократического и утилитарного подходов в теории и практике образования, а с другой — в деформировании идей гуманизации. Создание материально-организационной базы образования, даже при очевидной слабости и неразвитости последней, все-таки опережает формирование его субъективного фактора. Человеческие ресурсы остались по-прежнему незадействованными, о чем свидетельствуют консервация традиционного образовательного процесса, в котором ученик выступает лишь как объект воздействий, слабая ориентация взрослого населения на продолжение образования, низкая эффективность использования образовательного потенциала.

Идея гуманизации, несмотря на ее многолетнюю декларированность, оказалась для современной отечественной науки и практики преждевременной, теоретически и операционально непроработанной. Стало понятным, что одно дело формировать человека в качестве «персонифицированной функции», а другое — развивать его как созидателя, готовить к свободному и творческому труду. Нужно отметить, что такое положение характерно для образования и в других странах. Существующая в мире система образования не соответствует гуманистической тенденции общественного развития и быстро меняющейся социальной деятельности.

Показательна в этом отношении мысль американского ученого Ф.П. Кумбса. Он полагает, что быстрое развитие системы образования в последние десятилетия, казалось бы, должно способствовать

социальному прогрессу и ликвидации социального неравенства. Однако на деле все обстоит значительно сложнее. В ряде стран только на словах объявляется приверженность принципам гуманизации образования. Даже там, где правящие круги действительно настроены на осуществление демократических реформ в образовании, возникают разногласия относительно путей их проведения¹.

Решающее значение в осуществлении гуманизации образования имеют социальные условия. Увеличивающийся разрыв между возрастающей сложностью социального мира и возможностями его научного познания с целью принятия оптимальных решений требует пересмотра целей, содержания, технологии обучения и воспитания, признания необходимости непрерывного образования. Важной и сложной научной задачей педагогики поэтому является прогнозирование развития образования, решение которой предполагает взаимодействие специалистов разного профиля, активное международное сотрудничество. Как правило, специалисты по прогнозированию, работники органов управления образованием основное внимание уделяют различным прогностическим аспектам экономики образования, организационно-управленческой стороне совершенствования структуры учебных заведений, их материально-техническому и кадровому обеспечению. Но качественная сторона педагогического прогнозирования, связанная с содержательной характеристикой образовательного процесса, рассматривается еще недостаточно глубоко.

Гуманистически ориентированная философия образования в этой связи — это стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Ее разработка позволит установить критерии оценки деятельности учреждений, старых и новых концепций образования, педагогического опыта, определить его ошибки и достижения. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности.

Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и вос-

¹ См.: Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. — М., 1970.

питания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школа не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Во многом дискредитирована идея трудового воспитания, поскольку она была лишена нравственно-эстетической стороны. До сих пор в нашей школе нет условий для приобретения молодыми людьми художественного образования, развития эстетического вкуса. Значительное число учащихся и студентов имеют отклонения в физическом развитии, растет процент их заболеваемости за годы обучения.

Сложившаяся система образования все усилия направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять ее по законам красоты. Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность и даже существование всего человечества. С развитием демократических процессов в России повысился спрос на гармонично развитую, социально активную и творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Подход к человеку только как к представителю *homo sapiens* полностью исчерпал себя. Первостепенное значение приобретают его индивидуальные качества.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человека, на создание экологической и нравственной гармонии в мире, на то, чтобы человек имел все возможности для гармоничного развития и на протяжении всей жизни стремился к нему.

§3. Понятие о педагогических ценностях

Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX в., когда возрос

интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом. Однако проблема ценностей продолжает оставаться одной из самых дискуссионных.

Категориальный аппарат аксиологии включает в себя понятие «ценность», аксиологическую характеристику личности (субъекта ценностных отношений) и общие аксиологические категории (значение, смысл, благо, оценка, потребность, мотивация, ценностные ориентации и отношения).

Судьба понятия «ценность» сложилась, если исходить из внешних признаков, вполне благополучно. Оно вошло в словари, широко используется, особенно в настоящее время, в философских, этических, психологических и педагогических публикациях, активно употребляется в научно-популярной и публицистической литературе. При этом авторы вкладывают в него различные представления, что, естественно, приводит к неопределенности содержания и объема таких понятий, как «ценностные ориентации», «ценностное отношение», «гуманистические ценности» и др., составляющих категориальный строй и тезаурус педагогической аксиологии. Учитывая этот факт, остановимся на определении исходного понятия — «ценность».

Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

Существуют два ряда значений для субъекта: «объективные значения» и «личностные смыслы». Психологическое значение является обобщенным отражением действительности, выработанным человечеством и зафиксированным в форме понятий, знаний, умений как обобщенных образов действий и норм поведения. Категория значения отражает действительность независимо от индивидуального, личностного отношения к ней. Человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею как орудием, выступающим материальным прообразом значения. «Собственно психологическим фактом моей жизни, — писал известный психолог А.Н. Леонтьев, — является то, что я овладеваю данным значением, усваиваю или не усваиваю его, и то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для

моей личности, последнее же зависит от того, какой субъективный, личностный смысл оно для меня имеет»¹.

Значение, смысл и ценность — неразделимые понятия. Значение раскрывает объективный элемент в ценности (определенные свойства явления), смысл же отражает активное отношение человека к этому объективному элементу, которое творит и создает личность. Ценность и смысл возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека. Ценность, согласно В.П. Тугаринову, — это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала².

Для обозначения предметов и их свойств как объектов потребностей человека традиционно употребляется понятие «благо». В понятии «благо» отражается нечто полезное, хорошее, нужное, а в понятии «ценность» — смысл того, что эти качества в благах люди ценят и реализуют в своей практической деятельности. В связи с этим ценности можно подразделить на предметные и субъектные. К предметным ценностям относятся природные и социально-культурные явления, актуальные или потенциальные предметы человеческой деятельности, оцениваемые по таким критериям, как «добро — зло», «красивое — безобразное», «справедливое — несправедливое». Субъективными ценностями являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Они закрепляются и функционируют в общественном сознании как идеи, идеалы, принципы, цели деятельности и служат ее ориентирами.

Ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. В процессе творчества создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности. Следовательно, именно творчество создает культуру и гуманизирует мир. Гуманизирующая роль творчества определяется еще и тем, что его продукт никогда не бывает реализацией только одной ценности. В силу того, что творчество есть открытие или созидание новых, неизвестных ранее ценностей, оно, создавая даже «одноценностный» предмет, вместе с тем обогащает и человека, раскрывает в нем новые способности, приобщает его к миру ценностей и включает в сложную иерархию этого мира.

¹ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1972. — С. 210.

² См.: Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. — Л., 1960; Тугаринов В.П. Философия и ценностные формы отражения. — М., 1978.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Важно понять принципиальную разницу между понятиями «ценность» и «оценка», которая состоит в том, что ценность объективна, складывается в процессе социально-исторической практики, а оценка выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если не соответствует ценности). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной, именно благодаря ей происходит отбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу.

По своей природе оценка динамична, и потому с изменением деятельности человека имеет место переоценка ценностей. Оценка осуществляется как на эмоциональном, так и на рациональном уровнях. Эмоциональная оценка в большинстве случаев характеризуется неосознанностью и проявляется в чувстве удовлетворения или неудовлетворения. Рациональная оценка в большей мере связана с осознанием полезности, значимости предметов и явлений. В этой связи особенно важным для педагогики является понимание того, что осознаваемая и переживаемая личностью ценность способна выполнять аксиологическую функцию, т. е. функцию ориентира в поведении и деятельности человека. Именно поэтому оценочная деятельность личности выступает средством гуманистической педагогики, а развитие ее — педагогической задачей.

Рассмотренный категориальный аппарат общей аксиологии позволяет обратиться к *педагогической аксиологии*, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно-образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, педагогические ценности — это те особенности педагогической деятельности, которые не только позволяют удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, которое разрешает конкретный человек — педагог, выбирая способы воспроизводства и развития культуры соответственно своему мировоззрению.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности педагогические ценности тоже трансформируются. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения объяснительно-иллюстративными и позже — проблемно-развивающими. Усиление демократических тенденций приводило к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективное же восприятие и присвоение педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности, отражая показатели его личностного роста.

§4. Классификация педагогических ценностей

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации и упорядочения, что позволит представить их в общей системе педагогического знания. Однако это классификация, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени педагогикой не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценностей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагогической деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

Однако, как отмечалось, педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой их классификации. По этому основанию выделяются личностные, групповые и социальные педагогические ценности¹.

¹ См. Раздел 1, глава 4.

Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ♦ ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии педагога ближайшим личным окружением);
- ♦ ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями);
- ♦ ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможность развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование);
- ♦ ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям);
- ♦ ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможность получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, послужной рост).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию.

Самодостаточные ценности — это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в них отражен основной смысл деятельности учителя.

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые

реализуются в ней. Этим объясняется их главенствующее положение в иерархии потребностей, составляющих ядерные характеристики личности педагога. К таким потребностям относятся: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я-профессионал» оказываются взаимосвязанными, обуславливая взаимоотраженность и взаимодействие.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на *инструментальные ценности*, называемые *ценностями-средствами*. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства — это три взаимосвязанных подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъективную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т. е. отношения педагога к себе как к профессионалу и личности. Здесь правомерно указать на существование и диалектику «Я-реального», «Я-ретроспективного», «Я-идеального», «Я-рефлексивного», «Я-профессионального». Динамика

этих образов определяет уровень личностно-профессионального развития педагога. Высокий уровень этого развития характеризуется сближением параметров «Я-идеального» в концептуальных схемах «Я-профессионального» и «Я-реального», образующих феномены и нормы гуманистически ориентированной педагогической этики.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют *ценности-качества*, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема — подсистема *ценностей-знаний*. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Ценности-знания — это определенным образом упорядоченная и организованная система знаний и умений, представленная в виде педагогических теорий развития и социализации личности, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательного процесса. Владение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, альтернативности в организации образовательного процесса, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, отслеживать и решать наиболее значимые педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т. д., т. е. они функционируют как единое целое. Данная модель может выступать критерием принятия или непринятия выработанных или создаваемых педагогических ценностей. Она определяет тональность культуры, обуславливая избирательный подход как к ценностям,

имеющимся в истории того или иного народа, так и к вновь создаваемым произведениям человеческой культуры. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяются гуманистическими принципами и идеалами. Закрепляясь в сознании учителя, аксиологические модели, содержащие систему ценностных ориентаций на эмпатийное общение, творчество в педагогической деятельности, на развитие личности, профессиональное сотрудничество и т. д., формируют гуманистически ориентированное педагогическое мировоззрение учителя.

Гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая «вечными» ориентирами, позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают смысложизненное самоопределение педагога. Его ценностные ориентации находят свое обобщенное выражение в *мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности*, которое является показателем гуманистической направленности личности. Это отношение характеризуется единством объективного и субъективного, в котором объективное положение педагога является основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие общее и профессиональное саморазвитие личности и выступающие фактором его профессиональной и социальной активности.

Социальное и профессиональное поведение педагога, следовательно, зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, какое место отводит им в своей жизни.

§5. Образование как общечеловеческая ценность

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается правом человека на образование, конституционально закрепленным в большинстве стран. Реализация этого права обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые различаются принципами организации. В этих принципах находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Далеко не всегда исходные концептуальные позиции формулируются с учетом аксиологических характеристик. Так, в педагогической литературе нередко утверждается, что образование основывается на фундаментальных потребностях человека. Человек якобы нуждается в образовании, так как его природа должна быть преобразована посредством образования. В традиционной педагогике широкое распространение получили и представления о том, что в образовательном процессе реализуются прежде всего социальные установки: общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан, более того, воспитан определенным образом, в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою.

В течение ряда десятилетий в отечественной педагогике разрабатывались концепции, провозглашавшие и отстаивавшие классовую природу образования. Имела место определенная аксиологическая трактовка образования и воспитания, отличавшаяся не только требованиями к основным характеристикам субъектов педагогического процесса, но, главное, содержанием тех ценностей, на которые ориентировался соответствующий тип образования.

Различие ценностных ориентаций, участвующих в конституировании системы образования, не остается безразличным и к трактовке принципа равенства в отношении образования. Это в свою очередь сказывается на определении права на образование с аксиологической точки зрения. Право выбора образования, его уровня и форм должно оставаться за человеком, чтобы обеспечить принцип равенства образования.

Аксиологические аспекты образования касаются еще двух проблем: сферы управления образованием и механизмов регуляции образовательного процесса. Что касается сферы управления, то здесь налицо столкновение двух противоположных тенденций: стремления к автономии школы и к гетерономии, т. е. подчинению ее развития не особенностям самого образовательного процесса, а управленческим решениям, ориентированным не на возможности образования, а на иные, необразовательные приоритеты. Вторая проблема связана с выбором принципа директивности или элективности в регуляции образовательного процесса, который либо может быть выбран самостоятельно, либо быть предписанным образовательным заведением.

В мире сосуществуют две модели реализации принципа равенства в образовательных системах. Первая модель концентрирует внимание на том, чтобы обеспечить одинаковые для всех условия образования, создать единый фонд культурного образовательного

достояния, усвоение которого обеспечит целостность общественного развития. Однако в данной модели недостаточно учтен диапазон индивидуальных интересов, склонностей и способностей. Вторая модель реализации принципа равенства делает акцент на возможностях личностного развития в условиях конкурентной борьбы, инициативы, отбора и дифференциации по уровню способностей.

Идея и принцип равенства в сфере образования накладывают свой отпечаток на формулировку задач его гуманизации. В структуре ценностных императивов системы образования наряду с задачами освоения накопленной обществом культуры, формирования ценностного отношения к природной и социальной среде особое место принадлежит изменению творческого потенциала человека, его способностей преобразовывать существующую действительность.

Очерченный круг аксиологических императивов, реализуемых системой образования, в фактическом функционировании реальных образовательных систем представлен далеко не равномерно. Образовательные системы различаются между собой иерархией приоритетов, успешностью решения выдвигаемых задач. В каждой системе образования преломляются не только ценностные ориентации различных социальных слоев, но и уровень проблем самого образования.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй тип основан на широкой культурно-исторической ориентации, предусматривает получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты подготовки компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни и вместе с тем обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию по отношению к себе: предвидеть свои достижения,

брать на себя ответственность за все происходящее, а также слушающее с ним.

Итак, можно выделить следующие *культурно-гуманистические функции образования*:

- ♦ развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолеть жизненные препятствия;
- ♦ формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;
- ♦ обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- ♦ овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- ♦ создание условий для самореализации творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающим из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является признание его общей направленности на гармоничное развитие личности, которое и является назначением, призванием и задачей каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека и напрямую связана с прогнозированием целей образования, которые не могут быть сведены к перечислению достоинств человека. Истинный прогностический идеал личности — это не произвольная умозрительная конструкция ее в виде добрых пожеланий, сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня развития гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а предполагает конкретизацию педагогических целей в зависимости от уровня образования. Каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного.

Вот почему в его целях должны быть представлены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой — условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его средств: содержания и технологий. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в содержание образования должны войти гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих поведение человека в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития базой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда, политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру, культуру межнационального и межличностного общения. Без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современного цивилизационного процесса. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, является, с одной стороны, условием сохранения и развития культуры, а с другой — создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий конкретный вид творчества — это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности не только в науке, искусстве, общественной жизни, но и в становлении личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное содержание образования обеспечить не может. Образование должно позволить не только воспринимать явление культуры как объективацию мысли, творческого потенциала, нравственного выбора других людей, но и «узнавать себя» в уже созданном и развиваться как «культурно-исторический»

субъект, для которого прошлое и будущее культуры — это его прошлое и будущее.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличность образования, его догматизм и консерватизм. Для разработки таких технологий недостаточно частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Гуманистическая технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога, с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистической технологии образования преодолевается его безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, гуманистическая технология образования позволяет органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и степень этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы причины разработки новой методологии педагогики?
2. В чем суть гуманистической философии образования?
3. Какова специфика применения аксиологического подхода в изучении педагогических явлений?
4. Назовите аксиологические принципы и покажите их применение.
5. Дайте определение понятия *педагогические ценности*.
6. Подготовьте схему «Классификация педагогических ценностей» и дайте их характеристику.
7. Почему образование — это общечеловеческая ценность?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
- Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г.* Эффективность образования. — М., 1991.
- Котова И.Б., Шиянов Е.Н.* Философские основания современной педагогики. — Ростов н/Д, 1994.
- Философия образования для XX века. — М., 1992.
- Шварцман К.А.* Философия и воспитание. — М., 1989.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. — Ростов н/Д, 1995.
- Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. — М., 1993.

Глава 4

РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

§1. Развитие личности как педагогическая проблема

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социологией, психологией развития, детской и педагогической психологией и др. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

В зарубежной педагогике и психологии по проблеме развития личности выделяются три основных направления: биологическое, социологическое и биосоциальное.

Представители *биологического направления*, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З. Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он «надевает маску», неудовлетворение естественных потребностей замещает занятием каким-либо видом деятельности.

Все явления общественной жизни (стачки, забастовки, революции), как считают представители этого направления, естественны для простых людей, у которых от рождения заложено стремление к нападению, жестокости, бунтарству. Однако реальная жизнь показывает, что люди иногда действуют даже вопреки своим жизненным потребностям, выполняя долг патриота, борца и просто гражданина.

Представители *социологического направления* полагают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако

в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые.

Представители *биосоциального направления* рассматривают психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) как биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности — как явления социальные. Такое деление личности не может объяснить ни ее поведения, ни ее развития.

Отечественная педагогическая наука трактует личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях ее деятельности, но и на образе жизни. Однако решающую роль здесь играют те мотивы, интересы, цели, т. е. результаты социальной жизни, которые, определяя весь облик личности, придают ей силы для преодоления своих физических недостатков и особенностей характера (вспыльчивость, стеснительность и т. п.).

Личность, будучи продуктом общественной жизни, в то же время является биологическим организмом. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми. Так, смелость может доходить до безрассудства, когда побуждается желанием привлечь к себе внимание (естественная потребность в достижении признания). Другого человека смелость побуждает идти навстречу жизненным трудностям, хотя об этом никто, кроме него, не знает. Чрезмерная вежливость может граничить с подхалимством, послушание — быть показателем пассивного исполнения требований, безразличия, а непоседливость — свидетельствовать о живости интереса, быстроте переключения внимания.

Личность, по определению Л.С. Выготского, — это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основные функции личности — творческое освоение общественного опыта и включение в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности: это *социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей.*

В отечественной и зарубежной педагогике существуют различия в понимании сущности развития личности. Метафизики считают развитие процессом количественного накопления, простым повторением, увеличением или уменьшением изучаемого явления.

Отечественная педагогика при рассмотрении этого вопроса исходит из положений диалектического материализма, который видит в развитии неотъемлемое свойство природы, общества и мышления, движение от низшего к высшему, рождение нового и отмирание или преобразование старого. При таком подходе развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходят не только количественные изменения, но и качественные преобразования. Сложность эта обуславливается противоречивостью процесса развития. Противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности. К таким противоречиям относятся:

- ♦ противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;
- ♦ противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;
- ♦ противоречие между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых и фактическим уровнем развития личности (В.А. Крутецкий).

Названные противоречия характерны для всех возрастов, но в каждом из них они и проявляют свою специфику. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень своего развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

В процессе обучения и воспитания общие противоречия конкретизируются, приобретая более яркие формы. Это противоречия между требованиями к воспитанникам и их подготовленностью к восприятию и реализации этих требований, между воспитательными воздействиями и «сопротивлением материала» (А.С. Макаренко). В педагогическом процессе проявляются также противоречия, связанные с условиями развития общества, и противоречия, возникающие как следствие недостатков воспитательной работы.

§2. Сущность социализации и ее стадии

Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием «социализация», которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Понятие о социализации как процессе полной *интеграции* личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие *адаптация*. Являясь одним из центральных понятий биологии, оно означает «приспособление организмов к условиям среды». Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникло понятие «социальная адаптация», результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам. С помощью понятия «адаптация» социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются А. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих саморазвитию и самоутверждению личности. Здесь субъект рассматривается как самостоятельная и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода в определенной степени разделяются и ответственными социологами, психологами и педагогами. Хотя приоритет чаще отдается первому (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин и др.).

Наблюдения показывают, что названные подходы имеют место и в педагогической практике, когда абсолютизируется роль одного из факторов: либо социальной среды, либо самовоспитания. Такая абсолютизация объясняется тем, что многими исследователями и практиками не осознан двусторонний характер социализации (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов).

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведе-

ния. Чтобы не быть в оппозиции к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей. Тенденция социальной типизации личности и позволяет рассматривать социализацию как процесс адаптации и интеграции человека в обществе путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам.

Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Тенденция автономизации личности характеризует социализацию как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание новых, в том числе и личного, индивидуального опыта.

С понятием *саморазвитие личности* связывают процесс, который направлен на преодоление противоречий в стремлении к достижению духовной, физической и социальной гармонии. Самореализация выступает как проявление внутренней свободы, обусловленной осознанием своих духовных и физических возможностей, и как адекватное управление собой в изменяющихся социальных условиях.

Тенденции социальной типизации и автономизации личности, объясняющие социализацию, сохраняют свою устойчивость, обеспечивая, с одной стороны, самовозобновляемость общественной жизни, т. е. социума, а с другой — реализацию личностных потенций, задатков, способностей, воспроизводство духовности и субъектности.

Итак, *сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация*. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой.

Социализация не является одноактным или единовременным процессом. Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе его разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять иные социальные роли. Это приводит к тому, что он в течение своей жизни усваивает новый социальный опыт, а также одновременно воспроизводит те или иные социальные отношения, определенным образом влияя на свое окружение.

Социализация — это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без проработки которых последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен. В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из того, что она осуществляется более продуктивно в трудовой деятельности.

В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие стадии социализации:

- ♦ **дотрудовая** (включает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности); эта стадия в свою очередь разделяется на два более-менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения до поступления в школу, и юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т. д.;
- ♦ **трудовая** (охватывает период зрелости человека); границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека;
- ♦ **послетрудовая** стадия наступает в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности (Г.М. Андреева).

Отмечая, что социализация — процесс непрерывный на протяжении всей жизни, нельзя не признать особую важность для становления личности трудовой стадии, когда закладываются основные базисные ценности, формируются самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности.

Стадии социализации могут быть соотнесены с периодами социального развития личности, которые не обязательно совпадают с периодами психического развития человека. А.В. Петровский объясняет это тем, что процесс развития личности не может быть сведен к суммации уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, что это процесс формирования социального системного качества человека — субъекта системы человеческих отношений, и предполагает, что в аспекте социального развития личности для каждого возрастного периода ведущим является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у ребенка с наиболее референтной, значимой для него в этот период группой (или лицом).

Имея в виду это положение, А.В. Петровский выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации:

- ♦ **детство** — адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;

- ♦ отрочество — индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»;
- ♦ юность — интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя, раскрыть, репрезентировать. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточном уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничтожения.

§3. Воспитание и формирование личности

Процессы и результаты социализации имеют внутренне противоречивый характер, так как в идеале социализированный человек должен соответствовать социальным требованиям и в то же время противостоять негативным тенденциям в развитии общества, жизненным обстоятельствам, тормозящим развитие его индивидуальности. Так, нередко встречаются люди настолько социализированные, фактически растворенные в социуме, что оказываются не готовыми и не способными к личностному участию в утверждении жизненных принципов. В значительной степени это зависит от воспитания.

В отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, **воспитание** — это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание), оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации. В силу этого воспитанию присущи две основные функции: упорядочение всего спектра влияний (физических, социальных, психологических и др.) на личность и создание условий для ускорения процессов социализации с целью развития личности. В соответствии с этими функциями воспитание позволяет преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации, придать ей гуманистическую ориентацию, востребовать научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики.

Типы (модели) воспитания обусловлены уровнем развития обществ, их социальной стратификацией (соотношением

социальных групп и слоев) и социально-политическими ориентациями. Поэтому воспитание осуществляется по-разному в тоталитарном и демократическом обществах. В каждом из них воспроизводится свой тип личности, своя система зависимостей и взаимодействий, своя степень свободы и ответственности личности.

Во всех подходах к воспитанию педагог выступает как активное начало. В связи с этим возникает вопрос о тех задачах, которые призвана решать целенаправленная социализация, организатором которой является педагог.

А.В. Мудрик условно выделил три группы задач для каждого этапа социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. *Естественно-культурные задачи* связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах и т. д.). *Социально-культурные задачи* (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые) специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека. *Социально-психологические задачи* вызваны становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией, самоутверждением и на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы решения.

Если какие-либо из этих задач остаются не решенными на том или ином этапе социализации, то это задерживает развитие личности или делает ее неполноценной. Возможен и такой вариант, отмечает А.В. Мудрик, когда та или иная задача, не решенная в определенном возрасте, вначале не сказывается на развитии личности, но через определенный период «всплывает», что приводит к немотивированным замыслам и действиям.

В процессе воспитания как целенаправленной социализации перечисленные задачи появляются как ответ на кризисы, возникающие в жизни и деятельности детей и взрослых (Л.И. Анцыферова). Кризисы проявляются как обострение ряда противоречий развития личности.

Формирование личности — это процесс и результат социализации, воспитания и саморазвития. Формировать — означает «придавать определенную форму, законченность».

При формировании личности, когда первостепенное значение имеют социальные факторы, постоянно и мощно работают и био-

логические механизмы человека как природного существа, проявляя себя в виде задатков, на основе которых развиваются потребности, интересы, склонности, способности, складывается характер и формируются природные параметры человека: его физическое здоровье, работоспособность, долголетие.

Детализируя сущность развития и формирования личности, Л.И. Божович писала, что это, во-первых, развитие познавательной сферы; во-вторых, формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка, позволяющего ему действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами; в-третьих, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, составляющих основу формирования его характера; и наконец, развитие общественной направленности, т. е. обращенность к коллективу сверстников, усвоение тех нравственных требований, которые они ему предъявляют.

§4. Роль обучения в развитии личности

Проблема соотношения обучения и развития является не только методологически, но и практически значимой. От ее решения зависят содержание образования, выбор форм и методов обучения.

Под обучением понимается не процесс «передачи» готовых знаний от учителя ученику, а широкое *взаимодействие между обучающим и обучаемым, способы осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности*. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта. Под развитием применительно к обучению понимают две разные, хотя и тесно взаимосвязанные друг с другом категории явлений: собственно биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур и психическое (в частности, умственное) развитие как определенную динамику его уровней, как своего рода умственное созревание.

Конечно, умственное развитие зависит от биологического созревания мозговых структур, и этот факт необходимо учитывать в ходе осуществления педагогического процесса. Обучение не может игнорировать органическое созревание мозга, как считает американский психолог Дж. Брунер; неправильно и обратное утверждение, что органическое созревание мозговых структур происходит

совершенно независимо от среды, обучения и воспитания. Именно поэтому, когда мы говорим об умственном развитии, то имеем в виду, что умственное развитие происходит в единстве с биологическим созреванием мозга.

В психолого-педагогической науке сложились по меньшей мере три точки зрения на соотношение обучения и развития. *Первая* и наиболее распространенная заключается в том, что обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса, но обучение как бы «надстраивается» над созреванием мозга. Таким образом, обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. В. Штерн писал, что обучение следует за развитием и приспосабливается к нему. Поскольку это так, то не надо вмешиваться в процесс умственного созревания, мешать ему, а надо терпеливо и пассивно ждать, пока созреют возможности для обучения. Ж. Пиаже отмечал, что умственное развитие идет по своим внутренним законам, поэтому обучение может только несущественно замедлить или ускорить этот процесс. Однако, например, пока у ребенка не созрело логическое операторное мышление, бессмысленно обучать его логически рассуждать.

Ученые, придерживающиеся *второй* точки зрения (Джеймс, Торндайк), отождествляют обучение и развитие.

Третья группа теорий (Коффка и др.) объединяет первые две точки зрения и дополняет их новым положением: обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.

Эту существенно новую идею выдвинул Л.С. Выготский. Он обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности: обучение должно идти впереди развития личности и вести его за собой. В связи с этим Л.С. Выготский выделил два уровня умственного развития ребенка. Первый — уровень актуального развития как наличный уровень подготовленности, который характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно. Второй — более высокий уровень, «зона ближайшего развития» — обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. То, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, отмечал Л.С. Выготский, завтра он будет делать самостоятельно; то, что входило в «зону ближайшего развития», в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Так и идет развитие личности по всем направлениям.

Современная отечественная педагогика стоит на точке зрения диалектической взаимосвязи обучения и развития личности, отводя, согласно положению Л.С. Выготского, ведущую роль обучению. Обучение и развитие — это не два параллельно протекающих процесса, они находятся в единстве. Вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие и в то же время опирается на него, а не надстраивается чисто механически.

И.И. Ильясов считает, что развитие, в частности умственное, в процессе обучения определяется характером получаемых знаний и самой организацией процесса обучения. Знания должны быть систематическими и последовательными, как иерархизированные понятия, а также в достаточной степени обобщенными. Обучение должно строиться преимущественно проблемно, на диалогической основе, где ученику обеспечивается субъектная позиция. В конечном итоге развитие личности в процессе обучения обеспечивается тремя факторами: обобщением учащимися своего опыта; осознанием (рефлексией) ими процесса общения, так как рефлексия — важнейший механизм развития; соблюдением этапов самого процесса развития личности.

§5. Факторы социализации и формирования личности

Социализация, как уже отмечалось, осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Сколько обстоятельств, вариантов их сочетания, столько и факторов социализации. Можно даже утверждать, что они еще не все известны, а те, которые мы знаем, не до конца изучены.

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Однако мы считаем наиболее логичной и продуктивной для педагогики ту, которую предложил А.В. Мудрик. Он выделил основные факторы социализации и объединил их в три группы:

- ♦ **макрофакторы** (космос, планета, мир, страна, общество, государство) влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей;
- ♦ **мезофакторы** (гр. *mesos* — средний, промежуточный) — группы людей, выделяемые по национальному признаку,

по месту и типу населения (регион, село, город, поселок), по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино);

- ♦ **микрофакторы** (семья, группы сверстников, учебные, профессиональные и общественные организации) оказывают непосредственное влияние на конкретных людей.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т. е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте — добавляются собственные дети, а в пожилом — и члены их семей. И.С. Кон совершенно справедливо утверждает, что нет иерархии агентов социализации по степени их влияния и значимости, которая бы не зависела от общественного строя, системы родства и структуры семьи.

Социализация осуществляется с помощью широкого набора *средств*, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести способы вскармливания младенца и ухода за ним, методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах, разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельности, спорт).

Чем лучше организована социальная группа, тем больше у нее возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказать воздействие на личность на различных этапах ее онтогенетического развития. Так, в дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья, в подростковом и юношеском возрастах увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников, в зрелом же возрасте на первое место по значимости выходят сословие, трудовой или профессиональный коллектив, отдельные личности. Есть факторы социализации, ценность которых сохраняется на протяжении всей жизни человека. Это нация, ментальность, этнос.

В последние годы все большее значение ученые придают макрофакторам социализации, в том числе и природно-географическим условиям, поскольку установлено, что они как прямым, так

и опосредованным способом оказывают влияние на становление личности. Знание макрофакторов социализации позволяет понять специфику проявления общих законов развития индивида как представителя рода человеческого, убедиться в могуществе воспитания. Сегодня становится понятным, что без учета влияния макрофакторов нельзя разработать даже научно обоснованную региональную программу социализации подрастающего поколения, не говоря уже о государственной и межгосударственной.

Отдавая должное роли всех факторов социализации, необходимо учитывать, что наибольшее влияние на личность оказывает другая личность, являющаяся для нас референтной и авторитетной.

Если в течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации факторы только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации — это *развивающая среда*, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В развивающей среде должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения удовлетворения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом.

Факторы социализации являются одновременно и факторами формирования личности, если дополняются *биологическим фоном*, которому в зарубежной педагогике в целом ряде случаев отводится первостепенная роль. Так, по мнению некоторых ученых, среда, обучение и воспитание являются лишь условиями для саморазвития, проявления природно-обусловленных психических особенностей. В подтверждение своих выводов они ссылаются на данные сравнительного изучения развития близнецов.

Действительно, влияние биологического фактора на формирование личности игнорировать нельзя уже потому, что человек — это организм, жизнь которого подчинена как общим законам биологии, так и специальным законам анатомии и физиологии. Но по наследству передаются не качества личности, а определенные задатки. Задатки — природная расположенность к той или иной деятельности. Различают задатки двух видов: общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторы) и индивидуальные (особенности типа нервной системы, анализаторов).

Отечественная педагогика не отрицает влияния биологического фактора на формирование личности, но и не отводит ему

решающей роли, как это делают бихевиористы. Разовьются ли задатки, станут ли они способностями — это зависит от социальных условий, обучения и воспитания, т. е. влияние наследственности всегда опосредуется обучением, воспитанием и социальными условиями. Этот тезис верен и в отношении индивидуальных различий, лежащих в основе индивидуальных способностей.

Таким образом, природные особенности являются важными предпосылками, но не движущими силами формирования личности. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание — продукт общественного бытия человека. Чем сложнее образование, тем меньше оно зависит от природных особенностей человека.

Природные особенности обуславливают разные пути и способы формирования психических свойств, могут влиять на уровень достижений человека в какой-либо области. При этом их воздействие на личность не прямое, а косвенное. Ни одна врожденная особенность не является нейтральной, так как она социализируется, пронизывается личностным отношением (например, карликовость, хромота и т. п.). Роль природных факторов на разных возрастных этапах неодинакова: чем меньше возраст, тем в большей мере природные особенности сказываются на формировании личности.

В то же время нельзя и переоценивать роль социальных факторов формирования личности. Еще Аристотель писал, что «душа есть неисписанная книга природы, опыт наносит на ее страницы свои письмена». Д. Локк считал, что человек рождается с душой чистой, как доска, покрытая воском, воспитание пишет на этой доске, что ему заблагорассудится. Французский философ Ж.А. Гельвеций учил, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития, а различия в психических особенностях объясняются исключительно влиянием среды и воспитательными воздействиями. Среда понимается в этом случае метафизически, как что-то неизменное, фатально предопределяющее судьбу человека, а человек рассматривается как пассивный объект влияния среды.

Переоценка роли среды, утверждение, что развитие человека определяется средой (Гельвеций, Дидро, Оуэн), привело к заключению: чтобы изменить человека, надо изменить среду. Но среда — это прежде всего люди, поэтому получается замкнутый круг: чтобы изменить среду, надо изменить людей. Однако человек не пассивный продукт среды, он тоже влияет на нее. Изменяя среду, человек тем самым изменяет самого себя. Изменение, развитие личности осуществляется в ее деятельности.

Признание деятельности личности ведущим фактором ее формирования ставит вопрос о целенаправленной активности, саморазвитии личности, т. е. непрерывной работе над собой, над собственным духовным ростом. Саморазвитие дает возможность последовательно усложнять задачи и содержание образования, реализовывать возрастной и индивидуальный подход, формировать творческую индивидуальность школьника. В то же время оно позволяет осуществлять коллективное воспитание.

Человек развивается в той мере, в какой он «присваивает человеческую действительность», овладевает накопленным опытом. Это положение имеет большое значение для педагогики. Формирующие влияния среды, обучения и воспитания, природных задатков становятся факторами развития личности только через посредство ее активной деятельности. «Человека, — пишет Г.С. Батищев, — нельзя “сделать”, “произвести”, “вылепить” как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне — но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность, и исключительно через механизм этой его собственной — совместной с другими людьми — деятельности он формируется в то, чем делает его эта (общественная, в своей сущности коллективная) деятельность (труд)».

Широта, глубина развития каждой личности, при одинаковых условиях обучения и воспитания, зависят главным образом от ее собственных усилий, от той энергии и работоспособности, которые она проявляет в различных видах деятельности, разумеется, с соответствующей поправкой на природные задатки. Именно этим во многих случаях объясняются те различия в развитии людей, в том числе и школьников, которые живут и воспитываются в одних и тех же средовых условиях и испытывают примерно одни и те же воспитательные воздействия.

Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что при определенных условиях коллектив нивелирует личность, однако, с другой стороны, развитие и проявление индивидуальности возможно только в коллективе. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности. Незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее гражданской позиции. В коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности взаимодействующих людей осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его обществен-

ным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, а также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

§6. Самовоспитание в структуре процесса формирования личности

С развитием теории управления в педагогику вошли новые понятия: субъект и объект управления. В авторитарных педагогических системах свойством субъективности однозначно наделялся педагог, а воспитаннику отводилась роль (позиция) объекта, т. е. испытывающего педагогические влияния и пассивно перестраивающего свою деятельность в соответствии с требованиями извне. Однако свойство субъектности присуще всем людям. А.В. Брушлинский считает, что субъектность развивается уже в три месяца, но отчетливо проявляется лишь в предметно-манипулятивной деятельности: например, ребенок ставит один кубик на другой, т. е. решает задачу и понимает — решил или не решил. Способность устанавливать обратную связь — универсальный механизм саморегуляции (Анохин, Бернштейн, Виннер) и показатель свойства субъективности. В традициях гуманистической педагогики, как уже отмечалось, в педагогическом процессе функционируют равнозаинтересованные субъекты — педагоги и воспитанники.

Субъект — это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельная, предметная, совместная и творческая. А.Н. Леонтьев отмечал, что формирование личности представляет собой процесс, состоящий из непрерывно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий и обстоятельств. Если на первых порах формирование личности обусловлено ее связями с окружающей действительностью, широтой ее практической деятельности, ее знаниями и усвоенными нормами поведения, то дальнейшее развитие личности определяется тем, что она становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

Решая ту или иную педагогическую задачу, воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Для того чтобы воспитанники начали проявлять соответствующую активность, это влияние педагога (внешний стимул) должно быть ими осознано, должно превратиться во внутренний побудитель, в мотив деятельности (убеждение, желание, осознание необходимости, интерес). В процессе воспитания большое место занимает внутренняя переработка

личностью внешних воздействий. Опосредование внешних воздействий через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн) происходит в процессе непосредственных или опосредованных взаимоотношений с различными людьми. Эту диалектическую обусловленность применительно к детям показал А.С. Макаренко. Он отмечал, что со всем сложившимся миром, окружающей действительностью ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, «усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка».

Человек с момента рождения становится социальным существом. Формирование его характера, поведения, личности в целом определяется всей совокупностью социальных факторов (отношением окружающих людей, их примером, их идеологией, опытом собственной деятельности) и закономерностями физического развития. Именно поэтому важно знать совокупное действие всех факторов, определяющих развитие личности на разных возрастных этапах. Не менее важно проникнуть в глубинные механизмы этого процесса и понять, каким образом производственный, моральный и научный опыт, накопленный в обществе, становится достоянием отдельного человека и определяет его развитие как личности. Здесь речь должна идти о *специально организованной встречной активности личности*, получившей название *самовоспитания*.

При воспитании младенца и дошкольника едва ли возникает вопрос о самовоспитании, хотя дошкольник сам задумывает свою игру и сам играет, отражая свое понимание воспринятой им действительности.

В младшем школьном возрасте происходят значительные сдвиги в деятельности ребенка в сторону внутренней мотивации. Она является основой для перестройки деятельности на основе постановки им задач преодоления своих слабостей и формирования у себя лучших человеческих качеств.

Работа над собой — самовоспитание — начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка ребенком определенной цели поведения или деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности на завтрашний день. Осуществление этой цели неизбежно сопровождается возникающими препятствиями как объективного, так и субъективного характера.

Таким образом, на определенной стадии развития личности, ее интеллектуальных способностей и общественного самосознания

ребенок начинает понимать не только внешние для него цели, но также собственные цели своего воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового, весьма своеобразного в формировании личности фактора человек сам становится воспитателем.

Итак, *самовоспитание* — систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие, на формирование базовой культуры личности. Самовоспитание призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание — составная часть и результат воспитания, всего процесса развития личности. Оно зависит от конкретных условий, в которых живет человек.

Формы и методы самовоспитания: самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос себя в положение другого человека и др. А искусство воспитания в связи с проблемой самовоспитания состоит в том, чтобы возможно раньше пробудить у ребенка стремление к самосовершенствованию и помогать ему советом, как достичь поставленных целей. Опорой взрослых в этом деле является сам ребенок, который всегда и везде хочет быть сильным и хорошим, быть лучше.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность развития личности?
2. Каковы движущие силы развития личности?
3. Назовите процессы социализации и раскройте их суть.
4. Каковы стадии социализации и как они соотносятся со стадиями социального развития личности?
5. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?
6. Какова роль обучения в развитии личности?
7. Дайте характеристику факторов социализации и формирования личности.
8. Почему деятельность личности является ведущим фактором формирования личности?
9. Какое место в структуре процесса формирования личности занимает самовоспитание?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.
Кон И.С. Ребенок и общество. — М., 1988.
Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. — М., 1991.

Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. — Ростов-н/Д., 1997.

Мид М. Культура и мир детства. — М., 1988.

Мир входящему: развитие ребенка и его отношений с окружающими /К. Флейк-Хобсон и др. — М., 1992.

Мудрик А.В. Социализация и смутное время. — М., 1991.

Развитие, социализация и воспитание личности. Региональная концепция / Коллектив авторов под рук. Е.Н. Шиянова. — Ставрополь, 1993.

Сухолинский В.А. Рождение гражданина. — М., 1971.

Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Глава 5

ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

§1. Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но уже к середине XIX в. в трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях. И.Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств.

Учитель немецких учителей А. Дистервег, рассматривая обучение как часть, сторону воспитания, писал, что «время искусственных разделений прошло», особо при этом подчеркивая: «Принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания, и наоборот».

Более глубоко идея целостности педагогического процесса выражена К.Д. Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. От комбинации основных элементов всякой школы, писал он, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании¹. Прогрессив-

¹ Ушинский К.Д. Три элемента школы / Пед. соч.: В 6 т. — М., 1989—90. — Т. 1. — С. 171.

ные идеи К.Д. Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей: Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Лесгафта, К.В. Ельницкого, В.П. Вахтерова и др.

Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П.Ф. Каптерев. Он всесторонне проанализировал его проявления с внешней и внутренней стороны и пришел к выводу: «Обучение, образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскания и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого — педагогического процесса»¹. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

Большой вклад в развитие представлений о целостности педагогического процесса уже в новых социально-экономических и политических условиях внесли Н.К. Крупская, А.П. Пинквич, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, А.С. Макаренко. Однако начиная с 30-х гг. основные усилия педагогов были направлены на углубленное изучение обучения и воспитания как относительно самостоятельных процессов. Наметилась тенденция к обособлению этих связанных как часть и целое процессов, а в воспитательной работе закрепился ярко выраженный функциональный подход, вопреки утверждению, что личность не формируется по частям (А.С. Макаренко).

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вызванный потребностями практики школы, возобновился в середине 70-х гг. Но ее решение было сведено к частной проблеме воспитывающего обучения. Вместе с тем наметились и различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.М. Коротов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Ю.П. Сокольников и др.).

Изучение истории развития взглядов на сущность педагогического процесса свидетельствует о том, что поиск адекватных представлений о нем как о целостности, т. е. максимальной ориентированности на всестороннее развитие личности, волновал умы многих педагогов (ученых и практиков), но не получил однозначного решения. Это положение объясняется сложностью явления, каким выступает педагогический процесс. В то же время авторы современных концепций едины во мнении, что раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно только на основе методологии системного подхода. Он

¹ Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. — СПб., 1905. — С. 1.

требует рассматривать педагогические объекты как системы, а именно: определить состав, структуру и организацию основных компонентов, установить ведущие взаимосвязи между ними, выявить внешние связи системы, выделить из них главную, определить функции системы и ее роль среди других систем, установить на этой основе закономерности и тенденции развития системы в направлении ее целостности. Целостность имеет смысл только применительно к системным объектам.

§2. Понятие о педагогических системах и их виды

В педагогической лексике теоретиков педагогики и практиков довольно часто в разных контекстах употребляется понятие «система» (система обучения, система воспитания, система методов, система средств). Однако при использовании этого термина в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл. Система — выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление¹.

Как искусственная, специально в силу объективных законов развития общества организованная, педагогическая система находится под постоянным «контролем» общества, т. е. той социальной системы, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие по линии метасвязи (внешней для педагогической системы) идет не сплошным потоком, а избирательно (отдельными гранями, свойствами), то изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования, заботу о материальном положении учителя и т. п. Важно заметить, что именно этот механизм вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным ключом для понимания многих типичных ошибок в принятии управленческих решений в сфере народного образования на всех уровнях. Причины многих неудачных попыток совершенствования педагогических систем кроются в несистемном, локальном подходе к преобразованию элементов.

В сложном вопросе о компонентном составе педагогических систем среди исследователей нет единства взглядов. Это объясня-

¹ Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. — М., 1972. — С. 16.

ется тем, что выбор компонентов, т. е. подсистем, может иметь различные основания, является в известной мере интуитивным творческим актом, педагогическая система может исследоваться в статике и в динамике, как педагогический процесс. Для представления педагогической системы в статике достаточно выделения четырех взаимосвязанных компонентов: субъектов (педагогов и воспитанников), содержания образования и материальной базы (средств).

Взаимодействием компонентов педагогической системы порождается педагогический процесс, т. е. она создается и функционирует с целью обеспечения оптимального протекания педагогического процесса. Функция педагогической системы — осуществление целей, которые задаются ей обществом.

Рассмотрение сущности педагогической системы будет неполным без анализа ее видового многообразия, так как одна и та же сущность имеет разные формы проявления.

Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему воспитания как наиболее общую педагогическую систему. Ее подсистемами являются все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединенные в систему образования. Ведущей (системообразующей) подсистемой в системе образования является общеобразовательная школа. Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание подрастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей — средние специальные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессионализма учителей, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Виды педагогических систем различаются не сущностными характеристиками (они совпадают), а исключительно назначением. Так, в системе дошкольного воспитания основной является педагогическая система «детский сад», ее вариантами — педагогическая система круглосуточных детских садов, дошкольных учреждений для детей с ослабленным здоровьем.

В системе общеобразовательной подготовки основной является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат, детский дом, суворовские и нахимовские училища). Вариантами педагогической системы «школа» являются также альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др.

Аналогично варианты педагогических систем могут быть прослежены в общей системе профессионального образования. К особым педагогическим системам есть все основания отнести учреждения дополнительного образования (музыкальные, спортивные школы, станции юных натуралистов, техников, туристов и т. п.).

В специальной литературе термин «педагогическая система» употребляется неоднозначно. Во многих случаях под него подводятся отдельные составные части педагогического процесса, совокупность организационных форм, к примеру кружки, секции, клубы, трудовые объединения школьников, детско-юношеские общественные организации.

Широкое хождение (и тоже с неоднозначным смыслом, наряду с понятием «педагогическая система») в литературе, особенно в последние годы, с появлением так называемых авторских школ, имеют понятия «воспитательная система» и «дидактическая система». При этом традиционные понятия «система воспитания» и «система обучения» не тождественны им, хотя сплошь и рядом можно видеть смешение этих разнящихся по смыслу понятий. Если «система воспитания» и «система обучения» относительно самостоятельные, условно выделяемые части педагогической системы, которые в своей диалектической взаимосвязи ее образуют, то воспитательная и дидактическая системы — средства эффективного решения школой своих задач. Воспитательная и дидактическая системы не что иное, как педагогическая система в динамике, педагогический процесс. Термины «воспитательная система» и «дидактическая система» выражают доминирующие задачи, для решения которых они создаются, что, однако, не означает, что в первом случае не предусматриваются элементы обучения, а во втором — не предполагается воспитание в процессе обучения.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно считать авторской школой. К ним по праву причислены системы школы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинского.

Иное дело — творчество педагога-новатора, реализующего свои подходы к обучению и воспитанию, воплощающего одну или несколько часто не связанных идей («опережающее обучение», комментирование — С.Н. Лысенкова, «опорные сигналы» — В.Ф. Шаталов).

Когда педагогический процесс строится на основе оригинальной концепции, есть все основания говорить об авторской дидактической и воспитательной системе. Таковыми стали дидак-

тические системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, М.И. Махмутова, П.М. Эрдниева, воспитательные системы И.П. Иванова, В.А. Караковского и др.

§3. Общая характеристика системы образования

Любое общество для обеспечения прогрессивного развития наряду с функциями производства и воспроизводства должно реализовывать и функцию воспитания своих членов. С этой целью оно создает образовательную систему, т. е. комплекс институтов образования.

Основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частные или созданные общественными, религиозными организациями). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории того или иного государства, независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

В России существует несколько типов образовательных учреждений: дошкольные, общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего общего образования), профессиональные (начального, среднего и высшего образования), специальные (коррекционные) — для детей с отклонениями в развитии, а также учреждения дополнительного образования, учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Дошкольные образовательные учреждения (детский сад, ясли—детский сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и для необходимой коррекции недостатков развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования.

Общеобразовательные учреждения представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями — гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: I ступень — начальная школа (3—4 года); II ступень — основная школа (5 лет); III ступень — средняя школа (2—3 года). Ступени школы соответствуют

трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культуры речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способности к социальному самоопределению, к глубокому усвоению основ наук и к формированию научного мировоззрения.

Введение на этом этапе дополнительных учебных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75—80% учебного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам. Основная школа является обязательной. Выпускники основной школы продолжают обучение в средней школе. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля, с разными сроками обучения, в вечерних и заочных средних общеобразовательных школах.

Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. Поэтому учебный план этой ступени включает наряду с обязательными предметами по выбору самого учащегося. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на III ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей. Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохо-

заяственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются *специальные образовательные учреждения (классы, группы)* коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Дети и подростки направляются в такие образовательные учреждения органами управления образованием только с согласия родителей или лиц, их заменяющих, по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

Для подростков с общественно опасным девиантным поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда. Для граждан, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также для самообразования.

Реабилитация здоровья детей проводится в *оздоровительных и санаторно-лесных школах*.

В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы. При необходимости для учащихся создаются интернаты (общежития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах.

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ III ступени. В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную образовательную подготовку другой.

Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования. *Начальное профессиональное образование* имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям

оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях — техникумах, училищах, колледжах) или на I ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях) — университетах, академиях, институтах, колледжах. Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

Послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Для его получения созданы институты аспирантуры, докторантуры, ординатуры, адъюнктуры при образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях.

Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях (постдипломного) дополнительного образования — учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы *детские дома*. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть

детских домов в России включает дошкольные детские дома (для детей 3—7 лет), смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста), детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Во всей системе воспитательных влияний на личность, не умаляя значения семьи, дошкольных и внешкольных образовательных учреждений, решающая роль принадлежит школе. Даже если не акцентировать внимания на том, что практически весь период взросления, в течение 10—11 лет, ребенок находится под целенаправленным влиянием квалифицированных педагогов, роль школы в становлении личности трудно переоценить. Она не только дает общеобразовательную подготовку, составляющую основу для получения профессионального образования, но и создает благоприятные возможности для удовлетворения личностью своих интересов и потребностей, развития природных сил и творческих способностей, достижения гармонии в развитии интеллектуальной, духовной, эмоционально-волевой сферы.

Школа, призванная организовывать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность детей, имеет неограниченные возможности для того, чтобы ее воспитанники овладевали всеми богатствами культуры, накопленной человечеством, для освоения опыта социального поведения, подготовки к активному участию в жизни общества. Школьные годы, проведенные в общении со сверстниками и квалифицированными педагогами, оказывают ничем не заменимое влияние на формирование идеалов, убеждений, ценностных ориентаций и направленных чувств.

Располагая квалифицированными кадрами, школа координирует, педагогически направляет систематическую работу с семьей и общественностью по воспитанию детей.

Демократизация и гуманизация общественной жизни ставит перед государством задачу максимального использования возможностей общеобразовательной школы, а через нее и всей системы образования, для формирования разносторонне развитой личности как основной составляющей трудовых ресурсов общества.

§4. Сущность педагогического процесса

Педагогический процесс как динамическая педагогическая система. Педагогический процесс, как установлено выше, есть следствие взаимодействия компонентов педагогической системы, ее функция. Следовательно, компоненты педагогического процесса

как системы адекватны в своей основе компонентам педагогической системы. Вскрыть сущность педагогического процесса возможно, только абстрагируясь от его внешних проявлений, судя по которым он представляет собой специально организованные, целенаправленные, последовательные, планомерные и всесторонние воздействия на личность с целью ее формирования, т. е. является исключительно результатом деятельности педагогов. Однако такое понимание сущности педагогического процесса отождествляет его с деятельностью педагога и не вскрывает механизма изменения состояний педагогического процесса, приобретения им значимых вариативных характеристик.

Педагогический процесс — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким образом, содержание образования (опыт, базовая культура) и средства — еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

С позиции системного подхода бесосновательным представляется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т. п. Они так же, как и цель, имманентны динамической системе «педагог — воспитанник». В них самих и в результате их взаимо-

действия рождаются методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса.

Рассматривая педагогический процесс как динамическую систему и учитывая, что его динамика обусловлена взаимодействием или обменом деятельностью главных участников, проследить переход педагогического процесса из одного состояния в другое можно, только определив его основную единицу («клеточку»). Только при этом условии можно понять педагогический процесс как развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных задач.

Педагогическая задача как основная единица педагогического процесса. Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна, по мнению Б. Битинаса, удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса, являться общей при реализации любых педагогических целей, наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая задача.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. *Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.*

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачуную структуру, т. е. может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники в свою очередь включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами, то и с этой точки зрения в качестве единицы педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников. Таким образом, динамика педагогического процесса, его «моменты» должны прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство, а именно: являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, органично выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач.

Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- ♦ анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- ♦ проектирование вариантов решения и выбор оптимального для данных условий;
- ♦ осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;
- ♦ анализ результатов решения.

Движущие силы педагогического процесса. Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных педагогических противоречий и своевременного осознания и устранения субъективных, являющихся следствием ошибочных педагогических решений, отставания педагогической науки и засилья стереотипов, консервативности традиционного педагогического мышления.

Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, является несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества, школы, учителей. Если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся источниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектирования близких, средних и далеких перспектив коллектива и отдельных воспитанников, их конкретизации и обеспечения принятия самими детьми.

В последние годы в связи с гуманизацией и демократизацией образования выявилось главное внутреннее противоречие педагогического процесса и развития личности в детском возрасте. Это несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Главное противоречие конкретизируется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса.

К субъективным противоречиям относятся следующие: между целостностью личности и функциональным подходом к ее фор-

мированию, односторонностью педагогического процесса; между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса; между необходимостью духовного развития и ограниченностью возможностей школы; между огромным воспитательным потенциалом содержания образования и его неэффективным использованием.

Педагогическое взаимодействие и его виды. Универсальной характеристикой педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к субъект-объектным отношениям, которые в свою очередь являются следствием механического переноса в педагогическую действительность основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В теории традиционной педагогики субъект — это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник и даже обучающийся взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Между тем даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий спектр взаимодействий: «ученик — ученик», «ученик — коллектив», «ученик — учитель», «учащиеся — объект усвоения». Основной в педагогическом процессе является взаимосвязь «педагогическая деятельность — деятельность воспитанника». Однако определяет результаты педагогического процесса отношение «воспитанник — объект усвоения».

В этом заключается и специфика педагогических задач. Они могут быть решены и решаются только посредством руководимой педагогом активности учащихся, их деятельности. Д.Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что ее цель и результат — в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие

двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т. е. содержанием образования.

С опорой на категорию «взаимодействие» педагогический процесс может быть представлен как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителями, общественностью, взаимодействия учащихся между собой, с предметами материальной и духовной культуры и т. п. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения. Но из всего многообразия отношений воспитательными оказываются лишь те, в ходе реализации которых осуществляются воспитательные взаимодействия, приводящие к усвоению воспитанниками тех или иных элементов социального опыта, культуры. От богатства действительных отношений личности и зависит ее действительное духовное богатство. Отношения воспитанника, включенного в педагогический процесс, выступают универсальным явлением, характеризующим воспитание. По уровню их сформированности можно судить и об общем уровне развития личности.

Принято различать разные виды педагогических взаимодействий, а следовательно, и отношений: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников), взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими), предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры), отношения к самому себе. Воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Веским аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве своего источника и содержания именно взаимодействие с реальным миром, организуемое и направленное педагогами, родителями и другими воспитателями. Причем по мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответная реакция воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т. п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное

восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность.

§5. Педагогический процесс как целостное явление

Понятие целостности педагогического процесса. Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы — его способность к выполнению социально обусловленных функций. Общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества, а это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления. *Целостная гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе.*

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение: преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

В педагогическом процессе специально создаются функциональные подсистемы, направленные преимущественно на решение образовательно-развивающих и воспитательных задач. Они действуют автономно, «разрывая на части» формирующуюся личность, придавая педагогическому процессу односторонность. В целостном педагогическом процессе в каждом акте педагогического взаимодействия решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи развития всех сторон личности. Это достигается всесторонним охватом основных видов деятельности, их сочетанием и взаимообогащением.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию деятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс не сводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как

часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов воспитания, т. е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных из единого целого частей. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него.

Основные аспекты целостности педагогического процесса. Учитывая многообразие взаимоотношений и взаимосвязей между компонентами педагогического процесса, было бы слишком упрощенным сводить целостность педагогического процесса к какой-либо одной его характеристике. В связи с этим необходимо рассмотреть разные аспекты целостности: содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технологический.

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования накопленного человечеством опыта, во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и валового отношения к окружающему миру. Реализации основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство относительно самостоятельных процессов-компонентов:

- ♦ процесса освоения, конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагогов);
- ♦ процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования;
- ♦ процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение);
- ♦ процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Эти процессы отражают и предметные отношения, и собственно педагогические, и взаимные, а следовательно, охватывают педагогический процесс в его целостности.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней целостности названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т. е. к собственно педагогическому отношению, учебно-воспитательного процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений.

§6. Логика и условия построения целостного педагогического процесса

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов и воспитанников (подготовка учителя к уроку или воспитательному мероприятию, самостоятельная работа учащихся на уроке, выполнение поручений педагога за пределами школы, работа над домашним заданием и т. п.). Как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, так и школьник постоянно «видит» перед собой педагога, родителей или сверстников. Следовательно, признание исходным отношением педагогического процесса взаимодействия «педагог — воспитанник» позволяет видеть педагогический процесс с его внутренней стороны и приблизиться к пониманию характеристик его целостности.

Педагоги и воспитанники, понимаемые как две группы субъектов педагогического процесса, в ходе взаимодействия решают ту или иную педагогическую задачу. Педагог при этом осуществляет единую и неделимую педагогическую деятельность, в которой диалектически слиты преподавание и воспитательная работа. Смысл преподавания заключается в организации учебно-познавательной деятельности группы школьников и каждого в отдельности. Смысл воспитательной работы — в организации других видов деятельности детей (трудовой, физкультурно-оздоровительной, художественно-эстетической), не исключая урочной и внеурочной познавательной.

В традиционном понимании единство обучения и воспитания — это единство преподавания и воспитательной работы, которое и представляет собой целостную педагогическую деятельность.

Целостная деятельность школьника, организуемая им самим или педагогом, — это единство учения и других видов деятельности. Реализация в единстве всех компонентов содержания образования,

а они отражают образовательные, развивающие и воспитательные задачи, при условии целостности деятельности педагога и целостности деятельности воспитанника и есть сущностная характеристика педагогического процесса как целостного явления.

Во взаимодействии педагогов и воспитанников с наибольшей полнотой проявляются организаторский и коммуникативный компоненты педагогической деятельности. При этом недооценка роли коммуникативного обеспечения предметного взаимодействия приводит к обеднению эмоционального фона обучения и всего учебно-воспитательного процесса, в результате чего оказываются обедненными и личные контакты педагога с детьми. А без этого невозможна ни одна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность.

Целостность относительно самостоятельного процесса самовоспитания будет обеспечена, если воспитанник осуществляет целостную деятельность, направленную на освоение содержания образования и преобразование себя как личности. При этом она осуществляется всегда, как во время обязательных учебных и внеучебных занятий в школе, так и за ее пределами.

Целостность конструирования педагогического процесса педагогом обеспечивается при условии комплексного планирования образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития коллектива и отдельных воспитанников, что в конечном итоге материализуется в планах работы. Внесение возможных коррективов в первоначальные планы в ходе их реализации говорит о том, что конструирование педагогического процесса не завершается в момент начала взаимодействия педагогов и воспитанников, а как бы пронизывает основное отношение в форме регулирования и корригирования точно так же, как исходное отношение пронизывает структуру основного.

Наиболее общим условием доведения педагогического процесса до уровня целостности является направленность деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении, развивающей и развивающейся жизнедеятельности школьников на принципах коллективизма, на создание в этой жизни ситуаций для усмотрения ребенком в организуемых видах деятельности личностного смысла и его соотношения с общественными интересами. Обеспечение гармонического соотношения учения, общественно полезного труда и всех видов творческой деятельности детей, организуемых как жизнь учебно-воспитательного коллектива и направленных на решение в комплексе задач обучения, воспитания и развития, приводит к формированию

«гармонической целостности» личности, ее интеллектуальному, нравственно-эстетическому и физическому развитию.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

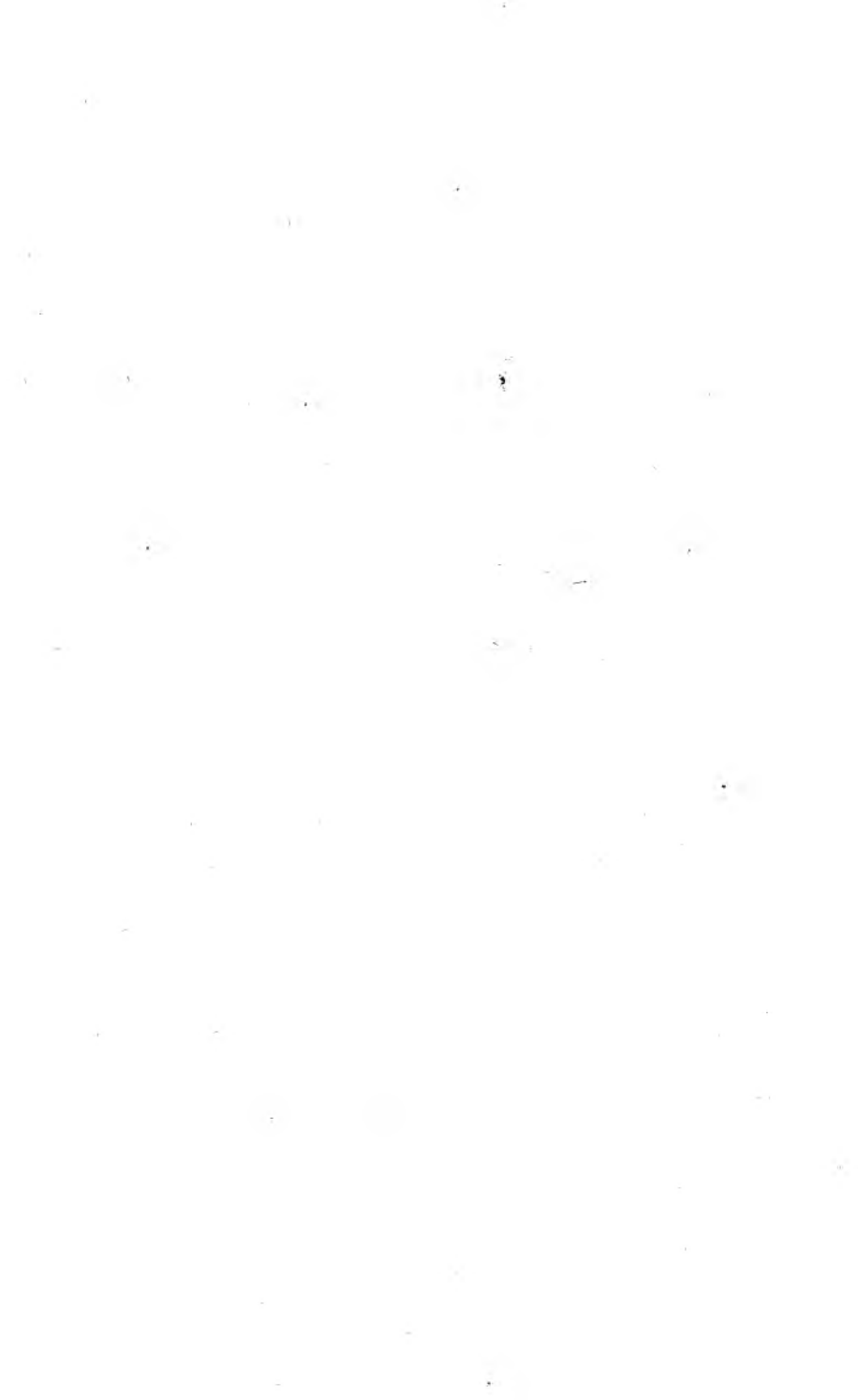
1. Каковы исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении?
2. Дайте характеристику основных компонентов педагогической системы.
3. Сравните определение понятия «педагогический процесс» в различных научно-педагогических исследованиях.
4. Назовите основные этапы и условия построения целостного педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Бабанский Ю.К.* Педагогический процесс // Избр. пед. труды / Сост. М.Ю. Бабанский. — М., 1989.
- Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.
- Ильин В.С.* Формирование личности школьника (целостный процесс). — М., 1984.
- Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. — М., 1989.
- Макаренко А.С.* Избр. пед. соч.: В 2 т. — М., 1977. — Т. 1.
- Мищенко А.И.* Педагогический процесс как целостное явление. — М., 1993.
- Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. — М., 1997.
- Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа. — М., 1979.
- Ушинский К.Д.* Три элемента школы // Пед. соч.: В 6 т. — М., 1989—1990. — Т. 1.

РАЗДЕЛ 2

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ



Глава 6

ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

§1. Обучение как способ организации педагогического процесса

Обучение — самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

Будучи сложным и многофункциональным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, *обучение есть, не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом*. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных и творческих способностей.

Познавательная деятельность — это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также при выполнении различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познаватель-

ной деятельности школьников. Оно тесно связано также с ценностно-ориентационной деятельностью, имеющей своей целью формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности.

Как и всякий другой процесс, обучение связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая ученика по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической «передаче» знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся), преподавание и учение. При этом преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний — он развивает и воспитывает, т. е. осуществляет целостную педагогическую деятельность.

Деятельность учителя как организатора и руководителя всей учебной работой учащихся всегда высоко оценивалась прогрессивными мыслителями. А. Дистервег писал, что учитель — «солнце для вселенной». Высоко она оценивается и сейчас. Однако необходимо отчетливо представлять себе и роль самого ученика, так как он является центральным звеном основного и исходного отношений в педагогическом процессе. Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса. Поскольку развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности, то основой обучения следует считать не преподавание, а учение.

§2. Функции обучения

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения: *образовательную, воспитательную и развивающую*. При этом образовательная функция связана с расширением объема знаний, развивающая — с их структурным усложнением, а воспитательная — с формированием отношений (В.В. Краевский).

Образовательная функция. Основным смыслом образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, в формировании умений, навыков и в обучении их использованию на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало бы путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции являются способность учащегося сознательно оперировать полученными знаниями, мобилизовывать прежние знания для получения новых, а также сформированность у него важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков. *Умение*, как умелое действие, направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, т. е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, навыков организации самостоятельной работы.

Воспитательная функция. Воспитывающий характер обучения — отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитательная функция органически вытекает из содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование лично-

сти вообще невозможно без усвоения системы нравственных понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитательной функции обучения требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях воспитательная функция предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления, формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, что в итоге выражается во взглядах, идеалах, убеждениях, моральных качествах личности.

Важнейшим аспектом осуществления воспитательной функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Развивающая функция обучения, так же как и воспитательная, объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в термине «развивающее обучение».

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако такое понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающая функция обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 60-х гг. XX в. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л.В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала, обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности, обеспечение осознания учащимися процесса учения. А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др. разрабатывали

основы проблемного обучения. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили систему развивающих методов обучения, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин — концепцию содержательного обобщения в обучении, И.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности — это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитательной функций обучения.

§3. Методологические основы обучения

Принципиальные положения, определяющие общую организацию, отбор содержания, выбор форм и методов обучения, вытекают из общей методологии педагогического процесса. Вместе с тем, поскольку обучение непосредственно связано с организацией познавательной деятельности учащихся, необходимо специальное рассмотрение его методологических основ.

Некоторые зарубежные концепции обучения. Широкое распространение в педагогической практике США и во многих странах Европы получили *бихевиористические теории*, сводящие научение человека к физиологическому процессу усвоения организмом определенных стимулов и соответствующих реакций на них в строго задаваемых ситуациях обучения. Основным механизмом закрепления у обучающегося знаний, умений, навыков и даже развития мышления — своевременное подкрепление в виде наград и наказаний, т. е. удовлетворение или, наоборот, неудовлетворение потребностей учащихся.

Бихевиористы отождествляют психическую жизнь человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле «стимул — реакция». С их точки зрения обучение — это искусство управления стимулами с целью вызова или предотвращения определенных реакций, а процесс учения — совокупность реакций на стимулы и стимульные ситуации. Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся.

Таким образом, сознательная деятельность учащихся в процессе обучения объясняется не психическими, а физиологическими процессами, подменяется чисто рефлекторной, сводится к формуле «стимул — реакция». Отличие человека от высокоорганизованных животных бихевиористы видят в том, что у человека кроме

двигательных есть еще и словесные реакции, что на него могут действовать вторичные — словесные — стимулы, что у человека кроме биологических могут быть и вторичные потребности: честолюбие, корысть.

Еще одной распространенной концепцией обучения является *прагматизм*. Прагматисты сводят обучение к расширению личного опыта ученика, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к существующему общественному строю. Обучение, считают они, может только способствовать проявлению того, что заложено в человеке от рождения, поэтому цель обучения, как и воспитания, — научить ребенка жить: приспособливаться к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение, в соответствии только с субъективно понимаемой пользой. Основоположник прагматизма Дж. Дьюи писал, что среда воспитывает, а жизнь учит.

В соответствии с этими методологическими основаниями прагматисты отрицают необходимость формирования систематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отдавая ему роль помощника, консультанта. Основной механизм и соответственно метод получения знаний, умений и навыков — «обучение через делание», т. е. выполнение практических заданий, упражнений. Современные прагматисты считают, что обучение — это сугубо индивидуальный, «интимный» процесс (Рутги и др.).

Бихевиоризм и прагматизм хотя бы предпринимают попытку объяснения механизмов научения. Большинство же теорий начисто отвергают как физиологические, так и психологические основы учебного процесса, сводят обучение к процессам, происходящим в душе ученика. Получение знаний, умений и навыков никак не объясняется или же, если объясняется, то через такие понятия, как «интуиция», «озарение», «усмотрение», «ум» и т. п. К этим направлениям примыкают *экзистенциализм* и *неотомизм*. Они принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств; объяснение подобной позиции исходит из убеждения, что познать можно лишь отдельные факты, без осознания их взаимосвязи, закономерностей.

Материалистическая теория познания и процесс обучения. Уяснению методологических основ процесса обучения способствует соотнесение учения как деятельности ученика и познания ученого.

Ученый познает объективно новое, а ученик — субъективно новое, он не открывает каких-либо научных истин, а усваивает уже

накопленные наукой представления, понятия, законы, теории, факты. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки, а познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первоизданном виде, поэтому оно может быть неполным, а ученик познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным возможностям и особенностям материал. Кроме того, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия.

Несмотря на довольно существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, т. е. имеют единую методологическую основу. Познание начинается с ощущений, с чувственного ознакомления с материалом. Это положение было обосновано Ф. Бэконом в его сенсуалистической теории: всякое познание должно начинаться с чувственного восприятия и завершаться рациональным обобщением. На этом основана теория обучения Я.А. Коменского, она определила и краеугольный камень его дидактики — «золотое правило»: если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они и охватываются сразу несколькими чувствами.

Материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него — к практике. Само познание без диалектики его развития — ничто, в познании выражена взаимосвязь процессов, элементов внутри единого целого.

Но сущность диалектики познания состоит в его противоречивости.

Движущие силы процесса обучения. Процесс обучения как специфический процесс познания также надо рассматривать в его противоречивости. Учитель должен исходить из того, что процесс познания нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное.

Отечественными дидактами М.А. Даниловым, В.И. Загвязинским и др. установлено, что определяющее влияние на историческое развитие обучения оказывают объективные требования обще-

ства, связанные с развитием производства, техники, науки, культуры, социальных отношений. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, развития, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое отражение и конкретизируется в противоречиях содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторон обучения (В.И. Загвязинский). К ним относятся противоречия между личным житейским опытом ученика и научными знаниями; между прежним уровнем знаний и новыми знаниями, которые снимают ранее усвоенное; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом; между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения умений.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А. Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми в ходе обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений, навыков учащихся, уровнем их умственного развития и развития отношений. Он считает, что определение степени и характера трудностей в учебном процессе — главное из того, что дает возможность учителю вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а система трудностей, которые сочетаются с условиями, благоприятствующими преодолению их школьниками, и ведут к овладению научными знаниями и развитию познавательных сил учащихся. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно является содержательным, т. е. имеющим смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия — явно осознаваемой ими необходимостью.

Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ разрешения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается при этом в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают у школьников стремление к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. В способности увидеть познавательную

задачу и найти ее решение заключается главное условие успешного обучения и умственного развития учащихся¹.

§4. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения

Назначение и структура деятельности учителя. Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Учитель ставит перед учащимися задачи, постепенно усложняя их и тем самым обеспечивая поступательное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель же и создает необходимые условия для успешного протекания учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями, продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения, использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся.

Управление процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и педагогической деятельности: *планирование, организация, регулирование (стимулирование), контроль, оценка и анализ результатов.*

Этап планирования в деятельности учителя завершается составлением календарно-тематических или поурочных планов, в зависимости от того, какие задачи предстоит решать: стратегические, тактические или оперативные. Составлению планов, планов-конспектов или конспектов предшествует длительная, кропотливая работа. Это анализ исходного уровня подготовленности учащихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих личных профессиональных возможностей; определение конкретных образовательных, воспитательных и развивающих задач исходя из дидактической цели урока и сформированности класса как коллектива; отбор содержания, продумывание форм и методов ведения урока; выбор видов работ, своих действий и действий учащихся; прогнозирование результатов, возможных затруднений на пути их получения; определение места и приемов использования учебно-наглядных и технических средств обучения, содержания и организации самостоятельных работ; отбор приемов стимулирования активности учащихся и форм заданий на дом.

¹ Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. — М., 1975. — С. 92—96.

Организация деятельности учащихся включает постановку перед учащимися учебной задачи и создание условий для ее выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма. Современная дидактика рекомендует несколько правил выдвижения познавательных задач:

- ♦ познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;
- ♦ чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи, необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки;
- ♦ задача должна содержать информацию, необходимую для развития ума, воображения, осуществления творческих процессов;
- ♦ к осуществлению предметной деятельности необходимо расположить (создать учащимся положительную мотивацию);
- ♦ нужно научить учащихся решать задачу сначала вместе с учителем, затем — в коллективной работе, постепенно подводя к выполнению самостоятельных индивидуальных действий (М.А. Данилов).

Преподавание предполагает регулирование и корригирование процесса обучения на основе непрерывного контроля, т. е. получения информации о ходе научения учащихся и эффективности используемых приемов и методов. Результаты контроля, осуществляемого в форме наблюдения, устных и письменных опросов, проверки классных и домашних самостоятельных работ и с помощью других приемов и методов, учитываются учителем как непосредственно на данном занятии, так и в перспективе его работы. Это может быть замедление или ускорение темпов учебной работы, уменьшение или увеличение объема предлагаемых работ, внесение изменений в порядок изложения материала, наводящие вопросы и дополнительные разъяснения, предупреждение затруднений. Особое место на этом этапе деятельности учителя занимает стимулирование активности и самостоятельности учащихся.

Регулирование и корригирование процесса обучения с использованием средств стимулирования обеспечивается не только продуманной системой оценивания, предполагающей подбадривание, воодушевление, вселение уверенности в собственных силах и учебных возможностях, увлечение перспективами, поощрение и т. д., но и использованием системы отметок, особенно срабатывающей в начальных и средних классах. Большие

стимулирующие возможности заложены также в формах и методах педагогической деятельности (учебные дискуссии, конференции, обсуждения рефератов, парно-групповые способы обучения, взаимопроверки).

Завершающим этапом обучения, как и педагогического процесса в целом, является анализ результатов решения педагогической задачи. Он осуществляется с позиций достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей, а также эффективности способов и условий этого достижения. Исходить следует из требований принципа оптимальности, учитывая, однако, что требуемый результат мог быть достигнут и за счет перегрузки как учащихся, так и учителя. Анализ должен выявить причины недостатков в обучении и основания успехов, наметить пути дальнейшего педагогического взаимодействия в рамках процесса обучения.

Деятельность учащихся в процессе обучения. Учение как специфический вид деятельности имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования. Возможность осуществления учения обусловлена способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью.

Целью учения является познание, т. е. сбор и переработка информации об окружающем мире, в конечном итоге выражающиеся в знаниях, умениях и навыках, в системе отношений и общем развитии.

Важнейшим компонентом учения являются *мотивы*, т. е. побуждения, которыми руководствуется ученик, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И чтобы учение возникло, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие ученика к гностической цели — к овладению определенными знаниями и умениями. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Все многообразие мотивов учебной деятельности школьников можно представить тремя взаимосвязанными группами:

- ♦ *непосредственно-побуждающие мотивы* основаны на эмоциональных проявлениях личности, на ее положительных или отрицательных эмоциях (интересное преподавание, привлекательность личности учителя, желание получить похвалу, боязнь отрицательной отметки или наказания, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе);
- ♦ *перспективно-побуждающие мотивы* основаны на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в част-

ности (осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью — поступлением в институт, выбором профессии, созданием семьи; ожидание в перспективе получения награды, признания, воздаяния почестей; развитое чувство долга, ответственности);

- ♦ *интеллектуально-побуждающие мотивы* основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания (интерес к знаниям, любознательность, стремление повысить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач).

Очевидна необходимость разумной актуализации всех перечисленных мотивов учения. Не менее очевидна и предпочтительность интеллектуально-побуждающих мотивов, среди которых особое место занимают *познавательные интересы и потребности*. Объективной основой развития познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

Принято различать уровни познавательного интереса и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования (Г.И. Щукина). Низший, элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, к действиям по образцу. Второй уровень характеризуется интересом к зависимостям, причинно-следственным связям, к самостоятельному установлению их. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности.

Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся.

Следующий компонент учения — *учебные действия* (операции), совершаемые в соответствии с осознанной целью. Они про-

являются на всех этапах решения учебной задачи и могут быть внешними (наблюдаемыми) и внутренними (ненаблюдаемыми). К внешним относятся все виды предметных действий (письмо, рисование, постановка опытов), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение, осязание), символические действия, связанные с использованием речи. К внутренним — мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание и организация), действия воображения (имерджентные) и действия мышления (интеллектуальные).

Главный инструмент познания — мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами и не умаляя их роли в организации учения школьников, основное внимание в процессе руководства их деятельностью необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.).

Неотъемлемыми структурными компонентами учения являются действия *контроля, оценки и анализа результатов*. Самоконтроль, самооценка и самоанализ, которые осуществляют школьники в процессе обучения, формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют привлечение учащихся к наблюдению за деятельностью своих сверстников, организация взаимоконтроля, самооценки и самоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

§5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения

Структура процесса усвоения знаний зависит от логики учебного процесса, которая является одним из принципиальных вопросов теории обучения. Логика учебного процесса — это сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися преподаваемого учебного материала.

В логике учебного процесса получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед учащимися, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком плане и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить, какие задания для наблюдения и продумывания организовать и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был оптимально эффективным как в отношении усвоения знаний, так и в отношении развития учащихся.

В традиционной практике обучения утвердилась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Эта логика, закономерная для обучения в начальных классах, используется и при организации обучения подростков и старших школьников. Между тем и в теории и на практике убедительно доказана необходимость применять в обучении как индуктивно-аналитическую, так и дедуктивно-синтетическую логику учебного процесса в их тесном взаимодействии. Суть этого решения заключается в том, что почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие конкретного материала. Это не противоречит принципиальной схеме познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний.

Чувственное познание («живое созерцание»). Созерцание следует рассматривать в широком гносеологическом смысле как проникновение человека в сущность предмета при помощи всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие. Восприятие — процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.

При организации восприятия как целенаправленной деятельности, т. е. наблюдения, необходимо исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. Однако в обучении пропускную способность регулирует не сам анализатор, а мозг, поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путем, на одну единицу информации, подлежащей усвоению, необходимо давать две единицы пояснений, т. е. дополнительной информации.

На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы. В частности, частота передачи информации, скорость (темп), психическое состояние обучаемого, день недели, часы занятий и др. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед учеником задачи, от мотивов его деятельности и установок, а также эмоций, которые могут изменять содержание восприятия.

Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности ученика, его

интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом. Зависимость восприятия от прошлого опыта и содержания всей психической жизни человека, от особенностей его личности называется *апперцепцией*.

Абстрактное мышление (*понимание, осмысление, обобщение*). Образы и представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять предмет — это значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове (В.П. Зинченко, П.И. Зинченко).

Понимание сообщаемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным, что в свою очередь является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебного материала.

Осмысление изучаемой информации требует задействования общеучебных умений и навыков, опирающихся на такие приемы умственной деятельности, в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у учащихся определенного отношения к нему, понимания его социального, в том числе практического, значения и личностной значимости. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний.

Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Научные понятия всегда абстрактны, поскольку в них фиксируется отвлечение от конкретных предметов и явлений. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, к формированию суждений. А сопоставление суждений приводит к умозаключениям, к самостоятельным выводам и доказательствам.

Учитывая возможность применения в обучении как аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики учебного процесса, надо особо заметить, что обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь. При дедук-

тивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, определений, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Применение знаний (практика). Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные закрепление и применение знаний. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личного опыта ученика. Оно, естественно, требует задействования механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов доказательств. Эффективность закрепления обусловлена системой упражнений применения знаний на практике.

Ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой. В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т. е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу без помощи педагога, через использование знаний в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала. Это могут быть упражнения в учебных целях, выполнение лабораторных работ, исследовательских заданий, работа на пришкольном участке, на производстве.

§6. Виды обучения и их характеристика

Исторически первым известным видом систематического обучения является широко применявшийся древнегреческим философом Сократом и его учениками метод отыскания истины путем постановки наводящих вопросов. Он получил название *метода сократической беседы*. Учитель (как правило, философ) постановкой вопроса возбуждал любопытство, познавательный интерес ученика и сам, устно рассуждая, в поисках ответа на него вел мысль ученика по пути познания. Для поддержания интереса обучающегося рассуждения учителя перемежались постановкой чаще всего риторических вопросов. Сократические беседы проводились с одним или несколькими учениками.

Первый вид коллективной организации познавательной деятельности — *догматическое обучение*, широко распространившееся в средние века. Для него характерно преподавание на латинском языке, поскольку основным содержанием обучения было освоение религиозных писаний. Главными видами деятельности учащихся были слушание и механическое заучивание.

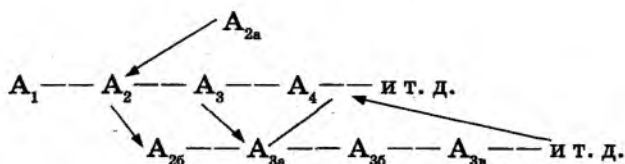
На смену догматическому обучению пришло *объяснительно-иллюстративное* — вследствие широкого привлечения в учебный процесс наглядности. Его методологической основой стала теория сенсуализма (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Основоположником этого вида обучения является Я.А. Коменский. Основная цель такого обучения — усвоение знаний и их последующее применение на практике, т. е. формирование умений и навыков. Объяснительно-иллюстративное обучение требует более глубокой мыслительной деятельности, но не воспроизводящего мышления. Это пассивно-созерцательное обучение, занимающее и в настоящее время большое место в традиционной школе. Главная задача учителя сводится здесь к изложению материала, чтобы учащиеся его поняли и усвоили. Объяснительно-иллюстративное обучение экономично с точки зрения времени, необходимого для усвоения знаний, но не является развивающим и в конечном итоге готовит исполнителя, а не творца.

В начале 20-х гг. прошлого столетия в результате поисков путей совершенствования объяснительно-иллюстративного обучения сложился новый вид обучения — *самостоятельное добывание знаний* под руководством педагога-консультанта (Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.). Общим в разных методах было то, что на вводном занятии учитель ставил проблему, указывал литературу, инструктировал учащихся и намечал сроки выполнения задания. В дальнейшем учащиеся осуществляли самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы путем чтения книг, постановки лабораторных работ, выполнения практических заданий и т. п. По завершении этапов (несколько дней, недель и даже месяцев) учитель проверял выполнение заданий, обобщал знания и давал новые задания. В чистом виде такое обучение имело много недостатков: не обеспечивалась систематичность знаний, практически не контролировался ход научения, вследствие пассивной позиции учителя обучение не выполняло всех возложенных на него функций.

Особым видом самостоятельного добывания знаний является *программированное обучение*. Его методологическую основу составляет теория поперантного научения животных, вытекающая из общей бихевиористической концепции. Механически перенеся

ее на человека, Б. Скинер сформулировал следующие принципы программированного обучения:

- ♦ подача информации небольшими порциями,
- ♦ установка проверочного задания для контроля усвоения каждой порции информации,
- ♦ предъявление ответа для самоконтроля,
- ♦ дача указаний в зависимости от правильности ответа. Дача указаний может варьироваться в зависимости от построения программ, которое бывает линейным или разветвленным. В соответствии с линейным построением программ учащиеся работают над всеми порциями информации (кадрами, битами, дозами, шагами), которые подлежат усвоению, по единой схеме, в одном направлении: A_1 — A_2 — A_3 — A_4 — и т. д. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального пути продвижения по пути познания в зависимости от уровня подготовленности:



Основанием программированного обучения может быть и кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, управляемая на основе прямой (посылка команд) и обратной связи с управляющим центром (учитель) и управляемым объектом (ученик). Различаются внутренняя и внешняя обратная связь. Внутренняя — получение информации самим учеником, правильно ли ответил, а внешняя — получение информации учителем о ходе научения учащихся.

При программированном обучении прямая и обратная связь осуществляется с использованием программированных пособий разного вида и технических средств. К пособиям относятся программированные учебники, программированные сборники упражнений и задач, контрольные задания тестового типа, программированные дополнения к обычному учебнику. К техническим средствам такого обучения относятся обучающие машины для подачи учебной информации, машины-репетиторы, машины-контролеры.

Положительная сторона программированного обучения в том, что оно позволяет установить прочную внешнюю и внутреннюю

обратную связь, т. е. получать информацию о результатах усвоения знаний; оно развивает самостоятельность, открывает возможность каждому ученику работать в присутствии ему темпе и ритме. В то же время оно не вскрывает самого хода научения, не стимулирует творчества, ограничено в применении, в том числе из-за сложностей материального обеспечения.

С программированным обучением тесно связана *алгоритмизация процесса обучения*, имеющая своей основой, как и программирование, кибернетический подход (Л.Н. Ланда). Алгоритмизация обучения предполагает выявление алгоритмов деятельности учителя и умственной деятельности учащихся. Алгоритм — это общепринятое предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (например, как решать задачу, как произвести грамматический разбор предложения, как найти НОД, НОК в математике). Научно обоснованный алгоритм характеризуют следующие черты: детерминированность (решение по алгоритму строго направлено, полностью управляемо, не допускает произвольных действий), массовость (в качестве исходных данных берется большое количество заданий), результативность (данные направлены на получение фиксированного результата).

Деятельность учителя по алгоритмизации деятельности учащихся, т. е. разделению ее на ряд взаимосвязанных элементов, состоит из следующих операций:

- ♦ выделить условия для осуществления обучающих действий,
- ♦ выделить обучающие действия,
- ♦ определить способ связи обучающих и учебных действий.

Алгоритмизация обучения увеличивает удельный вес самостоятельной работы учащихся и способствует совершенствованию управления учебным процессом, вооружает учащихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями.

Современные тенденции развития образования, в том числе связанные с расширением сети частных школ, обуславливают становление как самостоятельных видов дифференцированного и индивидуального обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как связаны между собой процессы познания и обучения? В чем их сходство и различие?
2. Каковы движущие силы (основные противоречия) процесса обучения?
3. Дайте характеристику основных функций процесса обучения.

4. Раскройте особенности структуры деятельности учителя и деятельности учащихся в процессе обучения.

5. Какова логика учебного процесса и каков механизм процесса усвоения знаний?

6. Назовите основные виды обучения и их характерные черты.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М., 1977. — Гл. 1.

Баранов С.П. Сущность процесса обучения. — М., 1986.

Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.

Дидактика средней школы / Под ред. М.П. Скаткина. 2-е изд. — М., 1982.

Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. — Свердловск, 1972.

Ильясов И.И. Структура процесса обучения. — М., 1986.

Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. — М., 1977.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.

Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1989.

Шиянов Е.Н., Котова И.В. Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Глава 7

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

§1. Закономерности обучения

Идея личностно развивающего обучения вызвала не только у практиков, но и у исследователей стремление как можно быстрее решить ее. При этом основными категориями, посредством которых педагоги стремятся реализовать эту идею, остаются «формы», «методы», «приемы» обучения. Однако с их помощью нельзя не только осмыслить всю сложность обучения как фактора развития личности, но и получить удовлетворительное представление о его личностно развивающей стратегии. Это, естественно, тормозит развитие теории и практики обучения.

Преодолеть этот недостаток можно лишь в том случае, если обратиться к изучению закономерностей и принципов обучения, знание которых позволяет описать данный процесс теоретически и разработать логичную по своей внутренней структуре технологию его реализации. Проблема педагогических закономерностей и принципов является одной из наиболее актуальных в науке. И хотя она многократно подвергалась обсуждению, но до настоящего времени нет четких представлений о том, что является педагогической закономерностью, а что — принципом.

«Закономерность» и «принцип» относятся к числу философских категорий. *Закон определяется как внутренняя, существенная связь явлений, обуславливающая их необходимое развитие.* Он выражает «определенный порядок причинной, необходимой и устойчивой связи между явлениями или свойствами материальных объектов, повторяющиеся существенные отношения, при которых изменение одних явлений вызывает вполне определенное изменение других»¹. Познание законов позволяет

¹ Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. — М., 1972. — С. 133.

вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление — одна из наиболее значимых подсистем общества, поэтому его законы, как и законы общества, не есть результат проявления какой-то внешней силы, они являются продуктом его внутренней самоорганизации. В силу этого *педагогический закон — это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.*

Анализ работ по теории обучения свидетельствует о том, что в них понятие «закон» используется редко, чаще всего оно отождествляется с понятием «закономерность». Однако в философии закономерность — это более широкое понятие, чем закон. *Закономерность рассматривается как результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения,* тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение. Поэтому изучение закономерностей обучения — это поиск общих тенденций развития и функционирования педагогических систем.

В отличие от закономерностей принципы являются гносеологическим феноменом. Законы существуют в природе объективно, а принципов в природе нет. В силу этого они не имеют самостоятельного значения. В этой связи есть основание утверждать, что *педагогический принцип выражает суть закона в его нормативной форме.* Он указывает, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих условиях обучения (В.В. Краевский).

Закономерности обучения, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные, устойчивые и необходимые его связи как педагогического процесса, являются поэтому теоретической основой конструирования принципов обучения. Сами по себе закономерности обучения не содержат непосредственных указаний для учителя. В отличие от них принципы обучения, по мнению В.И. Загвязинского, являются инструментальными, данными в категориях деятельности положениями, отражающими выявленные закономерности и выполняющими роль исходных ориентиров для организации учебного процесса.

Закономерности обучения выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию реализации целей обучения. Такая стратегия обычно обозначается термином «подход» (например, индивидуальный подход, проблемный подход). Подход

в педагогике — это совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания. При этом, как считает В.И. Загвязинский, каждый принцип регулирует разрешение конкретных противоречий, возникающих в процессе обучения, а взаимодействие принципов — разрешение основных его противоречий.

В обучении находят свое проявление общие законы диалектики. Прежде всего, в силу противоречивого характера процесса обучения, в нем действует закон единства и борьбы противоположностей. Противоречия в обучении возникают и проявляются в том случае, если есть несоответствие традиционных, устоявшихся представлений и взглядов на процесс обучения современным требованиям, являющимся следствием новых социальных условий, сложившейся образовательной ситуации, изменившихся возможностей развития личности.

Так, происшедшие изменения в экономической, политической и культурной жизни России не только обусловили возникновение нового социального контекста жизни и деятельности человека, но и привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности (предприимчивость, деловитость, социальная смелость). Это потребовало изменения содержания и технологий образования. Обнаружение противоречий в обучении, являющихся следствием названных социальных перемен, и определение способов их разрешения относятся к числу наиболее актуальных задач теории обучения, так как тяжелой характер их решения сказывается на снижении эффективности обучения.

В процессе обучения довольно отчетливо проявляется действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, установки, потребности личности, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Целенаправленное, последовательное и планомерное решение учебных задач не сразу обнаруживает свою результативность, а лишь по прошествии определенного времени. В результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Переход количества в качество происходит по механизму отрицания отрицания, т. е. диалектического «снятия» и сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Так, личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества, прогрес-

сивные устремления и новые формы жизнедеятельности «отрицают» ранее сложившиеся. Наглядное проявление периодических диалектических снятий имеет место при переходе от одного способа решения задач к другому, когда снятием обеспечивается переход к более сложным видам учебной деятельности, в которых и разрешаются характерные для процесса обучения противоречия.

Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия складываются в систему, выражая сложный навык (например, устного счета, грамотного письма, выразительного чтения).

Научно обоснованное построение процесса обучения требует обращения к *диалектическим категориям*, выполняющим самостоятельные познавательные-преобразовательные функции. Так, категории «часть» и «целое» ориентируют на преодоление функционализма в обучении, на учет того, что отдельные педагогические воздействия не являются достаточными для целостного развития личности. Категории «общее», «особенное» и «единичное» требуют определения соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в отборе содержания образования, его направленности на формирование этнических эталонов, ментальных характеристик, индивидуальных склонностей и способностей личности, а также учета общих и специфических условий функционирования той или иной системы обучения. Большое значение для организации и осуществления процесса обучения имеет категория «меры». Она вводит в теорию и практику обучения принцип оптимальности в отборе содержания, методов, форм и способов педагогических воздействий.

Категории «сущность» и «явление» обуславливают необходимость выявления внутренних характеристик процесса обучения и всего диапазона его особенностей, в своей совокупности характеризующих обучение как педагогический процесс, а категория «единство содержания и формы» в процессе обучения находит свое выражение в адекватности содержания образования видам и формам учебной деятельности, в соответствии методов обучения его техническому оснащению.

Категория «необходимость» требует построения учебного процесса в соответствии с закономерностями обучения, возрастного и индивидуального развития. Не менее значимой является и категория «случайность», которая связана с учетом явления стохастичности в обучении, в соответствии с которым одно и то же педагогическое воздействие предполагает вариативность ответных реакций обучаемых, не всегда адекватных замыслу педагога.

Специфическое проявление в обучении имеет категория «*время*», позволяющая различать учебное, психологическое и астрономическое время. Эти различия обусловлены субъективным переживанием частоты возникновения и длительности протекания учебных ситуаций.

В процессе обучения наряду с диалектическими законами и категориями диалектики проявляются и специфические устойчивые, существенные и повторяющиеся закономерные связи и отношения. *Наиболее общая устойчивая тенденция обучения как педагогического процесса состоит в развитии личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей.* Это основная закономерность процесса обучения, проявляющаяся как необходимое условие социализации, осуществления преемственности между поколениями, жизнеобеспечения общества, каждого индивида.

Названная закономерность обуславливает частные, или специфические, закономерности обучения. Прежде всего она определяет зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества. Однако характер обучения зависит не только от требований экономики и производства, но и от социокультурной ситуации, определяющих в своей совокупности образовательную политику.

Эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, социально-психологических и т. п.). К числу значимых условий обучения относятся профессионализм учителей, их творческий потенциал, способность к рефлексии, стремление к своевременному пополнению знаний и коррекции своих личностных качеств.

Объективной является зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром. Сущность этой закономерности состоит в том, что результаты обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе включается обучаемый. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Для организации обучения большое значение имеет знание учителем внутренних закономерных связей между функциональными компонентами обучения. Так, содержание конкретного учебного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами, методы и средства обучения обусловлены задачами и содержанием конкретной учебной ситуации, формы организации процесса обучения определяются предметным содержанием.

§2. Принципы обучения

Закономерности процесса обучения находят свое конкретное выражение в его принципах. Исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения, определяют его направленность на развитие личности, — это и есть принципы обучения. В них раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им, они определяют позиции и установки, с которыми учителя подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить его цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем эти принципы позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса, осуществлять взаимодействие и сотрудничество.

Поскольку принципы обучения формулируются на основе законов и закономерностей, то в их числе есть такие, которые выступают общими для организации учебного процесса во всех типах образовательных учреждений.

Принципы обучения являются исторически преходящими. По мере развития теории и практики обучения, открытия новых закономерностей процесса обучения формулировались и новые принципы обучения, видоизменялись старые.

Я.А. Коменский, следуя своей идее природосообразности обучения, отмечал, что как в природе вся жизнь начинается с весны, так и обучение человека должно начинаться в весне жизни — детстве, утренние часы наиболее удачны для занятий, так как утро соответствует весне; все подлежащее изучению должно быть расположено по ступеням возраста, чтобы учащимся предлагалось для изучения то, что доступно их способностям восприятия. Следовательно, идея природосообразности является основой таких принципов обучения, как постепенность, последовательность и самостоятельность.

Спустя 150 лет А. Дистервег сформулировал принцип природосообразности, суть которого, по его мнению, состоит в соответствии процесса обучения естественному ходу развития ребенка. Вместе с тем он выдвинул и принцип культуросообразности, заключающейся в том, что при обучении должна приниматься во внимание вся современная культура.

Наиболее полно принципы обучения сформулированы К.Д. Ушинским:

- ♦ обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным (пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового);
- ♦ обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- ♦ порядок и систематичность — одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
- ♦ обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;
- ♦ обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- ♦ преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитания оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Количество и формулировки принципов обучения изменялись и в последующие десятилетия (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин и др.). Эта работа продолжается и сегодня. Предпринимаются попытки вывести единые принципы целостного педагогического процесса, отражающие закономерности обучения и воспитания.

Все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из *содержательных* и *организационно-методических принципов*. Такое деление условно, так как значение каждого принципа не ограничивается рамками своей группы, но методически правомерно, так как помогает ответить на два основных вопроса дидактики: *чем и как учить?* Из дидактических принципов вытекают правила обучения, которые подчиняются принципу, конкретизируют его, определяют характер отдельных методических приемов, используемых учителями, и ведут к реализации данного принципа. Принципы отражают сущность процесса обучения, а правила — его отдельные стороны.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории — с практикой).

Принцип гражданственности отражает социальные аспекты обучения и выражается в ориентации содержания образования на развитие субъектности личности, ее духовности и социальной зрелости. Он предполагает гуманистическую направленность содер-

жания образования, которая позволяет удовлетворять социальные и личностные потребности, и связан с формированием гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, о психологических особенностях российского этноса, его ментальных структурах, приоритетах национальной политики и культуры.

Согласно принципу гражданственности содержание образования должно быть отобрано через призму его социальной и личностной значимости, иметь интерпретационный материал, отражающий текущие события, региональную и местную специфику.

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией, требует, чтобы содержание образования, реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближая к раскрытию современных достижений и перспектив развития.

Имея прямое отношение к содержанию образования, принцип научности определяет требования к разработке учебных планов, учебных программ и учебников, при построении учебного процесса — использования дополнительного материала, содержащего сведения о глобальных проблемах и современных достижениях. Последовательное осуществление принципа научности означает ориентацию процесса обучения на формирование у учащихся концептуального видения мира и создание его адекватного и реалистического образа.

Принцип научности имеет отношение и к методам обучения. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие у учащихся познавательной активности, креативного и дивергентного мышления, на ознакомление их со способами научной организации учебного труда. Этому способствует использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций личностного выбора, специальное обучение умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научную дискуссию, доказывать свою точку зрения, работать с учебной и научной литературой.

При реализации принципа научности проявляются два диалектических противоречия. Первое связано с тем, что, с одной стороны, знания нужно доводить до научных понятий, а с другой, они должны быть доступны. Второе противоречие обусловлено тем, что в процессе обучения дается «готовый» материал,

не являющийся дискуссионным, а в науке в отношении тех или иных вопросов существуют различные трактовки.

Принцип воспитывающего обучения базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Этот принцип предполагает формирование в процессе обучения базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры труда и жизнедеятельности, общения. Воспитание в процессе обучения связано с интеллектуальным развитием, и прежде всего с развитием креативности индивидуальных познавательных способностей с учетом интересов обучаемых.

Воспитывающий эффект в обучении зависит от содержания образования, его разносторонности, гуманитарной направленности и научности. Усвоение учебного материала не только развивает познавательную сферу обучаемых, но и формирует у них навыки учебного труда, такие личностные свойства, как организованность, самостоятельность, усидчивость, трудолюбие, деловитость, требовательность к себе и другим, дисциплинированность.

Существенное воспитывающее влияние оказывает личность педагога, если она является референтной для учащегося. Последнее обусловлено отношением к ним и к педагогической деятельности, эрудицией и уровнем профессионализма.

Принцип воспитывающего обучения предполагает уважительное отношение к личности обучаемого и одновременно разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых. Требовательность является своеобразной мерой уважения личности. А.С. Макаренко подчеркивал, что к человеку нужно предъявлять как можно больше требований, но вместе с тем и как можно больше уважения. Воспитательный потенциал требовательности возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями процесса обучения, задачами развития личности. Но какой бы оправданной и справедливой ни была требовательность, она не принесет пользы, если нереалистична, невыполнима, не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика.

Реализация принципа воспитывающего обучения предполагает опору на сильные стороны обучаемых. Это обусловлено тем, что обучаемые не являются одинаковыми по уровню воспитанности. В этой связи многократное подчеркивание их недостатков может снизить самооценку, уровень притязаний. Появление детей-

аутсайдеров и детей с девиантным и деликвентным поведением имеет в качестве одной из причин недоверие учителя к ученику, излишний критицизм.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог авансирует уровень достижений и направляет развитие личности. Когда ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение, это укрепляет его уверенность в своих силах, побуждает к личностному росту. А.С. Макаренко считал, что к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой даже в том случае, если есть риск ошибиться.

Воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках учителей-предметников, воспитателей, администрации образовательного учреждения и родителей. Если воспитательные воздействия в процессе обучения будут несбалансированными, негармонизированными, а разнонаправленными, иногда и противоположными, то учащийся приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком произвольно.

Принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения требует основательной теоретической и практической подготовки учащихся уже в общеобразовательной школе. В традиционной дидактике он формулировался как связь обучения с жизнью, теории — с практикой.

Фундаментальность в обучении предполагает научность, полноту и глубину знаний. Она обусловлена современным научно-техническим прогрессом, требующим от человека высокоинтеллектуальной мобильности, исследовательского склада мышления, желания и умения постоянно пополнять свои знания. Фундаментальные знания обладают способностью устаревать медленнее, чем конкретные, и апеллируют не столько к памяти, сколько к мышлению человека.

Фундаментальность обучения требует систематичности содержания по основным отраслям знаний, оптимального соотношения их теоретичности и практичности, а практическая направленность — моделирования и экстраполяции этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности человека.

Содержание образования, согласно данному принципу, должно отражать преобразования в экономике, политике, культуре, т. е. в том реальном социальном контексте, в котором протекает жизнедеятельность обучаемых. Из этого следует необходимость их

систематического ознакомления с основными событиями страны, региона, края, места проживания.

Изучение самых современных и фундаментальных теорий является недостаточным для нормального протекания процесса обучения, не менее важны практические знания, понимание условий и способов их применения, так как они расширяют диапазон возможностей и обогащают личный опыт, делают теоретические знания более основательными и востребованными в повседневной жизни, а не только в учебных ситуациях.

Фундаментальность обучения имеет в качестве основного результата развитие сознания и самосознания. Являясь совокупностью понятий, суждений, оценок, убеждений, сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Следовательно, научно обоснованное построение процесса обучения предполагает его ориентированность на единство знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из признанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. В соответствии с этим законом в обучении требуется своевременное подкрепление знаний, в том числе и о социальных нормах и правилах поведения. Речь идет о сознательном усвоении знаний, т. е. раскрытии возможностей их использования в разнообразных социальных практиках, об организации деятельности, в которой учащиеся убеждались бы в истинности и научности получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера, знание которых позволяет сформулировать *организационно-методические принципы* обучения: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне его трудности; наглядности; продуктивности и надежности.

Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

Преимственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе, личностных новообразований обучаемых. Она позволяет объединить и иерархизировать отдельные парциальные и частные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира.

В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преимущество этих задач создают условия для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая их последовательное решение.

Преимственность предполагает построение определенной системы и последовательности процесса обучения, так как сложные задачи не могут быть решены до изучения более простых. Систематичность и последовательность позволяют прогнозировать темп усвоения того или иного учебного материала, его сопоставимость и ценность. К.Д. Ушинский считал, что «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями»¹.

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего это обеспечивается системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Развитие системного подхода к обучению позволило более четко структурировать учебный материал, создать комплекты учебных и наглядных пособий по изучаемым учебным предметам. Системное структурирование требует вычленения в изучаемом материале ведущих понятий и категорий, установления их связей с другими понятиями и категориями (причинных, функциональных и др.), раскрытия их генезиса.

Наличие многопредметности, различных видов обучающих практик вызывает необходимость их иерархизации, т. е. выстраивания в зависимости от степени сложности. Поэтому процесс обучения должен проводиться строго последовательно, с соблюдением правила идти «от незнания к знанию, от неумения к умению». Об этом образно писал Я.А. Коменский: «Природа не делает скачков, а идет вперед постепенно... Так подвигается вперед и тот, кто строит дом. Он начинает не с крыши и не со стен, а с фундамента.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1950. — Т. 5. — С. 355.

А заложив фундамент, не покрывает его крышей, а воздвигает стены. Словом, как в природе все сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе»¹.

Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых. Она реализуется:

- ♦ в научно обоснованном построении плана изучения учебных дисциплин и структурно-логических схем их прохождения,
- ♦ в психологически и педагогически выверенном распределении учебного материала по каждой учебной дисциплине,
- ♦ в прохождении тем учебного материала в определенном порядке,
- ♦ в обоснованных действиях педагогов по развитию различных личностных качеств.

Существуют зависимые и не зависимые друг от друга учебные дисциплины, курсы и формируемые ими знания, умения и навыки. Зависимые можно разделить на последовательно и параллельно изучаемые. Первые должны изучаться так, чтобы одни предшествовали другим. Параллельные надлежит изучать одновременно, при линейном их изучении разрывается по времени то, что должно восприниматься и усваиваться обучаемыми как единое целое. Учебный материал при этом плохо запоминается, слабо связывается в сознании, увеличиваются затраты времени на усвоение. Взаимозависимые курсы должны изучаться параллельно, т. е. только одновременно и взаимосвязанно, со строгой синхронностью.

В образовательной практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования, когда педагог намечает последовательность изучения разделов, тем, вопросов, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации процесса обучения, планирует усвоение, повторение, закрепление и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержанием темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения следовали бы за изучением теории.

Принцип единства группового и индивидуального обучения предполагает их оптимальное сочетание и обусловлен тем, что ин-

¹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955. — С. 257.

дивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой — своему стремлению и обособлению. Отражая специфически человеческую потребность в «другом», общение представляет собой особый вид деятельности, в процессе которой возникают представление и понятие о другом человеке. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Наилучшие условия для этого создает учебный коллектив как специфическая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях доверия, сотрудничества, взаимной помощи. В коллективе личность развивается и проявляет себя благодаря действию механизмов персонализации, референтности, отраженной субъектности, каждый из которых оказывает задействованным в процессе группового обучения.

Коллектив воспроизводит существенные характеристики и особенности, присущие социальной системе, и на их основе формирует содержание индивидуального сознания. В этой связи в учебном коллективе усваиваются социальные нормы общения, поведения, деятельности, формируются умения и навыки совместной деятельности. Коллектив дает возможность каждому учащемуся репрезентировать себя в значимых для него отношениях, изменять свой статус в среде сверстников, проявлять эмоциональную идентификацию и ценностно-ориентационное единство. Индивидуальность имеет тенденцию усиливать себя за счет взаимодействия с другими людьми.

Традиционное обучение в своей основе является групповым, оно организуется для учебных групп (30—40 человек). Проведение лекций для «потоков» курса, факультета (100—300 человек) обусловлено экономией средств, затрачиваемых на образование, но дидактически это не оправданно.

Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для диалога, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личностную значимость. Групповая форма обучения, побуждая и формируя коллективизм, является приоритетной в образовательных учреждениях.

Задача учителя (преподавателя) состоит в использовании психологических механизмов, функционирующих в условиях коллективной учебной деятельности. Для этого поощряются те учащиеся, которые проявляют стремление учиться, даже если их достижения на данном этапе обучения намного ниже показателей успешности обучения более способных учеников. Это помогает им

завоевать авторитет у сверстников, освободиться от статуса неуспевающих, отстающих, а главное — поверить в себя, в свои возможности «стать, как все».

Кроме того, в коллективной учебной деятельности создаются условия для персонализации учеников, статус которых, несмотря на успехи, бывает не очень высоким по другим причинам (физические недостатки, которые являются особенно аффектирующими для подростков и старших школьников; заниженная самооценка, вызванная неприятием себя, своей внешности, своих психических или личностных параметров).

Не меньшее значение имеет возможность получить в процессе группового общения опыт оценки и взаимооценки, необходимый для структурирования и обобщения личного опыта, складывающегося в значительной мере из ситуаций успешной и неуспешной учебной деятельности. Впоследствии личный опыт становится главным фактором развития рефлексии, или рефлексизирующего самосознания, лежащего в основе личностных новообразований на всех этапах онтогенетического развития.

Обучение, однако, не может быть успешным, если игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала. Это означает, что наряду с групповыми формами обучения следует применять и индивидуальное обучение. При этом важно достигать оптимального сочетания коллективной и индивидуальной работы обучаемых. Новации предшествующих десятилетий были связаны с поисками путей индивидуализации обучения: разработка идей программированного обучения, его компьютеризация и увеличение времени на самостоятельную работу. Формами индивидуализации обучения являются индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и собеседования, самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых предполагает реализацию возрастного и индивидуального подходов.

Возрастной подход предусматривает знание уровней актуального психического и личностного развития, воспитанности и социальной зрелости обучаемых. Эффективность учебной деятельности снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры обучения отстают от возрастных возможностей учащихся или опережают их.

Каждому возрастному этапу развития соответствуют определенные сдвиги в психическом и личностном развитии. Они явля-

ются общими для той или иной социальной общности. Вместе с тем развиваются специфические, индивидуальные особенности, которые, суммируясь, приводят к новообразованиям. Причем с возрастом большее значение приобретают индивидуально-типологические различия. Индивидуальный подход требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и тех многообразных условий, в которых происходит формирование личности.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности соответствовали возрастным этапам. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности младших школьников, предоставление самостоятельности и инициативы подросткам и старшим школьникам. В соответствии с этим принципом должны учитываться индивидуальные характеристики темперамента, характера, способностей, воли обучаемых.

Современное образование по-прежнему ориентируется на обучаемого без учета особенностей его пола. Между тем, являясь сложным интегрированным психическим образованием, пол обучаемого своеобразно трансформирует образовательные задачи, влияет на деятельностные и личностные ориентации, интересы, предпочтения, оценки. Знание специфики становления маскулинности и фемининности сделало бы процесс обучения более адекватным психофизиологической природе обучаемых, избавило бы от усредненных способов воздействия, позволило бы сформировать эталоны женственности и мужественности уже в школьном возрасте.

Принцип сознательности и творческой активности обучаемых утверждает их субъективность в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Она является интегрированным показателем ее направленности и деятельной сущности. Активность обучаемых может иметь репродуктивный или творческий характер. В первом случае она направлена на запоминание и воспроизведение изучаемого материала, следование побуждающим указаниям учителя (преподавателя), на выполнение учебных заданий по образцам и алгоритмам.

Обучение, имеющее в своей основе репродуктивное учение, оставляет невостребованным личностный потенциал обучаемых, их творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу, самостоятельность мышления. В настоящее время экспериментально доказано, что творчество обучаемых находится в прямой зависимости от творчества педагогов, которые транслируют его в про-

цессе совместного решения учебных задач. Творческий педагог допускает варианты решения, не требует жесткого следования своему темпу, оставляет время для мысленного экспериментирования и апробации различных способов решения одних и тех же задач, поощряет самостоятельность и дивергентность мышления, делает контролирующую функцию прерогативой ученика, атрибутируя ему ответственность за совершаемые действия и результаты деятельности, тем самым как бы «обрекая» ученика на творчество, «заставляя» осознавать ход и результаты учения, намечать этапы выполнения учебных заданий.

Применительно к учению значение сознательности и активности выразил Л.В. Занков, дав расширительную трактовку этого принципа: в обучении решающее значение имеет овладение теоретическими знаниями, что приводит к их осмыслению и усвоению на понятийном уровне, к осознанию прикладного значения теоретических идей.

Учащиеся должны осознавать технологию учения и владеть приемами учебной работы, оценивать их продуктивность и возможность применения. Данный принцип требует от обучаемых аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок, способов решения, конструктивного поведения, так как недостаточная осмысленность любого из этапов учебной деятельности может сделать этот процесс неуправляемым, вызвать отключение от выполнения необходимых учебных действий, овладение которыми является базой для следующих. В случаях затруднений осмысления учениками учебной деятельности и своего продвижения в ней педагог должен дать аргументированные разъяснения, провести повторную отработку действий, показать вариативные способы и приемы решения учебных задач.

Реализация принципа сознательности и творческой активности обучаемых предполагает развитие их инициативы и самостоятельности. Педагог должен поддерживать желание учащихся выполнять учебные задания по-своему, должен стремиться к тому, чтобы они занимали в актах учебного взаимодействия субъективную позицию. Этому способствует применение в учебном процессе различных форм самоуправления. Однако сначала обучаемые должны освоить опыт самоуправления учебной деятельностью, т. е. умение принимать самостоятельные решения, делать целесообразный выбор и прогнозировать свое продвижение в обучении. Для этого педагог должен иметь представление о возможных формах самоуправления в учебном процессе, уметь изменять стиль взаимодействия с обучаемыми, расширяя его демократические формы в связи с развитием у них самостоятельности как личностного

качества. Отказ от чрезмерной регламентации поведения и деятельности учащихся, от ненужной опеки и лишнего администрирования является необходимым условием реализации идеи самоуправления в обучении.

Принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности требует учета реальных возможностей обучаемых, отказа от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. Реализация этого принципа связана и с учетом уровня развития познавательной сферы обучаемых.

Однако обучение не должно быть легким, в нем должна быть соблюдена мера психической напряженности, необходимая для поддержания у учащихся интеллектуального и энергетического тонуса, активности и интенсификации поисковых действий, связанных с преодолением учебных трудностей.

Рассматриваемый принцип предполагает построение учебного процесса таким образом, чтобы у учащихся появилось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения. Это помогает им снять повышенную тревожность и неуверенность в успехе при решении учебных задач.

Возникающие субъективные трудности обучения не должны быть результатом недостаточного профессионализма педагога или его неорганизованности. Опытный педагог заботится о подборе и постепенном усложнении учебных задач, понимая, что обучаемый может легко разувериться в своих способностях и возможностях и отказаться от кажущихся ему невыполнимыми заданий. Это требует не приблизительного, а точного знания возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, имеющегося у них опыта решения задач определенного типа.

Приходится считаться и с тем, что возможности обучаемых могут не только возрастать в процессе обучения, но и временно снижаться из-за усталости, развивающейся обычно к концу полугодия. Порой это усугубляют ошибки в планировании учебного процесса. Практика показывает, что бывают недели, когда происходит суммирование учебных трудностей, каждая из которых в отдельности преодолима, а вместе взятые они вызывают стрессовую ситуацию.

Принцип доступности обучения требует осмысления проблемы трудности и объема учебного материала, подлежащего усвоению. Трудность определяется степенью предсказуемости или непредсказуемости последующего элемента, а объем — количеством относительно самостоятельных элементов. Вот почему реализация доступности обучения во многом зависит от уровня методической

подготовленности педагога, от его умения обоснованно построить изучение основных понятий и категорий с целью их последующего углубления и категоризации мышления. В то же время нельзя согласиться с утверждением известного американского педагога и психолога Дж. Брунера, что нет трудного материала, а есть трудные методики преподавания и что любой материал можно преподнести в доступной форме (например, элементы высшей математики в начальной школе).

При предъявлении недоступного для усвоения учебного материала снижается мотивация учения, ослабевает производительность психических процессов, падает работоспособность, быстрее наступает утомление. Вместе с тем чрезмерное упрощение материала тоже снижает интерес к учению, не способствует формированию ответственного отношения к нему, не содействует развитию личности. Обучение, оставаясь доступным, должно сопровождаться интеллектуальными, нравственными и физическими усилиями.

Традиционная дидактика в целях обеспечения доступности при изложении учебного материала и организации учебной деятельности рекомендует идти от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от известного к неизвестному, от фактов к обобщениям. Однако этот же принцип в другой дидактической системе реализуется иначе: начинают не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с элементов, а со структуры, не с частей, а с целого (В.В. Давыдов).

Одним из важнейших положений, лежащих в основе организации процесса обучения, является принцип наглядности (Я.А. Коменский называл его «золотым правилом» дидактики), согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека. Он отмечал, что «если мы намерены насаждать в учащимся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности... все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами»¹.

Исследования показывают, что сопровождение рассказа иллюстрацией того, что изучается, значительно повышает уровень усвоения. Так, эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного — 25%, а их одновременное

¹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955. — С. 302—303.

включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Наглядность в обучении основана на такой закономерности процесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Научные понятия и закономерности легче усваиваются учащимися, если подкрепляются конкретными фактами в процессе сравнения, проведения аналогий и т. п.

Наглядность в обучении обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет применение наглядных пособий: слайдов, карт, схем и т. п. Наглядность может применяться на всех этапах процесса обучения. Чем менее знакомы обучаемые с изучаемыми явлениями, тем важнее роль наглядности. По мере возрастания абстрактности в обучении необходимо использовать разные виды наглядности: естественную (предметы объективной реальности и действия с ними), экспериментальную (опыты, эксперименты), объемную (макеты, фигуры), изобразительную (картины, фотографии, рисунки), звукоизобразительную (кинофильмы, телепрограммы), звуковую (магнитофонные записи), символическую и графическую (карты, графики, схемы, формулы), словесную (образные словесные описания событий, фактов, действий). В использовании наглядности важно чувство меры, так как увлечение ею может задерживать развитие абстрактного мышления обучаемых.

Модификацией применения наглядности в обучении служит получившая распространение «теория поэтапного формирования умственных действий» (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). В основе этой теории лежит следующая закономерность: всякое умственное действие начинается с материального, с внешнего действия. Чтобы сформировать любой умственный навык или умение, надо вначале создать учебные условия, моделирующие его в виде действий с предметами и иными объектами, затем перевести его выполнение на вербальный (словесный) уровень. Это позволяет реально управлять процессом формирования умственных действий.

Реализация принципа наглядности во многом зависит от качества дидактических материалов и технических средств, владения учителем (преподавателем) навыками их использования, от созданных в образовательных учреждениях условий для изготовления пособий, схем, слайдов, фотографий, для демонстраций кинофильмов и видеофильмов, использования телевидения.

Организационно-методическим принципом является и **принцип продуктивности и надежности обучения**. Он исходит из достаточно очевидного положения о том, что если обучение не приводит к достижению целей образования, то в нем нет педагогической необходимости. Вот почему обучение должно быть прежде всего продуктивным, иметь образовательный, развивающий и воспитательный эффект. В свою очередь это обязывает каждого учителя (преподавателя) заботиться о надежности обучения, т. е. о прочности, основательности и гарантированности достижений обучаемых.

Прочность обучения связана с созданием условий для надежного сохранения в памяти обучаемых знаний, необходимых для будущей деятельности, для овладения способами выполнения действий. Однако человеческая память не в состоянии удержать всю информацию, поэтому педагог должен определить, что учащимся следует запомнить прочно, а с чем достаточно только ознакомиться. Не требует прочного усвоения вспомогательный материал, используемый для решения более общих задач обучения. Не следует перегружать память конкретными датами, имеющими ситуативное значение. Но важнейшие принципиальные положения, обеспечивающие самостоятельную ориентировку обучаемых, должны быть усвоены прочно. Известно, что образование — это то, что остается, когда все изученное забудется (М. Планк).

Требование основательности обучения является в дидактике традиционным. Основательность противопоставляется поверхностности. Главный признак основательности — это сознательное и прочное усвоение наиболее фундаментальных идей, положений, понятий, категорий, понимание сущности изучаемых предметов, связей и отношений внутри них и между ними.

Требование основательности обучения предполагает точность усвоения учебного материала, его доказательность и убедительность. Я.А. Коменский сравнивал человека, обученного основательно, с деревом: имея корень, оно самостоятельно питает себя и поэтому растет, зеленеет, цветет и приносит плоды. Основательно усвоенные знания являются предпосылкой дальнейшего самообразования обучаемых.

Требование гарантированности достижения целей обучения обязывает учителей принимать необходимые меры, чтобы эти цели были реализованы, несмотря на объективные и субъективные трудности, препятствующие их достижению. К.Д. Ушинский сравнивал педагога, не заботящегося о гарантированности обучения, с возницей, не замечающим, что по дороге рассыпает поклажу.

Продуктивность и надежность обучения обеспечиваются также соблюдением всех ранее рассмотренных принципов и требований.

Нарушением этого принципа является использование новых методов, не имеющих психолого-педагогического обоснования. Инновационная деятельность педагога должна базироваться на научных положениях, осуществляться вначале локально и лишь при получении позитивного результата — в массовой образовательной практике.

Принцип продуктивности и надежности обучения обязывает преподавателя осуществлять выбор форм и методов обучения в соответствии с целью, совершенствовать их в интересах гарантированного достижения целей.

Рассмотренные принципы в реальном процессе обучения выступают во взаимодействии друг с другом, как и закономерности обучения, на базе которых они сформулированы, и функционируют как целостная система. Любой из принципов приобретает свое значение лишь в связи с другими. Они проявляются одновременно на каждом этапе учебного процесса, дополняют и усиливают друг друга: сознательность — основа активности, последовательность обеспечивает доступность, а доступность — сознательность и прочность и т. д. Только совокупное действие принципов обучения обеспечивает правильное определение его задач, отбор содержания, выбор форм, методов и средств наиболее целесообразной деятельности как педагогов, так и обучаемых. Гиперболизация одних принципов и недооценка роли других приводят к снижению эффективности обучения.

Взаимосвязь принципов процесса обучения Ю.К. Бабанский определил как проявление **принципа оптимальности**, который предполагает сочетание различных методов, средств и форм организации учебного процесса, а также создание необходимых учебно-материальных, гигиенических, социально-психологических, эстетических и других условий для его функционирования.

Принципы обучения, отражая ту или иную образовательную парадигму, имеют объективно-субъективную основу. Так, наметившиеся в настоящее время гуманистические тенденции в системе образования придают гуманистическую направленность и принципам обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какова взаимосвязь между закономерностями и принципами образования?
2. Что понимается в обучении под «закономерностью»?
3. Чем обусловлено возникновение принципов обучения?
4. Проследите изменение содержания принципов обучения в истории педагогики (на примере принципов природообразности, наглядности, научности и др.).

5. Дайте характеристику основных принципов и правил обучения.
6. Что понимается в обучении под «системой принципов»?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Ю. Бабанский. — М., 1989.
- Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. — М., 1982.
- Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1955.
- Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания / Собр. соч.: В 11 т. — М., 1950. — Т. 8.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Глава 8

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

§1. Характеристика основных концепций развивающего обучения

Конкретное отражение проблема закономерностей и принципов обучения находит в концепциях развивающего обучения, разработанных отечественными психологами и педагогами. В последнее десятилетие теоретики и практики отечественного образования уделяют этой проблеме все больше внимания, посвящая ей научные труды, создавая методические пособия и специальные программы. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования.

Однако многие педагоги — ученые, учителя и методисты все еще имеют смутные представления о сущности развивающего обучения, о различных его видах и формах, о том, что в российской педагогике существует ряд концепций развивающего обучения, трактующих этот вопрос по-разному. В этой связи целесообразно обратиться к их анализу.

Концепция Л.В. Занкова. В конце 50-х гг. XX в. научным коллективом под руководством Л.В. Занкова было предпринято масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Усилия исследователей были направлены на разработку дидактической системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие¹. Они поставили задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо бо-

¹ См. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний. Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В. Зверевой. — М., 1983.

лее высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики. Эту систему предполагалось создавать путем организации экспериментов, проведение которых изменило бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Экспериментальное обучение носило комплексный характер. Это выразилось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы»¹.

Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные **принципы**:

- ♦ обучение на высоком уровне трудности,
- ♦ быстрый темп в изучении программного материала,
- ♦ ведущая роль теоретических знаний,
- ♦ осознание школьниками процесса учения,
- ♦ целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л.В. Занкова, не столько тем, что превышает «среднюю норму» трудности, а прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление². При этом имеется в виду трудность, связанная с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с подлинным приобретением школьников к ценностям науки и культуры.

Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится одновременно и достоянием школьника, и очередной ступенью, обеспечивающей ему переход на более высокую ступень развития.

Обучение на высоком уровне трудности сопровождается соблюдением меры трудности, которая имеет относительный характер. Например, в программу для 3 класса включена тема «Значение падежей имен существительных (приглагольных). Некоторые основные значения». Эта тема достаточно высокого уровня трудности для данного возраста, но ее изучение стимулирует развитие мышления школьников. До этой темы они изучили 1, 2 и 3-е склонения существительных и уже знакомы с окончаниями существительных, относящихся к разным типам склонения, но стоящих в одном и том же падеже. Теперь учащиеся должны отвлечься от различий, которые характерны для всех типов склонения, и осмыслить значение того или иного падежа в обобщенной форме. Так, беспредложный творительный падеж, зависящий от глагола,

¹ Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М., 1990. — С. 102.

² См.: Занков Л.В. Дидактика и жизнь. — М., 1968.

показывается в наиболее типичном для него значении орудия или средства, при помощи которого производится действие (рубить *топором*, рисовать *кистью*, писать *ручкой*). Такое обобщение и представляет собой переход к более высокому уровню мышления. Этот принцип своеобразно реализуется в системе обучения учителя-новатора С.Н. Лысенковой¹.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное — непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Однако нельзя смешивать этот принцип с поспешностью в учебной работе и не следует стремиться к большому количеству заданий, выполняемых школьниками. Важнее обогащение ума школьника разносторонним содержанием и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации.

Действенным средством, позволяющим идти в *быстром темпе* и сильным, и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же темы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

Следующий принцип системы Л.В. Занкова — *ведущая роль теоретических знаний* уже в начальной школе, которые выступают основным средством развития и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода. Напротив, экспериментальные исследования в области педагогической психологии показывают ведущую роль теоретических знаний при начальном обучении (Г.С. Костюк, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Однако это утверждение вовсе не отрицает роли образных представлений учащихся. Оно лишь говорит о том, что нельзя признать конкретное мышление ведущей характеристикой умственного развития младших школьников. Так, младшие школьники способны к усвоению терминов, которые нельзя рассматривать как простое заучивание определений. Овладение научным термином — важное условие правильного обобщения и, следовательно, формирования понятия. Исследования показали, что у учащихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются в образовании новых понятий, в обобщенном узнавании ма-

¹ См.: Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. — М., 1985.

ознакомых объектов и в осознании нравственных качеств персонажей из произведений художественной литературы. Концепция, согласно которой развитие мышления младшего школьника представляется как постепенное нарастание отвлеченности и обобщенности мышления, устарела. Еще Л.С. Выготский на основе исследования формирования понятий в школьном возрасте отмечал, что оно осуществляется разными путями, в том числе и от абстрактного к конкретному в процессе обучения. Поэтому ограничиваться лишь формированием конкретного мышления у младших школьников — значит тормозить их развитие.

Теоретические знания не исчерпываются терминами и определениями. Большое место в обучении младших школьников занимает усвоение зависимостей, законов (например, переместительный закон сложения и умножения в курсе математики, закономерности сезонных изменений в жизни растений и животных — в естествознании).

Данный принцип имеет место при изучении всех предметов. Но он не снижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. В системе обучения Л.В. Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л.В. Занков, анализируя различные его трактовки (С.В. Иванова, М.Н. Скаткина, Н.Г. Казанского, И.И. Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В. Занкова, необходимо, но недостаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания.

Согласно традиционной методике при прохождении таблицы умножения применяются разные приемы, способствующие ее запоминанию. Это позволяет сократить сроки ее изучения и устранить многие трудности. По системе Л.В. Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов.

Особое место в его системе занимает *принцип целенаправленной и систематической работы* по развитию всех учащихся, в том

числе и наиболее слабых. Л.В. Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л.В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует развитию детей, она увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, естествознанию. Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности развития некоторых детей на протяжении всего начального обучения (лонгитюдное исследование). В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития.

Предложенная Л.В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии школьника, она остается до настоящего времени нереализованной концепцией. В 60—70-е гг. попытки ее внедрения в массовую школьную практику не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения.

Ориентация школы в конце 80-х — начале 90-х гг. на лично развивающее обучение привела к возрождению этой концепции. Но, как показывает практика, предложенные Л.В. Занковым дидактические принципы используются пока не в полной мере.

Концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. В 60-е гг. XX в. научный коллектив под руководством психологов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина пытался установить роль и значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития

учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением¹.

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают прежде всего с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе важна, но не является эффективным путем развития детей. Построение учебных предметов должно проектировать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического содержание. Оно связано с областью объективно взаимодействующих явлений, составляющих целостную систему. Именно теоретическое мышление, как отмечает В.В. Давыдов, в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности.

В основе теоретического мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, он способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы. Теоретическое мышление в том и заключается, что создает содержательное обобщение той или иной системы, а затем строит эту систему, раскрывая всеобщность ее основания.

¹ См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

В.В. Давыдов отмечает следующие основные различия эмпирического и теоретического мышления:

- ♦ эмпирические знания есть результат сравнения предметов и представлений о них, а теоретические — возникают в процессе анализа роли и функции отношения внутри целостной системы;
- ♦ в процессе сравнения происходит выделение формально общего свойства определенной совокупности предметов, а анализ позволяет открыть исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность;
- ♦ эмпирические знания, опирающиеся на наблюдение, отражают в представлениях внешние свойства предметов, а теоретические, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы представлений;
- ♦ формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов, в то время как в теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями (связь всеобщего с единичным);
- ♦ процесс конкретизации эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов, а конкретизация теоретических — в выделении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания;
- ♦ необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины, а теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности с помощью различных символа-знаковых средств.

Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы: эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отделение в некотором целостном объекте существенного от частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний оба этих типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания: научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями.

В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, конкретного как единства многообразия осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление

учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

Например, еще в начальной школе дети получают представления о распространенных растениях своей местности — о деревьях и кустарниках леса, парка, сада, об овощных и полевых культурах, учатся различать их по внешним признакам, узнают, как человек использует их. Это первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которой является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветкового растения, их строения и функций. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого: строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. Цветковое растение здесь вырвано из общей естественной связи со всеми другими группами растений и рассматривается статично, вне филогенеза. На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, в мышлении теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а понятийно-конкретное воспроизведение на основе абстракций и познавательных закономерностей.

Ознакомление с ведущими теоретическими положениями должно быть приближено к началу изучения предмета. Факты легче усваиваются, если они изучаются соотносительно с теоретическими идеями, группируются и систематизируются с их помощью.

Описанная общая психологическая характеристика процесса восхождения от абстрактного к конкретному становится понятнее, если обратиться к примеру.

Одна из основных задач обучения русскому языку в начальной школе — формирование у школьников орфографических умений и навыков, но решается она плохо. Причина этого, по мнению В.В. Давыдова, в том, что материал по орфографии воспринимается не в своей специфической системе, а в виде изолированных правил, понятий, в результате чего дети не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил.

Основанием обучения младших школьников русскому правописанию, по его мнению, является фонематический принцип русской орфографии. С этим принципом связана общая закономерность русской орфографии, согласно которой одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях. Использование этого принципа предполагает формирование у школьников понятия фонемы, которое может служить затем единым основанием обучения детей общему способу выделения и написания всех орфограмм. Поэтому у детей сначала формируют понятие фонемы, ее слабой и сильной позиции (безударные и ударные гласные).

Таким образом младшие школьники с самого начала усваивают теоретические основы русского письма и овладевают орфографическими умениями. Они рассматривают букву как знак фонемы, а не звука. Фо-

нема — это та единица звукового строя языка, которая выполняет функцию отождествления и развития его значащих единиц (морфем) и которая реализуется не в отдельном звуке, а в системе позиционно чередующихся звуков. Буква выступает для детей как средство реализации при письме того отношения между значением морфемы и ее фонемной формы, которая в устной речи реализуется посредством звуков. Выделение и первоначальный анализ этого отношения, вне которого невозможно понять природу русского письма, должны составлять содержание первых учебных задач, решаемых младшими школьниками.

Данный пример показывает, что для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При их решении они находят общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них — принятие учебной задачи, второе — преобразование ситуации, входящей в нее. Система нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления¹.

Носитель учебной деятельности — ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т. е. рефлексировать.

¹ См.: Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М., 1984.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует усилению желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят обсуждение выбора лучшего пути поиска. Именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития. Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся ее индивидуальным субъектом¹.

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительных экспериментов. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время. Однако эта концепция пока еще недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.

Концепция поэтапного формирования умственных действий разработана на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной и может быть представлена в виде ряда этапов.

Первый этап предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося, предварительное ознакомление с целью действия, так как только в том случае, когда цель задания совпадает с мотивом, можно считать действия деятельностью.

Второй этап связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможности переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа такой основы:

- ♦ дается неполная система ориентировок в готовом виде, по образцу, необходимая для оперативного исполнения (например, овладения элементами техники чтения);
- ♦ дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде;
- ♦ ориентировочная основа действия предлагается в обобщенном виде.

¹ См.: Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

Третий этап — выполнение действия во внешней форме, материальной или материализованной, т. е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т. п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. На этом этапе от учащихся требуется словесное сопровождение (проговаривание вслух) совершаемых операций и их особенностей.

Четвертый этап предполагает внешнюю речь, когда действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап — этап внутренней речи, на котором действие приобретает умственную форму.

Наконец, шестой этап связан с выполнением действия в умственном плане (интериоризация действия).

Достоинством концепции поэтапного формирования умственных действий является создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Концепция проблемного обучения связана с интенсификацией традиционного обучения, что предполагает поиск резервов умственного развития учащихся, и прежде всего творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности. Разработка этой концепции обусловлена тем, что в последние годы быстро увеличивается общий объем научных познаний (по мнению ученых, он удваивается каждые восемь лет). Стремительно нарастающий поток научной информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той их частью, которая усваивается в школе или вузе. Ни одно образовательное учреждение не в состоянии дать человеку все те знания, которые ему будут необходимы для работы. Всю жизнь надо будет учиться, пополнять свои знания, чтобы не отстать от бурного темпа жизни, от стремительного прогресса науки и техники.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х — начале 70-х гг. (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.).

Суть проблемного обучения заключается в создании проблемных ситуаций, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя (при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего).

Проблемное обучение в отличие от любого другого способствует не только формированию необходимой системы знаний, умений

и навыков у учащихся, но и обеспечивает достижение высокого уровня умственного развития школьников, развитие у них способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Нужно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения: формирование особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся¹.

Проблемное обучение в общем виде состоит в следующем: перед учащимися ставится проблема, и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т. е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Это, например, задачи на самостоятельное «открытие» (выведение закона физики, правила правописания, математической формулы, доказательство теоремы).

Учитель при этом подобен опытному дирижеру. В одном случае, поставив проблему, учитель отыскивает путь ее решения вместе с учениками: рассуждает вместе с ними, высказывает предположения, обсуждает их, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. В другом случае роль учителя может быть минимальной: он предоставляет школьникам возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблемы. Но и тут учитель не занимает пассивной позиции, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени.

Противники проблемного обучения иногда спрашивают, имеет ли какое-либо значение «открытие» школьником давно известных истин и надо ли ученику выступать в роли первооткрывателя. Как показали исследования, основное значение здесь имеет не нахождение результата, не факт субъективного «открытия» истины, а сам процесс ее поисков, вводящий школьников в «лабораторию» творческой мысли. Применение технологии проблемного обучения позволяет научить учащихся мыслить логично, научно,

¹ Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. — М., 1975. — С. 200—201.

диалектически, творчески; способствует переходу знаний в убеждения; вызывает глубокие интеллектуальные чувства, в том числе чувства удовлетворения и уверенности в своих возможностях и силах; формирует интерес учащихся к научному знанию. Установлено, что самостоятельно «открытые» истины, закономерности не так легко забываются, а в случае забывания их можно быстрее восстановить.

Как уже отмечалось, основное в проблемном обучении — создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств выполнения и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация предполагает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно расчлнить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (А.В. Брушлинский).

Проблемная ситуация в отличие от задачи включает три главных компонента:

- ♦ необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;
- ♦ неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- ♦ возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного¹.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд частных.

¹ См.: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе, выделил Т.В. Кудрявцев. Он считает, что:

- ♦ проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями); она возникает при необходимости выбора из многообразных систем имеющихся знаний единственно необходимой, использование которой может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;
- ♦ проблемные ситуации возникают перед учащимися и тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;
- ♦ проблемная ситуация возникает также в случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- ♦ возможны проблемные ситуации при решении технических задач, если между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие, если существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен «открыть» подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- ♦ задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- ♦ неизвестное, которое нужно «открыть», составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- ♦ выполнение проблемного задания должно вызывать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям. Как правило, оно предшествует объяснению подлежащего усвоению учебного

материала. В качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Принято различать четыре основных звена в технологии проблемного обучения: осознание общей проблемной ситуации; анализ ее, формулировка конкретной проблемы; решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их); проверка правильности решения проблемы.

В зависимости от того, какие звенья и сколько их осуществляется в учебном процессе, можно выделить три уровня реализации технологии проблемного обучения.

При традиционной технологии обучения учитель сам формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т. д.). Ученик же должен понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения. Первый уровень технологии проблемного обучения характеризуется тем, что учитель ставит проблему, формулирует ее, указывает конечный результат и направляет ученика на самостоятельные поиски путей решения. Второй уровень отличается тем, что у ученика вырабатывается способность самостоятельно и формулировать, и решать проблему, а учитель только указывает на нее, не формулируя конечного результата. И наконец, на третьем уровне учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее сам, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге возникает способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, находить проблему, а затем — правильный ответ.

Если учитель видит, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизив тем самым степень проблемности и переведя учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Трехуровневая технология проблемного обучения применима при постановке задачи на «открытие» простого математического закона, правила правописания, «открытие» исторической или биологической закономерности.

Концепция З.И. Калмыковой. Согласно этой концепции развивающим является такое обучение, которое формирует продуктивное, или творческое, мышление. Основными показателями такого мышления являются:

- ♦ оригинальность мысли, возможность получения ответов, отличающихся от привычных;
- ♦ быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- ♦ «восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение;
- ♦ беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;
- ♦ способность найти новые, необычные функции объекта или его части¹.

Продуктивное мышление характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Продуктивное мышление предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от стереотипов мышления, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации. Эту сторону мышления чаще всего обозначают как гибкость ума. Внешне выраженной особенностью продуктивного мышления является его самостоятельность при приобретении новых знаний и оперировании ими.

Продуктивное мышление представляет собой многозвенную динамическую систему, ряд компонентов которой находится в диалектически противоречивом единстве (продуктивные и репродуктивные, словесно-логические и не находящие адекватного отражения в слове интуитивно-практические). Процесс поиска новых знаний протекает скачкообразно. В нем используются как алгоритмические, так и эвристические приемы. Он не может осуществляться без опоры на ранее имеющиеся знания и предполагает выход за их пределы.

З.И. Калмыкова подчеркивает, что развивающее обучение может быть осуществлено при ориентации на систему дидактических принципов. Среди них наиболее значимыми являются: проблемность обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического), формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности, специальная организация мнемической деятельности.

Два последних принципа являются специфичными для этой концепции. Рассматривая формирование обобщенных приемов

¹ См.: Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.

умственной деятельности как принцип развивающего обучения, З.И. Калмыкова делит их на группы: приемы алгоритмического типа и эвристические. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики. Такие приемы определяют последовательность действий с целью безошибочного решения задач. Однако формирование алгоритмических приемов умственной деятельности является необходимым, но недостаточным условием развития творческого мышления учащихся. Алгоритмические приемы являются основой формирования репродуктивного мышления.

Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия. Они называются эвристическими потому, что непосредственно стимулируют поиск новых проблем, открытие для субъектов новых знаний и тем самым соответствуют самой природе, специфике творческого мышления. В отличие от алгоритмических эвристические приемы ориентируют не на формально-логический, а на содержательный анализ проблем, направляют мысль на проникновение в суть изучаемого явления. Эти приемы без помощи педагога формируются у немногих учащихся, поэтому им надо специально обучать.

Создавая свою концепцию, З.И. Калмыкова учитывала теоретические подходы к процессу решения задач американского педагога и математика Д. Пойа¹. Решение всякой задачи, по его мнению, включает в себя определенные эвристические приемы: обеспечение ясного понимания предложенной задачи, составление плана решения, осуществление плана, проверка и критическая оценка полученного решения, составление новых комбинаций.

Решение должно начинаться с определения неизвестного и данного. С этой целью можно сформулировать задачу как-то иначе, попытаться ввести новые неизвестные, близкие к данным задачи, найти связь предложенной задачи с аналогичной, но уже известной. Возникает необходимость установить отношения между условиями и требованиями задачи: нельзя ли решить часть задачи, или более простую задачу, подобную предложенной, и др.

Другим принципом развивающего обучения З.И. Калмыкова считает специальную организацию мнемической деятельности, обеспечивающей прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с требованиями задачи. Выделение

¹ См.: Пойа Д. Как решить задачу. — М., 1959.

этого принципа обусловлено тем, что усиление внимания к продуктивному (творческому) мышлению привело к недооценке другой стороны мыслительной деятельности — репродуктивного мышления и неразрывно связанной с ней мнемической деятельности.

В работах, посвященных проблемам продуктивного мышления (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев и др.), рассматривается отрицательная роль прошлого опыта, который может тормозить движение мысли в новом направлении. В самостоятельном, творческом мышлении, по утверждению Калмыковой, продуктивные и репродуктивные процессы неразрывно связаны. Осознанные знания являются важнейшим компонентом умственного развития. Их сохранение требует особых усилий.

Исследования З.И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только наличие знаний в оперативной памяти, но и перевод их в долговременную память в целях дальнейшего использования.

В концепции З.И. Калмыковой выделены следующие приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых «опор»; «сжатие», «уплотнение» материала; наложение информации на наглядно представленные «опоры» — условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу.

Эксперименты показали, что в простых ситуациях, когда зависимости используются одинаково, когда требуется репродуктивное мышление, предварительное специальное запоминание знаний (определений, формул и т. п.) необязательно. В этом случае можно пользоваться справочниками. Однако в сложных ситуациях, при решении нестандартных задач, когда необходимо активизировать продуктивное мышление, требуется прочное закрепление основных знаний в памяти. Это касается не только формул и не только математики, но и других предметов и других аспектов каждого предмета.

З.И. Калмыковой отмечен своеобразный путь реализации принципа формирования мнемической деятельности, разработанный украинским учителем-новатором В.Ф. Шаталовым, который считает, что ученик, работающий со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы, так же, как отличается начинающий шахматист от гроссмейстера. Чтобы мыслить творчески чтобы открывать новое, отвергать уже известное, старое, необходимо владеть этим старым, знать, что ты отвергаешь.

Система обучения В.Ф. Шаталова, своеобразие которой обеспечивается совокупностью многих элементов, направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний¹. К таким элементам относятся: раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала — развернутое полное изложение материала, затем — краткое («свернутое») повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и «многоформная» система контроля знаний учащихся: частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени, открытые листы контроля с «принципом открытой перспективы» как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом.

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И. Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей, однако используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

Концепция Л.М. Фридмана. С точки зрения этого ученого, наиболее существенным в развитии детей является характер их деятельности в учебном процессе. Большинство ошибок и заблуждений учителей происходит оттого, что они не осознают, не понимают главной цели обучения, подменяют ее другой, второстепенной. Бывает и так, что основная цель понимается учителем, но она лишь декларируется, представляется как некий идеал. В этом случае возникает глубокое противоречие между декларируемой целью и средствами ее осуществления. Необходимыми условиями научно обоснованной деятельности учителя являются уяснение им главной цели обучения, умение выстроить в соответствии с ней иерархию других целей, выбрать адекватные средства для их осуществления.

Главной целью учебного процесса Л.М. Фридман считает воспитание всесторонне развитой и социально зрелой личности. Для реализации этой цели учебный процесс должен строиться в соответствии с рядом принципов².

Принцип самостоятельности в учебном процессе предполагает его организацию таким образом, чтобы учащиеся принимали непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, а цели обучения, задаваемые извне, становились бы их собственными, личными целями. В этом случае учащиеся чувствуют себя

¹ См.: Шаталов В.Ф. Точка опоры. — М., 1987.

² См.: Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.

полноправными субъектами этого процесса, свободными в творческом достижении принятых ими целей деятельности, которая при этом приобретает характер самодеятельности, становится потребностью. Принцип самостоятельности определяет мотивационно-потребностную сферу учения.

Принцип самоорганизации характеризует операционную сторону учебного процесса. Исходя из этого принципа, учитель не учит, а помогает учиться. Он создает необходимые условия для формирования умений и навыков рационального учения, самостоятельного выполнения не только учебно-тренировочных действий, но и творческой самостоятельной учебной деятельности.

Принцип развития определяет ряд требований к организации учебного процесса: опираться на возрастные и индивидуальные типологические особенности учащихся, учитывать их; развивать потребность в преодолении посильных трудностей, в овладении новыми способами действий, новыми умениями и навыками; ориентироваться на зону ближайшего развития с учетом достигнутого уровня актуального развития; направлять учебный процесс на формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма устанавливает, что центральной, ведущей формой организации учебного процесса является коллективная (групповая, парная) форма.

Принцип ролевого участия предполагает равномерное и добровольное распределение ролей между учащимися класса. Один и тот же ученик должен выступить в роли и ответственного, и подчиненного.

Принцип ответственности участников учебного процесса важен с точки зрения развития социально зрелой личности.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и создание тем самым мотивации учения.

Важное место в концепции Л.М. Фридмана отводится контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и учащихся. Для последних эта деятельность является заменой внешней контрольно-оценочной деятельности учителя. Она способствует развитию у учащихся произвольного и непроизвольного внимания, формированию у них привычки к самоконтролю и самооценке своих действий, своего поведения. Без нее невозможно формирование социально зрелой личности.

Л.М. Фридман формулирует требования, которым должна отвечать контрольно-оценочная деятельность. Он считает, что текущую, повседневную контрольно-оценочную деятельность должны выполнять сами учащиеся, начиная это делать еще в начальных

классах. Участие учителя в ней может быть связано с обучением школьников рациональным методам и приемам этой деятельности, с формированием у них правильных и разумных эталонов контроля, нормативных критериев оценки, с указанием способов корректировки их учебной работы, с воспитанием потребности и привычки самоконтроля и самооценки, а также произвольного внимания.

Текущая контрольно-оценочная деятельность учащихся предполагает глубокое осмысление ими учебного материала, прочное овладение им. При этом она должна быть всеобъемлющей и всеохватывающей, т. е. проводиться по каждому пункту установленно-го учебного минимума знаний, умений и навыков, а также охватывать одновременно всех учащихся.

Итоговый контроль и оценка знаний учащихся по каждой теме проводятся учителем при самом активном участии школьников с обобщением пройденного материала, с коллективным обсуждением результатов текущей контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Учет результатов текущего и итогового контроля и оценка работы учащихся ведутся самими школьниками. Задача учителя состоит в том, чтобы во взаимодействии с другими учителями и при некотором участии учащихся проводить систематический диагностический контроль за формированием учебных умений и психических процессов, развитием способностей, интересов и склонностей, социальным становлением и развитием наиболее значимых личностных качеств.

Вся контрольно-оценочная деятельность учащихся и учителя должна проводиться так, чтобы у каждого ученика воспитать чувство личной ответственности за результаты учения, поведения, работу всей группы и всего класса и обеспечить каждому эмоциональное благополучие в классе.

Существующая практика контроля и оценки знаний учащихся пока не соответствует изложенным требованиям.

Концепция Н.Н. Поспелова ориентирована на формирование мыслительных операций, которые выступают условием и средством организации развивающего обучения. Формирование любой мыслительной операции проходит несколько стадий:

- ♦ стихийную, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;
- ♦ полустихийную, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но не понимает существа этой операции, думая, что ее применение происходит само собой, без каких-либо правил;

- ♦ сознательную, в процессе которой ученик сознательно использует правила выполнения мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы¹.

Исходя из признанного в психологии положения, что двумя сторонами мыслительного процесса являются операции анализа и синтеза (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская), Н.Н. Поспелов отмечает, что правильный анализ любого целого — это анализ не только частей, элементов, свойств, но и их связей и отношений. Поэтому анализ приводит не к распаду целого, а к его преобразованию, которое и есть синтез. Задача анализа заключается не только в разложении предмета или явления на составные части, как это считается традиционно, но и в проникновении в сущность этих частей. Задача синтеза состоит не только в объединении частей предмета или явления, но и в установлении характера их изменения в зависимости от несущественных факторов, не учтенных при анализе.

Обучение учащихся анализу и синтезу предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объект на составные части, выделять существенные стороны объекта, изучать каждую часть (сторону) как элемент единого целого, соединять части объекта в целое.

Мыслительная операция сравнения, связанная с установлением сходства и различия в предметах, явлениях, процессах, осуществляется в процессе анализа и синтеза. В обучении школьников этой операции Н.Н. Поспелов выделяет несколько последовательных этапов.

На первом этапе учащиеся должны осознавать смысл сравнения, т. е. объяснять термин «сравнение» и понимать, что для правильного его осуществления следует выделять в сравниваемых объектах существенные и в то же время соответствующие друг другу признаки. На этом же этапе педагог знакомит учащихся с такими особенностями сравнения, как парность объектов, их сопоставимость, учит определять основания для сравнения, планировать его последовательность.

На втором этапе учитель знакомит учащихся с последовательностью операции: вначале — выяснение того, можно ли сравнивать данные объекты и что является основой для сравнения; затем — анализ первого объекта и выделение его признаков, анализ второго объекта и выделение его признаков, нахождение сходных признаков и выделение наиболее существенных из них, установление зависимости между объектами (видо-родового отно-

¹ См.: *Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М., 1989.

шения или отношения равноправия) и, наконец, формулировка вывода. Этот этап считается завершенным, если учитель не только познакомил учащихся с различными способами сравнения и показал их применение на практике, но и убедил в необходимости проведения сравнения.

На третьем этапе учащиеся самостоятельно на разном материале проводят сравнение в соответствии с усвоенными правилами. Итогом этого этапа являются освоение учащимися системы приемов сравнения и выработка умения доказывать правомерность своих действий.

На четвертом этапе происходит дальнейшее освоение операции сравнения, его многократное применение в новых ситуациях, на новом материале. Сравнение выступает здесь и как операция, и как дидактический прием.

На пятом этапе учащиеся осуществляют не только вышеназванные действия, но и осуществляют перенос операции сравнения в другие ситуации и в другие области знания. Они пытаются найти свои способы сравнения, вырабатывают свои правила.

Важным компонентом творческого теоретического мышления является операция обобщения. В процессе ее осуществления важную роль играют абстрагирование и конкретизация. Так, при обобщении свойств предметов или явлений происходит выделение общего. Свойства, которыми эти предметы отличаются, во внимание не берутся. Сходные признаки, наоборот, как бы отделяются от предмета и рассматриваются в отрыве от него. Эти мыслительные действия Н.Н. Поспелов называет абстрагированием.

После абстракции мысль возвращается к конкретному уже не в прежнем виде, а обогащенной более глубоким знанием. Обобщение есть сам процесс перехода от менее общего к более общему, а абстрагирование — процесс, позволяющий осуществить этот переход.

Для обучения умению обобщать необходимо не только разъяснять сущность этой операции, показывать образцы деятельности, знакомить со способами обобщения, но и предлагать упражнения, проводимые по алгоритму: зафиксируй первое впечатление об объектах, подлежащих обобщению; найди отличительные и сходные признаки объектов; сопоставь их и определи существенные; выдели из них наиболее общие; сформулируй вывод или дай определение понятия. Для обобщения важное значение имеет правильное нахождение родового понятия и видового отличия предметов и явлений.

Ни один учебный предмет не может быть по-настоящему усвоен, отмечает Н.И. Поспелов, если ученик не умеет классифици-

ровать изучаемый материал. В основе классификации лежит операция деления предметов рода на виды (группы, классы) по наиболее существенному признаку. Для формирования умения классифицировать он рекомендует проводить с учащимися следующую работу: знакомить их с элементами формальной логики; объяснять сущность операции классификации; показывать и анализировать отдельные образцы классификации различных объектов (в том числе и с ошибками); вырабатывать рекомендации и правила (алгоритмы) классификации; проводить упражнения по классификации.

Н.Н. Пospelов предлагает следующий алгоритм классификации: изучить классифицируемые объекты, установить их существенные признаки, выбрать один объект, сравнить его с другим по существенным признакам, приобщить (если возможно) его к данной группе, отвергнутый объект сделать исходным для другой группы, затем третьей, четвертой и т. д., выписать объекты по группам и распределить их в определенном порядке, ввести родовые понятия (дать заголовки группам), проверить верность классификации.

В концепции Н.Н. Пospelова отмечается, что невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям. Система такого обучения требует последовательного их введения. При этом необходимо иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельного мышления, его креативности, гибкости и продуктивности. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в «создание» этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач¹.

К приемам учебной работы она относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. Эти приемы, необходимые для самостоятельного решения задач и овладения знаниями, играют существенную роль в умственном развитии учащихся. Они являются основой, на которой у школьников формируются учебные умения и навыки.

¹ См.: Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. — М., 1981.

В проблеме развивающего обучения Е.Н. Кабанова-Меллер выделяет два круга вопросов. Первый — показатели умственного развития, второй — условия, определяющие это развитие, т. е. организация обучения и формирование учебной деятельности. По ее мнению, общим показателем умственного развития служит степень усвоения приема учебной работы. Это значит, что учащийся может рассказать, из каких действий состоит этот прием, может использовать его в решении новых задач, т. е. может перенести известный прием в новую ситуацию.

Явление переноса как качества ума, как показатель творческого мышления изучалось Е.Н. Кабановой-Меллер экспериментально. Она выделила ряд показателей умственного развития, связанных с переносом. Эти показатели позволяют выявлять уровень умственного развития в условиях развивающего обучения, которое должно быть направлено на формирование обобщенных приемов.

Было установлено, что с возрастом изменяется самостоятельный перенос обобщенных приемов учебной работы. Он становится межпредметным, повышается возможность нахождения новых приемов учебной работы. Так, старшие школьники при решении проблемных задач легче находят новые приемы, чем младшие.

Возрастные изменения связаны с самостоятельным применением знаний из все более сложных систем. Важной стороной умственного развития при этом является развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным. Восприятие школьников все более «пронизывается» мышлением.

Исследования Е.Н. Кабановой-Меллер показали возрастные изменения в мотивационной сфере умственной деятельности: повышается активность интересов, учащиеся открывают для себя новые сферы интересов. Изменяется и характер умственной деятельности учащихся, ее «общий стиль»: он характеризуется повышением системности, организованности, продуктивности, уровнем творчества в учебной деятельности. Это наиболее общий показатель умственного развития.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е.Н. Кабанова-Меллер относит приемы планирования, самоконтроля, включающего оценку своих действий, организацию учения и отдыха, управление своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся осознает его состав и использует в разных учебных предметах при решении специальных задач.

В качестве важных условий развивающего обучения в этой концепции выступают следующие:

- ♦ все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть пронизаны идеей формирования у школьников системы приемов разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);
- ♦ в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся;
- ♦ знания должны обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся, у них должны быть сформированы приемы управления своей учебной деятельностью.

Рассмотренные концепции развивающего обучения дают возможность сделать вывод о том, что личностно развивающее обучение, провозглашаемое сегодня приоритетным, остается декларированным, а не реальным для отечественной образовательной практики. Это объясняется тем, что основные идеи концепций направлены на общее психическое развитие либо развитие мышления, формирование умственных действий, прочное усвоение учебного материала. Причем решение этих задач относится преимущественно к младшему школьному возрасту. Трансформирование традиционного обучения в личностно развивающее оказалось для авторов концепций затруднительным. Это связано с тем, что личностная идея в 50—70-е гг. XX в. (а именно в этот временной интервал появились данные концепции обучения) еще не имела необходимой теоретико-методологической и методической основы, без которой и личностно развивающее обучение оставалось лишь высокоценной идеей, далекой от теоретического и практического воплощения. Представляется, что наиболее удачной концепцией с точки зрения развития личности в процессе обучения является концепция И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. Цели обучения, связанные с развитием гармоничной личности, содержание образования и методы обучения представлены в ней в диалектическом единстве. Основные положения этой концепции рассматриваются в соответствующих главах данного учебного пособия.

Созданные к настоящему времени концепции развития личности (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) позволяют научно обосновать факторы и механизмы становления личностных новообразований в процессе обучения на различных этапах онтогенетического развития человека. Некоторые из этих концепций уже прошли экспериментальную проверку, в ходе которой получены положительные результаты. Можно утверждать: появилась реальная возможность для применения личностно раз-

вивающей дидактики, что является следствием проявления гуманистической тенденции в развитии общества и образования.

§2. Современные подходы к разработке теории лично-стно развивающего обучения

Разработка теории лично-стно развивающего обучения связана прежде всего с идеей гуманизации образования. Эта задача стала сознаваться лишь к концу 90-х гг. XX в., когда стало ясно, что обучение не может быть основано только на принципах, которые ориентируют на психическое развитие человека.

Идея лично-стно развивающего образования нашла отражение в педагогике сотрудничества, которая оформилась в нашей стране в 80-е гг. как альтернативное направление в практике обучения и воспитания в противовес административной и академической педагогике. Его представляли педагоги-новаторы (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенко, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и др.), не признаваемые официальными педагогическими кругами. Изучение их работ позволяет понять и почувствовать общий для них гуманистический подход, лежащий в основе используемых педагогических технологий. Его суть составляет озабоченность жизнью детей, их проблемами и трудностями, их переживаниями и стремлениями, обращенность к подлинному, реальному «Я» ребенка¹.

Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Ее значение состояло в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса, показала пути их разрешения, привела к осознанию необходимости пересмотра философских оснований современного образования и педагогической науки, утверждения в общественном сознании и практике обучения идеи гуманизации образования. Эта идея нашла отражение в ценностных ориентациях педагогики сотрудничества, складывающихся из ряда гуманистических установок.

Одной из таких установок является принятие любого ученика таким, какой он есть: «мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть» (Ш.А. Амонашвили); воспитание начинается «с поразительно простого, бесхитростного: принять и полюбить ученика, какой он» (Е.Н. Ильин); педагог должен

¹ См.: Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — М., 1990.

увидеть ребенка таким, какой он есть внутри себя, каким знает себя только он сам (Е.Ю. Сазонов). В том случае, если эта установка искажается под влиянием разного рода императивных стереотипов долженствования, то возникает основа для внутреннего неприятия, отвержения педагогом учащегося, обесценивания его подлинного «Я». Соответственно это становится источником протеста ребенка, его стремления во что бы то ни стало осуществить самоутверждение. Вполне очевидно, что прямое обращение педагога к ученику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем и в конечном счете действенная помощь ребенку возможны только тогда, когда он принимается таким, какой он есть на самом деле.

Другая установка связана с эмпатийным пониманием ученика. Существует оценочное и эмпатийное (сочувствующее, сопереживающее) межличностное понимание. Основой оценочного понимания является социально-перцептивный образ (стереотип), формирующийся у педагога в процессе ролевого общения с учащимися и позволяющий предсказывать и непротиворечиво объяснять свои действия и поступки по отношению к ним. Например, учитель знает и оценивает ученика как отличника или как двоечника. Эти стереотипы служат своеобразным ракурсом восприятия и понимания ребенка. При эмпатийном понимании, напротив, учитель действует всегда по принципу «здесь и теперь», пытаясь проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами: «понимать детей — значит стать на их позиции» (Ш.А. Амонашвили), «посмотреть на все глазами своего детства» (Е.Н. Ильин), «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей» (И.П. Иванов).

Установка на эмпатийное понимание ученика так же, как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказания ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима.

И наконец, установка на открытое, доверительное общение. Мысли и переживания педагога не маскируются социальной ролью, а раскрываются перед учащимися. Духовный мир педагога, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для них. Доверие учителя порождает в свою очередь доверие к нему, желание поделиться с ним своими устремлениями, вступить в равноправный диалог: «по-настоящему учитель открыт только ребятам» (Е.Н. Ильин), «истинный урок — это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников» (Т.И. Гончарова), «важно, чтобы поступки, образ жизни воспитателей не

расходились с тем, что они внушают ребятам» (А.А. Дубровский). Установка на открытое общение требует, чтобы педагог не играл свою роль, а оставался самим собой. В этом случае он дает возможность учащимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь доверительное отношение учащихся к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования.

Названные установки педагогики сотрудничества выступают личностными предпосылками гуманизации процесса обучения. Нельзя предвидеть эффективность применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные параметры педагога, его синтонность (эмоциональное созвучие) по отношению к учащимся и педагогической деятельности, а также привлекательность для учеников.

В работах обобщающих опыт педагогов-новаторов 80-х гг., как правило, перечисляются приемы, которые они используют в своей деятельности (опорные сигналы, комментированное письмо, творческие дневники, безотметочное учение, литературная деталь и др.). Однако в их деятельности главное не приемы, а личностная позиция, в которой находит отражение практическая педагогическая философия как совокупность гуманистических установок по отношению к самому себе и ученикам.

Внедрение личносно развивающего обучения предполагает помимо выделенных установок осуществление ряда инновационных преобразований в процессе обучения. Они касаются прежде всего создания предметных условий для развития самоценных форм активности учащихся, т. е. составления таких развивающих заданий, которые приводят к самостоятельному открытию, приобретению нового опыта и созданию коммуникативных условий для поддержки самоценной активности учащихся. Такой подход В.А. Петровский называет личносно-ориентированным. Он вносит существенные изменения в понимание соотношения содержания образования и общения обучающихся и обучаемых и имеет в своей основе ряд принципов: вариативности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, приоритетного старта.

Принцип вариативности характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных моделей обучения, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей детей, их опыта, сформировавшихся в ходе приобретения этого опыта. В.А. Петровский возлагает ответственность за выбор модели обучения на взрослого (особенно на этапах дошкольного воспитания и начального школьного обучения). Именно взрослый должен предложить ребенку такие модели обучения, в которых заложена возможность выбора собственной модели учения.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия предполагает использование таких технологий обучения, которые вовлекли бы детей в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира. Данный принцип требует такой организации процесса обучения, который порождал бы гармонию трех способов освоения действительности: познавательного, эмоционально-волевого и действенного.

Принцип приоритетного старта — это вовлечение детей в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее. Этот принцип позволяет учитывать, что является самоценным для ребенка, что ему нравится, что ему уже удалось освоить.

Личностно-ориентированный подход не снижает, а напротив, подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека (ощущений, восприятия, памяти, мышления). Процесс освоения ребенком тех или иных форм существования объективного мира должен задаваться обучающими программами, специфическими способами и методами конструирования процесса обучения, а также расширением у учащихся представлений о том, как протекают психические процессы, которые обеспечивают процесс познания, каким закономерностям они подчиняются.

В течение длительной истории образования утверждалась мысль о том, что учитель должен знать ученика и владеть методикой преподавания, но редко ставился вопрос о том, что ученик тоже должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Что же касается результатов обучения, то здесь спрос с ученика обучающими (учителями и родителями) был всегда самый строгий, бескомпромиссный. Вместе с тем плохие результаты интеллектуального развития, отставание, неуспеваемость имели следствием не только отсутствие способностей или стараний у тех или иных учеников. Во многих ситуациях можно было добиться большей эффективности учения, если бы учеников (и дошкольников) обучали элементам психологии, раскрывающим на доступном им уровне закономерности функционирования и развития личности, ее процессов, свойств и состояний.

Необходимость личностного развития субъектов обучения поставила задачу вычленить и сформулировать принципы, связанные и с этой стороной развития. Попытку решить этот вопрос приняли В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов, которые к принципам, разработанным в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности и в психологии действия, добавили те, которые позволяют понять возра-

стные и индивидуальные личностные изменения, нормы и закономерности¹.

Сформулированные ими принципы В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов считают целесообразным и необходимым положить в основу любой разумной и человеческой системы образования и воспитания. Но этим решение задачи не завершается, так как эти принципы надо верифицировать, развить и операционализировать, т. е. создать соответствующие методики, психотехники, культурные педагогические технологии, предназначенные для реализации их в педагогической деятельности. Не меньшее значение придается восстановлению принципов, имеющих в педагогике, возрастной физиологии, гигиене детей и подростков, общей дидактике и частных методиках. Их сравнительный анализ позволит выявить не только частные, но и общие принципы образования, разработанные в различных человековедческих науках.

Главным среди этих принципов (их двенадцать) авторы считают творческий характер развития. Исследования А.В. Запорожца и А.Р. Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя этот процесс и невозможен вне взаимодействия со взрослыми. В этом смысле даже младенец если и не творец культуры, то ее субъект. Подавление творческих потенций ребенка — это подавление вместе с ним ростков культуры.

Образно творческий характер развития и обучения выразил Н.А. Бернштейн: упражнение — это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершить одинаково одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна. В этой связи возникает проблема природы эталонов для усвоения, соотношения консервативных и динамических, творческих сил развития. Совершенствование процесса обучения поэтому должно быть связано с подбором и составлением разнообразных упражнений и проблемностью обучающих курсов.

В иерархически выстроенной системе принципов на втором месте — принцип ведущей роли социокультурного контекста развития, которая обнаруживается уже в младенческом возрасте при усвоении родного языка и развитии глухоты к фонематическому строю чужого языка. В преддошкольном и дошкольном возрастах социокультурный контекст влияет на овладение простейшими функциями и предметами, а в более поздних возрастах — воздей-

¹ См.: *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии.* — М., 1994.

ствуем на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти, общий стиль поведения и деятельности. Программа обучения должна быть наполнена культурными и историческими контекстами и параллелями.

К числу значимых принципов отнесена ведущая роль сензитивных периодов развития, наиболее чувствительных к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т. д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующих им предметного, знакового, символического содержания и методов обучения.

Не меньшее значение имеет установление соотношения между сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними. В этом принципе находит отражение традиционная проблема биологического и социального, наследственности и среды.

Принцип совместной деятельности и общения понимается как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Его выделение аргументируется тем, что общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества.

Принцип ведущей деятельности и законов ее смены рассматривается как важнейшее основание периодизации детского развития. Д.В. Эльконин и В.В. Давыдов доказали, что психические новообразования каждого периода обусловлены характером ведущей деятельности. Связь типов ведущих деятельностей представлена как внутреннее основание генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, накладываться друг на друга и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важнейшую психологическую проблему в связи с развитием личности, решение которой позволит обоснованно выбирать из них ту или иную или строить новую.

Необходимым условием разностороннего развития ребенка является амплификация (расширение) детского развития. Согласно этому принципу обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, среди которых он может отыскать наиболее близкие его способно-

стям и задаткам. Особенно велико значение богатства возможностей как средства преодоления односторонности, выявления задатков и способностей на ранних ступенях развития ребенка (А.В. Запорожец). Этот принцип очень важен, так как предоставляет возможность для свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения.

Проблема установления возрастных норм развития связана с разработкой и реализацией формулируемого авторами принципа непреходящей ценности всех этапов развития. Они считают необходимой разработку системы показателей, характеризующих психологическую готовность ребенка к переходу на новую ступень обучения. В основу принципа положена мысль А.В. Запорожца о том, что торопливость в переводе детей с одной ступени развития на другую (от образа к слову, от игры к учению, от предметных действий к умственным и т. д.) неразумна.

Принцип неравномерности (гетерохронности) развития и формирования психических действий рассматривается также в связи с необходимостью установления возрастных норм развития и осознанием необходимости получения и учета данных не столько об изолированных уровнях развития исполнительных, когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько об их чередовании, выравнивании, конкуренции в темпах становления.

Особую проблему В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов видят в определении «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, так как ее уменьшение или увеличение может иметь негативные последствия. В этой связи необходимо создание условий для преодоления ребенком зоны ближайшего развития, т. е. для обеспечения выхода за ее пределы, связанного с поиском путей практической организации деятельности детей в такой зоне. Этим объясняется выделение принципа, сформулированного как «определение зоны ближайшего развития» и выступающего методом диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

Для развития сознания и выявления порождающих его структур требуется выяснение адекватных возрастным особенностям внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. В образовании связей между предметами и действиями (акциями) опосредующую роль играют знаково-символические структуры, которые входят в психическую материю сознания (Л.С. Выготский). Символизация играет при этом роль средства осмысления.

Принцип опосредствующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями позволяет выявить условия перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся сознательным, свободным и нравственным.

Так как обучение связано с познавательной и исполнительной деятельностью, а также с аффективно-эмоциональной и личностной сферами, с переходом от внешнего к внутреннему, то в качестве его основополагающих принципов и механизмов могут выступать интериоризация и экстериоризация. С их помощью можно объяснить не только переход от внешнего предметного действия к предметному и операциональному знаниям, образам, мыслям, но и наблюдать «переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них — к самостоятельным, свободным и ответственным действиям; поступкам». Интериоризация и экстериоризация позволяют рассматривать процесс развития как образование цепи превращенных форм поведения, деятельности и сознания.

Принцип единства сознания и деятельности, провозглашенный и разработанный С.Л. Рубинштейн, необходимо учитывать при построении программ обучения. При этом важно подчеркнуть, что это единство понимается не как цель, не как итог или результат развития, а как непрерывное становление, имеющее циклический, спиральный, противоречивый характер. Речь идет о становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, имеющих деятельностную, аффективную, личностную природу. Объединяя с принципом единства аффекта и интеллекта близкий к нему принцип активного действия, следует подчеркнуть, что все психические процессы и явления, личностные новообразования необходимо рассматривать в ходе их возникновения и становления в деятельности человека.

Рассмотренные принципы личностного развития представляют собой теоретическую предпосылку для построения теории личностно развивающего обучения, философия которой состоит не в том, чтобы формировать человека, а в том, чтобы помочь ему стать самим собой. Такая дидактика является составной частью культурно-исторической (или социокультурной) педагогики, цель которой — формирование нового (надмирного, планетарного) сознания и самосознания. Это педагогика «не ответного, а ответственного действия».

Основное значение выделенных принципов состоит в том, что к традиционным принципам обучения добавляется «вращивание

сознания» индивидуального и общественного. Источником осуществления этого является культура, на службу которой должно быть поставлено образование. Чтобы не свести построение новой программы обучения к чисто методическим задачам, необходимо возвратиться к истокам, к смыслу человеческого бытия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные принципы дидактической концепции Л.В. Занкова.
2. В чем суть концепции содержательного обобщения в обучении?
3. Раскройте содержание этапов формирования умственных действий.
4. Что такое проблемная ситуация? Назовите основные приемы создания проблемных ситуаций.
5. В чем заключается специфика продуктивного мышления в соответствии с концепцией З.И. Калмыковой?
6. Каковы основные принципы дидактической концепции Л.И. Фридмана?
7. Почему Н.И. Поспелов и И.Н. Поспелов считают формирование мыслительных операций условием и средством развивающего обучения?
8. Какие основные условия развивающего обучения выделяет Е.Н. Кабанова-Меллер?
9. Почему в обучении ребенка нельзя ограничиваться принципами, ориентированными только на его психическое развитие?
10. Охарактеризуйте основные дидактические идеи педагогов-новаторов.
11. В чем состоит инновационность лично ориентированного подхода в обучении?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
- Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М., 1990.
- Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994.
- Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. — М., 1981.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.
- Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — М., 1990.
- Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. — М., 1989.
- Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Глава 9

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Сущность содержания образования и его исторический характер

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных средств и факторов развития личности. Оно представляет собой особый «разрез» образования, абстрагированный от технологии.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый *знаниево-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как результаты духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания являются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и к другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *лично ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского.

Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В.С. Леднев считает, что содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности: усвоения опыта, воспитания и развития.

По мнению Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского, подлежащее усвоению учащимися содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой вид духовной рекапитуляции: «Двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, рано или поздно» (Э. Лессинг). «Молодость всегда должна начинаться издали и, подобно отдельному человеку, пройти через эпохи мировой культуры» (И.В. Гете).

Школа призвана помочь ребенку наиболее безболезненно войти в сложный мир человеческого социума через культуру. Я. Корчак отмечал, что «ребенок в этом мире иностранец; он не знает названия городов, направления улиц; ему необходим гид, который вежливо ответит на все его вопросы; уважайте его незнание». Игнорирование этого, недооценка в учебных планах и программах, курс на нивелировку детей в реальном учебном процессе не могут быть признаками современного содержания образования, которое имеет стратегической целью развитие личности, субъективности человека.

Итак, при личносно ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Традиционная педагогика признавала фактически лишь социальную сущность человека, из которой следовало, что целью образования является формирование социально значимых качеств, развитие человека как члена общества. Осуществляя образование, педагоги стремятся человека природного как можно быстрее сделать человеком социальным. Но между природой и социумом лежит культура, объединяющая и помогающая разрешить противоречие между природным и социальным началами в человеке. Поэтому вхождение ребенка в социальную жизнь должно осуществляться через культуру. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности (Е.В. Бондаревская).

В соответствии со сказанным личносно ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способности мыслить, чувствовать, действовать), его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (гуманности, духовности). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Содержание образования имеет исторический характер, поскольку оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Образование как социальное явление возникло из прагматической проблемности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания, связанного с представлениями о вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направления

в отборе содержания образования в различных цивилизациях. Нужно отметить, что на него оказывали влияние и социальные факторы, связанные с расслоением общества. Господствующие классы присвоили себе монополию на общекультурные и развивающие знания. Основные же слои населения получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности.

В эпоху Возрождения и в XVIII—XIX вв. в связи с утверждением идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и делаются попытки их реализации. Это подтверждают «Школа радости» В. де Фельтре, в которой ребенку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития, теория свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, предлагавшего в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной природы, идея И.Г. Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность. Эти прогрессивные идеи явились теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как «новые школы» во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Австрии, связывающих образование и воспитание ребенка с природой, свободным развитием, естественными, типа семейных, отношениями между детьми и взрослыми. Постепенно в ходе всемирно-исторического развития идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека к самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится доминирующей и определяет содержание современного образования.

§2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования

В педагогической теории дискуссия о детерминантах содержания образования продолжается не одно десятилетие. Такими детерминантами называются факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Общество делает вклады в образование, чтобы обратить их себе же на пользу. С помощью образования общество развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. «Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее

благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты» (Н.И. Кареев).

Вектором реалистического целеобразования, отмечает Б.М. Бим-Бад, служит исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека. Так, в Греции классической эпохи свободные граждане видели смысл образования в том, чтобы оно давало «уроки мудрости». Поиск смысла жизни, сущности человеческого бытия, морально-нравственных норм считался едва ли не главной миссией образования.

Цель современного образования — развитие тех свойств личности, которые нужны ей для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, волевой и физической сторон личности, и требует подходить к определению содержания образования с позиций современной концепции человека.

В.С. Леднев на основе имеющихся теорий личности предложил трехкомпонентную модель ее структуры, которая может служить в соответствии с целью образования детерминантой его содержания:

- ♦ *функциональные механизмы психики*, т. е. механизмы восприятия информации, мышления, памяти, психомоторики, саморегуляции («Я») и др.;
- ♦ *опыт личности*, включающий такие виды содержания приобретенных психических образований, как знания, умения, навыки и привычки, направленность личности, ее познавательные, эстетические, коммуникативные и физические качества, опыт выполнения общих и специальных видов деятельности, опыт творческой деятельности;
- ♦ *обобщенные типологические свойства личности*, охватывающие характер, темперамент, способности, онтогенетические особенности развития.

При этом компоненты структуры личности не являются независимыми, они пересекаются и скорее всего являются разными проекциями единого целого.

Человек — система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, как отмечает В.С. Леднев, полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет рассмотрена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что

и составляет суть онтогенетического развития человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Вот почему речь должна идти об учении как развивающем виде деятельности. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). П.Я. Гальперин отмечал, что всякую деятельность можно назвать учением, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения, а прежние знания и умения приобретают новые качества.

Исходя из этого, деятельность личности также является детерминантой содержания образования. При этом оно выступает как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет **опыт личности**:

- ♦ качества личности, соответствующие наиболее общей структуре деятельности (познавательная культура, направленность личности, трудовые качества, коммуникативная, эстетическая и физическая культура);
- ♦ опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их «пересечение» — политехническое образование);
- ♦ опыт личности, дифференцируемый по принципу «теория — практика» (знания и умения);
- ♦ опыт личности, дифференцируемый по признаку творчества в учебной деятельности (репродуктивная и последовательно усложняющиеся уровни творческой деятельности)¹.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин тоже считают, что главная социальная функция образования — передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, они показали, что культура — это прежде всего опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием. Общими для разнообразных видов деятельности являются следующие **элементы**:

- ♦ уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- ♦ опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей его;

¹ См.: Леднев В.С. Содержание образования. — М., 1989.

- ♦ опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих в обществе;
- ♦ опыт отношений к миру, друг к другу, т. е. эмоциональная, волевая, моральная и эстетическая воспитанность.

Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием.

Усвоение первого элемента социального опыта обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Знания при этом служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям сохранить культуру, а третий элемент обеспечивает ее дальнейшее развитие, что без осуществления творческой деятельности невозможно. Усвоение четвертого элемента социального опыта регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности, т. е. все проявления эмоционального отношения к деятельности, ее продуктам, к людям.

Каждый элемент социального опыта, отмечают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, выполняет свою специфическую, не подменяемую другими функцию в развитии личности. Предшествующие элементы могут существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь, можно знать, уметь выполнять известные способы деятельности, но не быть подготовленным к творчеству, можно знать, уметь, творить при разном отношении к этой деятельности. Взаимосвязь элементов социального опыта выражается и в том, что усвоение каждого из них влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

В связи с искусственным разделением процессов обучения и воспитания в педагогической теории предпринимались попытки определения и программирования содержания воспитания. Многие годы педагоги пользовались «Примерным содержанием воспитания школьников»¹. Отражая функциональный подход к воспитанию, это руководство определяло содержание работы по основным направлениям воспитания (идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое), целью каждого из которых было формирование тех или иных качеств социального идеала.

В последние годы в образовательной практике используется подход к определению содержания воспитания, предложенный

¹ См.: Примерное содержание воспитания школьников / Под ред. И.С. Марьенко. — М., 1984.

Н.Е. Щурковой. Его детерминантой выступает целенаправленно организованное взаимодействие школьников с миром во всем его многообразии: с природой, наукой, производством, искусством, вещами, предметами и, главное, с людьми. Это взаимодействие с окружающим миром осуществляется через организацию основных видов деятельности школьника — познавательной, трудовой, художественной, спортивной, общественной, ценностно-ориентировочной, коммуникативной. Конкретное содержание видов деятельности школьников и составляет содержание воспитания.

Рассмотренные детерминанты содержания образования позволяют выделить основания его структурирования. Представляются правомерными в этом отношении принципы, сформулированные В.С. Ледневым: двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему, функциональная полнота содержания образования, дифференциация и интеграция компонентов содержания образования, преемственность содержания уровней общего образования.

Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему означает, что каждый из этих компонентов входит в его общую структуру двойко: во-первых, в качестве «сквозной» линии по отношению к апикальным (расположенным наверху) структурным компонентам, во-вторых, выступает в качестве одного из апикальных, явно выраженного компонента. Это надо понимать так: в каждом акте педагогического взаимодействия есть все компоненты содержания образования (совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются познавательные процессы), в то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования. Например, любое занятие с детьми вносит свой вклад в развитие речи школьников, но есть и специальные занятия по русскому языку, в любом уроке присутствуют элементы контроля, но есть и специальные занятия или виды деятельности детей, которые предполагают контроль знаний.

Принцип функциональной полноты содержания образования вытекает из того, что всякая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным. При этом имеется в виду и коэффициент функциональной значимости компонентов содержания образования, и возможность их компенсации. Так, исключение из учебных планов школы элементов политехнического образования отрывает содержание общего

образования от жизни, понижает его функциональное, практическое значение, недооценка гуманитарных предметов ведет к формированию технократического мышления, исключаящего из системы ценностей человека, невнимание к развитию творческого потенциала личности оборачивается догматизмом, шаблонностью мышления и деятельности.

Принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования проявляется, с одной стороны, в дроблении (дифференциации) учебных дисциплин (например, биология — это ботаника, зоология, анатомия), а с другой — в объединении (интеграции) в рамках одного учебного предмета знаний из смежных областей (например, физика, химия, биология — это естествознание).

Принцип преемственности содержания уровней общего образования: начального, основного (неполного среднего), полного среднего, общего высшего образования. Наряду с этими уровнями можно выделить пропедевтический уровень дошкольного образования, а также послевузовского, преимущественно перманентного образования. Соблюдение этого принципа означает согласованность содержания уровней образования.

Содержание образования может быть структурировано и по основным его отраслям: общее, политехническое и специальное (профессиональное).

Содержание общего образования — это содержание базовой культуры личности, поэтому основные стороны личности являются детерминантами структуры содержания общего среднего образования.

Долгое время общее образование понималось упрощенно, как звено, предшествующее профессиональному образованию и являющееся базой последнего. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественно-научных и гуманитарных), в том числе физической культуры и иностранных языков, должным образом в теории содержания образования не рассматривалось.

Сегодня общее образование может быть представлено, с одной стороны, как сквозная линия всей системы непрерывного образования, а с другой — как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной.

В последнем случае в содержание общего образования входят три основных цикла изучаемых учебных предметов: естественно-научный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки. Предметы естественно-научного цикла (биология, физика, химия, математика) дают знание основных закономерностей развития

природы, способов и средств их использования на благо человека. Математика к тому же вооружает формализованным языком выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков, является действенным средством развития логического мышления учащихся.

Гуманитарные предметы (история, литература, обществоведение, география, родной и иностранный языки) помогают постичь законы общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке и пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты.

Трудовое обучение, физкультура и основы безопасности жизнедеятельности укрепляют здоровье, формируют умения и навыки, необходимые будущему труженику и защитнику.

Общее образование одновременно является и *политехническим*. В этой связи рассмотрение последнего как самостоятельной отрасли образования условно, его целесообразно рассматривать как «пересечение» общего и профессионального. Политехническое образование связано с решением следующих задач:

- ♦ знакомство с научными законами, лежащими в основе материального производства,
- ♦ выработка умений применять полученные знания в различных областях производства,
- ♦ основательное овладение навыками обращения с простейшими орудиями производства,
- ♦ подготовка к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

В решении задач политехнического образования большое значение имеет трудовое обучение, которое дополняет возможности изучения учебных предметов. Трудовое обучение носит политехнический характер.

Общее политехническое образование служит базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования. Последнее представляет собой совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенным родом деятельности в качестве квалифицированного рабочего, специалиста средней или высшей квалификации в различных отраслях производства, науки, техники и культуры.

Перед нашей школой не стоит задача специального профессионального образования. Для этой цели существует широкая сеть

профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Задача школы заключается в проведении планомерной профориентационной работы, научная постановка которой предусматривает:

- ♦ обоснованные прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе,
- ♦ систему знаний о профессиях,
- ♦ методику изучения интересов и склонностей учащихся,
- ♦ технологию развития интересов и склонностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания, производственного обучения (в тех школах, где для этого созданы условия), внеклассной и внешкольной работы.

§3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные Л.Н. Боголюбовым, Ю.И. Диком, В.В. Краевским, В.С. Ледневым, В.А. Поляковым.

Прежде всего это принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю предметно-научную ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанной с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни усвоения и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились

тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация. Известный философ В.С. Библер считает, что человек ближайшего будущего окажется перед необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он и станет осуществлять свое духовное самоопределение. Акад. Д.С. Лихачев отмечал, что XXI в. — «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил». Это говорит о том, что современное содержание общего образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей и уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности, выражающей гуманистические ценностные ориентации личности. Гуманитарная культура — это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в «ткань» содержания общего образования, во все учебные предметы. В свою очередь это требует изменения принципа взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественно-научных дисциплин, в основе которого должен лежать поворот к личности. Речь идет о качественной реорганизации содержания конкретных учебных предметов (в том числе гуманитарных), которым недостает именно человека в его действительном (социальном и природном, объективном и субъективном) бытии. Особенно это относится к обществоведческим дисциплинам, в которых человек, как считает А. Маргулис, должен стать имманентным их категориальному аппарату, методологическим ориентациям и содержательным интерпретациям.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры (культура жизненного самоопределения, экономическая культура и культура труда, политическая и правовая культура, интеллектуальная, нравственная, экологическая, художественная и физическая культура, культура общения и семейных отношений). Выделенные направления гуманитарной культуры и составляют основные задачи гуманитаризации содержания общего образования.

Принцип фундаментализации содержания общего образования позволяет преодолеть дегуманизацию общего образования. Он требует интеграции гуманитарного и естественно-научного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осознание учащимися сущности методологии познавательной и практической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

В погоне за большим объемом информации учащиеся не успевают эмоционально пережить содержание знаний как достояние собственной культуры. За научными знаниями им не удастся раскрыть судьбы людей, ведущих борьбу за прогресс человечества. Естественно, это тормозит гуманизацию образования, отчуждает знания от личности школьника.

Фундаментализация содержания общего образования обуславливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Принцип соответствия основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности вызван принципами гуманитаризации и фундаментализации. Исходя из концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, он может быть представлен как *когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.*

Когнитивный опыт личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие. Знания как основной элемент содержания общего образования — это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания представляют собой отражение свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанное в категориях человеческого опыта.

Содержание общего среднего образования, по И.Я. Лернеру, В.С. Ледневу и М.Н. Скаткину, включает в себя следующие виды знаний:

- ♦ основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- ♦ факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- ♦ основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- ♦ теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- ♦ знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- ♦ оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установившимся в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга тем, что они имеют разные функции в обучении и требуют использования разных технологий. Основные функции знаний связаны с тем, что они выступают средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

Опыт осуществления способов деятельности, или практический опыт, включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т. е. умения и навыки, выработанные человечеством. Умения — внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Навыки — частично автоматизированные действия.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках того или иного учебного предмета (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками.

Таким образом, практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных

и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная.

Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

Трудовая деятельность направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественно полезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

Художественная деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся.

Валеологическая деятельность культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела.

Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

Ценностно-ориентировочная деятельность направлена на рациональное осмысление общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление учащихся как субъектов социальных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой прежде всего свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда оно освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т. е. в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

Опыт творческой деятельности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Специфика этого опыта состоит в том, что его содержание не совпадает с содержанием двух первых компонентов. Если бы это было не так, то, приобретя любым способом знания и умения, каждый человек был бы подготовлен к творческой деятельности. Однако ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не могут обеспечить развитие творческих возможностей человека.

Опыт творческой деятельности человечество накапливало постепенно. И хотя не во всякой деятельности он формируется и проявляется, творчеству можно научить, но не так, как учат знаниям и умениям.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем:

- ♦ самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию,
- ♦ видение новой проблемы в знакомой ситуации,
- ♦ видение структуры объекта и его новой функции,
- ♦ самостоятельное комбинирование известных способов деятельности для выработки нового,
- ♦ нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств,
- ♦ построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении той или иной проблемы, а в различном сочетании и с разной силой. В самом характере творческой деятельности заключена та особенность содержания данного элемента базовой культуры личности, которая состоит в том, что для осуществления ее нельзя указать систему действий. Эти системы создаются самой личностью.

Опыт отношений личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и не в умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. О значимости этого компонента содержания общего образования писал К.Д. Ушинский: «Ничто — ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования»¹.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1948—1952. — Т. 9. — С. 117.

Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Культура чувств, подлежащая воспитанию у учащихся, не совпадает с культурой мышления, с объемом и системностью знаний. Это особый феномен, являющийся следствием социального развития человека. Опыт отношений человека вместе с его знаниями и умениями является условием формирования системы ценностных ориентаций, идеалов, а в конечном итоге и мировоззрения личности.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знания той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, той деятельности, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения. Пока человек знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки отрицательной оценке этих норм или при равнодушии к ним, его нельзя считать воспитанным.

Пока человек только осведомлен о мировоззренческой идее, использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в ее истинности и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор она не является частью его мировоззрения, выступающего критерием образованности и воспитанности личности.

Научное мировоззрение личности, являющееся следствием освоения содержания образования, характеризует высокий уровень ее развития. Однако усвоение мировоззренческих знаний само по себе еще не обеспечивает прочности мировоззрения личности. Необходима и глубокая внутренняя убежденность в истинности того или иного знания. Суть убеждений заключается не только в знании, но и во внутренней потребности поступать, действовать именно так, а не иначе.

Мировоззрение личности представляет собой совокупность положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности. Научным считается мировоззрение, которое характеризуется такими чертами, как диалектичность, историчность, эволюционность. Оно обосновывает человеческое бытие законами развития природы и общества. Такое мировоззрение отражает научную картину мира, складывающуюся на основе обобщений современных концепций развития природных и социальных явлений.

Образ научной картины мира позволяют формировать все учебные дисциплины, но особенно — обобщающие (общетеоретические). Однако в силу названных черт мировоззрение личности не может раз и навсегда быть связанным с признанием какого-то одного образа мира.

Мировоззрение личности имеет свою структуру, которая может быть представлена тремя компонентами. Прежде всего следует выделить такую его часть, как мироощущение, проявляющееся уже в раннем детстве. Второй компонент — знания (миропонимание) как система наиболее общих понятий о действительности. При этом мировоззрение будет истинным в том случае, если научными, истинными являются знания. Однако недостаточно освоить научные знания, необходимо еще верить в их истинность, т. е. иметь убеждения. Это третья структурная часть мировоззрения. Убежденностью вообще называют уверенность в истинности или ложности каких-либо представлений, мыслей, идей. Убеждения важны для осуществления любого вида деятельности.

Знания и убеждения — не одно и то же. Знания, взгляды объективно бывают либо истинными, либо ложными. Что касается убеждений, то они не бывают ни истинными, ни ложными, они или существуют, или не существуют. Убеждение есть не истина, а признание или непризнание истины. Когда ложь принимается за истину, то имеет место слепая вера.

Человека, имеющего устойчивые убеждения, называют идейно убежденным. В зависимости от того, какие идеи, знания лежат в основе убеждений, различают политические, нравственные, научные убеждения, а также эстетические пристрастия. Идейная убежденность — это интегральная характеристика сознания человека, означающая его приверженность определенной идее, исходя из которой он совершает свои поступки и руководствуясь которой он живет. Идейная убежденность выражается в направленности личности, ее гражданской позиции и социальной зрелости.

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования, следствием освоения которого является мировоззрение личности, позволяют установить критерии его отбора для современной российской средней школы:

- ♦ целостное отражение в содержании задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры,
- ♦ научная и практическая значимость,
- ♦ соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся,
- ♦ соответствие объема содержания времени, отводимому на его изучение,

- ♦ соответствие имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы,
- ♦ учет международного опыта построения содержания общего среднего образования.

§4. Государственный образовательный стандарт и его функции

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация (установление в государственном масштабе единых норм и требований), которая вызвана двумя обстоятельствами: необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений, и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Стандарт образования — это система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

В этом смысле стандартизация образования в развитых странах мира осуществляется давно посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования. Однако сам термин «стандарт» в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

Наряду с Законом «Об образовании» стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как содержание, его уровень и форму предъявления, указывает методы и формы измерения и интерпретации результатов обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Научным коллективом, руководимым В.С. Ледневым, были обоснованы принципы разработки государственного образовательного стандарта:

- ♦ анализ состояния социокультурной среды и учет образовательных потребностей и возможностей заинтересованных сторон,

- ♦ минимизация сложности объектов стандартизации (единиц содержания образования и др.) при сохранении целостности, системности и функциональной полноты с точки зрения целей образования,
- ♦ согласованность и преемственность стандартов образования по его ступеням и областям,
- ♦ динамичность образовательного стандарта (возможность его совершенствования),
- ♦ возможность высокотехнологичной инструментальной проверки стандарта образования.

Важным показателем системы образования является степень демократичности его стандарта, которая прежде всего характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» в редакции 1996 г. предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: *федеральный, национально-региональный и школьный*.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем *школьного компонента* содержания образования, отражающего специфику и направленность образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования отражает обязательства государства перед гражданином и гражданина перед государством в области образования. Государство требует от гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

- ♦ описание содержания образования на каждой из его ступеней,

- ♦ требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания,
- ♦ максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

Сущность стандарта общего среднего образования раскрывается через его многообразные функции, тесно связанные между собой. Среди них следует выделить *функции социального регулирования, гуманитаризации образования, управления, повышения качества образования.*

Функция социального регулирования вызвана переходом от унитарной школы к многообразию образовательных систем. Ее реализация предполагает такой механизм, который бы предотвратил разрушение единства образования. В период активного поиска новых путей и моделей обучения образовательные стандарты призваны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ. Образовательные стандарты фиксируют объем и уровень полноценного базового общего образования. Реальные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться гарантированного качества подготовки выпускников школы, на которое можно опереться при организации последующего обучения. Этим самым обеспечивается эквивалентность образования — важнейший фактор решения многих демографических и социальных проблем: миграции населения, признания документов об образовании, полученных в различных регионах, и т. п.

Функция гуманитаризации связана с утверждением с помощью стандартов личносно развивающей сущности образования. Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях. Таким образом создаются предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему

реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития. Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально сильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития личности школьника.

Функция управления связана с возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценки результатов обучения. Введение стандартов позволяет исключить стихийность и волюнтаризм в разработке системы критериев качества образования школьников, повысить объективность и информативность контроля, унифицировать оценки. Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создает условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях образования.

Государственные образовательные стандарты позволяют осуществлять функцию повышения качества образования. Они призваны фиксировать минимальный объем содержания образования и определять нижнюю допустимую границу уровня образования. До введения государственных стандартов таких обязательных норм не существовало. Имевшиеся ориентиры и представления о качестве общего образования складывались стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников и недоступны значительной части учащихся. Отсутствие явно очерченных пределов усвоения приводило к тому, что реальный уровень знаний многих выпускников оказывался чрезвычайно низким, а высокий уровень образованности отдельных школьников не решал проблемы качества образования в целом. Введение образовательных стандартов позволяет решить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой культуры личности, способствует повышению общего уровня образованности.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования обеспечивает единство образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования, формирует у учащихся положительную мотивацию учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию требований, предъявляемых к уровню образования и критериям его оценки, способствует переходу к оценке результатов

труда учителя в соответствии с учебными достижениями школьников, гарантирует выделение в учебном плане времени для занятий по выбору в соответствии с способностями, интересами и склонностями учащихся, позволяет принимать обоснованные управленческие решения.

До настоящего времени общеобразовательные стандарты у нас и за рубежом были представлены в виде программ и требований к уровню подготовки школьников по отдельным учебным предметам. Общая структура содержания образования определялась типовым учебным планом, созданным сугубо эмпирическим путем. Стандарт образования позволяет обозначить не эмпирически задаваемые учебные предметы, а базовые образовательные области, набор которых научно обоснован. Совокупность этих областей, составляющих инвариантное (базовое) ядро общего среднего образования, служит основой для разработки самых разнообразных рабочих учебных планов.

§5. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования

Ряд дидактов (В.В. Краевский, И.Я. Лернер) выделяет три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: *уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.*

Базисный учебный план. На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего среднего образования находит отражение в учебном плане. В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: *базисный, типовой и учебный план школы.*

Базисный учебный план общеобразовательной школы — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы. Базисный учебный план для основной школы утверждается Государственной думой, а для полной средней школы — Министерством образования Российской Федерации.

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта включает следующие нормативы:

- ♦ продолжительность обучения (в учебных годах), общая и по каждой из его ступеней;

- ♦ недельная учебная нагрузка для базовых учебных курсов на каждой из ступеней общего среднего образования, для обязательных занятий по выбору учащихся и для факультативных занятий;
- ♦ максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- ♦ суммарная оплачиваемая государством нагрузка педагога, учитывающая максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством образования Российской Федерации.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существуют два типа таких планов: собственно учебный, разрабатываемый на длительный период на основе государственного базисного учебного плана и отражающий особенности конкретной школы (в качестве его может быть принят один из типовых учебных планов), и рабочий учебный, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

Структура учебного плана средней общеобразовательной школы определяется теми же факторами, что и содержание общего образования в целом. Прежде всего в учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются *федеральный, национально-региональный и школьный* компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как математика и информатика, и частично — окружающий мир, искусство, технологию, в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения.

Национально-региональный компонент учитывает образовательные потребности и интересы народов страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как родной язык и литература, второй язык, и частично — остальные области, в большинстве которых выделяются учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в *школьном компоненте* учебного плана.

Структура учебного плана школы в значительной мере обусловлена необходимостью отражения в нем *инвариантной* и *вариативной частей*. Инвариантная часть (ядро) учебного плана обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям с целью формирования базовой культуры. Вариативная часть, учитывающая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Эти взаимодополняющие и относительно автономные части учебного плана не являются полностью независимыми. В результате их пересечения в учебном плане любого общеобразовательного заведения выделяются три основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

Учебный план средней школы содержит в себе такие сквозные линии образования, как *фундаментальное* и *технологическое*. Они по-разному отражаются в учебном плане в зависимости от типа школы и ступени обучения. Фундаментальная составляющая, основой которой является общекультурная подготовка учащихся, с наибольшей полнотой реализуется в начальной и основной школе. Технологическое образование в школе представляет собой до-профессиональную общетрудовую подготовку. На старшей ступени возможна начальная профессиональная подготовка школьников в рамках профильного обучения. Пересечение фундаментальной и технологической областей учебного плана составляет политехническое образование.

В учебных планах школы представлены также *теоретическое* и *практическое обучение*. Их пересечение приводит к необходимости введения лабораторно-практических занятий, учебных и производственных практик. Однако в основной школе нет большинства видов практических занятий. Поэтому в учебном плане на первых двух ступенях средней школы в явном виде отсутствует разделение обучения на теоретическое и практическое. Оно может иметь место на старшей ступени средней школы при начальной профессиональной подготовке в виде производственной практики школьников.

Традиционно средняя общеобразовательная школа в нашей стране и во многих других странах строится на трехступенчатой основе: *начальная, основная и полная*. При этом в основной школе фактически выделяются две ступени: первая (переходная от начальной) и вторая. Это связано с тем, что возрастные особенности учащихся 5-х и 6-х классов мало отличаются от возрастных особенностей

тей учеников начальной школы. Но с точки зрения организации учебного процесса эти классы уже относятся к основной школе, в которой достигает максимального значения предметная дифференциация учебных курсов, увеличивается объем занятий по выбору, обучение ведется разными преподавателями (предметниками), растет обязательная нагрузка.

Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение прежде всего в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра занятий по выбору учащихся.

Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейной и циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

Начальная школа закладывает основы функциональной грамотности учащихся, вооружает их основными навыками общения и учебного труда, приобщает к началам отечественной и мировой культуры, создавая базу для последующего освоения образовательных программ основной школы. Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, трудовой, физической. На этом возрастном этапе они определяют структуру учебного плана. При этом в рамках формирования познавательной культуры выделяются два самостоятельных курса: окружающий мир и математика. Выделение математики в качестве самостоятельного курса связано с ее большой ролью в познании и коммуникации.

Изучение родного языка направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры, литературы и искусства — на развитие нравственных и эстетических начал личности. Трудовая и физическая культура представлена соответствующими образовательными областями.

По желанию школа может уже в 1—4 классах ввести обучение второму языку. Для школ с нерусским языком преподавания им является русский, как государственный язык Российской Федерации, для школ с обучением на русском языке — национальный язык той республики, где находится школа, для русских школ, находящихся в русскоязычном регионе, — иностранный. На изучение этих языков необходимо использовать часы, отведенные на обязательные занятия по выбору и на факультативные занятия.

В *основной школе*, по окончании которой учащиеся получают право выбора профессии, им предоставляется возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности и в разных областях знания.

На этой ступени получает развитие дифференциация обучения, которая не затрагивает базового ядра обязательных учебных курсов, сохраняющегося единым для школ всей страны. Основная школа не является профильно-дифференцированной.

Базисный учебный план основной школы включает функционально полный набор образовательных областей: родной язык и литература, второй язык, искусство, системы и структуры (математика), системы неживой природы (физика и астрономия), вещество (химия), земля (география, экология), самоуправляемые системы (кибернетика, информатика), биологические системы, человек, общество, труд, техника, технология, физическая культура.

На переходной ступени основной школы (5-й и 6-й классы) блок «Природа» может быть представлен систематическими курсами или интегрированным курсом «Естествознание», на второй (7—9 классы) — систематическими курсами физики, химии, географии и биологии. Эти курсы по своему статусу в учебном плане равнозначны таким курсам, как математика, информатика, трудовая подготовка, представляющим отдельные образовательные области.

Время, отведенное на учебный курс «Второй язык», в школах с преподаванием на русском языке может быть использовано для изучения иностранного языка или национального языка той республики, где расположена школа, а в школах с обучением на нерусском языке эти часы отводятся на изучение русского языка.

Базисный план *старших классов средней школы* (10—11 классы) включает в себя тот же набор образовательных областей, что и базисный план основной школы. Однако старшая ступень (полная общая школа) строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

В зависимости от профиля школы отдельные образовательные области здесь могут быть представлены самостоятельными учебными дисциплинами или интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет часов, отведенных на обязательные занятия по выбору учащихся. В рамках занятий по выбору в учебном плане могут возобновляться те учебные курсы, обязательное изучение которых завершилось в основной школе, или появляться новые, связанные с профилем

школы и (или) обеспечивающие начальную профессиональную подготовку учащихся.

Например, на старшей ступени целесообразно продолжить изучение информатики. Курс информатики на этой ступени может быть существенно дифференцирован и по объему, и по направленности. Для школьников, обучающихся в гимназиях гуманитарного профиля, это может быть курс компьютерного редактирования и подготовки рукописей к печати (объемом 20—30 ч), для математических гимназий — курс программирования и вычислительной математики (150—200 ч). Аналогично может быть осуществлена дифференциация обучения и по другим областям.

Научно-педагогическая обоснованность учебных планов, отражение в них основных закономерностей образования открывает перспективы для дальнейшего совершенствования обучения и воспитания школьников.

Выделенный функционально полный набор образовательных областей и учебных курсов в базисном учебном плане позволяет увидеть еще нереализованные направления развития содержания общего среднего образования. В нем могут найти более полное отражение основы философских знаний, возможности разработки интегрированных курсов, создания условий для целостного изучения Человека как природно-социального феномена, постепенного перехода от изучения информатики к школьному курсу кибернетики и др. (В.С. Леднев).

Базисный учебный план общего среднего образования законодательно закрепляет возможности более полного отражения в нем национальных особенностей и традиций культуры не только в курсах истории, географии, языка, искусства, но и в курсах биологии, трудовой и физической подготовки учащихся.

Итак, базисный учебный план расширяет диапазон возможностей каждого учащегося, позволяет школьникам развивать индивидуальные интересы и склонности.

Учебные программы. Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, конкретизируется в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет — это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.

Поскольку в качестве предмета совместной деятельности преподавателя и учащегося в обучении выступают результаты научного

познания, то специфическая трудность, с которой здесь сталкивается педагогика, связана с ответом на вопрос, **что** из обширного многообразия научного знания должно перейти в содержание учебного предмета.

Проблема «наука и учебный предмет» по-разному решается применительно к задачам общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школы. Особую актуальность она приобретает для общеобразовательной школы, где наиболее рельефно выступают различия научного и учебного знания. Именно в рамках общеобразовательной школы осуществляется переход от незнания к овладению социально ценным знанием, формируется способность к усвоению собственно научного знания. Возникновение же самой проблемы «наука и учебный предмет» обусловлено не только необходимостью достигнуть определенных целей образования, но и требованием соответствия его содержания познавательным возможностям учащихся, временными лимитами обучения, прогрессом научного знания в целом.

Содержание учебного предмета определяется не волевым решением каждого педагога, а вырабатывается в ходе исторического развития образования как общественного явления.

Наиболее распространенная и признанная точка зрения заключается в том, что учебные предметы общеобразовательной школы следует конструировать в соответствии со структурой научного знания в целом. Здесь имеется в виду, что каждой фундаментальной научной дисциплине должен соответствовать учебный предмет. Следовательно, полноту и структурную упорядоченность учебного предмета следует оценивать, принимая в качестве эталона структуру научного знания. Этот подход в общих чертах реализуется в практике современного общего среднего образования.

Согласно другой точке зрения, напротив, при определении содержания учебного предмета следует ориентироваться преимущественно на собственно педагогические соображения. При этом отмечается, что соблюдать различия между научными дисциплинами не обязательно. Эта позиция обосновывается тем, что существующая система научных дисциплин в значительной мере является результатом исторического развития научного знания и не соответствует закономерностям развития познавательных способностей человека и тем более структуре самой действительности.

Другая трудность, с которой приходится сталкиваться при определении содержания учебного предмета, связана с ответом на вопрос, **что и в какой последовательности** следует изучать в рамках отдельной учебной дисциплины. Развитие педагогической те-

ории и образовательной практики позволяет дать следующие ответы на эти вопросы:

- ♦ выделенное в качестве учебного знания определенное содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения,
- ♦ последовательность изложения учебного знания должна воспроизводить логическую структуру современного состояния развития научной дисциплины,
- ♦ упорядоченность развертывания содержания учебного знания должна быть следствием закономерностей развития познавательных возможностей субъекта учения.

При этом в том или ином конкретном случае речь должна идти о соотносительном значении каждого из сформулированных положений, т. е. о том, что должно быть удовлетворено в первую очередь: требования логической стройности, исторической последовательности или психологической обоснованности.

Итак, на уровне учебного предмета проектирование содержания образования предполагает работу над отдельными его элементами, определение их целей и функций в целостном контексте стандарта. На этом же уровне формируется и конкретизируется представление об основных формах реализации содержания учебного предмета в педагогическом процессе, последовательно фиксируемого в соответствующих нормативных документах — учебных программах.

Учебная программа — нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебная программа, таким образом, выступает в ряде основных функций. Первая может быть названа описательной, поскольку программа является средством описания содержания образования на уровне учебного предмета. Вторая — это идейно-мировоззренческая функция. Ее суть заключается в том, что знания, включенные в программу, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников. Эту функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами по

другим предметам, что позволяет охватить содержание образования системно, в его действительной целостности, и создать общую в мировоззренческом отношении научную картину мира, формировать духовно-ценностное отношение к явлениям действительности. Третья функция учебной программы — регулирующая, или организационно-методическая. Она организует деятельность учителя по подготовке к занятиям: отбор материала, видов практических работ, методов и форм обучения. Программы организуют и учебный труд учащихся: определяют характер их деятельности по изучению предмета в школе, дома, в процессе усвоения свободной информации. Учебные программы могут быть *типовыми, рабочими и авторскими*.

Типовая учебная программа разрабатывается на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. Ее создание — результат большой и кропотливой работы представителей различных областей знаний: специалистов конкретной науки, определяющих основной круг знаний, умений и навыков; педагогов и психологов, формирующих и распределяющих материал по годам обучения в соответствии с возрастными возможностями детей; методистов, разрабатывающих научно-методическое обеспечение, необходимое для эффективного усвоения знаний, умений и навыков.

В типовой учебной программе аккумулируется историко-педагогический опыт, отражаются требования педагогической и психологической наук. По мере социального, научно-технического прогресса, развития педагогической науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ.

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования Российской Федерации и имеют рекомендательный характер.

На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом школы **рабочие учебные программы**. Они могут быть разработаны непосредственно, исходя из требований государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе, в отличие от типовой, описывается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, отражать авторский подход к рассмотрению тех или иных теорий, авторскую точку зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь

внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов и при наличии их утверждаться педагогическим советом школы. Авторские учебные программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных).

Исторически в построении учебных программ сложилось два способа: *концентрический* и *линейный*.

При концентрическом способе разворачивания содержания учебного материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины. Такой способ часто обосновывается тем, что тот или иной раздел учебного курса, имеющий принципиальное значение для последующего изложения, в силу возрастных особенностей учащихся не может быть достаточно глубоко усвоен на данной ступени обучения. Недостатком концентрического способа является замедление темпов школьного обучения вследствие неоднократного возвращения к одному и тому же материалу. Например, раздел физики «Работа и энергия» изучается в 6-м и 8-м классах, раздел биологии «Клетка» — в 5-м и 10-м классах.

При линейном способе разворачивания содержания учебного материала не происходит повторного возвращения к уже ранее изучавшимся разделам программы. При этом учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, как бы по одной восходящей линии. Причем новое знание излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Этот способ дает значительную экономию во времени и применяется в основном при разработке учебных программ в средних и старших классах. Нужно отметить, что в новых учебных программах линейное расположение материала усилено за счет некоторого уменьшения концентризма.

Не следует механически разделять и противопоставлять эти два способа разворачивания содержания образования, поскольку они взаимно дополняют друг друга, а оценка учебной программы по той или иной дисциплине, построенной концентрическим или линейным способом, зависит от ее места в учебном плане.

В реальной педагогической практике порядок разворачивания содержания образования иногда ставится в зависимость от способностей и интересов самих учащихся. Это возможно, например, когда в рамках общеобразовательной школы создаются классы с определенным профилем учебных предметов (физико-математический, биологический, химический и т. д.). Иными словами, это происходит в том случае, если учитываются индивидуальные склонности и интересы учащихся, если в обучение вводится элек-

тивный принцип. Для этого утверждаются разные учебные программы обязательных и факультативных дисциплин для профильных классов.

Общая структура учебной программы содержит в основном три элемента. Первый — объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй — собственно содержание образования: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия. Третий — некоторые методические указания, касающиеся главным образом оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обуславливает вариативность программных структур. Так, структура программы по химии для 9-го класса включает тему, межпредметные связи, демонстрации, лабораторные работы, практические занятия, экранные пособия; по обществоведению в 10-м классе — тему, повторение, основные понятия, законы, межпредметные связи, опорные понятия; по технологии в 8-м классе — тему, примерный перечень изделий, технико-технологические сведения, межпредметные связи, практические работы, демонстрации; по изобразительному искусству в 3-м классе — практическую работу (композиционная деятельность, цвет, форма, пропорции, конструкции, пространство), восприятие (эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства), основные требования к знаниям и умениям учащихся, демонстрации, межпредметные связи.

В системе общего среднего образования большое значение придается формированию общих учебных умений и навыков. Это вызвало необходимость создания специальной программы, в которой в динамике, с последовательным развитием и усложнением, для каждого класса рассматриваются **четыре группы умений и навыков.**

Учебно-организационные умения и навыки предполагают овладение учеником способами выполнения каждого компонента учебной деятельности (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки), а также способами самостоятельного перехода от одного компонента или этапа учебной работы к другому, способами внешней организации своей учебной работы (культурой рабочего места, рациональным порядком занятий, режимом дня), способами передачи знаний своим товарищам по классу или младшим школьникам.

Учебно-интеллектуальные умения и навыки включают в себя способы выполнения мыслительной деятельности, постановки

и решения проблем, а также приемы логического мышления (на основе формальной и диалектической логики).

Учебно-информационные умения и навыки заключаются в овладении методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой, дополнительной информации, ее хранения.

Учебно-коммуникативные умения и навыки состоят в овладении учеником способами построения устной и письменной речи в зависимости от целей и условий общения с другим человеком (учителем, сверстником) в ходе учебной работы¹.

Овладение этими умениями и навыками позволяет обеспечить эффективное усвоение учебного материала по всем предметам и создает условия для самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем.

Учебная литература. Проектирование содержания образования и учебных программ находит отражение в учебной литературе. К ней относятся *учебники и учебные пособия*.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает школьный *учебник*, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования Российской Федерации для всех школ страны.

Исследованием проблемы школьного учебника занимался Д.Д. Зуев. Он выделил и описал его функции.

♦ **Информационная** функция заключается в обеспечении школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира.

♦ **Трансформационная** функция состоит в том, что материал в учебнике, преобразуемый с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но при этом не исключаются проблемность и возможности его творческого освоения.

♦ **Систематизирующая** функция реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета.

♦ **Функция закрепления материала** и осуществления детьми *самоконтроля* проявляется в том, что учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов.

¹ См.: Воспитание ученика: Книга для учителя. — М., 1990.

♦ *Интегрирующая* функция заключается в том, что учебник помогает ребенку присоединять к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук.

♦ *Координирующая* функция способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов).

♦ *Развивающе-воспитательная* функция состоит в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на учащихся, формировании в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, творческая способность.

♦ *Обучающая* функция учебника проявляется в том, что работа с ним развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования¹.

Структура учебника включает в себя текст и внетекстовые (вспомогательные) компоненты. Тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы, подписи к иллюстративному материалу и упражнения), собственно иллюстративный материал, аппарат ориентировки (предисловие, примечания, приложения, оглавление, указатели).

Особую сложность представляет составление текстов. Для этого используют методику, в основе которой лежит информационная теория обучения. Одним из элементов этой теории является понятийный психологический тезаурус обучаемого, который понимается как множество понятий, законов, теорий, и процедур действий, усвоенных обучаемым, т. е. вошедших в содержание его долговременной памяти, ставших его умственным достоянием.

Конкретное содержание и метод изложения какого-либо пункта учебной программы существенно зависят от полноты тезауруса обучаемого. Например, законы Ньютона фигурируют как пункты программы общеобразовательной школы, технических вузов и физических факультетов университетов. Однако характер и метод их изложения будут отличаться в зависимости от цели и задач образования и развития психологического тезауруса. Если тезаурус развит слабо, изложение материала может оказаться непонятным для обучаемого.

В информационной теории обучения изложение материала (устное — в виде лекции или урока, письменное — в виде параграфа учебника) называют текстом. Один и тот же текст имеет разную ин-

¹ Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М., 1983.

формативную ценность при разном развитии тезауруса обучаемого. Он будет мало информативен как для учащегося с недостаточно развитым в данной области знаний тезаурусом, которому текст будет непонятен, так и для учащегося с широким тезаурусом, которому этот текст не прибавит знаний. В то же время для каждого уровня развития тезауруса существует наиболее информативный текст. Задача автора учебника заключается в создании именно такого текста.

Выполнение этой задачи может быть облегчено предварительным построением так называемого *формального* текста, в наглядной форме представляющего содержание и логику разъяснения того или иного пункта учебной программы. Построение формального текста в общих чертах выглядит следующим образом. Прежде всего в соответствии с программой предмета определяется список понятий и описаний процедур действий, подлежащих изложению. Затем создаются сигнатуры понятий (перечень существенных признаков предмета), в необходимых случаях, когда этого требует логика изложения, производится классификация признаков, приводящая к выработке новых понятий или признаков опознания объектов, описываемых понятиями. Наконец, в символической форме описывается логическая структура процедур действий, сигнатуры понятий и символические описания процедур действий располагаются в той последовательности, которую определяет логика изложения материала (Н.В. Кузьмина).

Смысл построения формального текста состоит в том, что, во-первых, это позволяет внимательно просмотреть намечаемое построение изложения и проверить его полноту и логичность, в результате чего появляется план изложения, но гораздо более детализированный, чем обычно. Во-вторых, детальная схема изложения материала позволяет проверить ее соответствие развитию тезауруса по всем пунктам, исключить уже известное и выбрать метод, доступный учащимся.

Построение формального текста изложения завершается созданием обычного текста, что уже связано с языком учебника. Научные тексты, в отличие от учебных, рассчитаны на сравнительно узкий круг специалистов, психологический тезаурус которых в данной области очень широк и которым не нужно разъяснять основные понятия науки. Поэтому для научных текстов характерен информативный стиль с большим количеством точно определенных понятий.

Учебный текст служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования о нем. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему, особенно на ранних стадиях обучения, в языке учебника

должны быть использованы семантические метафоры, языковые стереотипы.

Учебник содержит изложение основ науки и одновременно организует самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, он учит учиться. В этой связи к нему предъявляются требования, не только касающиеся построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный, оснащенный основными фактологическими сведениями. Он должен представлять собой изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Учебник отражает в единстве логику науки, логику учебной программы и логику развития личности. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, лапидарен (сжатый слог, стиль), связывает учебный материал с дополнительной и смежной литературой, побуждает к самообразованию и творчеству. Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Особое значение имеют не только доступность, но и проблемность изложения, способность пробуждать познавательный интерес учащихся и развивать их творческое мышление.

Учебник должен быть в меру красочен, снабжен необходимыми иллюстрациями в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий.

Содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода *учебных пособиях*: хрестоматиях по литературе и истории, сборниках задач по математике, физике, химии, атласах по географии, биологии, сборниках упражнений по языку. Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных).

§6. Перспективы развития содержания общего образования. Модель построения 12-летней общеобразовательной школы¹

Школа как важнейший социальный институт отражает состояние и тенденции развития общества, влияет на них. В свою

¹ См.: Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). — М., 2001.

очередь изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа. Система образования должна быть приведена в соответствие с потребностями развития России в ближайшие два-три десятилетия XXI в.

Успех преобразований в России во многом связан с обеспечением перехода от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу.

В намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор прогресса страны.

В этих условиях обновление общеобразовательной школы становится необходимым для достижения нового качества общего среднего образования.

Детерминанты перехода на 12-летнее общее образование. Их несколько, и прежде всего — *сохранение здоровья детей*. За последние 15 лет учебная нагрузка в основной школе заметно возросла, ее увеличение наряду с другими факторами негативно сказывается на здоровье школьников. Уменьшение количества учебных часов по некоторым дисциплинам при сохранении прежнего объема учебного материала приводит к увеличению домашних заданий и, соответственно, к переутомлению детей. Перегруженность учебных планов образовательных учреждений не позволяет преподавателям варьировать обучение, учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Переход на обязательную 10-летнюю основную и 12-летнюю полную среднюю школу создает условия для снижения ежедневной учебной нагрузки путем рационального использования появившихся резервов времени, сокращения учебного материала, а также использования здоровьесберегающих технологий.

Повышение качества общего образования. Как показывают данные международных сравнительных исследований, в последние годы российская школа теряет свои позиции в уровне подготовки учащихся по ряду предметов. Отсутствуют возможности для обобщения в выпускном классе средней (полной) школы полученных ранее знаний о природе, обществе, человеке, что не обеспечивает нового качества образования. Требуется разработка содержания национально-регионального компонента общего образования, его взаимосвязь с федеральным и школьным компонентами.

Переход к новой структуре и содержанию общего среднего образования направлен на решение указанных проблем.

Достижение нового качества образования должно стать средством социализации учащихся, основой их успешной деятельности. В условиях наукоемких и высокотехнологичных производств значительно повышаются требования к научной, технологической и гуманитарной подготовке молодежи. Возрастает значение общего образования как основы развития познавательных способностей, общеучебных умений и навыков, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны. Повышение качества массового школьного образования способствует развитию отечественных традиций в работе с одаренными детьми.

Обновленная структура общего среднего образования дает возможность более полно учесть интересы, потребности и возможности участников образовательного процесса, рационально перераспределить учебный материал по ступеням обучения, устранить имеющиеся диспропорции в компонентах содержания образования, создать условия для индивидуализации обучения.

Конкурентоспособность отечественного образования. Согласно Декларации Совета Европы (1992 г.) преобладающей международной практикой является 12-летнее школьное образование. В большинстве развитых стран общее среднее образование обеспечивается в 12—14 лет. 12-летнее общее образование введено во всех странах Центральной и Восточной Европы. В нашей стране аналогичные по содержанию программы по основным учебным предметам учащиеся должны освоить за 10—11 лет.

Введение в России общепринятой в мировом сообществе продолжительности обучения в средней школе позволит не допустить увеличения технологического разрыва с экономически развитыми странами, обеспечить конкурентоспособную подготовку выпускников и предоставит им дополнительные возможности для выбора индивидуальной образовательной программы.

Влияние демографических и социально-экономических факторов. По прогнозам, к 2011 г. в школах будет обучаться не 21 млн учащихся, как сейчас, а только 13 млн, что может привести к серьезным социально-экономическим последствиям, в первую очередь в сфере образования. Переход к 12-летней школе смягчит негативные последствия демографического спада. Вместе с тем сокращение численности школьников позволит избежать дополнительных финансовых затрат на обеспечение этого перехода.

В новых социально-экономических условиях обострились проблемы трудоустройства выпускников школ, их социальной адаптации. 10-летнее обязательное обучение позволит устранить

ситуации, когда значительная часть 15-летних подростков оказывается «на улице», образуя «резерв» для криминала. Социальный статус выпускника 16-летнего возраста (по сравнению с 15-летним) способствует обоснованному выбору профессиональной деятельности, более высокой степени готовности к самостоятельной жизни. При 12-летнем образовании ученики закончат школу в 18—19 лет и будут обладать всеми конституционными правами граждан России.

Преимственность уровней образования. Переход к 12-летнему образованию создает предпосылки для решения проблемы преимущественности уровней образования.

Увеличение периода обучения в основной школе способствует повышению уровня общеобразовательной подготовки и социализации поступающих в учреждения начального и среднего профессионального образования.

Профильное, углубленное изучение ряда дисциплин в старших классах средней школы позволяет обеспечить достаточную подготовку выпускников к продолжению образования. Вместе с тем профильное обучение в старших классах не должно подменять начальное профессиональное образование. В 2009 г. число выпускников средней школы составит приблизительно 1,3 млн человек, а сегодня число мест для поступающих в учреждения профессионального образования (начального, среднего и высшего) — 1,7 млн. Это даст возможность ввести прием в большинство высших учебных заведений на новых принципах вступительных испытаний (например, централизованное тестирование и др.), способствующих реализации равных прав на образование, социальной справедливости.

Структура 12-летней общеобразовательной школы. В основе организационной структуры 12-летней школы лежит периодизация развития личности, основным содержанием которой является типология ведущих видов деятельности, характерных для разных возрастных периодов.

В дошкольный период ребенок овладевает речью и коммуникативными навыками, игровой и продуктивной деятельностью, в процессе которой у него формируются допонятийные формы мышления и творческое воображение, закладываются и развиваются умственные и художественные способности. К концу дошкольного возраста формируется познавательный интерес к изучению окружающего мира и «образу себя», а также основы волевой регуляции, инициативности, самостоятельности. Учитывая психолого-возрастные особенности дошкольников, недопустимо переносить в дошкольные учреждения содержание и формы

организации обучения и воспитания, характерные для общеобразовательных учреждений.

I ступень — начальное общее образование (обязательное), 1—4 классы. Начальный возраст обучающихся — не менее 6 лет на 1 сентября (продолжительность обучения 4 года). В этот период происходит интенсивное умственное развитие, формирование приемов учебной деятельности, способностей самостоятельно приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач, развиваются коммуникативные умения детей. В 1—4 классах происходит становление личности младшего школьника, выявление и целостное развитие его способностей, формирование умения, мотивов и желания учиться. Учащиеся обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами творческой самореализации, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

II ступень — основное общее образование (обязательное), 5—10 классы. Продолжительность обучения 6 лет. В подростковом возрасте начинается интенсивное социальное развитие личности, становление нравственных норм. Подросток может ставить перед собой личностно-значимые цели, у него возникают профессиональные намерения, которые выражаются в первичной ориентировке в различных сферах профессиональной деятельности, формируется образ «Я», составляющий основу для самоопределения.

Основная школа предоставляет условия для освоения знаний о природе, обществе, человеке, развивает умения и навыки в разнообразных видах предметно-практической, познавательной и духовной деятельности.

Увеличение возраста выпускников II ступени обеспечивает более высокий уровень их социализации, соответствует возрастному рубежу расширения гражданских прав и наступления юридической ответственности. В этом возрасте на основе развитых форм учебной деятельности складываются механизмы самоорганизации личности и общие способы теоретического мышления, происходит овладение методами научного познания, возникают профессиональные и познавательные намерения и осуществляется первичная ориентировка в различных сферах деятельности.

Десятилетняя основная школа предполагает относительно завершенное образование, являющееся базовым для продолжения обучения в полной средней общеобразовательной или профессиональной школе, создает условия для подготовки учеников к выбору профиля и способа дальнейшего образования, их социального самоопределения и самообразования. Учитывая индивидуальные возможности и склонности учащихся, образовательные учреждения

могут осуществлять профильное обучение. В 16 лет учащиеся более осознанно относятся к выбору профиля обучения в средней школе, дальнейшего профессионального образования.

III ступень — среднее (полное) общее образование (общедоступное), 11—12 классы. Продолжительность обучения 2 года. На основе овладения системой знаний о природе, обществе и человеке у школьников в возрасте от 16 до 18 лет возможно формирование целостной мировоззренческой позиции, проектирование своего будущего, путей достижения своих целей. В этом возрасте появляются стремление к самореализации в общественной жизни, способности реально оценить свои учебные, профессиональные возможности и наметить пути дальнейшего образования и профессионального самоопределения.

В старшей ступени школы обучение строится на основе профильной дифференциации, в том числе через индивидуальные образовательные программы. Профильное обучение может реализовываться в следующих формах: профильные образовательные учреждения, классы, группы. При этом могут сохраниться непрофилированные общеобразовательные классы. Определение профилей обучения (естественно-научного, гуманитарного, художественно-эстетического и др.) осуществляется на основе познавательных интересов и способностей учащихся, а также с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды.

Профильный характер старшей ступени реализуется на основе государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования путем формирования индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, педагогические функции средней (полной) 12-летней школы отличаются от существующей модели завершенностью, вариативностью, уровневой и профильной дифференциацией, регионализацией, индивидуализацией и практико-ориентированной направленностью.

Содержание 12-летнего общего образования. В содержании 12-летнего общего образования сохраняются образовательные области: филология, математика, естествознание, обществознание, искусство, технология, физическая культура. Содержание 12-летнего общего образования реализуется через *базовые предметы*: русский язык, литература (в школах с обучением на нерусском языке — родной язык, родная литература, русский язык, русская литература), иностранный язык, математика, история, обществоведение, география, биология, физика, химия, информатика,

искусство, физическая культура, технология, основы безопасности жизнедеятельности. Возможна интеграция или иная компоновка базовых предметов при условии выполнения требований государственного образовательного стандарта.

Содержание учебных предметов изменяется по следующим направлениям:

- ♦ *обновление учебного материала* в соответствии с изменениями в окружающем мире и достижениями базовых наук;
- ♦ *включение новых разделов и тем*, необходимых для жизни в современном обществе, имеющих общекультурное значение;
- ♦ *исключение устаревших разделов*;
- ♦ *перераспределение учебного материала* между основной и старшей школой с целью уменьшения учебной нагрузки учащихся основной школы.

Увеличение продолжительности обучения и перераспределение учебного материала позволят снизить учебную нагрузку учащихся. Максимальные (предельные) нормы общей учебной нагрузки должны соответствовать установленным в стране санитарно-гигиеническим нормам¹. Обязательная аудиторная нагрузка учащихся в 1-м классе — не более четырех уроков в день, во 2—6 классах — не более пяти, в 7—12 классах — не более шести. При этом часы, используемые на занятия активно-двигательного характера, индивидуальные и групповые консультации, подготовку домашних заданий под руководством учителя, а также часы школьного компонента, используемые для поисково-исследовательской деятельности учащихся, по решению совета школы могут не учитываться при определении соответствия нагрузки учащихся нормам максимальной обязательной аудиторной нагрузки.

Обучение русскому языку предполагает формирование лингвистической, языковой и коммуникативной компетенции. Усиливается внимание к формированию этнокультуроведческой компетенции, включающей в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, представления о связях языка с национальными традициями народа, осознание учащимися красоты и выразительности родной речи.

Усиливается социокультурный компонент изучения иностранных языков, повышается роль иностранного языка как источника знания о стране и мире. Доминантой языковых курсов должно быть формирование познавательной и коммуникативной культуры личности. Обучение иностранным языкам целесообразно на-

¹ См.: Гигиенические требования к условиям обучения школьников в различных видах современных общеобразовательных учреждений. — М., 1999.

чинать в начальной школе. Предполагается создание профильных курсов на старшей ступени обучения.

В курсе литературы усиливаются нравственно-этический и культурно-эстетический аспекты. Увеличение сроков изучения литературы в основной школе позволяет выстроить линейный курс. При этом сложные литературные произведения изучаются учащимися более старшего возраста. Предусматривается перераспределение учебного материала между основной и старшей школой с вынесением сложных и значительных по объему литературных произведений на III ступень. Больше внимания уделяется формированию культуры устной и письменной речи школьников.

В основной школе приоритетное место в системе исторического образования занимает более последовательное и целостное рассмотрение истории России. На старшей ступени обучения отечественная и всеобщая история изучается как в рамках отдельных курсов, так и интегративно. При этом проблемы истории XX в. целесообразно рассматривать более глубоко в старшем возрасте. Это позволит учащимся всесторонне изучить историю многонациональной России, понять ее место в мировом историческом процессе.

Целостная преемственная система обществоведческого образования включает пропедевтику в начальной школе, интегрированный курс обществоведения в основной и средней (полной) школе. С учетом достижений современных общественных наук обновляется содержание обществоведческого образования. В основной школе оно ориентируется на приобщение учащихся к гражданской культуре, освоение начал правовых, социологических, политологических, экономических, культурологических знаний. В старших классах преподавание интегрированного курса обществоведения носит обобщающий, методологический и практико-ориентированный характер.

Художественное образование и воспитание направлены на формирование у учащихся представлений о культуре народов России и мировой культуре, на приобретение опыта непосредственного эмоционально-художественного переживания и практической художественной деятельности в различных сферах искусства.

При обучении математике обеспечивается развивающий и общекультурный потенциал курса, реализуются две основные функции: образование с помощью математики и собственно математическое образование. Перераспределение учебного материала, перенос более сложных разделов в старшие классы создает условия для более высокого уровня усвоения. Обновление содержания

связано, в частности, с введением в школьный курс вероятностно-статистического материала, необходимого человеку для жизни в современном обществе.

Первоначальные представления о физике, химии, биологии, географии, астрономии и экологии и основах других наук о природе обеспечиваются изучением интегративного курса в начальной школе.

Усиление прикладной направленности естественно-научных предметов способствует приобретению навыков применения достижений науки в практической деятельности. Систематическое изучение естественно-научных предметов в старших классах направлено на формирование у школьников целостной картины мира, представлений о единстве и многообразии свойств неживой и живой природы.

Важнейшую роль в формировании современного научного мировоззрения школьников и их подготовке к жизни играет курс информатики. Изучение процессов передачи, хранения и преобразования информации, обучение компьютерной грамоте делают курс информатики системообразующим.

Курс технологии, синтезирующий научно-технические, технологические и экономические знания, раскрывает способы их применения в различных областях деятельности человека. Основу курса составляет самостоятельная проектная деятельность учащихся.

Предполагается увеличение учебного времени на занятия физической культурой. Усиливается дифференциация в содержании обучения в зависимости от возрастно-половых особенностей, уровня физического развития и способностей учащихся. Больше внимания уделяется здоровому образу жизни.

Предусматривается изучение основ безопасности жизнедеятельности, правил поведения в опасных ситуациях природного, техногенного и социального характера.

Общее среднее образование завершается теоретическим обобщением знаний, полученных в школе. При этом рассматриваются фундаментальные вопросы бытия, формируются современная научная картина мира, нравственно-мировоззренческие основы личности. Это обобщение осуществляется на основе ключевых идей философии.

Вариативная часть учебного плана в основной и старшей школах может включать курсы по выбору учащихся и в соответствии с профилем класса. В их числе курсы, направленные на углубленное изучение предметов, а также разноуровневые курсы, имеющие прикладной характер.

В содержании образования сохраняются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какова сущность содержания образования?
2. В чем заключается исторический характер содержания образования?
3. Каковы факторы, детерминирующие содержание образования?
4. Дайте характеристику принципов отбора содержания общего образования.
5. Назовите критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской школе.
6. Дайте анализ государственного образовательного стандарта общего среднего образования.
7. Назовите типы учебных планов и проанализируйте базисный учебный план средней общеобразовательной школы.
8. Каково соотношение науки и учебного предмета?
9. Что собой представляет учебная программа? Каковы ее функции?
10. Каковы виды учебных программ и способы их построения?
11. Какие требования предъявляются к учебникам?
12. Каковы перспективы развития содержания общего образования?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.
- Зуев Д.Д.* Школьный учебник. — М., 1983.
- Концепция содержания общего среднего образования: Рекомендации по формированию нового содержания. — М., 1993.
- Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). — М., 2001.
- Леднев В.С.* Содержание образования. — М., 1989.
- Скаткин М.Н., Краевский В.В.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. — М., 1981.
- Структура содержания непрерывного образования и учебные планы общеобразовательной школы: Временный государственный образовательный стандарт / Под ред. В.С. Леднева. — М., 1993.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.

Глава 10

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

§1. Организационные формы и системы обучения

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных обучением; особенностями отдельных учебных процессов; местом и временем учебной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями.

В дидактике предпринимаются п о п ы т к и дать определение организационной формы обучения: «важнейший компонент учебного процесса, в котором выражена четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности учащихся, взаимосвязанная с деятельностью учителя» (В.Н. Максимова); «взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом» (И.Я. Лернер) и др.

Представляется более обоснованным подход И.М. Чередова к определению организационных форм обучения¹. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет *организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся*. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Следовательно, формы обучения нужно

¹ См.: Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. — М., 1987.

понимать как конструкции отрезков процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. *Совокупность форм, объединенных по признаку связи учащихся и учителя посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения.*

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики.

Так, в Древней Греции, в Афинах, дети учились у грамматиста и кифариста, потом в палестре, были школы также повышенного типа — гимнасии и эфебии. В школах индивидуальные занятия сочетались с коллективными. Сначала учитель раскрывал свиток и ученики, подходя по очереди, вслух читали текст, потом хором повторяли прочитанное. Упражнения писали стилем на дощечках, покрытых воском. Использовалась драматизация, когда ученики выступали в роли букв, из которых складывались слоги и слова. Умственная тренировка шла в непринужденных беседах учителя с учениками и в дискуссиях. Физическое воспитание и музыкальное образование проходили в форме индивидуальных и коллективных занятий. Образовательный процесс осуществлялся от восхода до заката солнца. Домашних заданий не было.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили три основных организационных системы обучения, отличающихся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебным процессом со стороны учителя: *индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы.*

Система *индивидуального обучения* сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека другому, от старшего младшему. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал опыт посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального

обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10—15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к следующему. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новую порцию материала, давал задание, и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Содержание задания было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель редко собирал всех учеников группы для коллективных бесед, наставлений.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения. Ею стала *классно-урочная система*, разработанная в XVII в. Я.А. Коменским и описанная им в книге «Великая дидактика». Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были *начало*, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее, *продолжение*, когда учитель разъяснял новый материал, и *окончание*, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я.А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа — учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у К.Д. Ушинского. Он научно обосновал все ее преимущества и создал стройную теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К.Д. Ушинский выделял три последовательно связанных друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К.Д. Ушинского, является как бы «дверью» урока. Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной частью урока. Третья часть

направлена на подведение итогов проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А. Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся. Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении более трехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно 600 и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те в свою очередь — младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название *белль-ланкастерской*, по фамилии ее создателей — священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера. Ее изобретение было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другие ученые и практики направляли свои усилия на поиск таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры. Недостатком традиционного урока являлось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Идею К.Д. Ушинского о том, чтобы дети на уроке по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реализовать в США Е. Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным ею *дальтон-планом* традиционные занятия в форме уроков отменялись, учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы

показал, что большинству учащихся было не по силам заниматься самостоятельно, без помощи учителя. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов, прежде всего за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил основанием для разработки *бригадно-лабораторной* организационной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний приводила к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения НИИ методов школьной работы, которым руководил В.Н. Шульгин, стал пропагандировать ее преобразование в проектную систему (*метод проектов*). Она была позаимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обучения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли: читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается *лекционно-семинарская система* обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции,

семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т. е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения, и прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е гг. большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика, американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100—150 человек) с занятиями в группах по 10—15 человек и индивидуальной работой учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) — 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только его отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано

с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В 70-х гг. модернизацию классно-урочной системы обучения осуществил учитель из Одесской области Н.П. Гузик. Он назвал ее «лекционно-семинарской», хотя вернее было бы назвать *лекционно-лабораторной*¹.

Прообразом разработанной им системы обучения была бригадно-лабораторная. Учитель подает учащимся материал большими блоками, в каждый из которых входит одна крупная или несколько мелких тем. Например, на тему «Спирты и фенолы» отводится семь уроков. На первом уроке учитель читает лекцию, целью которой является анализ основополагающей теории. Это позволяет учащимся познать причинно-следственные связи во всем комплексе явлений по данной теме. На втором уроке учитель ведет вторичный разбор все той же темы, включая в лекцию элементы беседы, проводит учебный эксперимент и демонстрирует учебный кинофильм, учащиеся постигают логику раскрытия темы и записывают в тетради основные мысли, формулы и расчеты. Следующие четыре урока отводятся на лабораторные занятия, на которых школьники самостоятельно прорабатывают тему.

Задания даются учащимся дифференцированно, по трем вариантам. Они различаются степенью сложности: в варианте А 5—6 заданий, в каждом из которых от ученика требуется предложить гипотезу, объясняющую данное явление, и проверить в эксперименте; в варианте В уже 8—9 заданий, которые несколько проще, а от ученика требуется воспроизвести имеющиеся знания и применить их в разработке заданий; в варианте С содержится 10—12 простых заданий. Учащиеся знакомятся со всеми тремя вариантами и сами выбирают тот, с которым, по их мнению, они справятся в отведенное время. Учитель оказывает помощь учащимся во время работы. Последний по теме урок является зачетным.

Итак, организационные формы обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и воспитанников, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

¹ См.: Гузик Н.П., Пучков Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии. — Киев, 1979.

§2. Виды современных организационных форм обучения

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяются на *фронтальные, групповые и индивидуальные* (И.М. Чередов).

При *фронтальном обучении* учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не учитывает их индивидуальных различий, она ориентирована на среднего ученика. Поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие изнывают от скуки.

При *групповых формах* обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и одним уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым формам относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно, через своих помощников — звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют *индивидуализированной*. С этой целью могут

применяться специально разработанные карточки. Если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, такую форму обучения называют *индивидуально-групповой*.

Рассмотренные организационные формы обучения являются общими: они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используют две общие организационные формы: фронтальную и индивидуальную. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения.

Ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми. На этот факт обращают внимание М.Д. Виноградова и И.Б. Первин. Они отмечают, что не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной¹.

Коллективная работа, по утверждению Х.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- ♦ класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку,
- ♦ организация выполнения задания осуществляется классом и отдельными группами под руководством учителя,
- ♦ действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности,
- ♦ есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключаются сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только учитель. Коллективное обучение, по его мнению, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

¹ См.: Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. — М., 1977.

Коллективная форма организации учебной работы — это общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава¹. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20—30-е годы в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение сдерживается сложностями организационно-методического характера.

Исходя из целей образования и по систематичности использования все многообразные организационные формы делят на *основные, дополнительные и вспомогательные*.

Урок как основная форма обучения. С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является урок. В нем отражаются преимущества классно-урочной системы обучения, которая при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы, экономически выгодна, особенно по сравнению с индивидуальным обучением. Знание учителем индивидуальных особенностей учащихся и учащимися друг друга позволяет с большим эффектом использовать стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика. Классно-урочная система обучения, как ни одна другая, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной (внеурочной) работы. Наконец, неоспоримым ее преимуществом является возможность в рамках урока органично соединить фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения.

Урок — это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный).

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого предмета непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

¹ См.: Дьяченко В.К. Коллективная структура учебного процесса и ее развитие. — М., 1989.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя таким образом структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Структура урока может быть простой и довольно сложной. Это зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Наиболее разработанной и используемой на практике является классификация, предложенная Б.П. Есиповым, в основании которой положены ведущая дидактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Выделены несколько типов уроков:

- ♦ комбинированные, или смешанные, уроки,
- ♦ уроки по ознакомлению с новыми фактами, конкретными явлениями или имеющие целью осмысление и усвоение обобщений,
- ♦ уроки закрепления и повторения знаний,
- ♦ уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного,
- ♦ уроки выработки и закрепления умений и навыков,
- ♦ уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

Типы уроков, простые по своему строению, т. е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки здесь довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа. Именно этот тип урока называется *комбинированным (смешанным)*, или *структурно сложным*. Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся, изучение нового материала, первичная проверка усвоения, закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений, повторение

ранее изученного в виде беседы, проверка и оценка знаний учащихся, задание на дом.

Под **уроком ознакомления** учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний понимается такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих — практикуется и то и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового, объяснение учителем нового материала и работа с учебником, проверка понимания и первичное закрепление знаний, задание на дом.

На уроках **закрепления знаний** основным содержанием учебной работы является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их прочного усвоения. Учащиеся осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам или решают новые задачи на известные им правила, устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания или делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания, выполнение устных и письменных упражнений, проверка выполнения заданий, задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны **уроки выработки и закрепления умений и навыков**. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках, а затем продолжается в виде упражнений и на других уроках при изучении новых тем. От урока к уроку материал усложняется. При этом если в начале работы упражнения выполняются детьми с помощью учителя и с предварительной серьезной проверкой того, как они поняли задание, то в дальнейшем учащиеся сами устанавливают, где и какое правило требуется применить. Они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний, выполнение практических заданий и упражнений, проверка выполнения самостоятельных работ, задание на дом.

Обобщающими уроками (обобщения и систематизации знаний) являются такие, на которых систематизируются и воспроиз-

водятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Обобщающие уроки проводятся в конце изучения тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки (контрольные) позволяют учителю выявить уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении учебным материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный этап и подведение итогов урока. Организационный этап предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и формирование установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов урока фиксируется достижение целей, определяется мера участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, делается оценка их работы и определяются ее перспективы.

Урок как организационная форма обучения — явление динамическое. Он постоянно развивается, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения — образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится не только специально организованной формой познания, но и полноценным в социальном и нравственном отношении общением. Он выступает средством обеспечения своеобразного коммуникативного фона учебной деятельности, направленным на формирование активно-положительного отношения к учению и развитие познавательного интереса. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий), эле-

ментов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли кооперированно-групповых и, особенно, коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и в сочетании с другими организационными формами обучения, в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, в использовании этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя в особом внимании к организации самостоятельной работы, увеличении времени на нее.

Так, нетрадиционную структуру урока предложила М.В. Нечкина. Она отмечает, что учителя излагают учебный материал преимущественно устно, подают его как готовую истину. От ученика затем требуется прочесть параграф учебника и пересказать его на следующем уроке. Ожидание вызова подавляет интерес к теме. В предлагаемой структуре урока учитель задает учащимся на дом тему, которую еще не объяснял. На следующем уроке эта тема разбирается коллективно. Учитель задает вопросы. Отвечающий отмечает места в тексте учебника, которые не понял, он может задавать вопросы учителю. Другие ученики исправляют и дополняют ответ. Учитель следит за тем, чтобы они не повторялись, а добавляли или возражали. В заключение он сам делает обобщение по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению автора, такое построение урока становится своеобразной лабораторией приобретения знаний.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в *организационных и дидактических требованиях*.

К первой группе требований относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока), разнообразие способов организационного построения и проведения уроков, рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке их единство обеспечивает четкую постановку учебных задач и последовательность решения, оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной

работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Дополнительные формы организации обучения. Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими формами, некоторые из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

Дополнительные занятия проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.

При отставании в учебе прежде всего необходимо вскрыть причины, что и будет определять конкретные формы, методы и приемы работы с учащимися. Это могут быть несформированность умений и навыков учебной работы, утрата интереса к учебному предмету или общее замедленное развитие. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других — словесной конкретизации.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения каких-либо предметов с некоторыми учащимися проводятся занятия, где решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих тем.

С дополнительными занятиями тесно связаны *консультации*. В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных их форм. Нередко практикуется выделение специального дня консультаций, хотя часто в этом нет особой необходимости, поскольку педагоги и учащиеся находятся в постоянном общении и имеют возможность оговорить время проведения консультаций по мере необходимости.

Необходимость *домашней работы* учащихся обусловлена не столько решением чисто дидактических задач (закрепление

знаний, совершенствование умений и навыков), сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Поэтому утверждения, что в домашних заданиях нет необходимости, поскольку основное должно быть изучено на уроке, несостоятельны. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие ценные качества.

Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий:

- ♦ *подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы,*
- ♦ *направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков,*
- ♦ *требующие применения полученных знаний на практике. Особым видом являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий).*

Могут быть индивидуальные домашние задания и задания группам учащихся.

Методика организации домашней работы — одно из слабых мест в деятельности школы и семьи. Часто задание уроков на дом не выделяется как самостоятельный этап урока. Между тем уроки, задаваемые на дом, должны прежде всего помочь школьникам самостоятельно учиться. Домашние задания должны даваться с учетом возможности их выполнения в следующих пределах: 1-й класс — до 1 ч, 2-й класс — до 1,5 ч, 3—4 классы — до 2-х ч; 5—6 — до 2,5 ч; 7-й — до 3-х ч; 8—11 — до 4-х ч.

Чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу «минимум—максимум». Задания-минимум обязательны для всех. Задания-максимум необя-

зательны, рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

В практике работы школы сложились следующие виды инструктажа при задавании уроков на дом: предложение выполнить таким же способом, каким выполнялись аналогичные работы в классе, объяснение способа выполнения задания на 2—3 примерах, разбор наиболее трудных элементов домашнего задания.

Выполнение домашних заданий в школах-интернатах и школах продленного дня осуществляется в процессе самоподготовки. Преимущества самоподготовки состоят в том, что она проходит в продуктивные для самостоятельной работы часы (обычно после отдыха, прогулки), общее руководство самоподготовкой осуществляет педагог (можно обратиться за помощью), учитель может контролировать ход выполнения домашней работы и учитывать результаты в последующей работе на уроке (если самоподготовкой руководит учитель класса), можно мобилизовать силу коллектива на создание общественного мнения, организовать взаимоконтроль, взаимопомощь, учитель класса может сразу проверить выполнение домашней работы и тем самым высвободить время на уроке.

Однако самоподготовка не лишена недостатков. Так, в частности, возможны списывание и подсказки, порождающие иждивенческие настроения отдельных учащихся, а так как выполнившие задание, как правило, находятся в том же помещении, что и другие, то они мешают, усложняя процесс подготовки устных заданий.

Нередко самоподготовкой руководит учитель. С одной стороны, это хорошо, но с другой — самоподготовка часто превращается в урок, так как внимание обращается на ликвидацию пробелов, исправление недоработок. В настоящее время для руководства самоподготовкой все больше привлекаются штатные воспитатели. Они рекомендуют целесообразный порядок выполнения задания, подсказывают приемы работы, организуют взаимоконтроль и взаимопомощь.

Редко практикуемой в школах, но довольно действенной формой организации обучения, имеющей своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы, является *учебная конференция*. Она требует большой (прежде всего длительной) подготовительной работы (проведение наблюдений, обобщение материалов, организация экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников).

Конференции могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ.

В них могут принимать участие учащиеся других (прежде всего параллельных) классов, учителя, передовики производства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах, особенно в вечерних и сменных школах, используется *лекция*, адаптированная к условиям школы. Школьные лекции успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее его, она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учителю необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что надо записывать, но не следует превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они должны самостоятельно, по интонации и темпу изложения, выделять то, что подлежит записи. Необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общепотребительных сокращений и обозначений.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к ее восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдения и упражнений.

Семинарские занятия проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений или в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговременная подготовка: сообщается план занятия, указывается основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом. Структурно семинар довольно прост. Он начинается с краткого вступления учителя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений.

Особой формой семинара является *семинар-диспут*. Его отличие от внеучебных диспутов в том, что сохраняется постоянный состав класса, учитель всегда руководит им и сохраняет традиции коллективной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель — формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций.

Практикумы, или практические занятия, применяются при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, на ученических производственных комбинатах и в ученических производственных бригадах. Обычно работа ведется парно или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений.

Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

Вспомогательные формы организации обучения. К ним относятся те, что направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются *факультативы*. Их основная задача — углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года или двух лет.

Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся).

Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях является больше обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, если она подводит итог большой работы, проведенной учащимся, и чаще всего — в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же, как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако она менее строгая и допускает внесение

существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самостоятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и эпизодические мероприятия: *олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции.*

§3. Методы обучения

Метод деятельности — это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбирая верный метод, мы уверенно и кратчайшим путем получаем желаемый результат. Человечеством накоплено множество методов деятельности. Но непрерывное усложнение задач и появление новых требуют постоянного обновления методов их решения. Сказанное имеет прямое отношение и к обучению.

При стихийном обучении, которое исторически опережает обучение институциональное, организуемое в школе, преобладали методы, основывавшиеся на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия (например, трудовые), ученики овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они были. С момента организации школ появились методы словесные, которые особенно заметно доминировали в средние века. Слово, сначала устное, затем письменное и, наконец, печатное, становится главным носителем информации, а обучение по книгам — одним из основных методов.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре «революции в области методов обучения». Первая состояла в том, что учителя-родители уступили место профессиональным учителям. Сущность второй заключалась в замене устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая, свидетелями которой мы являемся, — направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Вербальная передача учащимся готовых знаний с помощью так называемого акроматического (лекционного) метода вызвала протест лучших умов уже в XVI столетии, когда Х.Л. Вивес и М. Монтень потребовали учить детей наблюдать явления природы. Они утверждали, что дети должны становиться «мудрыми из

самих себя, а не из книг». Острой критике был подвергнут и так называемый эротематический (вопрошающий) метод обучения, который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний, приобретаемых путем «познания вещей, а не чужих наблюдений и свидетельств о них» (И. Песталоцци).

На рубеже XIX и XX вв. большие надежды возлагались на очередную вариант словесного метода, каким явилась эвристика (от греч. *heurisko* — нахожу). Однако эти надежды, несмотря на то, что сторонники эвристики рекомендовали объединять акроматический метод с эротематическим и по крайней мере не сторонились «науки о вещах», не сбылись. Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует больших усилий и много времени для получения этих результатов.

В XX в. в связи с разработкой деятельностных концепций обучения признание получил метод организации практической деятельности, который также не выдержал испытания временем.

С исторической точки зрения к проблеме методов обучения в педагогике подошел Б.Е. Райков. Он считал, что их развитие длительное время шло в русле «восприятия» учащимися знаний. Таких следующих друг за другом путей оказалось три. Первый из них — *словесно-книжный* (рассказ, комментирование книжного текста и беседа). Он практически был единственным в России до начала XIX в. В первой четверти XIX в. возникло *наглядное и предметное* обучение, ставшее в третьей четверти столетия лозунгом прогрессивной русской педагогики. Ко второй половине XIX в. относится появление *практического, или моторного*, обучения, требовавшего участия обучаемых в доступном воспроизведении явлений, работы с изучаемыми предметами.

В начале XX в. эти три пути обучения, рассматриваемые в качестве методов, перестали удовлетворять педагогов. Было обращено внимание на то, что указанные «методы» не отражают всех сторон процесса обучения, так как методы должны учитывать не только способы восприятия, но и характер, направление логического процесса.

Например, словесный метод можно построить так, что знания будут сообщаться в готовом виде, а можно с помощью беседы, совместного обсуждения с учащимися изучаемой проблемы вести их к самостоятельному постижению нового. Наглядность может иллюстрировать готовое знание, а может служить материалом для самостоятельных выводов. Лабораторные занятия привлекаются

для подтверждения усвоенных знаний, для их конкретизации, а могут служить средством самостоятельного получения знаний путем движения к собственным выводам.

В этой связи возникла необходимость выдвинуть два новых метода: иллюстративный и исследовательский. Они, сочетаясь с тремя первыми, образуют систему из шести методов обучения: словесно-иллюстративный и словесно-исследовательский, наглядно-иллюстративный и наглядно-исследовательский, моторно-иллюстративный и моторно-исследовательский. В представленной Б.Е. Райковым эволюции методов обучения просматривается историчность.

В педагогике до настоящего времени нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория «метод обучения». Однако, несмотря на многочисленные дискуссии, эта категория остается почти неисследованной, а существующие ее определения более чем спорными.

Наиболее распространенными определениями методов обучения в учебных пособиях по педагогике являются следующие:

- ♦ методы обучения есть *способы* работы учителя и руководимых им учащихся, благодаря чему достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил (М.А. Данилов, Б.П. Есипов);
- ♦ методы обучения представляют собой последовательное *чередование способов взаимодействия* учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала (Э. Дрефенштэйт);
- ♦ методы обучения — это *способы взаимосвязанной деятельности* педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю.К. Бабанский).

Как отмечает В.И. Андреев, некорректно определять «метод» через понятие «способ», так как это слова-синонимы. «Способ» не может быть родовым признаком по отношению к категории «метод». Таковым признаком является «деятельность». «Деятельность» более широкое, родовое понятие по отношению к «методу». Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод — процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом при решении соответствующих задач.

В педагогической литературе имеются указания на то, что «метод отражает внутренние закономерности развития той дея-

тельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности» (Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман). Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как в ней учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Философы также обращают внимание на то, что метод — это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности — нет правила, а значит, нет и метода (П.В. Копнин). Однако правила могут быть различного рода. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмические правила. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристические предписания. Возможны также правила промежуточного типа.

Различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, соответственно, свои методы. Обучение предполагает осуществление двух основных видов деятельности: преподавания и учения, проявляющихся в их диалектическом единстве. В этом связи более правомерным является бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М. Левиной, М.И. Махмутова, Т.И. Шамовой и др. Такой подход более прогрессивен и потому, что он позволяет реализовать один из важнейших методологических принципов педагогики — принцип личностно-деятельностного подхода к изучению педагогических явлений.

Сегодня в дидактике общепризнанными являются функции методов обучения, которые можно разделить на две группы. Первая связана с целями и функциями процесса обучения: образовательная, воспитательная и развивающая. Вторая группа объединяет управленческие функции методов обучения — побуждающую (стимулирующую), организующую и контролирующую.

Многие исследователи особо подчеркивают организующую функцию методов обучения. Если она отсутствует, то нет и самого метода. Я.И. Лернер и М.Н. Скаткин поэтому под методом обучения понимают систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения.

Метод применяется, как правило, для определенного типа задач, поэтому выбор метода обучения определяется не только

и не столько целью обучения, сколько типом педагогической и учебной задачи, которую предстоит решить педагогу и учащемуся.

Итак, *методы обучения* — это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой — методы учения (В.И. Андреев). *Методы преподавания* — это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач. *Методы учения* — это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач.

Данные определения требуют разведения понятий «метод» и «прием», «прием» и «правило». Ф.Ф. Королев и В.Е. Гмурман отмечают, что границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, деталей), которые и называются *методическими приемами*. В свою очередь прием как элемент метода и, соответственно, фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. Например, совокупность рациональных действий, связанных с составлением плана изучаемого материала, применяемого при сообщении новых знаний, при работе с книгой.

По отношению к методу приемы носят подчиненный характер. Прием и метод соотносятся как часть и целое. С помощью приема решается только часть педагогической или учебной задачи. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Методы обучения и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Беседа, например, является одним из основных методов убеждения, и в то же время она может быть методическим приемом, используемым на различных этапах реализации метода приучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности. Кроме того, используя разнообразные приемы, можно обойти или сгладить сложности динамичного процесса обучения.

Соотнесение понятий «прием» и «правило» приводит к следующему выводу. *Правило* — это нормативное предписание или указание на то, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Правило поэтому выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач — это уже нормативно-описательная модель метода.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. Поэтому учитель сталкивается со значительными затруднениями при отборе. В этой связи возникает потребность в классификации методов обучения. Она помогает выявить в них общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым приводит к целесообразному и более эффективному их использованию. Классификация делает более понятными и очевидными назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам и их сочетаниям, содействует педагогическому творчеству учителя.

Взаимосвязанные деятельности обучения — преподавание и учение — сложны и противоречивы, поэтому трудно найти единое логическое основание для классификации их многочисленных методов. Этим объясняется тот факт, что в существующих классификациях за основу берутся отдельные стороны процесса обучения.

Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором разных оснований, отражающих аспекты их изучения.

Перцептивный подход, при котором за основание берутся источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение словесных, наглядных и практических методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, демонстрация, упражнения), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Е.Я. Голант, Н.М. Верзилин, С.Г. Шаповаленко и др.).

Управленческая концепция имеет своим основанием ведущие дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются

методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

Логический подход в качестве основания предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая может быть индуктивной и дедуктивной, отсюда и соответствующие методы обучения (А.Н. Алексюк).

При *гностическом подходе* основанием является характер познавательной деятельности учащихся, согласно которому методы обучения подразделяются на информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристические, исследовательские (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Кибернетический подход, основанием которого являются способ управления познавательной деятельностью и характер установления обратной связи, предлагает выделение методов алгоритмизации и программированного обучения (Т.А. Ильина, Л.Н. Ланда и др.).

Идею *целостного подхода* к методам обучения попытался осуществить Ю.К. Бабанский. Такой подход, по его мнению, отражает единство взаимосвязанных целевых, содержательных, перцептивных, логических, гностических и управленческих аспектов обучения. Этот подход позволяет раскрыть роль методов обучения в завершенном цикле процесса обучения: планировании деятельности, ее организации, стимулировании и проверке результатов. Она заключается в том, что методы обучения должны обеспечивать функционирование всех названных элементов процесса обучения. Ю.К. Бабанский, следуя целостному подходу, выделяет три группы методов обучения:

- ♦ методы организации учебно-познавательной деятельности,
- ♦ методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности,
- ♦ методы контроля и самоконтроля в процессе обучения.

В первой группе методов можно выделить: в зависимости от доминирующего вида передачи и восприятия учебной информации — методы словесной передачи и слухового восприятия (рассказ, лекция, беседа), методы наглядной передачи и зрительного восприятия (иллюстрация, демонстрация), методы практической передачи и тактильного, кинестезического восприятия (лабораторные опыты, трудовые действия); в зависимости от логики раскрытия и усвоения содержания — индуктивный и дедуктивный методы; от степени педагогического управления — управление непосредственное или опосредованное (самостоятельная работа); от

степени творческой самостоятельности — методы организации репродуктивной и методы организации поисковой деятельности. К этой же группе относятся методы программированного и непрограммированного характера.

Методы стимулирования и мотивации также делятся на подгруппы — методы формирования интереса к учению и методы формирования долга и ответственности в учении; создание ситуаций занимательности (познавательные игры, дискуссии, анализ жизненных ситуаций) и создание ситуаций успеха у отстающих школьников, предъявление требований, поощрение.

Группа методов контроля и самоконтроля в процессе обучения охватывает теоретическую и учебно-практическую подготовку, производственно-трудовую деятельность, эффективность репродуктивной или поисковой деятельности. Это методы устного, письменного, лабораторного, программированного и непрограммированного контроля.

Представленная концепция классификации методов обучения, безусловно, привлекательна, но она до конца не реализована, поскольку каждый аспект обучения в итоге предполагает свои методы обучения.

Другая реализация целостного подхода к методам обучения была осуществлена М.И. Махмутовым, который вслед за М.М. Левиной выделил методы преподавания и методы учения и затем объединил их в общие — методы обучения. Он полагает, что все многообразие методов обучения можно свести к следующим группам: методы преподавания — информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий; методы учения — исполнительский, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый; общие методы обучения — монологическое, показательное, диалогическое изложение, эвристическое, исследовательское, проблемное, проблемно-программированное изучение. Однако эта концепция еще в меньшей мере реализует идею целостного подхода к разработке проблемы методов обучения.

Более рациональной и обоснованной является классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Она разработана ими в соответствии с концепцией содержания образования. Авторы считают, что *каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения*. Они определяют их как систему последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения. В системе об-

щедидактических методов обучения И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделили две основные группы: *репродуктивные* (информационно-рецептивные и собственно репродуктивные) и *продуктивные* (проблемное изложение, эвристические, исследовательские). Специфика этих методов обучения, связанная с деятельностью учителя (преподавание) и деятельностью учащихся (учение), представлена в таблице.

Метод обучения, как видно из таблицы, может играть определяющую или вспомогательную роль, служа средством реализации другого метода. Каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся, а также ведет к специфическому результату — усвоению соответствующего ему вида содержания.

Основные методы обучения имеют различные формы их воплощения и различные средства реализации. Так, методы информационно-рецептивный и проблемного изложения могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью кино и телевидения, других изобразительных средств, предъявлением алгоритмов; репродуктивный метод предполагает повторение учащимися предварительно показанных учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой). Эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач. Названные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Взаимосвязь методов обучения и условия их оптимального выбора. Между методами обучения существуют организационная взаимосвязь и взаимопроникновение, что отражает диалектику самого понятия «методы», их взаимопереходы, неизолированное применение каждого из них.

Ю.К. Бабанский, выдвигая принцип оптимальности при выборе методов обучения, предлагал исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических и учебных задач. Однако при этом он косвенно способствует решению и других задач, но не в той мере, в которой они могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода обучения, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе оптимальных сочетаний методов.

Среди всех зависимостей, которые определяют построение и выбор методов обучения, на первом месте находится их соответ-

**Методы обучения и характер деятельности учителя и учащихся
(по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)**

Метод обучения	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
1. Информационно-репетитивный	Предъявление информации (учителем или заменяющим его средством). Организация действий ученика с объектом изучения	Восприятие знаний. Осознание знаний. Запоминание (преимущественно произвольное)
2. Репродуктивный	Составление и предъявление задания на воспроизведение знаний и способов умственной и практической деятельности. Руководство и контроль за выполнением	Актуализация знаний. Воспроизведение знаний и способов действий по образцам, показанным другими (учителем, книгой, техническими средствами). Произвольное и произвольное запоминание (в зависимости от характера задания)
3. Проблемного изложения	Постановка проблемы и раскрытие доказательного пути ее решения	Восприятие знаний. Понимание знаний и проблемы. Внимание к последовательности и контроль над степенью убедительности решения проблемы. Мысленное прогнозирование очередных шагов логики решения. Запоминание (в значительной степени произвольное)
4. Эвристический	Постановка проблем. Составление и предъявление заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач. Планирование шагов решения. Руководство деятельностью учащихся (корректировка и создание проблемных ситуаций)	Восприятие задания, составляющего часть задачи. Осмысление условий задачи. Актуализация знаний о путях решения сходных задач. Самостоятельное решение части задачи. Самоконтроль в процессе решения и проверка его результатов. Преобладание произвольного запоминания материала, связанного с заданием. Воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка

Метод обучения	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
5. Исследовательский	Составление и предъявление проблемных задач для поиска решений. Контроль за ходом решения	Восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы. Осмысление условий задачи. Планирование этапов исследования (решения). Планирование способов исследования на каждом этапе. Самостоятельная роль в процессе исследования и его завершения. Преодоление произвольного запоминания. Восприятие хода исследования, мотивировка его результатов

ствие целям образования. В практической деятельности учитель, выбирая их, обычно руководствуется этими целями и содержанием образования. Далее он соотносит методы обучения с конкретной педагогической задачей, анализирует учебную ситуацию, определяет уровень развития учеников и уровень сформированности у них как общеучебных, так и частных умений.

Метод обучения сам по себе не может быть ни хорош, ни плох, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим»¹. Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

§4. Дидактические средства

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактические средства). Под ними чаще всего понимаются учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства. Однако нужно иметь в виду, что слова «средства обучения» имеют и более широкое значение. Это все то, что способствует достижению целей образования, т. е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения. Мы остановимся на первом значении.

Дидактическими средствами являются предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся и облегчающими им непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также выступают средством побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

¹ См.: Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. — М., 1957—1958. — Т. 5. — С. 117.

Немецкие ученые Р. Фуш и К. Кроль считают, что дидактические средства, в частности аудиовизуальные, выполняют такие функции, как мотивационная, информационная (передают информацию), управления процессом обучения, оптимизационная. Последняя позволяет достигать лучших результатов в обучении с наименьшей затратой сил и времени. Функции эти чаще всего выступают вместе, образуя структуры, состоящие из двух, трех и даже четырех слагаемых, причем одно из них выполняет роль доминирующего.

Дидактические средства подразделяют на средства для учителя и для учащихся. Первые представляют предметы, которыми пользуется учитель для более эффективной реализации целей образования. Вторые — это индивидуальные средства учащихся, школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п. В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана деятельность как учителя, так и учащихся: спортивное оборудование, пришкольные ботанические участки, компьютеры.

В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на *визуальные* (зрительные), к которым относятся оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты, диаграммы, карты, *аудиальные* (слуховые) — радио, магнитофоны, музыкальные инструменты, *аудиовизуальные* (зрительно-слуховые) — звуковой фильм, телевидение, а также частично автоматизирующие процесс обучения — программированные учебники, дидактические машины, компьютеры.

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности школы учебными пособиями, но и от поставленных целей урока, методов учебной работы, возраста учащихся, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

Например, использование дидактических средств при ознакомлении учеников с новым материалом будет отличаться от использования их при закреплении уже проработанного материала или в ходе контроля и оценки приобретенных знаний и умений. Использование лекций как основного метода на данном уроке обуславливает применение дидактических средств, отличающихся от тех, которые будут иметь место на уроке, предполагающем использование лабораторного метода. Наконец, возраст учащихся и ха-

рактерные особенности отдельных учебных предметов также определяют вид используемых дидактических средств и способ их использования на уроке. Так, на уроке математики в массовой школе будут использованы одни средства, а в лицее — другие, одними учебными пособиями будет пользоваться учитель русского языка и совсем другими — учитель физики или географии.

Таким образом, выбор методов и средств обучения не есть произвольный акт. Он зависит от ряда факторов, среди которых первостепенное значение имеют цели образования и конкретные задачи обучения, его содержание и принципы, уровень подготовленности класса и его развитие как коллектива, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, особенности сильных сторон личности самого педагога, а также сравнительная характеристика возможностей, сильных и слабых сторон различных методов обучения.

§5. Контроль в процессе обучения

Управление любым процессом предполагает осуществление контроля, т. е. определенной системы проверки эффективности его функционирования. Крайне необходим он и для успешного протекания процесса обучения, что вполне объяснимо с психологической точки зрения: каждый из участников педагогического взаимодействия неизбежно теряет рычаги управления своей деятельностью, если не получает информации о ее промежуточных результатах.

С кибернетических позиций контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль ученика). Контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в осуществление процесса обучения. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов обучения или же принципиальной перестройки всей системы учебной работы.

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. *Методы контроля* — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя. Наиболее доступным методом контроля является проводимое учителем планомерное, целенаправленное и систематическое *наблюдение* за деятельностью учащихся. В связи с тем, что результаты наблюдений за поведением и деятельностью учащихся нелегко удержать в памяти, целесообразно

вести специальные записи в дневниках, отражая как общие факты, так и касающиеся конкретных учащихся.

Контроль за учебно-познавательной деятельностью. Контроль в процессе обучения — наиболее отработанная процедура как в теории, так и в методическом отношении. Как относительно самостоятельный этап он выполняет взаимосвязанные образовательную, развивающую и воспитательную функции. Образовательно-развивающее значение проверки знаний, умений и навыков выражается в том, что учащиеся не только получают пользу, выслушивая ответы товарищей, но и сами активно участвуют в опросе, задавая вопросы, отвечая на них, повторяя материал про себя, готовясь к тому, что сами могут быть спрошены в любой момент. Обучающая роль проверки и в том, что учащиеся слушают дополнительные объяснения или комментарии учителя по поводу плохого ответа ученика или плохо усвоенного ранее изученного материала. Воспитательная функция контроля заключается в приучении учащихся к систематической работе, в их дисциплинировании и выработке у них воли. Ожидание проверки заставляет учащихся регулярно учить уроки, вызывает необходимость отказываться от чего-либо, если это мешает приготовлению уроков. Регулярный контроль повышает ответственность за выполняемую работу не только учащихся, но и учителя, приучает к аккуратности, формирует положительные нравственные качества, коллективизм. Кроме того, контроль помогает ученику самому разобраться в своих знаниях и способностях, т. е. формирует самооценку. Одних это избавляет от излишней самоуверенности и самоуспокоенности, другие начинают яснее сознавать свои недостатки.

Теорией и практикой обучения установлены следующие педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

- ♦ индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающей подмены результатов учения каждого учащегося итогами работы коллектива (группы или класса), и наоборот;
- ♦ систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;
- ♦ разнообразие форм проведения, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функции контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;

- всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;
- объективность контроля, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них;
- дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета, отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий в соответствии с этим применения различных методик и педагогического такта;
- единство требований учителей, осуществляющих контроль за учебной работой учащихся в данном классе (Н.А. Сорокина).

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

Виды контроля и формы его организации. На разных этапах обучения используются различные виды контроля: предварительный, текущий, тематический и итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, который будет изучаться. В 5-е и 10-е классы приходят учащиеся с различным уровнем подготовленности. Чтобы спланировать свою работу, учитель должен знать, кто что может и знает. Это поможет учителю определить, на чем следует больше задерживать внимание учащихся, какие вопросы требуют больше времени, а на чем следует только остановиться. Это поможет определить индивидуальный подход к каждому ученику.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся. Он проводится прежде всего с помощью систематического наблюдения учителя за работой класса в целом и каждого ученика на всех этапах обучения.

Тематический контроль осуществляется периодически, по мере прохождения новой темы, раздела, и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает к контрольным мероприятиям: устным и письменным зачетам.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней школе. По форме

контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

Методы контроля обучения. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся. Устный опрос осуществляется в индивидуальной и фронтальной форме.

Цель устного индивидуального контроля — выявление учителем знаний, умений и навыков каждого учащегося. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащегося вызывают к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у учителя возникают колебания при выставлении оценки.

Устный фронтальный контроль (опрос) требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе от учащихся учитель ждет кратких, точных ответов с места. Обычно такой опрос применяется с целью повторения и закрепления учебного материала, пройденного за короткий промежуток времени. По отношению к индивидуальному опросу фронтальный имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества в том, что он активизирует работу всего класса, позволяет спросить многих учащихся, экономит время. При фронтальном опросе всем учащимся предоставляется возможность после ответа их товарища участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении. Недостатки же фронтального опроса очевидны: он не определяет глубину знаний, удачные ответы могут оказаться случайными.

Письменный контроль бывает индивидуальным, когда несколькими учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это фронтальные контрольные работы по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения). Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания. Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек при систематизации растений. Для контрольных мероприятий письменного характера имеется широкий арсенал сборников диктантов, задач и упражнений. Они используются и для индивидуальной проверки знаний, умений и навыков, если ученик пропустил какую-то тему, если

у ученика речевые дефекты (плохо говорит) или он стесняется отвечать публично.

Практический контроль применяется на уроках рисования (в начальных классах), труда, физвоспитания, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях по математике (измерительные работы), по физике (проверка умения пользоваться приборами типа амперметра, вольтметра, микрометра). Этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или сформированность двигательных навыков, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется **машинный контроль**. Наибольшее распространение получили различные виды программированного контроля, когда учащимся предлагается из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Преимущество машинного контроля в том, что машина беспристрастна. Вместе с тем этот метод не выявляет способа получения результата, затруднений, типичных ошибок и других нюансов, которые не проходят мимо внимания педагога при устном и письменном контроле.

Возможности использования контролирующих устройств, применяемых в школе, велики. Однако они используются не всегда эффективно. В частности, из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности **самоконтроля**. Самоконтроль с применением машин сходен с безмашинным контролем по окончательному результату, который должен сочетаться с самоконтролем по ходу выполнения задания. Учащихся надо специально учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательной задачи и устранять их.

Сочетание различных методов контроля получило название **комбинированного, или уплотненного, контроля**. Обычно это сочетание устного и письменного опроса. Его сущность заключается в том, что к доске для ответа вызываются сразу несколько учеников, из которых один отвечает устно, два или больше — готовят ответы на классной доске, часть учеников выполняет письменные задания по карточкам, а остальные участвуют в опросе. Достоинство этого метода в том, что он дает возможность основательной проверки за небольшой промежуток времени. Этот метод применяется, когда весь материал пройден и есть необходимость проверить знания сразу у нескольких учащихся.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какими преимуществами обладает классно-урочная система обучения в сравнении с другими системами?
2. От каких факторов зависит структура урока? Приведите примеры структуры уроков различных типов.
3. Назовите основные требования к современному уроку.
4. Каковы особенности организации урока в малокомплектной сельской школе?
5. Как использует учитель на уроке фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы?
6. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
7. Каким дидактическим требованиям должно удовлетворять проведение экскурсии? Составьте план проведения экскурсии.
8. Разработайте примерные виды домашних заданий по одной из тем любого учебного предмета.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Домашние задания: Кн. для учителя: Пер. с нем. / Х. Древелов и др. — М., 1989.
- Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса. — М., 1989.
- Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. — М., 1985.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с польск. — М., 1986.
- Максимова В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. — М., 1987.
- Махмутов М.И.* Современный урок. 2-е изд. — М., 1985.
- Обучение в малокомплектной сельской школе: 5—9 классы: Кн. для учителя / Г.Ф. Суворова и др. — М., 1990.
- Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — М., 1990.
- Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М., 1989.
- Чередов И.М.* Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. — М., 1987.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. — М., 1999.
- Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока. — М., 1985.

Учебное издание

**Сластенин Виталий Александрович,
Исаев Илья Федорович,
Шиянов Евгений Николаевич**

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений

**В двух частях
Часть 1**

*Зав. редакцией В.А. Салахетдинова
Редактор Н.В. Менщикова*

*Зав. художественной редакцией И.А. Пшеничников
Компьютерная верстка О.Н. Емельянова
Корректор Н.А. Лелекова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.006153.08.03 от 18.08.2003.

Сдано в набор 27.02.02. Подписано в печать 11.06.02.

Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 18.
Тираж 25 000 экз. (2-й завод 7 001—25 000 экз.). Заказ № 2943

Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС».
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

ООО «Полиграфист».
160001, Россия, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.

Учебное пособие подготовлено авторами, ведущими специалистами в области педагогики, лауреатами Премии правительства Российской Федерации в области образования.

Виталий Александрович Слостенин – действительный член Российской академии образования, академик, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы.

Илья Федорович Исаев – академик Международной академии наук педагогического образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики.

Евгений Николаевич Шиянов – заслуженный работник высшей школы, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии.

Учебное пособие соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта и адресовано студентам высших педагогических учебных заведений.

Состоит из двух частей.

Часть 1. Раскрываются теоретико-методологические основания педагогики, ее объективное и предметное поле деятельности, понятийный аппарат, методы и логика педагогического исследования. Приводятся существенные характеристики теории обучения.

ISBN 5-691-00951-6(1)



9 785691 009518

