

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

 **ПИТЕР®**

СТАНДАРТ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ



А. В. Хуторской

Дидактика

- Происхождение и развитие дидактики ■
- Организация образовательного процесса ■
- Формы и методы обучения ■

**РЕКОМЕНДОВАНО К ИЗДАНИЮ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ
ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (МОСКВА)**

А. В. Хуторской
Дидактика. Учебник для вузов
Серия «Учебник для вузов. Стандарт
третьего поколения (Питер)»

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28531087

*А.В. Хуторской. Дидактика. Учебник для вузов: Питер; Санкт-Петербург; 2017
ISBN 978-5-496-02491-4*

Аннотация

В учебнике излагаются новейшие достижения дидактики, направленные на самореализацию учащихся в процессе обучения. Классические понятия, принципы, формы и методы обучения получают современную трактовку с позиций образования, соответствующего человеку.

Учебник построен на компетентностной основе: каждый параграф содержит дискуссионные вопросы, упражнения, задания дидактического практикума, которые направлены на освоение профессиональных компетенций. Диагностике и оценке подлежат создаваемые студентами фрагменты уроков, учебных программ, образовательные ситуации, разработки систем занятий и др.

В учебник включена рабочая программа дисциплины «Дидактика», соответствующая Федеральным государственным

образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психологопедагогическое образование» (уровень бакалавриата).

Для студентов и преподавателей учреждений высшего профессионального образования.

Рекомендовано к изданию Ученым советом Института образования человека (Москва).

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

Содержание

Введение	8
Особенности учебника	15
Организация учебного процесса	17
Рефлексия	21
Глава 1	23
§ 1. Миссия ученика и природа обучения	23
Обучение и жизнь	24
Миссия ученика	26
Образ ученика: пять стремлений, деятельностей, качеств	31
Резюме	43
Вопросы и упражнения	44
Дидактический практикум	45
§ 2. Человекосообразность образования	47
Смысл человекосообразного типа образования	48
Заказчики образования	51
Смысл и цели Школы человека	55
Принцип человекосообразности образования	58
Модель образования человека	60
Принципы человекосообразной системы обучения	62

Резюме	64
Вопросы и упражнения	65
Дидактический практикум	66
§ 3. Проектируем систему обучения	68
Пример переоткрытия технологии	70
Дидактический практикум	72
Что такое система обучения?	76
Дидактический практикум	79
Резюме	80
Вопросы и упражнения	81
Рефлексия	82
Глава 2	83
§ 1. Происхождение и развитие дидактики	84
Понятие «дидактика»	85
Обучение на Руси	88
«Великая дидактика»	92
Дидактика Гербарта	97
Дидактика прогрессивистов	99
Свободная школа Л. Н. Толстого	101
Дидактика П. Ф. Каптерева	107
Блок самоопределения	113
Классики отечественной дидактики	113
Вальдорфская школа	114
Проблемное обучение	120
Развивающее обучение	123
Дидактические принципы концепции Л.	125

В. Занкова	
Дидактические принципы концепции Давыдова – Эльконина	126
Конец ознакомительного фрагмента.	128

А. В. Хуторской
Дидактика.
Учебник для вузов
Стандарт третьего
поколения

© ООО Издательство «Питер», 2017

© Серия «Учебник для вузов», 2017

© Хуторской А. В., 2017

Введение

Уважаемые студенты и преподаватели! В основу курса «Дидактика» положен разработанный автором компетентностный подход.¹ В настоящее время данный подход является общепризнанным в отечественном педагогическом сообществе и отражен в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Разработанный нами компетентностный подход базируется на достижениях отечественных философов, в частности философов русского космизма, которые обосновали тождественность мира и человека, микро – и макрокосма, внешнего и внутреннего миров. Смысл человека, в том числе его образования, – *вселение* в свой дом – *Вселенную*. Слово «Вселенная» как раз означает миссию человека. Кстати, этот термин существует только в русском языке, в других языках используется термин «космос».

Из философского принципа взаимосоответствия микро – и макрокосма следуют многие положения курса дидактики. Например, содержание образования делится на внешнее (учебники, образовательная среда, весь мир) и внутреннее (то, что содержится внутри ученика, – его личностные каче-

¹ См.: Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

ства: знания, умения, способности, компетентности и др.).

Аналогичным образом нами разделены компетенции и компетентности, которые также выступают атрибутами двух миров – внешнего и внутреннего.

Компетенция – нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере.

Компетентность – совокупность личностных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту.

Компетенция – норма внешнего мира. В отличие от нее, компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, это уже состоявшееся личностное качество.

В курсе «Дидактика» применяется следующая иерархия осваиваемых компетенций.

1. Общекультурные компетенции.

В данном случае мы используем термин, включенный в нынешнюю версию ФГОС ВПО. Однако поясним, что речь пойдет не столько об общекультурных, сколько об универсальных общеобразовательных компетенциях. Почему-то принято считать, что только средняя школа обеспечивает общее образование. На самом деле этим же занимается и вуз. Вообще, в любом возрасте происходит общее образование человека, поэтому

общеобразовательные компетенции осваиваются на всем протяжении жизни.

Общекультурные (общеобразовательные) компетенции имеют свой состав, который определен нами, исходя из типологии основных стремлений образующегося человека:

- а) когнитивные;
- б) креативные;
- в) коммуникативные;
- г) оргдеятельностные;
- д) ценностно-смысловые.

2. Педагогические (общепрофессиональные) компетенции.

Дидактика – наука, которая входит в состав педагогики. Поэтому педагогические компетенции по отношению к дидактике выполняют общепрофессиональные функции.

3. Дидактические (профессиональные) компетенции.

Уровень дидактики – это уровень владения методологическим аппаратом проектирования и реализации обучения.

4. Методические компетенции.

Дидактика реализуется в практике обучения с помощью методики. Поэтому инструментарием педагога выступает методический инструментарий – владение им и характеризуют методические компетенции.

Структура компетенции

Чтобы представить структуру компетенции, в ее формулировке необходимо отразить как минимум три компонента:

- объект приложения компетенции;
- деятельностная форма представления компетенции;
- образовательный результат (продукт), на который ориентирована компетенция.

Приведем примеры компонентов дидактических компетенций, на освоение которых ориентирован данный курс.

Примеры компонентов дидактических компетенций

Компетенция	Объект приложения компетенции	Деятельностная форма представления компетенции	Образовательный результат (продукт), на который ориентирована компетенция
Наблюдение учебного процесса	Учебный процесс	Выявлять и фиксировать дидактические элементы наблюдаемого учебного процесса	Элементы учебного процесса: смысл, цели, задачи, формы, методы, содержание обучения, достигаемые результаты
Разработка открытого учебного задания	Открытое учебное задание	Отбирать образовательный объект для задания, определять его личностную и социальную значимость, применять способы «зажигательности» формулировки задания	Текст составленного открытого учебного задания
Организация образовательной ситуации	Образовательная ситуация	Реализовывать этапы образовательной ситуации: создание образовательной напряженности, формулировка проблемы, выполнение учебного задания, демонстрация и сопоставление решений учеников, внесение культурных аналогов ученических решений, рефлексия	Созданная и реализованная образовательная ситуация. Индивидуальные и общие образовательные результаты (продукты) учеников

Компетентностная модель образовательных результатов по курсу «Дидактика» предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. То есть все дидактические компетенции, которые осваивают студенты в курсе «Дидактика», востребованы как окружающим социумом, так и самими студентами. Это условие качественного освоения дисциплины «Дидактика».

При оценке уровня владения компетенцией, то есть

при оценке компетентности студента, применяются следующие системы.

1. Система оценки продукта, созданного студентом при выполнении учебного задания (дидактического практикума). По элементам продукта делается вывод о наличии у студента соответствующих данной компетенции знаний, умений, навыков, способностей, инструментария, опыта.

2. Система оценки деятельности, выполняемой студентом. В данном случае оценивается именно деятельность студента – ее качество, эффективность. Деятельность студента здесь является тем педагогическим продуктом, который диагностируется и оценивается.

3. Система самооценки компетентностей студентом. Такая система применяется методами рефлексии, анкетирования, тестирования. Самооценка отражает субъективные представления студента о своих компетентностях и может использоваться преподавателем в ходе обучения.

Уровень владения компетенцией определяется с помощью различных форм и методов:

- 1) количественные способы (баллы, проценты и т. п.);
- 2) рейтинговые (кто лучше);
- 3) качественные (письменные или устные характеристики);
- 4) уровневые (например: а) репродуктивный уровень – по образцу; б) творческий; в) эвристический).

Компетенции студента, на развитие которых ориентирован данный курс дидактики, приведены в рабочей программе. Там же перечислены ключевые компетенции, подлежащие развитию и диагностике. Формулировка компетенций дана в деятельностной (глагольной) форме с указанием объектов приложения деятельности.

Каковы **планируемые результаты** изучения курса современной дидактики? Предлагаемый курс дидактики позволяет:

- рассмотреть дидактику различных педагогических теорий, систем и технологий, самоопределиться по отношению к ним, выразив собственную позицию и личностно-актуальную образовательную проблематику;
- приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, выполнения заданий из блоков самоопределения, разработки фрагментов уроков, открытых заданий, образовательных ситуаций и послесловий к материалам параграфов учебника;
- научиться создавать дидактические и методические разработки по обучению школьников и развитию их одаренности средствами общеобразовательных курсов;
- освоить формы и методы педагогической работы в режиме оргдеятельностных семинаров, научиться моделировать уроки, вести их обсуждение и анализ, давать оценку и самооценку проводимым занятиям.

Особенности учебника

Главной особенностью учебника является включение в него *дидактического практикума* по всем темам курса. Оригинальные задания ориентируют читателя на собственную проектную и исследовательскую деятельность в области дидактики.

Одна из задач учебника – аргументированная проблематизация ключевых дидактических вопросов. Чтобы вызвать эмоциональную реакцию читателя и помочь ему в личностном самоопределении, предлагаются различные, иногда противоположные дидактические позиции и подходы. В качестве зоны «педагогического разлома» для самоопределения выбран вечный спор между сторонниками образования как формирования человека и представителями природосообразной педагогики, в которой ученик подобен «семени неизвестного растения». Формировать или выращивать ученика? Иметь или быть в образовании? С предметом к ученику или с учеником к предмету? Обсуждение этих вопросов создаст пространство для самоопределения каждого, кто начинает осваивать науку обучения.

В учебник включены вопросы, посвященные философским и методологическим основам теории обучения, сущности образовательного процесса, анализу современных дидактических концепций, вопросам конструирования содер-

жания образования, описанию образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, диагностике и контролю результатов. Отдельные главы отведены современному уроку, в том числе интернет-уроку.

Каждый параграф учебника содержит несколько взаимосвязанных тематических блоков, выделенных подзаголовками. Совокупность таких блоков обозначает ключевую проблематику по теме параграфа.

В текст учебника включены врезки, относящиеся к определению основных понятий и к дискуссионным проблемам, которые могут использоваться на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе с учебником.

В конце параграфов содержатся резюме, а также вопросы и упражнения, помогающие творческому переосмыслению изученного материала. Многие параграфы снабжены блоками самоопределения, в которых читателю предлагается познакомиться с альтернативными позициями по теме и сформулировать свои суждения.

Организация учебного процесса

В классическом педагогическом образовании традиционно преобладает лекционная сторона и недостаточно развита практическая составляющая. В основе данного учебника лежит идея практического, продуктивного освоения дидактики, когда студенты самоопределяются по отношению к различным типам подходов к образованию человека и осуществляют собственную продуктивную дидактическую деятельность. Учебник выступает не только источником информации для усвоения, но и организатором творческого учебного процесса. В этом его отличие от аналогичных изданий.

В книге содержится инструментарий, который позволяет организовать различные *виды деятельности студента*: выявление и активизацию личного педагогического опыта, проблематизацию рассматриваемых положений, самоопределение по отношению к имеющимся системам обучения, изучение дефиниций, проведение дискуссий, выполнение практических работ и исследований, создание и обсуждение урочных разработок, рефлексивное осознание хода обучения.

Особую роль в обеспечении продуктивности курса дидактики играют *педагогические семинары*. Их оргдеятельностная основа позволяет максимально реализовать творческие ресурсы студентов, которые с удовольствием участвуют в

групповых формах работы, снимающих возможный психологический дискомфорт и вселяющих уверенность в собственных силах. Публичное сопоставление различных педагогических позиций на семинарских занятиях вызывает палитру чувств и ощущений, побуждающих к самоопределению относительно изучаемого материала. Результаты групповых обсуждений во время семинаров облекаются в форму практических разработок, которые студенты тут же осуществляют и анализируют.

Приведем пример оргдеятельностного задания, которое может применяться при работе студентов с данным учебником.

Разработайте фрагмент занятия с использованием одной из общих форм обучения: индивидуальной, групповой, фронтальной, коллективной, парной. Смоделируйте разработанный фрагмент во время педагогического семинара, выступив в роли учителя. Запишите и проанализируйте результаты обсуждения смоделированной части занятия.

Порядок проведения и обсуждения фрагмента занятия:

1) называете предмет, класс, тему своего занятия, его основную идею;

2) для более ясного понимания урока кратко отмечаете, что ученики (роль которых выполняют ваши коллеги-студенты) уже знают, что было на предыдущих уроках;

3) проводите реальный фрагмент разработанного вами занятия (5–7 мин.). Правило для присутствующих – во время моделирования занятия не выходить за рамки своей роли учеников;

4) после завершения фрагмента занятия ведущий семинара проводит его коллективное обсуждение в следующем порядке:

- автор занятия говорит о том, как он его зарабатывал, что хотел получить в результате;
- присутствующие задают ему вопросы по содержанию занятия;
- желающие высказывают свои суждения, замечания, пожелания по занятию.

Лекции с использованием данного учебника также имеют свою специфику. Большинство лекций не опережает, а следует за соответствующими семинарами. Во время лекции педагог рассматривает и достраивает до целостного теоретического обоснования те проблемы, которые были затронуты на семинарах. Здесь же происходит сопоставительное рассмотрение дидактических понятий, категорий или систем, соответствующих образовательной реальности. В этом случае лекция становится продуктивной – у студентов возникают собственные мнения, сомнения, вопросы. Они с большим интересом слушают теорию вопроса, который перед этим осваивали практически. При таком подходе дидактика оказывается похожей на многогранный кристалл, противоречиво и неоднозначно описывающий различные понимания об-

разования человека. И каждый студент самоопределяется по отношению к теории и практике обучения, опираясь на собственное педагогическое мировоззрение.

Один из главных дидактических принципов, который заложен в основу учебника: *не с предметом к детям, а с детьми к предмету*. Эта идея, вошедшая в школьный обиход благодаря отечественным педагогам-новаторам, составляет краеугольный камень личностно-ориентированного обучения. Аналогичное отношение предполагается и в подготовке будущего учителя. Чтобы «идти со студентами к предмету», этот предмет должен быть представлен для них в актуальной, притягательной и личностно-значимой форме. В качестве такой формы предлагаются *открытые педагогические задания* – не имеющие однозначных, заранее известных решений. Эти задания имеются в конце параграфов и ориентированы не на поиск правильных ответов в тексте учебника, а на эвристическую деятельность читателя по разработке собственных версий, позиций, представлений, методических решений.

Творческая сила открытых заданий состоит в том, что они служат началом развертывания образовательной ситуации, в которую постепенно погружаются не только студенты, но и сам педагог. Вместе со студентами он пытается отыскать нестандартные пути и способы дидактического решения учебных ситуаций.

Рефлексия

Успешность освоения курса зависит от степени осознания учащимся и педагогом своей деятельности. Рефлексивная деятельность относится не только к самостоятельному освоению учебника, она включает в себя все ситуации и коммуникации, в которых студент принимает участие в процессе освоения курса дидактики. Это могут быть семинарские занятия, лекции, педагогическая практика, курсовые и дипломные работы, выступления на конференциях и педагогических олимпиадах, дискуссии в печати, неформальные обсуждения.

Одной из целей занятий по данному курсу является формирование студентами механизмов (способов, алгоритмов, технологий) осознания и фиксации своих внутренних изменений и приращений по отношению к изучаемой и конструируемой теории и практике обучения.

В конце глав учебника имеются алгоритмические задания и рекомендации по организации итоговой рефлексии студентами своей деятельности, которая относится к содержанию главы. Рефлексия не должна быть редкой и эпизодичной, рефлексивные операции выполняются на протяжении всего изучения курса, охватывая любые кратковременные этапы деятельности.

Первое издание нашего курса дидактики вышло в изда-

тельстве «Питер» в 2001 году. Уже тогда учебник был хорошо принят педагогами, учеными, студентами. В то время он оказался первым учебником по дидактике, изданным в России за последние 15 лет. Кроме того, в нем был заложен необычный для классической дидактики подход – деятельностное освоение различных теорий обучения. Были обновлены и дополнены традиционные дидактические принципы, расширен взгляд на содержание и технологии образования, рассмотрены дидактические основы эвристического и дистанционного обучения. В результате книга получила высокую оценку профессионалов.²

Нынешнее издание курса дидактики – третье. Учебник переработан, в него внесены коррективы, обновлено содержание. В то же время основные его позиции – человекообразность образования, личностно-ориентированный подход – сохранены и развиты.

Отклики на данный учебник, а также вопросы, предложения присылайте, пожалуйста, по адресу e-mail: info@eidos.ru.

*Андрей Викторович Хуторской,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент Российской академии образования,
директор Института образования человека*

² См., например: Сластенин В. Рецензия на книгу: Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001 // Педагогика. 2002. № 2. С. 105–106.

Глава 1

Человек и его обучение

Смысл жизни состоит в том, чтобы найти свой дар. Цель жизни – отдать его.
Пабло Пикассо

§ 1. Миссия ученика и природа обучения

Общекультурные компетенции

- Объяснять миссию ученика как его внутренне заложенное предназначение, которое реализуется в его образовании.
- Обосновывать право ученика на свое образование.

Педагогические компетенции

- Наблюдать и выявлять в любой окружающей деятельности аспект обучения.
- Отличать предрасположенность, предназначенность, предпочтения ученика.

- Конструировать с помощью личностных качеств образ ученика, который задает результаты его обучения.

Дидактические компетенции

- Понимать и пояснять связь миссии ученика с его целями, содержанием и результатами обучения.
- Раскрывать функции потребностей, стремлений, деятельности и личностных качеств ученика.
- Анализировать фрагменты обучения, происходящие в жизни, выделять в них когнитивные, креативные, оргдеятельностные, коммуникативные, ценностно-смысловые деятельности и результаты.

Обучение и жизнь

Каждый человек учится сам и обучает других. Такова его природа и сущность. Маленький ребенок объясняет своему сверстнику правила игры или предлагает взрослым ситуации, которые обучают их управлять его воспитанием...

Обучением занимаются не только учителя, вузовские педагоги, но и родители, а также специалисты, не имеющие педагогического образования. Например, ученый, читая на конференции научный доклад, в определенной мере занимается обучением своих коллег – знакомит их с содержанием и результатами исследований, выносит на обсуждение про-

блемы, предлагает отыскать методы их решения.

Обучение кадров – одна из главных задач руководителя любого предприятия или организации независимо от ее специфики, поскольку от уровня подготовки сотрудников зависит эффективность выполняемой ими профессиональной деятельности.

Дискуссия. Известно, что у Александра Македонского наставником был Аристотель. Должно ли целенаправленное обучение деятелей государства стать одной из государственных задач? Если да, то каким образом необходимо реализовать такую идею?

Государственные и политические деятели осуществляют и организуют обучение людей с помощью законодательных актов, телевидения, газет и других средств массовой информации, это происходит даже в том случае, если сами деятели не ставят обучение своей прямой задачей.

Обучающую роль в жизни человека играет его окружение: природа, люди, книги, театр, кино, выставки, праздники, традиции, весь социальный уклад общества. Обучение имеет универсальное общечеловеческое значение, оно необходимо человеку так же, как дыхание, питание, продолжение рода.

Таким образом, с практикой обучения мы сталкиваемся повсюду, но в достаточной ли мере знакомы с теорией обучения? Между тем от знания и владения теорией обучения зависит его практический успех. Вопросы теории и практи-

ки обучения относятся к *дидактике* – педагогической науке об обучении. Прежде чем изучать положения дидактики, рассмотрим ключевые понятия, которые относятся к ученику – главному субъекту обучения.

Миссия ученика

Откуда берутся цели обучения? Кто их должен формулировать? Классическая дидактика редко признавала необходимость определять цели обучения исходя из личности самого ученика. В лучшем случае предлагалось учитывать его индивидуальные особенности при формулировании целей обучения. Если же признать обучение природным свойством человека, то сам человек является одним из источников целей своего обучения.

С позиций образования, сообразного человеку, нами проведены исследования, которые обосновали необходимость введения понятия «миссия ученика».³

Понятие «миссия ученика» принадлежит к числу основополагающих в дидактике. С ним связаны проектирование целей образования и обучения, возможность индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Понятие «миссия» происходит от лат. *missio* – посылка,

³ См.: Хуторской А. В. Методология педагогики: человекообразный подход. Результаты исследования: науч. издание. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2014. (Серия «Научная школа».)

поручение. Вопрос заключается в том, откуда и от кого следует посыл, если речь идет об ученике. Можно ли миссию «дать» ученику?

Человекообразный подход определяет миссию ученика как его *внутренне заложенное предназначение*. Основным носителем миссии является сам ученик. Педагоги, родители, школа, социум – все они могут оказать содействие ученику в осознании и реализации его миссии, но они не могут определить миссию ученика без него самого.

С педагогической точки зрения миссия ученика означает предназначение, основной смысл обучения человека. На основе миссии ученика определяются цели и задачи его обучения, содержание и технологии образования, критерии оценки результатов. Именно миссия наполняет обучение ученика смыслом, делает его личностно значимым, мотивированным и целенаправленным.

Изначально миссия ученика скрыта от него. Задача педагога, родителя – помочь ученику найти и реализовать свою миссию, проявить ее в конкретных и реальных делах, в учебно-образовательном процессе.

Миссия ученика – предназначение, основной смысл обучающегося человека.

Если ученик осознает свою миссию обучения, его не нужно будет дополнительно завлекать и уговаривать учиться. Это будет его собственный выбор и желание. Роль учителя тогда будет обеспечить ученика средствами выявления и ре-

ализации своей миссии. Такими средствами станут учебные предметы, уроки, занятия и другой педагогический арсенал.

Миссия ученика – необязательно готовый сценарий его обучения, который надо угадать и исполнить. Одна и та же миссия может предполагать разные сценарии воплощения. Траектория образовательного движения у каждого ученика особенная. И зависит она от многих факторов, в том числе от внешних обстоятельств.

Проявление миссии, как правило, связано с преодолением трудностей. Ученик в этом убеждается тогда, когда встречает препятствия не только внешние, но и внутренние, связанные с его личностными качествами, которые нуждаются в развитии. Таким образом, «миссионерское» начало в обучении позволяет ученику осознавать необходимость овладения теми или иными знаниями, умениями, компетентностями.

Преодоление трудностей позволяет ученику находить свои призвания в учебе и в жизни. Это является подтверждением его миссии, а также одним из результатов ее реализации.

Миссия ученика как педагогическая категория играет роль стартового системообразующего начала для построения дидактики человека.

Категория миссии ученика раскрывается и реализует свои функции через систему таких понятий, как «предназначенность ученика», «предрасположенность ученика», «предпочтения ученика». Методологический аппарат традиционной

дидактики и педагогики не содержал таких понятий, поэтому нам необходимо их определить.

Сформулируем **предназначение человека**: выявить свой внутренний потенциал, раскрыть и реализовать себя в соответствии с индивидуальными возможностями и в соотношении с общечеловеческими, мировыми, вселенскими процессами. Из данного предназначения следует предназначенность человека как ученика.

Предназначенность ученика – наперед заданный, заложенный образ целей, соответствующих образовательному потенциалу, индивидуальной сущности ученика. Предназначенность ученика – его смысловое качество, которое определяет образ его бытия в целом и соответствующую конкретизацию целей его деятельности в каждом случае обучения. Например, *он предназначен для науки*. В этом случае предназначенность конкретизируется через доминанту когнитивной учебной деятельности. Предназначенность коррелируется с термином «избранничество», трактуемым как предназначенность к деятельности, доступной лишь избранным, талантам. Например, *верить в свое избранничество*.

Иным образом понимается предрасположенность ученика. Дадим определение. **Предрасположенность ученика** – склонность к определенной активности, деятельности, действиям, тенденция поступать определенным образом в образовательных ситуациях. Предрасположенность ученика не

всегда означает его готовность к действию. Готовность выступает результатом общего уровня формирования и развития ученика.

В ходе обучения ученик способен выражать предпочтения. **Предпочтение ученика** – основанный на индивидуальных особенностях выбор по отношению к образовательным ситуациям, решениям, объектам, условиям, видам деятельности, ценностям.

Выбор ученика может быть обоснованный или неосознанный, высказанный или мысленный, аргументированный или безосновательный, выраженный в форме согласия или протеста.

В учебном процессе предпочтение ученика согласовывается с внешними условиями, нормами, требованиями.

Предпочтение ученика – параметр, необходимый для выстраивания *индивидуальной образовательной траектории ученика*. Реализация предпочтений в отношении к миссии ученика дает возможность образовательной траектории становиться индивидуальной и обеспечивать самореализацию ученика.

Предпочтения ученика есть основания и результат воплощения его *предназначенности и предрасположенности*. Диагностика предпочтений учащихся позволяет учителю человекообразной ориентации выявлять и учитывать миссию ученика по внешним факторам – обозначенным учеником предпочтениям.

Из перечисленных понятий следует такое понятие, как **право человека на свое образование**: каждый человек вправе определять свою миссию, цели и образовательный путь в соотношении с требованиями, нормами, традициями, стандартами, устанавливаемыми другими субъектами (заказчиками) образования, каковыми являются его родители (опекуны), семья, род, образовательные учреждения, педагоги, социум, регион, страна, мир, человечество.

Образ ученика: пять стремлений, деятельностей, качеств

Какова природа обучения человека? Почему человеку свойственно обучаться? Каковы его потребности и стремления в образовании? Каким должен быть образ ученика, чтобы осуществлять его обучение и выстраивать научные основы обучения?

Первичным элементом построения системы обучения является образ ученика. Именно образ ученика в динамике его развития является целевым фактором выстраивания его образования на основе соответствующей дидактической или педагогической теории.

Образ ученика как модель предвосхищаемых результатов обучения является планируемым результатом взаимодействия ученика с окружающей образовательной средой.

Откуда взять основные деятельности, которые соответ-

ствуют природе образующегося человека? Прежде всего они следуют из *потребностей и стремлений человека*.

Американский психолог Абрахам Маслоу разделил потребности людей на пять основных категорий:

1) физиологические (голод, жажда, половое влечение и т. д.);

2) потребности в безопасности (комфорт, постоянство условий жизни);

3) социальные (социальные связи, общение, привязанность, забота о других и внимание к себе, совместная деятельность);

4) престижные (самоуважение, уважение со стороны других, признание, достижение успеха и высокой оценки, карьерный рост);

5) духовные (познание, самоактуализация, самовыражение, самоидентификация).

Маслоу считал, что по мере удовлетворения потребностей начальных уровней актуальными становятся потребности более высокого уровня.

На наш взгляд, потребности человека в образовании можно разделить на *естественные* (двигаться, действовать, узнавать новое, проявлять себя, взаимодействовать) и *искусственные* (получить отметки, аттестат, диплом и др.).

Потребность человека потенциальна. Чтобы реализовать, она переходит в *стремление*. Стремление – вектор движения учащегося в контексте его личных целей.

Стремление человека (праслав. *strьmъ* – крутой) означает:

- внутренне обусловленную необходимость;
- направленность к достижению цели;
- побуждение к деятельности;
- желание, подкрепленное волей.

Опираясь на результаты проведенного нами 20-летнего педагогического эксперимента, мы пришли к выводу, что в основе естественных потребностей человека к образованию лежат **пять основных стремлений**: познавать, создавать, организовывать, взаимодействовать, видеть смысл.

Каждое стремление реализуется в соответствующей деятельности. Познавая реальную действительность, ученик выполняет следующие **пять видов деятельности**:

- 1) *познание* (освоение) объектов окружающего мира и имеющихся знаний о нем;
- 2) *созидание* личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения;
- 3) *самоорганизация* предыдущих видов деятельности – познания и созидания;
- 4) *коммуникации* – взаимодействие с объектом познания, с людьми, которым требуется рассказать о полученных результатах;
- 5) *обращение к смыслам* познаваемого – ответы на вопросы «зачем» необходимо познавать; формулирование обретенных или выявленных ценностей.

Для чего нам нужны основные стремления и деятельности ученика? Для того чтобы построить образ ученика, тех его качеств, которые будут формироваться в ходе обучения. Если мы определим минимальный набор личностных качеств ученика, соответствующих предвосхищаемому образу, то это позволит нам построить систему обучения – отобрать содержание образования, составить образовательные программы, выбрать формы и методы обучения. Основным результатом обучения станут качества ученика, которые мы включим в первоначальный его образ.

Итак, при осуществлении учащимся перечисленных стремлений и видов образовательной деятельности проявляются соответствующие им **пять качеств личности**, из которых формируется предвосхищаемый образ ученика:

1) *когнитивные (познавательные) качества* – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные (творческие) качества* – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, раскованность мыслей, чувств и движений, прогностичность, наличие своего мнения и др.;

3) *методологические (оргдеятельностные) качества* – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить, умение поставить цель и организовать ее достижение, способность к нормотворчеству, рефлексивное

мышление и др.;

4) *коммуникативные качества* – взаимодействие с объектами изучения, коллегами, работа в парах, группах, проектные виды коммуникаций, дистанционные коммуникации, владение ИКТ-коммуникациями, деятельность в социальных сетях и др.;

5) *ценностно-смысловые качества* – отыскание смысла происходящего, выявление целей, интересов, потребностей (своих и других людей), формулирование ценностей образования, сравнение различных целей обучения, использование мировоззренческих установок для решения возникающих задач, проблем и др.

Раскроем содержание перечисленных качеств, опираясь на результаты проектирования и апробации человекообразного образования средствами разработанной нами научной области – дидактической эвристики.⁴

1. Когнитивные качества ученика необходимы в процессе познания окружающей действительности (объектов внешнего мира), распределенной в соответствии с общеобразовательными областями и учебными курсами:

- физические и физиологические качества: умения видеть, слышать, осязать, чувствовать изучаемый объект с помощью обоняния, вкуса, развитая работоспособность, энергичность;

⁴ См.: Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

- интеллектуальные качества: любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, коэффициент интеллекта, осмысленность, обоснованность, аргументированность, способности к анализу и синтезу, способность находить аналогии, использовать различные формы доказательств;

- пытливость, проницательность, поиск проблем, склонность к эксперименту, умение задавать вопросы, видеть противоречия, формулировать проблемы и гипотезы, выполнять теоретические и экспериментальные исследования, владеть способами решения различных задач, делать выводы и обобщения;

- умение аргументировать свои знания и полученные результаты, умение самоопределяться в ситуациях выбора, увлеченность, оперативность действий;

- способность обозначить свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам;

- структурно-системное видение изучаемых областей в их пространственной и временной иерархии, отыскание связей объектов, их причин, связанных с ними проблем, владение общим подходом к выяснению сути любых объектов и явлений (природы, культуры, политики и др.), разнонаучное видение;

- выбор фундаментальных объектов среди второстепенных, отыскание соподчиняющих связей между ними, видение иерархии, новых функций и связей известных объек-

тов, способность отыскания причин происхождения объекта, способность находить его смысл, источник, различение фактов и нефактов об объекте;

- владение базовыми знаниями, умениями и навыками, ориентация в фундаментальных проблемах изучаемых наук, нестандартность мышления;

- умение сопоставлять культурно-исторические аналоги со своими образовательными продуктами и результатами одноклассников, вычленять их сходства и отличия, переопределять или дорабатывать собственные образовательные результаты;

- способность отыскания причин происхождения культурно-исторического объекта или явления, умение определять его структуру и строение, находить связи с родственными объектами, моделировать систему объектов, выстраивать их иерархию на основе сформулированных принципов и критериев, умение отыскивать системы связей культурно-исторического явления с соответствующими реальными объектами;

- способность воплощать добываемые знания в материальные формы, презентовать их, строить на их основе свою последующую деятельность.

2. Креативные качества ученика обеспечивают условия создания им творческого продукта в образовательном процессе:

- эмоционально-образные качества: вдохновенность,

одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях, образность, ассоциативность, созерцательность, воображение, фантазия, мечтательность, романтичность, чувство новизны, необычного, чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, способность к эмпатии;

- инициативность, изобретательность, смекалка, готовность к придумыванию, своеобразие, неординарность, нестандартность, самобытность, ассертивность;

- способность к генерации идей, их продуцированию как индивидуально, так и в коммуникации с людьми, текстом, другими объектами познания;

- обладание раскованностью мыслей, чувств и движений, сочетающееся с умением выдерживать нормы поведения, которые задаются в школе, семье, иной социальной среде;

- проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом и наоборот, преодоление стереотипов, способность выхода в иную плоскость или пространство при решении проблемы;

- умение определять структуру и строение, находить функции и связи объекта с родственными объектами, прогнозирование изменений объекта, динамики его роста или развития, создание новых методов познания в зависимости от свойств объекта;

- прогностичность, предсказательность, формулирование гипотез, конструирование версий, выявление закономерно-

стей, создание формул, теорий;

- владение нетрадиционными эвристическими процедурами: интуиция, инсайт, медитация;
- наличие опыта реализации наиболее творческих своих способностей в форме выполнения и защиты творческих работ, участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях и др.

3. Оргдеятельностные (методологические) качества ученика проявляются при организации его образовательной деятельности в двух предыдущих ее проявлениях – познании и творчестве:

- знание учеником своих индивидуальных деятельностных особенностей, черт характера, оптимальных темпов и форм занятий каждым из учебных предметов и образовательных областей;

- осознание и умение пояснить цели своих занятий теми или иными учебными предметами, темами, отчетливое понимание того, как он себя в них реализует;

- наличие достойной цели, программы ее достижения, упорство в доведении дела до конца, верность цели, целеполагание (умение ставить цели), целеустремленность (направленность на достижение цели), устойчивость в достижении целей;

- умение поставить учебную цель в заданной области знаний или деятельности, составить план ее достижения, выполнить намеченный план, исходя из своих индивидуальных особенностей и имеющихся условий, получить и осознать

свой результат, сравнить его с аналогичными результатами одноклассников;

- способность нормотворчества, выражающаяся в умении сформулировать правила деятельности, систему ее законов, спрогнозировать результаты, смысловое видение изучаемых процессов;

- навыки самоорганизации: планирование деятельности, программирование действий, коррекция этапов и способов деятельности, гибкость и вариативность, упорядоченность деятельности, реализуемость планов, комбинаторность подходов к деятельности, одновременное удержание в сознании разных альтернатив;

- самосозерцательность, самоанализ и самооценка, владение методами рефлексивного мышления (остановкой, припоминанием деятельности, анализом ее этапов, вычленением использованных способов, поиском противоречий, анализом и последующим копированием структуры удачно выполненной деятельности), умение выявлять смысл деятельности, выстраивать дальнейшие планы, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями, корректировать дальнейшую деятельность.

4. Коммуникативные качества ученика:

взаимодействие с коллегами, учителями, другими людьми;

- взаимодействие с объектами изучения, умение вести диалог с изучаемым объектом, выбирать методы познания,

адекватные объекту;

- работа в парах, группах, выполнение функций генератора, организатора, фиксатора;
- проектные виды коммуникаций: распределение видов работ по проекту, выполнение функций руководителя, исполнителя;
- умение понять и оценить иную точку зрения, вступить в содержательный диалог или спор;
- способность взаимодействия с другими субъектами образования и окружающим миром;
- умение отстаивать свои идеи, выносить непризнание окружающих, держать удар;
- способность организовать творчество других (организационно-педагогические качества), совместные с другими учениками познание и генерация идей, умение организовать мозговой штурм, участвовать в нем, сравнение и сопоставление идей, спор, дискуссия;
- владение дистанционными коммуникациями, информационно-коммуникационными технологиями, навыки деятельности в форумах, социальных сетях.

5. Ценностно-смысловые качества ученика:

отыскание смысла происходящего;

- выявление целей, интересов, потребностей (своих и других людей);
- формулирование ценностей образования, сравнение различных целей обучения;

- наличие личностного понимания смысла каждого из изучаемых учебных предметов;
- наличие и использование собственных мировоззренческих установок для решения возникающих задач и проблем;
- владение культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности;
- метапредметные компетенции (знакотворчество, символотворчество и др.);
- самобытность, автономность, независимость, устремленность, решительность;
- при необходимости склонность к риску;
- наличие личностных результатов образования, отличающихся от образовательных стандартов глубиной, тематикой, мнением, отличным от общепринятого.

Дискуссия. Согласны ли вы с положением о том, что знания должны входить в систему убеждений учащегося? Могут ли знания быть противоположны убеждениям?

Перечисленные группы качеств учащихся являются открытыми для расширения и уточнения. В то же время эти группы представляют минимальный комплексный набор ориентиров для обеспечения всестороннего образовательного процесса. Так, например, ориентация на развитие только креативных качеств затруднит общее образовательное движение ученика, поскольку без сформированной организационной основы его творчество останется спонтанным

и неоформленным.

Самореализация ученика – процесс выявления и реализации образовательного потенциала ученика, сопровождающийся созданием личностно и социально значимых образовательных результатов – продуктов.

Личностные качества ученика используются для формулирования целей образовательного процесса на различных его этапах по отношению к изучаемым курсам и отдельным темам. А сформулированные цели могут быть выражены с помощью конкретных заданий. Например, цель по развитию способности «обозначать свое понимание или непонимание по любым возникающим вопросам» может лечь в основу следующего задания для учеников начальной школы: «Посмотрите внимательно на лежащий у каждого из вас на парте камешек и запишите: 1) что вы увидели и поняли в нем; 2) какие вопросы у вас возникли».

Сверхзадачей обучения с позиций миссии ученика выступает его самореализация – процесс выявления и реализации образовательного потенциала ученика, сопровождающийся созданием личностно и социально значимых образовательных результатов – продуктов.

Резюме

Миссия ученика – его внутренне заложенное предназначение. На основе миссии определяются цели и задачи обуче-

ния, содержание и технологии образования, критерии оценки результатов ученика. Задача педагога, родителя – помочь ученику найти и реализовать свою миссию, проявить ее в учебно-образовательном процессе.

Миссия ученика связана с такими понятиями, как *предрасположенность, предназначенность, предпочтения* ученика. Все они определяют право ученика на свое образование.

Природа обучения заложена в *потребностях, стремлениях, деятельности* ученика и реализуется в его *личностных качествах*. Ключевые личностные качества ученика: познавательные, творческие, оргдеятельностные, коммуникативные, ценностно-смысловые. Все вместе они составляют образ ученика, который задает результат обучения. В качестве основного результата обучения выступает *самореализация ученика*.

Вопросы и упражнения

1. Назовите наиболее яркие впечатления, мысли или суждения, возникшие у вас при знакомстве с темой данного параграфа.
2. Приведите из собственного опыта примеры случайного и систематического обучения. Проанализируйте их отличия с дидактической точки зрения.
3. Выберите по одному личностному качеству ученика

– когнитивному, креативному, организаторскому, коммуникативному, ценностно-смысловому – и сформулируйте задания, которые способствовали бы их развитию. Укажите для каждого задания возраст детей, учебный предмет и изучаемую тему.

Дидактический практикум

Тема 1.1. Миссия ученика

Выполните задание «Моя миссия», направленное на выявление вашей миссии как ученика. Задание удобнее выполнять на компьютере, чтобы можно было корректировать записи.

1. Запишите свои мечты и желания, которые относятся к вашему обучению (не менее 30).
2. Разделите их на три части:
 - иметь;
 - быть;
 - делать.
3. Дополните мечты и желания в разделах «быть» и «делать».
4. Поднимите вверх самые желанные мечты в разделах «быть» и «делать». Составьте их рейтинг.
5. Придумайте, как вы сможете реализовать ваши мечты.

Представьте самые желанные мечты визуально (нарисуйте), в мысленных образах, в форме сказки или рассказа. Выступите со своим проектом реализации мечты на семинаре.

§ 2. Человекосообразность образования

Общекультурные компетенции

- Отвечать на вопросы: кто такой человек? Что такое его образование? Каковы причины образования? Можно ли дать (взять) образование? Какова миссия человека в его образовании?

Педагогические компетенции

- Пояснять смысл человекосообразного образования, его отличие от личностно-ориентированного образования.
- Отличать человекосообразное образование от человеко-ориентированного и человекоцентрированного.
- Обозначать связь понимания человека с целями и содержанием его обучения.

Дидактические компетенции

- Называть характеристики человекосообразного образования, исходные установки для его проектирования.

- Определять роль разных групп заказчиков образования человека.
- Пояснять содержание понятия «образовательный потенциал», его связь с целями человекообразного образования и обучения.
- Моделировать образование человека как его взаимодействие с окружающим миром (Вселенной).
- Раскрывать перечень видов деятельности ученика по отношению к окружающему миру: познание, созидание, взаимодействие, организация, самореализация.

Смысл человекообразного типа образования

Суть содержится внутри самих слов. И ее необходимо разглядеть. Например, суть слова «человек» – это «чело веков» (ум столетий). Сообразный – это соответствующий образу. Образование – делание, ваяние образа.

Человекообразное образование – образование, которое происходит сообразно человеку, заложенному в нем и создаваемому образу.

Понятие «человек» более широкое, чем понятие «личность». Содержание понятия «человек» включает в себя не только социальный аспект личности, но и такие аспекты, как природосообразность, культуросообразность, богосообразность (человек как созданный по образу и подобию Бо-

жнему).

Человек являет собой собирательный и собирающий во времени образ общечеловеческих достижений, «чело веков» (ум столетий). Поэтому *человекообразное образование* – понятие более емкое, основополагающее и потенциально вариативное, чем *личностно-ориентированное образование*. Социальная роль человека не является здесь доминирующей, как в случае с личностью, а выступает *одной из* его ролей.

Человекообразное образование – образование, которое происходит сообразно человеку, заложенному в нем образовательному потенциалу.

Смысл человекообразного образования определяется смыслом человека. Существуют различные понимания человека. В зависимости от ответа на вопрос «что есть человек», устанавливается и реализуется та или иная система его образования. В нашем понимании у каждого человека есть своя система координат, по отношению к которой он живет и действует, устанавливает ценностные основания, реализует свой путь. Существование иных систем координат и измерителей возможно (например, в виде общечеловеческих, религиозных или иных ориентиров), но человеку предоставляется право на собственную систему координат, на индивидуальную траекторию движения по отношению к ней. К любым другим системам он может, а в ряде случаев должен относиться, принимать их, например, осуществляя деятель-

ность в рамках группы, коллектива, школы, региона и т. п.

Подчеркнем отличие человекоподобного образования от *человекоориентированного* или *человекоцентрированного* – такие понятия тоже можно встретить в педагогической литературе. Сообразность – это соответствие образу, а ориентация, центрированность – использование образа человека в качестве объекта воздействия – мишени, некой центральной точки. Человекоподобное означает не противоречащее образу человека, а происходящее в соответствии с этим образом. Человекоподобное образование близко по смыслу к *человекообразующему*, в котором образовывание человека и есть процесс его образования, то есть перехода от потенциально заложенной возможности к ее воплощению в реальности.

Каковы исходные установки для проектирования человекоподобного образования? Перечислим их.

1. Образование – процесс и результат образовывания человека.
2. Цели образования следуют из миссии ученика по отношению к себе и миру.
3. Образование есть деятельность ученика по созданию образовательных продуктов.
4. Целеполагание и рефлексия – управляющие элементы образовательного процесса.
5. Содержание образования – среда для самореализации человека.

6. Компетентностный подход – договор между социумом и человеком.

7. Результат образования – внутренние и внешние приращения ученика.

Сегодняшнее массовое образование пока еще не ориентировано на человека. Каждый из учащихся способен на большее, чем ему предоставляет существующая система образования. Потенциал человека безграничен. Задача ученых и педагогов – воплотить принцип человекообразности образования в науке и практике образования и помочь людям стать успешными в учебе, в профессии, в жизни. Для этого прежде всего нужно принять, что образование относится к человеку, в его основе лежат понятие и сущность человека.

Заказчики образования

Казалось бы, а какой еще может быть система обучения человека, кроме как человекообразной. Оказывается, может быть и другой. Все зависит от того, чей заказ доминирует в системе обучения. Кроме самого человека-ученика таких заказчиков на его обучение существует довольно много:

- родители ученика;
- семья ученика;
- род ученика;
- ближайшее окружение (друзья, двор, знакомые);
- школа;

- внешкольные учреждения;
- окружающий социум в целом;
- окружающая природа в целом и в частных ее проявлениях;
- религиозные объединения и культы;
- культурные образования, субкультуры;
- конкретные организации и предприятия;
- регион, в котором живет ученик;
- народ, нация, этнос;
- общество;
- государство;
- экономика;
- политики, чиновники, представители разных специальностей;
- межгосударственные объединения, например страны СНГ;
- глобальные планетарные образования (биосфера, этносфера, ноосфера и др.);
- человечество;
- мир;
- Бог;
- жизнь;
- Вселенная.

У каждого из перечисленных заказчиков имеются свои виды на то, зачем, чему и как обучать конкретного человека. Некоторые из заказчиков предъявляют свои образователь-

ные стандарты ученику в явном виде, другие ограничиваются набором ключевых принципов и правил, третьи определяют свой заказ косвенно, устанавливая для человека лишь факт своего существования, а выбор действий оставляют за ним.

Если есть заказ на образование, то находится и форма его реализации, то есть система обучения как способ достижения заказываемых результатов. Для каждой группы заказчиков могут создаваться, разрабатываться и реализовываться соответствующие системы обучения. Их авторами необязательно могут быть ученые или педагоги. В качестве авторов систем обучения возможны самоорганизующие системы, отдельные личности, организации и т. п. Например, для человека, который оказался в девственном лесу, сама природная среда будет выступать в роли системы обучения. И при желании с совершенной очевидностью можно будет выявить и записать цели этой системы обучения, содержание происходящего с человеком образования, оценить полученные результаты.

В разработанной нами доктрине образования человека⁵ предложен так называемый комплексный образовательный стандарт (КОС), в составлении которого участвуют все основные группы заказчиков образования. Эта инновация по-

⁵ См.: Хуторской А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2015. (Серия «Научная школа».)

ка еще ждет своего воплощения. Возможно, благодаря вашим профессиональным усилиям будет разработан механизм формирования коллективного образовательного стандарта.

Ключевой вопрос для систематизации, анализа или оценки всевозможных существующих систем обучения звучит так: *какова роль самого ученика в этой системе обучения?* Является ли он объектом или субъектом обучения, может ли и насколько влиять на эту систему? Насколько система обучения соответствует его миссии, потенциалу, особенностям?

Ответы на подобные вопросы позволяют определить *степень человекообразности системы обучения*. Сообразно чему или кому ставятся цели обучения, для кого и для чего требуются результаты, как предполагается их достигать, все ли средства для этого будут хороши?

Научившись распознавать человекообразность той или иной системы обучения, мы сможем определять область и границы ее применимости, выявлять и формулировать провозглашаемые этой системой цели, самоопределяться по отношению к ним.

Многие гуманистически ориентированные системы обучения могут быть в той или иной степени названы человекообразными. Однако всякий раз следует расставлять приоритеты. Например, природосообразность – не то же самое, что человекообразность, поскольку человек только одной своей гранью принадлежит природе. То же касается и лич-

ностно-ориентированных систем обучения. Личность – это социальная грань человека, которая не единственная в нем. Аналогичным образом культуросообразные модели обучения далеко не всегда имеют человекоориентированный вектор, скорее культуроориентированный.

Разумеется, невозможно выделить человека в чистом виде из всех его отношений с миром и самим собой. Но в качестве зоны внимания человеческое начало вполне может служить критерием распознавания или построения дидактических систем.

Предлагаемое далее описание человекообразной системы обучения не означает, что такая система существует в отдельно взятой школе или на конкретном уроке. Мы рассмотрим скорее общую модель такой системы, чем технологию, реализующуюся в рамках отдельно взятой школы. Хотя, безусловно, технологические варианты работы *Школы человека* вполне могут быть представлены в описательном виде и реализованы практически.

Смысл и цели Школы человека

В 1990 г. для обозначения направления инновационных изменений в общеобразовательной школе нами было предложено понятие «человекообразующее обучение». В ходе экспериментальной практики обучения физике были описаны возможности, особенности и результаты реализации дан-

ного типа обучения.⁶ Аргументом внедрения этого новшества стали выводы из нашей собственной практики работы учителем, а также опора на известные человекоориентированные системы обучения (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и др.).⁷ Попытки реализации данного типа обучения вызвали неоднозначную реакцию среди педагогов и методистов того времени, а также дискуссию о возможности реализации заявленных положений в существующей тогда школе.⁸

С тех пор мы исследовали отдельные направления человекообразного образования, такие как свободно-развивающее, личностно-ориентированное, природосообразное, эвристическое, продуктивное и др. Но именно человекообразный тип образования, на наш взгляд, является глобальным инновационным резервом, способным кардинально изменить положение дел в современной и будущей школе в направлении их гуманизации. В связи с этим речь может идти о создании Школы человека как выражения главной ее задачи.

Основой обучения в такой школе выступает ее ориенти-

⁶ См.: Хуторской А. В. Человекообразующее обучение // Физика в школе. 1990. № 5. С. 56–58; 1991. № 2. С. 56–59.

⁷ См.: Хуторской А. В. Человекообразная дидактика Ж.-Ж. Руссо // Историко-педагогический журнал. 2012 № 2; Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989; Стеклов М. Е. Л. Н. Толстой и К. Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание // Педагогика. 2003. № 3.

⁸ См., например: Эткина Е. В. Возможно ли сегодня человекообразующее обучение? // Физика в школе. 1990. № 5. С. 58–60.

рованность на запросы, возможности и предпосылки каждого учащегося сообразно его индивидуальным особенностям и предназначенности.

Предназначенность есть у каждого человека, и задача образования – помочь выразить и реализовать ее. В этом направлении школа реализует на своем уровне миссию человечества. Образование индивидов – условие его существования. Поэтому в выборе приоритетов между социумом и личностью, человеком и человечеством исходным является человек, а не общество или государство.

Смысл Школы человека состоит в обеспечении реализации его миссии.

В сегодняшнем массовом образовании преобладает приоритет общественных и государственных, но не человеческих норм и ориентиров. Несмотря на провозглашенное в Законе «Об образовании в Российской Федерации» определение: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2), школа в основном ориентирована на запросы федеральных стандартов, тесты ЕГЭ, а не на реализацию в человеке человеческого. Школа человека ставит задачей обеспечить декларируемые ожидания технологией и средствами реализации.

Цель Школы человека – реализация заложенного в учениках потенциала, формирование ключевых компетенций,

необходимых для успешной жизни и деятельности. Речь идет не только об одаренных детях или детях, прошедших специальный отбор, но и о тех, чьи учебные способности могут быть пока не ярко выраженными.

Человекосообразное образование предполагает выстраивание индивидуальных траекторий обучения и развития детей, реализацию их общечеловеческого и персонального потенциала.

Принцип человекосообразности образования

В конце XX – начале XXI в. в отечественном образовании активно разрабатывалось и развивалось понятие «личностно-ориентированное обучение». Наше исследование также не обошло это направление стороной.⁹ Были получены результаты, обеспечивающие данный подход с помощью методологического вектора, задающего направление обучения от ученика, а не к нему. Это означает, что исходной основой для определения целей и траектории обучения выступает сам ученик, чья деятельность организуется с помощью педагога.

⁹ См.: Хуторской А. В. О соотношении личностно-ориентированного и человекосообразного типов образования // Поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции: Сб. мат. Международного научно-практического конгресса. V Славянские педагогические чтения. 1–2 ноября 2006 г. – М., 2006. С. 191–197.

Личность – это только социальная составляющая человека. Она не характеризует человека во всех его проявлениях, которые выходят за рамки социума. Поэтому мы расширили объект исследования до человека и ввели понятие «человекосообразное обучение».

Человекосообразность отличается от личностной ориентации образования. Понятие «человек» шире понятия «личность», а потому человекосообразное образование по своему потенциалу является более емким, основополагающим и вариативным, чем личностно-ориентированное. Смысл человекосообразного образования определяется смыслом самого человека.

Отсюда следует, что, опираясь на достижения в области личностно-ориентированного образования, необходимо перейти к решению принципиально новых для педагогики и ее методологии задач: разработке доктрины, концепции, подходов, содержания, технологий, системы оценки результатов человекосообразного типа образования.

В качестве исходного методологического принципа проектирования и реализации образования нами введен в педагогику *принцип человекосообразности образования*:¹⁰ **образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружа-**

¹⁰ См.: Хуторской А. В. Принцип человекосообразности и его роль в обновлении современного образования // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс: Сб. науч. трудов. – М.: Эйдос, 2009. С. 10–20.

ющему миру.

Данный принцип устанавливает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать заложенный в человеке потенциал. Под человеком здесь понимается человек образовывающийся, ученик, учащийся, обучающийся. Образование здесь понимается буквально: как образовывание ученика – человека.

Человекосообразное обучение – тип обучения, реализующий принцип человекообразности – самореализацию ученика по отношению к себе и окружающему миру.

Модель образования человека

Согласно философии русского космизма, микромир тождественен макрокосму, человек подобен Вселенной. Предназначение человека – *вселиться* в свой дом – Вселенную. Подробнее о философских основах обучения мы будем говорить в следующей главе. На рис. 1.1 изображена модель образования человека, основанная на учениях русских космистов о миссии человека.

Прокомментируем модель образования человека.

Человек *изучает* и *познает* окружающий мир, *созидая* образовательные продукты. В результате он *осваивает* внешний мир, *вселяется* в него. На основе *рефлексии* (R) происходит фиксация внешних и внутренних новообразований.

Человек образуется внутренне; мир пополняется продуктами его деятельности.

Из предложенной модели следует перечень **ключевых образовательных деятельности** человека:

- 1) познание (мира и себя);
- 2) созидание (мира и себя);
- 3) взаимодействие (с миром и собой);
- 4) организация (своей деятельности);
- 5) самореализация (миссия).

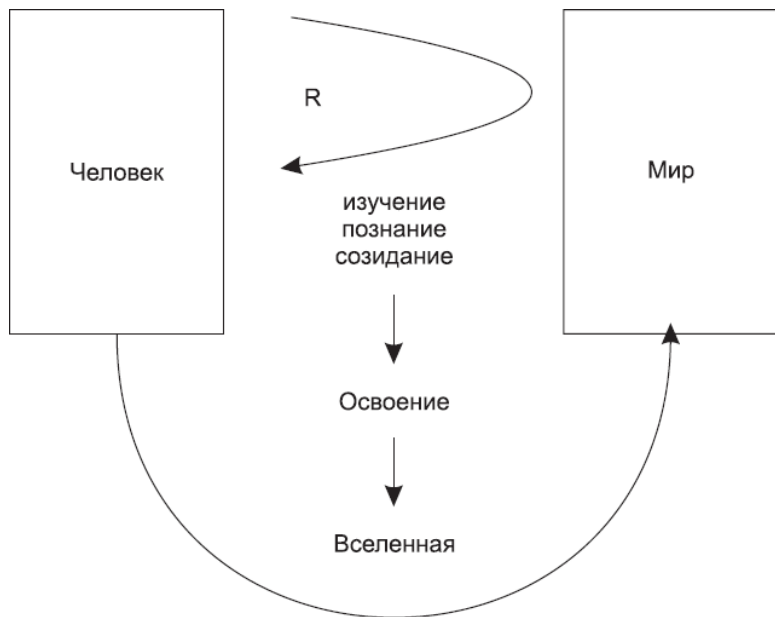


Рис. 1.1. Модель образования человека

Каждая ключевая деятельность имеет в своем составе соответствующие **универсальные образовательные деятельности**:

- 1) когнитивные (познавательные);
- 2) креативные (творческие);
- 3) коммуникативные (очные + ИКТ);
- 4) оргдеятельностные (методологические);
- 5) ценностно-смысловые (мировоззренческие).

Данная классификация полностью соответствует рассмотренным нами ранее пяти стремлениям, деятельности, личностным качествам ученика. Эта же классификация служит основанием для создания перечней универсальных учебных деятельностей и действий, подлежащих развитию в обучении.

Принципы человекообразной системы обучения

1. *Принцип вселенской миссии.* Обучение – способ реализации миссии ученика. Образование – не столько заказ школы или социума, сколько миссия человека во Вселенной. В своем потенциале человек равновелик миру, следовательно, его предназначение – вселение в свой мир, обретение себя в нем.

2. *Принцип открытости.* Образование – это поиск ново-

го, свободное познание мира. Образование является открытым, направленным на освоение неведомого, а не только на изучение известного.

3. *Принцип творчества.* Образование – суть творение, а не присвоение. Смысл творчества заключается в самой природе существования человека. Осуществляемое каждым индивидуально творчество имеет общечеловеческий, космический характер.

4. *Принцип продуктивности.* Реализовать себя человек может лишь в деле. Любое дело предполагает получение результата – продукта. Продуктивное обучение – это такое обучение, в результате которого каждый ученик создает свой личный образовательный продукт, соответствующий изучаемому вопросу и его личным устремлениям. В результате вселение ученика в свою Вселенную происходит через его собственную продуктивную деятельность.

5. *Принцип участника культуры.* Образование человека имеет смысл связи времен, создавая будущее, он «воскрешает» прошлое, изучая его, – и тем самым творит будущее. Через личную деятельность в историческом времени человек становится участником культурно-исторических процессов человечества.

6. *Принцип образовательной среды.* Содержание образования заложено в реальной действительности, а не только в его отображении с помощью наук, книг, информации. Освоение действительности начинается с малой родины ученика,

постепенно расширяемой вовне.

7. *Принцип соответствия реальности.* Пути и методы познания отыскиваются в самой познаваемой реальности, намечаются из объектов бытия. Освоение содержания образования происходит путем выстраивания с ним связей на всех уровнях человека – интеллектуальных, эмоциональных, физических. Познание любого объекта происходит с помощью всего комплекса качеств человека – от физических органов чувств до духовных и душевных.

Резюме

Человекообразное образование – образование, которое происходит сообразно человеку, заложенному в нем образовательному потенциалу. Определить степень человекообразности той или иной системы обучения можно путем выяснения возможностей, которые она предоставляет ученику в постановке целей своего обучения и условий для самореализации.

Понятие «человек» шире понятия «личность», а потому человекообразное образование по своему потенциалу является более емким, основополагающим и вариативным, чем личностно-ориентированное.

Методологической основой дидактики человека выступает принцип человекообразности образования: *образование есть средство выявления и реализации возможностей*

человека по отношению к себе и окружающему миру .

Модель образования человека: человек *изучает* и *познает* окружающий мир, *созидает* образовательные продукты. В результате он *осваивает* внешний мир, *вселяется* в него. Человек образуется внутренне; мир пополняется продуктами его деятельности.

Вопросы и упражнения

1. Возможна ли, на ваш взгляд, человекообразная система обучения в чистом виде? То есть полностью реализующая задачу самореализации потенциала всех учащихся соответственно их предназначению? Приведите подтверждения своим аргументам.

2. Чем отличаются цели системы обучения, заказчиком которой выступает род ученика, от системы человекообразного обучения? В чем может быть их сходство?

3. Существует ли один общий для всех образ человека? Либо образ человека для каждого человека свой? Возможно ли общее для всех содержание образования?

4. Наличие противоречий, противоположностей – атрибут любого человека. Имеется ли возможность непротиворечивого описания образа человека?

5. Отрицательные черты – такой же атрибут человека, как и черты положительные. Означает ли это, что человекообразным образованием следует считать развитие как положи-

тельных, так и отрицательных черт?

6. Сообразность в образовании относится не только к человеку, но и к другим сферам его внутреннего и окружающего мира: природе, культуре, Богу, социуму. Каким образом определить соотношение и взаимодействие различных сообразностей в общем образовании человека?

Дидактический практикум

Тема 1.2. Человекосообразность обучения

1. Напишите сочинение «Я – ученик!». Раскройте следующие вопросы.

- Что я хочу как ученик? Каково мое предназначение?
- Что я собой представляю как ученик, что именно мне удастся лучше всего? К чему у меня есть склонности и предпочтения в учебе?
- Кому, кроме меня, нужно мое обучение? Что он (они) хочет (хотят), чтобы я добился, чему научился и зачем?
- Мои цели по учебным предметам. Чего мне нужно добиться по данному предмету за учебный год? Что именно сделать, создать? Как я буду этого достигать?

2. Выберите из числа заказчиков образования какую-либо категорию, например конкретное учреждение или предприятие, которое находится в зоне вашего проживания, и со-

ставьте краткое описание системы обучения, которая могла бы быть предложена этим учреждением. В системе обучения отразите смысл и цели обучения, принципы, содержание образования, формы и методы обучения, контроль и оценку результатов.

§ 3. Проектируем систему обучения

«Я слышу, и я забываю.

Я вижу, и я помню.

Я делаю, и я понимаю».

Конфуций

Общекультурные компетенции

- Применять эвристический подход к проектной деятельности.

Дидактические компетенции

- Называть параметры, свойственные системам обучения.
- Представлять основные элементы системы обучения и связи между ними.
- Моделировать проект системы обучения по заданному алгоритму.
- Анализировать собственный дидактический результат – продукт проектирования системы обучения.

Лучший способ чему-либо научиться – это сделать самому. Чтобы понять, как устроена система обучения, давайте начнем ее строить. Наше предложение будет неожиданным,

но реальным.

Сначала построим только образ такой системы, в дальнейшем будем дополнять, изменять, корректировать. В результате каждый построит свою авторскую систему обучения, которую сможет применять на практике.

«Как? – спросите вы. – Разве я могу создать дидактическую систему, еще не изучив самой дидактики? Для этого нужно познакомиться с трудами известных педагогов, которые посвятили свою жизнь созданию систем обучения, потом, может быть, отобрать наиболее подходящие, чтобы применять их на практике. А тут сразу создать свою систему обучения».

Ваша реакция, уважаемый коллега, закономерна. Но мы предупредили: предложение будет неожиданным. Непривычно оно потому, что вы, скорее всего, учились (и выучились!) в такой системе обучения, согласно которой человек сам может создать что-то стоящее только после того, как познакомится с чужой практикой, когда ему дадут необходимые знания, когда он изучит весь опыт человечества и т. п.

В то же время имеется другой – *эвристический* – подход к обучению, когда человеку сразу предлагают реализовать свои потенциальные возможности, то есть «родить» знание, создать продукт. Для этого имеются специальные методы, например эвристическая (сократовская) беседа, мозговой штурм, проектное задание и т. п. В результате успешного применения таких методов выясняется, что человек спо-

собен додуматься до того, что ему ранее было неизвестно, и сделать то, что требуется, причем знаний, необходимых для этого, ему никто не передает. Примеров тому немало. Вот один из них – художественно-философский.

Пример переоткрытия технологии

В фильме А. Тарковского «Андрей Рублев» есть эпизод «Колокол», когда князю потребовалось отлить колокол, а всех тогдашних мастеров сразила эпидемия. И вот подросток Бориска – сын умершего литейщика – упросил княжеских гонцов взять его с собой, заверив, что отец перед смертью передал ему секрет колокольного литья. Делать нечего – специалистов не осталось, и гонцы рискнули взять пацана руководить работами по созданию колокола. Подростку пришлось немало потрудиться: искать специальную глину, определять состав и форму для литья, управляться с взрослыми мужиками-рабочими. Когда же огромный колокол при всем честном народе все же зазвонил на весь град стольный, Бориска лежал и плакал: «Не передал мне отец никакого секрета, помер и не передал».

В чем смысл эпизода? Бориска переоткрыл секрет колокольного литья! Человек – микрокосм. Что вовне, то и внутри него. Об этом знали как древние ученые, так и более современные, например русские космисты В. Соловьев, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский и др. При определенных

условиях человек способен обнаружить в себе необходимые ему знания, «достать» их «из себя» и применить даже в том случае, если эти знания ему явно никто не передавал. Как в капле воды сокрыт целый океан, так и в каждом человеке отражены, сосредоточены окружающий его мир и знания о нем.

«Хорошо, – скажете вы, – возможно, такая система рождения знаний и существует. Но очень уж она для меня непривычна, боюсь, что не потяну. Да и трудно мне это – работать самому, создавать систему обучения, о которой я и представления-то не имею».

На это ответим следующее: когда-то надо начинать делать то, ради чего вы стали изучать дидактику. Поскольку вы читаете эти строки, следует предположить, что у вас есть свой интерес к этой науке. Поэтому потихонечку, без ожидания сногшибательных результатов начнем изучать дидактику самым эффективным из известных способов – **деланием**.

Если вы по каким-то причинам все же пропустите этап создания своей системы обучения и продолжите читать дальше, никогда не поздно вернуться к началу и проявить заложенные в вас способности к созиданию. Но имейте в виду, что это будет возврат к началу. Потом придется начинать путь заново.

Итак, в надежде, что мы вас убедили, предлагаем взять ручку и бумагу, а еще лучше – сесть за компьютер и начать. Выполните следующее проектное задание практикума.

Дидактический практикум

Тема 1.3. Моя система обучения

1. Подготовьте таблицу (табл. 1.1) и начинайте ее заполнять согласно рекомендациям. Изложите свои представления о системе обучения с помощью нижеследующей структурной основы. Вместо приведенных во втором столбце рекомендаций напишите свои представления о каждом элементе вашей будущей дидактической системы.

Таблица 1.1. Моя система обучения. Версия 1.0

Элемент системы обучения	Описание элемента (впишите свои представления о каждом элементе вместо текста рекомендаций)
Название системы обучения	Придумайте название, например «Система обучения пользователей мобильных телефонов».
Автор системы	Укажите ваши Ф. И. О.
Дата создания	Напишите сегодняшнее число.
Категории обучаемых	Перечислите тех, кого вы хотите обучать с помощью своей системы, — конкретного человека, например соседского ребенка, друга, начинающего фотолюбителя, обладателей мобильных телефонов, группу детского сада, учебный класс, себя и т. д.
Смысл обучения	Смысл обучения в вашей системе — это то, зачем ученикам надо учиться, для чего. Укажите философскую, мировоззренческую или практическую основу вашей системы обучения.
Начальные условия обучения	Кратко охарактеризуйте: — качество подготовки учеников, их мотивацию; — требования к уровню начальной подготовки (если имеются); — необходимые средства, условия для обучения.
Срок (период) обучения	Это может быть один час, неделя, год или неопределенный срок.
Цели обучения	Укажите ожидаемый результат обучения по вашей системе: — какие конкретные образовательные продукты создадут ученики; — что именно они будут знать, уметь, делать; — какие личностные качества развиваются в приоритетном порядке.

Задачи обучения	<i>Задачи — это конкретизация целей. Подумайте, чему и зачем хотят научиться ваши ученики, а также для чего вам надо их учить. Кому еще и зачем требуется это обучение? Попробуйте понять действительные потребности и ожидания учащихся, а не только то, что вы хотите им передать. Например, вашей бабушке впервые подарен мобильный телефон, а вы уже опытный пользователь. Ваша задача — научить ее за один час пользоваться основными функциями телефона. Какие перед вами стоят задачи?</i>
Принцип(ы) обучения	<i>Опираясь на ваши собственные представления о смысле и целях обучения, сформулируйте принципы — руководящие правила. Это может быть один принцип, например «Обучай в игре!», или их совокупность. Принципы можно сформулировать в форме слоганов, заповедей, основных вех обучения для учителя и ученика.</i>
Содержание обучения	<i>Содержание обучения — это то, что в нем содержится: учебный материал, понятия, явления, устройства и т. п. Содержанием обучения может быть часть окружающей среды — реальной или виртуальной (Интернет). Перечислите учебные предметы или темы, которые будут изучаться.</i>
Средства обучения	<i>Что потребуется для обучения (приборы, модели, техника, учебники и т. п.).</i>
Формы обучения	<i>Как преимущественно будет проходить обучение? Какие организационные формы будут приоритетными: индивидуальная, групповая, коллективная, классно-урочная форма? Что будут делать ученики, учитель (ходить по дорожкам и беседовать, сидеть за круглым столом, переписываться по электронной почте и др.)?</i>
Методы обучения	<i>Подумайте, как вы будете решать поставленную вами задачу обучения. Совсем не обязательно использовать традиционное объяснение и последующее применение учеником изложенного. Придумайте более оригинальные и эффективные способы. Например, конкурс: если ваш друг за одну минуту выполнит пять поставленных вами задач, то вы ему подарите этот телефон.</i>
Контроль и оценка	<i>Каким образом вы предлагаете проверить результаты обучения по вашей системе? Например, оцените созданный учениками образовательный продукт (определите, по каким параметрам). В какой форме будет происходить оценка (баллы, рейтинг, письменно или устно)? Как учащиеся осознают свои результаты (самооценка, рефлексия)? Каким образом учитель оценит эффективность обучения и свою работу?</i>

Итак, у вас получилось обозначить свои представления о системе обучения. Пусть ваша система пока несовершенна, она может быть дополнена, заменена или даже отвергнута вами в будущем. Это будут варианты *продолжения* вашего начала. Главное, что само начало положено.

Итак, что мы имеем в результате?

Во-первых, вы испытали чувства и ощущения творца дидактической системы. Пусть пока не полноразмерной системы, а только ее первичного наброска, но это сейчас неважно. Главное – запомнить эти чувства. При выполнении последующих заданий старайтесь вспоминать и воссоздавать в себе наиболее яркие из них – те, которые помогали вам, храните их созидательный образ, воспроизводите его при случае.

Во-вторых, через свою проектную деятельность вы вошли в ту же сферу деятельности, которой занимались великие и не очень великие дидакты. Это позволит вам относиться к классическим системам обучения с большим вниманием и пониманием. Все-таки вы на себе испытали некоторые элементы такого проектирования.

В-третьих, это ваша первая дидактическая разработка по данному курсу – и вы заслуживаете похвалы как осуществитель деятельностного эвристического подхода к обучению и самообучению.

Ваш первичный результат в дальнейшем может совершенствоваться, дополняться, быть основой для создания вами

других дидактических систем.

Что такое система обучения?

Заметьте, этот вопрос задан после того, как вы попробовали создать свою систему обучения. Такая последовательность неслучайна. Дело в том, что знание, в том числе знание о системе обучения, не может быть просто передано. Знание человека рождается из его собственной деятельности. Инструментом рождения является *рефлексия* – осознание выполненной деятельности.

В дальнейшем мы будем рассматривать различные системы обучения, поэтому нам нужно определиться хотя бы в общих чертах, что такое система обучения и из чего она складывается.

Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность и единство.

Прежде всего, разберемся с понятием системы. Система включает в себя элементы и связи между ними. Если нас интересовала система обучения, то элементы должны относиться именно к обучению. По сути дела, весь первый столбец заполняемой таблицы представляет собой элементы системы обучения. Элементы в данном случае являются *характеристиками* обучения.

Обучение как образовательное явление можно описывать

различными системами, состоящими из взаимосвязанных элементов, например:

- ученик – учитель – их совместная деятельность;
- ученик – окружающий мир – их взаимопроникновение;
- цели – принципы – содержание – формы и методы – средства обучения и т. д.

Отдельные элементы подобных систем, в свою очередь, образуют новые системы или подсистемы, например системы методов обучения. Обучение как многообразный процесс описывается различными системами, зависимыми от изначальных образовательных моделей.

Мы будем рассматривать дидактические системы как формы или типы организации обучения, в которых находит выражение определенная совокупность идей, чаще всего авторских или культурно-исторических, принятых некоторым образовательным сообществом (семьей, школой и т. п.) или отдельными участниками образовательного процесса.

Под *системой обучения* мы будем понимать модель организации обучающего процесса, которая включает взаимосвязанные между собой смысл, цели, принципы, содержание, формы, методы и средства (технологии) обучения, а также индикаторы, способы контроля и оценки результатов обучения.

Заметим, что система обучения имеет прямую связь с более основополагающей системой – *человекообразования*. Образование – более широкая область, чем обучение. образо-

вание одного и того же человека может складываться в результате действия различных систем обучения. Поэтому в фундаменте систем обучения лежат выбираемые или специально определяемые философские, педагогические, психологические, социальные основы. Именно они в своей совокупности задают смыслы той или иной системы обучения, то есть отвечают на вопрос, *зачем* необходимо обучение. И лишь после этого отыскиваются ответы на вопросы, *чему* и *как* обучать.

Дискуссия. Может ли одна и та же система обучения, опирающаяся на разные философские принципы или религиозные доктрины, обеспечивать различные результаты?

Поскольку систем обучения существует много, неплохо было бы отличать их по определенным параметрам. В качестве таких параметров систем обучения назовем следующие (в скобках даны примеры):

- *философская основа* (идеалистическая, природосообразная, национально-ориентированная и т. д.);
- *педагогическая парадигма* (личностно-ориентированная, знаниево-центристская, гуманистическая);
- *психологическая основа* (развивающая, деятельностьная, НЛП);
- *область применения* (общеобразовательная, профессиональная);
- *категория обучаемых* (одаренные, продвинутые, труд-

- ные);
- *тип взаимодействия учителя и ученика* (сотрудничество, репетиторство);
 - *тип управления учебной деятельностью* (задания, упражнения, образовательные ситуации);
 - *характер содержания образования* (учебные предметы, образовательная среда);
 - *преобладающие методы* (догматический, проблемно-поисковый, эвристический);
 - *преобладающие формы занятий* (классно-урочная, проектная, практикум);
 - *организационные формы обучения* (индивидуальная, групповая, коллективная);
 - *приоритетные формы контроля* (зачеты, экзамены, защиты творческих работ);
 - *отношение к имеющимся традициям* (классическая, модернизирующая, альтернативная система обучения).

Дидактический практикум

Тема 1.4. Параметры моей системы обучения

1. Охарактеризуйте созданную вами систему обучения с помощью приведенных в табл. 1.2 параметров. Не ограничивайтесь параметрами, которые были даны в качестве приме-

ров, постарайтесь найти термины, наиболее точно отражающие параметры вашей системы.

Таблица 1.2. Параметры моей системы обучения

Философская основа	
Педагогическая парадигма	
Психологическая основа	
Область применения	
Категория обучаемых	
Тип взаимодействия учителя и ученика	
Тип управления учебной деятельностью	
Характер содержания образования	
Преобладающие методы	
Преобладающие формы занятий	
Организационные формы обучения	
Приоритетные формы контроля	
Отношение к имеющимся традициям	

Резюме

Лучший способ чему-либо научиться – сделать это самому. Эвристический подход к обучению заключается в том, что ученик сначала создает свой образовательный продукт и только затем знакомится с культурно-историческими аналогами этого продукта, с достижениями человечества.

Созданные элементы авторской системы обучения в даль-

нейшем необходимо дополнять, корректировать, совершенствовать.

Вопросы и упражнения

1. Приведите те элементы системы обучения, которые, на ваш взгляд, должны характеризовать систему обучения, но не вошли в табл. 1.1. Включите эти элементы в свою систему обучения (табл. 1.2).

2. Какова, на ваш взгляд, возможность эффективного создания человеком основ собственной системы обучения за непродолжительный промежуток времени? Какого результата можно добиться при выполнении данной работы?

3. Все ли параметры системы обучения характеризуют ее основной смысл? Возможна ли, на ваш взгляд, замена тех или иных элементов системы (например, методов обучения) без изменения главных целей и получаемых результатов обучения?

4. Сравните принципы составленной вами системы обучения с принципами человекообразной системы обучения. В чем их сходства и отличия?

Рефлексия

Рефлексия – это осознание собственной деятельности. Рефлексия необходима для того, чтобы выявить особенности этой деятельности, ее процедуры и результаты, понять инструменты эффективного решения задач и проблем, внести коррективы в последующую деятельность. Ответьте на вопросы:

- Каковы наиболее яркие чувства и ощущения, которые возникли у вас в ходе изучения данного параграфа? Почему они возникали? Как это влияло на вашу деятельность?
- Перечислите наиболее существенные свои результаты, а также способы, благодаря которым вы их достигли.
- В чем у вас были затруднения? Как вы их преодолевали? Как собираетесь действовать в дальнейшем при встрече аналогичных трудностей или проблем?

Глава 2

Дидактика как наука

Одни педагоги под дидактикой понимают теорию обучения и образования. Другие – искусство обучения. Должно быть, и те и другие по-своему правы. Иначе не было бы многолетних споров о том, зависит ли обучение исключительно от таланта педагога или существуют объективные научные закономерности, позволяющие предвидеть и обеспечить необходимый результат.

Я. А. Коменский неслучайно назвал дидактику *великой*, поскольку она позволяет «учить всех всему». В данной главе мы попытаемся отыскать научные основания этого величия, рассматривая теоретические, философские, методологические предпосылки дидактики.

§ 1. Происхождение и развитие дидактики

Общекультурные компетенции

- Находить в борьбе идей источники развития науки и обучения.

Педагогические компетенции

- Наблюдать и выявлять в любой окружающей деятельности аспект обучения.
- Отличать объект и предмет педагогики как науки об образовании.

Дидактические компетенции

- Анализировать фрагменты обучения, происходящие в жизни, выделять в них цели, методы, результаты.
- Объяснять причины создания дидактических знаний, выделять этапы развития дидактики в историческом процессе.
- Сравнивать альтернативные дидактические концепции, анализировать основы различных систем обучения.
- Представлять структуру дидактики как науки.

Понятие «дидактика»

Обучение может происходить систематически и планомерно, например в школе, вузе, на курсах или в кружках, а может быть случайным, стихийным. Дидактика исследует прежде всего процесс обучения, который организуется *сознательно*, систематически и планомерно как в самом учебном заведении, так и вне его. И в данном контексте речь нужно вести уже о науке.

Принято различать объект и предмет науки. *Объект* – это область действительности, которую исследует наука. *Предмет* – способ видения объекта с позиций этой науки. Это как очки, сквозь которые мы смотрим на мир, выделяя в нем определенные элементы в зависимости от задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке, для описания области действительности, или, иными словами, объекта изучения.

Дидактика – одна из педагогических наук (входит в состав педагогики). Объектом педагогики является образование. Правда, образование изучают и другие науки: педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но *педагогика – единственная специальная наука об образовании* в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Только эта научная дисциплина изучает образование в единстве

всех составляющих его частей.

Дидактика – это наука об обучении. Именно наука об обучении, а не теория обучения, как иногда пишут в учебниках. Дело в том, что теорий обучения существует множество, а наука – одна.

Некоторые ученые считают дидактику наукой об обучении и образовании. Мы же будем считать наукой об образовании педагогику, а наукой об обучении – дидактику.

Между обучением и образованием связь такая же, как между дидактикой и педагогикой. В образование входят, кроме обучения, воспитание, развитие, самореализация человека.

Обучение – это прежде всего процесс. Его называют иногда учебным процессом или учебно-воспитательным. Действительно, обучение связано с воспитанием, а также с развитием человека. Дидактика выделяет в качестве объекта именно обучение.

Предметом дидактики является не только процесс обучения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, средства, методы обучения, коммуникации между педагогом и учениками и др.), а также получаемые результаты, их диагностика и оценка.

Дискуссия. Является ли дидактикой теория самообразования, где учитель в реальном виде отсутствует? Существует ли дидактика «дворового обучения»?

В дидактике, в ее научных теориях на основе концептуальных положений строятся модели обучения. Эти модели бывают разные, например личностно-ориентированная, человекообразная, эвристическая. Моделирование педагогических явлений и процессов – ведущий метод любого теоретического исследования.

Дидактика исследует особенности обучения применительно к ученикам и педагогам, учебным предметам и педагогическим системам, отдельным образовательным учреждениям и целым социальным общностям.

В дидактике как науке выявляются закономерности обучения, определяются ключевые понятия, устанавливаются принципы обучения, формируется его содержание, предлагаются технологии, формы и методы, позволяющие осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты.

Дидактика решает следующие **задачи**:

- отвечает на вопросы, зачем, чему и как необходимо обучать;
- описывает и объясняет процесс и условия обучения;
- исследует сущность, закономерности и принципы обучения в связи с воспитанием и образованием учащихся, их творческой самореализацией и развитием способностей;
- определяет педагогические основы содержания образования;
- разрабатывает новые обучающие системы, образователь-

ные технологии, формы, методы и приемы обучения;

- конструирует системы диагностики, контроля и оценки образовательных результатов;
- предсказывает и прогнозирует результаты обучения на основе разных концепций образования.

Разумеется, перечисленные задачи дидактика решает не сама по себе, а с помощью ученых, педагогов, дидактов, которые исследуют обучение, осмысливают его, фиксируют его закономерности, принципы, строят дидактические теории.

Дидактика – результат осмысления обучения. Как же возникла дидактика? Рассмотрим кратко историю данного вопроса, опираясь на отечественные корни дидактики.

Обучение на Руси

Во все времена обучение являлось неременным условием ориентации человека в окружающем мире, способом формирования его взаимодействия с другими людьми и природой, возможностью включения в социально-экономическую и культурную жизнь народа.

Многие приемы, формы и методы обучения имеют тысячелетнюю историю и сохранились до наших дней. Педагогический опыт в древности закреплялся в *обрядов, ритуалах, традициях*, а также в *мифах* и устном народном творчестве.

Народные методы обучения основывались на устной передаче детям традиционных представлений о мире, природе,

де, космосе, человеке с помощью системы, приспособленной для лучшего запоминания: колыбельные песни, сказки, загадки, небылицы, скороговорки, байки, потешки, песенки-перевертыши, обрядовые песни, исторический эпос. Обучающая роль детского фольклора остается значимой и сегодня.

Языческая система обучения построена на органичном вплетении мифологии в повседневную жизнь и деятельность человека. Мифические персонажи и их поступки являются своеобразным учебником, по которому развивается ребенок, проходя соответствующие этапы взросления.

Славянское язычество развивалось по разным руслам: одни племена верили в силы природы и космоса, другие – в Рода и Рожаниц, третьи – в души умерших предков и в духов, четвертые – в тотемных животных-пращуров. Основой образования детей являлись идеальные языческие образы богов, духов, героев, а также различных ситуаций, в которых разворачивались события с участием этих персонажей. Многочисленные языческие божества заполняли окружающий мир ребенка, предлагая образцы действий, отношений, правила поведения. Чтобы изучить их, требовалась собственная деятельность ребенка в виде мифологических и фольклорных игр.

Введение христианства на Руси сопряжено с появлением *летописей*, которые несли в себе дидактическую функцию сохранения и передачи информации о событиях. Ведущую

роль в развитии образования играли монастыри. Формы обучения в них базировались на чтении и переписывании книг религиозного содержания.

Древнерусское учебное средство – *поучения*, то есть наказы и заветы именитых людей своим детям и внукам. «Поучение» Владимира Мономаха – не только исторический, но и педагогический документ. Дидактизм – один из главных принципов средневековой «учительной» литературы, цель которой – воспитание христианина.

Берестяные грамоты и церы (дощечки с углублением для воска) использовались в XI–XV вв. для обучения грамоте как детей духовенства и администрации, так и городского населения. Более высокая ступень образования («книжное учение») была доступна только для знати. В 1574 г. книгопечатник Иван Федоров издает «Азбуку» – первый восточнославянский учебник.

Обучение арифметике в Древней Руси состояло в овладении нумерацией и счетом на абакe. Изучались следующие арифметические действия: запись чисел в древнерусской нумерации, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, умножение, деление. Развитие ремесел в XII в. повлияло на повышение общей грамотности ремесленников.

Нравственные и семейные правила и нормы закрепил *Домострой* – свод поучений средневековой эпохи на Руси. В Домострое есть три отдельные главы, посвященные проблемам воспитания: глава 19 «Како детей своих воспитати во

всяком наказании и страхе божии», глава 20 «Как дочери воспитати, с наделком и замуж выдати», глава 21 «Како детей учить и страхом спасти». Домашнее обучение и воспитание, описанное в Домострое, обязывает отца и мать учить своих детей знаниям («вежеству») и рукоделию, уважению к старшим, страху перед Богом и родителями. За нарушения рекомендуется применять телесные наказания, что характерно для всей средневековой педагогики. Обучение строго регламентировано и почти исключает самостоятельность, хотя родителям и предлагается учить «по детям смотря и по возрасту... какие кому Бог способности даст».

Всего в Древней Руси было восемь разновидностей педагогической деятельности:

- училищная;
- профессиональная;
- церковно-приходская;
- монастырская;
- сословная;
- групповая;
- бытовая;
- индивидуальная.

В современных дидактических системах и методиках можно найти отголоски и продолжения старинных подходов, методов и приемов обучения.

«Великая дидактика»

Термин «дидактика» происходит от греческих слов *didactios* – поучающий, *didasko* – изучающий. Считается, что этот термин был введен в употребление в 1613 г. немецким языковедом и педагогом Вольфгангом Ратке (1571–1635). Его работа называлась «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Ратке (латинизированное имя – Ратихий) был сторонником природосообразного обучения, хотя и недооценивал роль активности учащихся; например, он считал возможным строить обучение в школах почти исключительно на лекционных формах, следуя от абстрактного к конкретному с использованием наглядности и руководствуясь другими сформулированными им правилами обучения.

Первой фундаментальной работой по теории обучения является «Великая дидактика» чешского педагога и философа-гуманиста Яна Амоса Коменского (1592–1670), написанная им в 1632 г. и опубликованная в 1657 г. Приведем непривычно длинный для современного читателя заголовок этого труда, отражающий вместе с тем его специфику и содержание:

ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА,
содержащая универсальное искусство учить всех
всему,

или

верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни,

КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,

где для всего, что предлагается,

ОСНОВАНИЯ почерпаются из самой природы вещей;

ИСТИННОСТЬ подтверждается параллельными примерами из области механических искусств;

ПОРЯДОК распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается

ЛЕГКИЙ И ВЕРНЫЙ ПУТЬ для удачного осуществления этого на практике.

Заметим, что Я. А. Коменский под дидактикой понимал искусство не только обучения, но и воспитания. В настоящее время область воспитания в большей мере закреплена за педагогикой, чем за дидактикой, хотя определить точные границы, где кончается обучение и начинается воспитание, пожалуй, невозможно. Например, иногда говорят о воспитывающем обучении.

Я. А. Коменский в своем труде кропотливо, с использованием многочисленных разделов и пунктов рассматривает

особенности обучения, формулирует принципы и «основоположения» обучения, опираясь прежде всего на *природу вещей*. Приведем пример принципа, обозначенного им как «все из собственных корней». Этот принцип взят автором «из природы», а также «из человеческого ремесла» и выражен соответствующим образом: «Ибо, сколько на *дереве* ни появляется древесины, коры, листьев, цветов, плодов – все это рождается только от корня... От корня у дерева является все, и нет необходимости приносить со стороны и прививать ему листья и ветви. Точно так же оперение птицы не составляется из перьев, которые побросали другие птицы, но происходит из самых внутренних ее частей... Так и предусмотрительный *строитель* все устраивает таким образом, чтобы здание опиралось исключительно на свой фундамент и поддерживалось своими связями, без подпорок со стороны».¹¹ Отсюда великий педагог делает вывод, что «*правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки*, подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и

¹¹ Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. С. 68.

плодами». ¹²

Написанное Я. А. Коменским более трех веков тому назад актуально и сегодня. В подтверждение этого прочитаем отрывок, озаглавленный им «Огромное отклонение в школах»: «На самом деле до сих пор школы не достигли того, чтобы приучать умы, точно молодые деревца, развиваться из собственного корня, но приучали учащихся только к тому, чтобы, сорвав ветки в других местах, навешивать их на себя и, подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями. В школах прилагали старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в создании источники познания, сколько к тому, чтобы орошать этот источник чужими ручьями. Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор. И величайшей ученостью казалось знать о многом противоречивые мнения многих. Поэтому и получилось то, что весьма многие занимаются тем, что, копаясь в авторах, извлекают фразы, сентенции, мнения, составляя науку наподобие лоскутного платья. К ним с упреком обращается Гораций: “О, подражатели, рабский скот!” И действительно, рабский скот, привыкший к тасканию чужих тяжестей». ¹³

¹² Там же.

¹³ Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. С. 69.

К сожалению, в современной школе, в том числе в высшей, до сих пор учащимся предлагают «таскать чужие тяжести», то есть изучать чужие работы больше, чем создавать свои собственные.

Я. А. Коменский критиковал школы своего времени за то, что они учат детей чужим знаниям вместо развития собственного взгляда на мир. Причиной этого он называл применение ошибочного метода: «Метод преподавания всех предметов показывает, что *школы стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом*. Школы учат не тому, чтобы открывать источники и выводить оттуда различные ручейки, но только показывают ручейки, выведенные из авторов, и согласно с ними предлагают идти по ним к источникам назад».¹⁴

Решение этой проблемы пытались и пытаются найти многие современные ученые-педагоги. Разрабатываются дидактические теории, технологии обучения, позволяющие детям вырастить «из собственных корней», исследуя своим личностным взором источники главных течений окружающего мира. Например, с этой целью нами разработана *дидактическая эвристика*.¹⁵

¹⁴ Там же.

¹⁵ См.: Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

Дидактика Гербарта

Понимание дидактики как искусства обучения сохранялось до XIX в. В начале века немецкий философ, психолог и педагог Иоганн Фридрих Гербарт (1776–1841) приступил к разработке теории обучения, целью которой стало прежде всего *умственное развитие учащихся*, формирование их интеллектуальных умений. Основная роль в обучении отводилась учителю и таким методам преподавания, которые предусматривали систематическую передачу учащимся знаний. Деятельность ученика состояла в углублении и осмысливании получаемых от учителя знаний. Передаваемые знания увязывались с развитием чувств и воли учащихся, что выражалось в воспитывающем характере обучения, чему Гербарт придавал особое значение.

Активным в такой школе являлся учитель, ученики же должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей». Большая роль в обучении отводилась внешнему порядку, дисциплине, в частности таким средствам управления, как надзор, приказание, запрещение, наказания, в том числе телесные, а также умению учителя занять ребенка.

Для усвоения учениками преподаваемого материала Гербарт предложил четыре ступени обучения:

- 1) *ясность* (первоначальное наглядное ознакомление уче-

ников с материалом);

2) *ассоциация* (усвоение связи новых представлений со старыми в процессе беседы);

3) *система* (связное изложение учителем материала);

4) *метод* (выполнение упражнений, применение новых знаний на практике).

Дидактика Гербарта имела сильные стороны, особенно в отношении разработки принципов конструирования содержательной стороны обучения, использования воспитательных возможностей учебных предметов, методов развития произвольного внимания учеников. Впоследствии его дидактика и педагогика были развиты его учениками и широко распространились во многих странах.

До сих пор принципы Гербарта действуют в школах, которые придерживаются *авторитарной модели обучения*, ставшей, по сути, традиционной. Эта модель и заданные общие формальные принципы организации обучения позволяют получать высокие, хотя и единообразные результаты по усвоению учениками изучаемого материала. Главными недостатками данной системы обучения являются пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся, их интересами и потребностями, отсутствие самостоятельности и творчества в обучении.

Дидактика прогрессивистов

В начале XX в. действующая в школах традиционная дидактическая система была подвергнута повсеместной массовой критике за авторитарность, односторонний интеллектуализм и отрыв от жизни. Наиболее радикальным и последовательным сторонником обновления школы в направлении активизации деятельности учащихся выступил американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи (1859–1952). Он предложил реформу школьной системы, главной дидактической целью которой должна стать не передача знаний, а создание условий для развития врожденных способностей детей, обучение на основе их личного опыта.

В 1895 г. Дьюи основал в г. Чикаго экспериментальную школу, особенностью которой были практические занятия, воплощавшие концепцию учения через деятельность. Основными принципами его дидактической системы стали следующие:

- 1) *учет интересов учащихся;*
- 2) *учение через деятельность (обучение мысли и действию);*
- 3) *познание и знание – следствие преодоления трудностей;*
- 4) *свободная творческая работа и сотрудничество.*

Традиционной дидактической системе, основанной на

приобретении и усвоении знаний, Дьюи противопоставил обучение «путем делания», то есть такое обучение, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Внешнюю учебную информацию ученик получал лишь тогда, когда она была ему необходима для решения практических задач. Цель обучения, по мнению Дьюи, не подготовка к профессии или усвоение определенных знаний, а развитие деятельной активности ученика.

Элементы учебной системы Дьюи следующие:

- ощущение трудности;
- обнаружение и определение трудности;
- формулировка гипотезы;
- формулировка выводов (проверка гипотезы);
- наблюдения и эксперименты.

В школе, работавшей по системе Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. Роль учителя сводилась к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности.

Средоточием всей учебно-воспитательной работы в школе Дьюи являлся труд. Выполняя разнообразные виды труда и приобретая необходимые для трудовой деятельности навыки, дети тем самым готовились к предстоящей жизни.

Наряду с трудовыми процессами в данной методике боль-

шое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Большое значение Дьюи придавал семейному воспитанию и вовлечению родителей в решение педагогических задач.

Недостатки данной системы: пренебрежение аксиоматическими методами наук, отсутствие системности образования, отсутствие закрепления и повторения, переоценка спонтанности в деятельности детей.

Концепция, которую вместе со своими сторонниками разработал Дьюи, в противоположность традиционной системе обучения стала называться прогрессивистской. Дидактика прогрессивистов во многом опиралась на идеи свободного природосообразного воспитания, выдвинутые французским философом-просветителем Жан-Жаком Руссо (1712–1778), немецким педагогом Ф. А. Дистервегом (1790–1866), и сопрягалась с идеями других прогрессивных педагогов того времени, к числу которых принадлежит русский писатель, мыслитель и педагог Л. Н. Толстой, реализовавший идеи свободного развития детей в яснополянской школе.

Свободная школа Л. Н. Толстого

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) создал в Ясной Поляне частную школу для крестьянских детей, в основе которой лежал опыт естественного взаимодействия детей и педагогов, превращающий школу в лабораторию жизни. Толстой

отрицал заранее установленные программы, твердое учебное расписание, требовал, чтобы содержание учебных занятий в школе определялось интересами и потребностями детей. Считал, что невозможно заранее знать сущность образования, ставил под сомнение необходимость педагогики как науки, знающей, каким образом следует воспитывать человека; ему принадлежит фраза: «Воспитание портит, а не исправляет людей».

Специально путешествуя по странам Западной Европы для изучения системы образования, встречался с Ф. А. Дистервегом, в разговоре с которым выразил несогласие с формализованными педагогическими установками западных школ: «Лучшая система – не иметь никакой системы».

Основная задача школы, по Толстому, – чтобы дети учились хорошо и охотно. «Единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода» – такой вывод сделал Л. Н. Толстой на основе анализа истории развития педагогики и философии.

Чтобы понять систему обучения Толстого, кратко охарактеризуем его школу. В яснополянской школе (1862) в трех классах занималось около 40 детей. Четверо учителей вели в общей сложности 12 предметов:

- 1) чтение механическое и постепенное;
- 2) писание;
- 3) каллиграфия;
- 4) грамматика;

- 5) священная история;
- 6) русская история;
- 7) рисование;
- 8) черчение;
- 9) пение;
- 10) математика;
- 11) беседы из естественных наук;
- 12) закон Божий.

Толстой так описывает планирование занятий: «Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют свои планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников».¹⁶

Уроков на дом не задают. Идя в школу, ученики не обязаны помнить то, что изучалось вчера. За опоздания не ругают. Ученик имеет право не ходить в школу либо покидать ее при необходимости, а учитель имеет право не пускать к себе ученика.

Дискуссия. Нарушает ли система обучения Л. Н. Толстого традиционные дидактические принципы? Ответ обоснуйте.

Дети увлеченно возятся в куча-мала, а когда приходит учитель – с тем же увлечением читают розданные им книж-

¹⁶ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 115.

ки, делая замечания неугомонившимся. В первом классе все обступают учителя у доски или на лавках, могут сесть или лечь вокруг него на столе, когда идет чтение. Во время письма усаживаются спокойнее. За выполнение заданий ученикам выставляются отметки.

По расписанию до обеда значатся четыре урока, а выходит иногда три или два. Учитель может начать священную историю, а закончить грамматикой. Иногда ученики и учитель увлекаются – и вместо одного часа урок продолжается три часа. Регулярно проводятся только закон Божий и рисование, тогда все ученики собираются вместе, заноса лавки в общую комнату.

Благодаря человеческой природе и желанию детей учиться кажущийся беспорядок «самоестественно» переходит в порядок, который оказывается прочнее внешних правил. «Вначале, – пишет Толстой в “Общем очерке характера Яснополянской школы 1862 г.”, – нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреации и уроки – все само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в 1 классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока».¹⁷

После обеда проводятся уроки русской или священной истории, когда учитель читает вслух, затем ученики стараются пересказать содержимое – учителю, товарищу, даже посто-

¹⁷ Там же. С. 100–101.

роннему; они сами собираются группами по двое-трое и высказывают друг другу свои впечатления. Кроме чтения после обеда бывают пение, беседы, физические опыты и писание сочинений, а также «столярство», для чего в школе установлен верстак. Классы (уроки) заканчиваются в 8–9 вечера, после чего ученики расходятся по домам.

Для развития своей дидактической системы Л. Н. Толстой подготовил комплекс учебных книг с методическими указаниями для учителя под названием «Азбука», материалы которой отражали жизнь русского крестьянства, фольклор, басенные сюжеты, этнографические и географические сведения. Из этого комплекса затем были отдельно изданы «Арифметика», «Русские книги для чтения». Издавался также журнал «Ясная Поляна», в котором наряду с педагогическими статьями публиковались рассказы для детей (всего вышло 12 номеров).

С критикой педагогических идей Толстого резко выступил Н. Г. Чернышевский, который предлагал тому «или перестать писать теоретические статьи, или учиться, чтобы стать способным писать их».¹⁸ Примечательно, что подобная критика основывалась на тех положениях, которые как раз и подвергались Толстым сомнению: построение школы на основе изучения опыта прошлого, внешняя формальная задан-

¹⁸ Чернышевский Н. Г. Критический отзыв о журнале «Ясная Поляна» Л. Н. Толстого за январь 1862 г. // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 128.

ность учебного процесса, разделение учебы и жизни.

Л. Н. Толстой высоко ценил свободное развитие природных способностей детей, замечая, что в сочинениях крестьянских детей можно найти «такую сознательную силу художника, какой по всей своей необъятной высоте развития не может достичь и Гете».

Дискуссия. В чем смысл расхождений позиций Л. Н. Толстого и Н. Г. Чернышевского, Л. Н. Толстого и Л. С. Выготского? Возможно ли решение этих противоречий?

Ориентацию Л. Н. Толстого на детское творчество критиковал советский психолог Л. С. Выготский: «Несомненная ошибка этого взгляда заключается в чрезмерном преувеличении и поклонении образцам детского творчества и непонимании того, что стихийная сила творчества хотя и способна создать образцы величайшего напряжения, тем не менее навсегда обречена оставаться в узком кругу самых элементарных, примитивных и, в сущности, бедных форм».¹⁹ Подобная полемика между гуманистическим и социально ориентированным подходами к образованию узнаваема и сегодня, например, в спорах о роли ученика в его образовании, о его праве на индивидуальную образовательную траекторию, о первичности личности или социума в обучении.

Идеи Л. Н. Толстого о свободном образовании развиты

¹⁹ *Выготский Л. С. Педагогическая психология* / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 242.

его последователями. В конце XIX – начале XX в. эти идеи оформились в особое педагогическое течение под названием «свободная школа». Один из последователей Л. Н. Толстого, автор «религии творческой личности» К. Н. Вентцель (1857–1947) подчеркивал: «Общее образование, которое построено не на фундаменте свободного творческого производительного труда, а воздвигнуто как бы на самом себе, есть стебель без корня, которому суждено зачахнуть и завянуть, не принося ни цветов, ни плодов».²⁰

Педагогический опыт Л. Н. Толстого, опирающегося на наблюдения за специально организуемым учебным процессом, положил в России начало экспериментальной педагогической работе в условиях повседневных школьных занятий.

Дидактика П. Ф. Каптерева

Петр Федорович Каптерев (1849–1922) опубликовал около 40 монографий и более 500 статей в области педагогики и психологии, среди которых такие фундаментальные труды, как «Дидактические очерки. Теория образования», «Педагогический процесс», «Основные начала семейного обучения (дидактика семьи)», «История русской педагогики».

Основанием теории общего образования П. Ф. Каптерев считал антропологию, прежде всего психологию и физиологию.

²⁰ Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка. (Как создать свободную школу). – М.: Земля и фабрика, 1923. С. 120.

гию ребенка. Исходя из положения о существовании различных «типов умов» (склонных к теории или практике, к усвоению или творчеству, быстро или медленно обрабатывающих, индуктивных или дедуктивных, отвлеченных или образных, бесстрастных или эмоционально зависимых и т. д.), ученый обосновал необходимость множественности общеобразовательных систем, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса в школе.

Для того чтобы удовлетворить умы различного склада, в культуре, по мнению Каптерева, имеются четыре категории средств: науки, языки, искусства и ремесла. Каждое из этих средств позволяет реализоваться соответствующей натуре ученика. Разнообразие умов, культурных средств и жизненных призваний детей делает необходимой не единую для всех общеобразовательную систему, а систему, построенную на *принципе единства образования в разнообразии*.

Данный дидактический принцип П. Ф. Каптерев раскрывает через соотношение универсального и особенного в целях, методах и содержании общеобразовательных курсов. Такие курсы должны включать две составляющие: общую и факультативную. Общеобразовательная часть курса занимает не менее его половины, например изучается четыре года из восьми лет, которые отводятся на весь курс. В то же время общая часть курса не является однородной. Чтобы помочь ученикам обнаружить свою индивидуальность, затронуть различные умы и разные их стороны, общая часть курса

должна включать в себя достаточное количество разнородных элементов.

После половины срока изучения курса общая их часть не прекращается, но постепенно уступает место факультативным предметам, которые в последние годы обучения сосредотачивают на себе преимущественное внимание учащихся.

Факультативные предметы суть предметы общего, а не специального образования, свойственного университетам. «Факультативные предметы более частного значения по сравнению с общеобразовательными, но они служат целям общего образования известной группы личностей», – пишет П. Ф. Каптерев в «Дидактических очерках».²¹ Цель факультативных курсов – не приобретение специальных знаний, а всестороннее развитие специфических черт ума учащихся и подготовка к последующему специальному образованию.

Факультативные предметы, например математика, могут быть взяты из общих предметов, но в их более широком виде, в высших отделах и областях.

Число групп факультативных предметов, по мнению П. Ф. Каптерева, должно быть достаточным, чтобы отвечать главнейшим различиям в складе человеческих умов и богатству современной культуры. Нельзя ограничиваться лишь двумя группами факультативов, так называемой бифуркацией. Су-

²¹ Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 229.

ществующие в школах общеобразовательные курсы, а также психологические соображения указывают на необходимость и возможность 4–5 ветвей факультативных курсов.

Обосновывая вариативность общего образования, П. Ф. Каптерев идет дальше – к индивидуализации обучения. «Строго говоря, обучение, вполне применимое к свойствам личности, может быть построено только для данной личности, поэтому справедливо, что сколько обучающихся личностей, столько должно быть и образовательных курсов». ²² Однако школа, по его мнению, не предоставляет таких возможностей, поэтому «правильное образование может быть получено только в семье, когда к одному учащемуся приходят многие учителя, а не в школе, где многие учащиеся учатся у одного учителя». ²³ Заметим, что в современной дидактике разработаны технологии и средства для индивидуализации обучения именно в школе.

Дискуссия. Может ли разработанная П. Ф. Каптеревым система общеобразовательных курсов с их общей и факультативной частями быть применена для организации обучения в современной старшей профильной школе?

Каптерев ввел в дидактику понятие «педагогический про-

²² Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 231.

²³ Там же.

цесс», рассматривая его с внешней и внутренней стороны. Внешнее образование выглядит как передача культуры от старшего поколения к младшему. Но более значимым является процесс внутренний – самообразование, саморазвитие людей через их собственную деятельность.

Ученый критикует школу, которая формирует детей по шаблону без соответствия естественному ходу их самообразования. Он ссылается на многочисленные факты отставания в школах выдающихся деятелей науки, искусства и практики, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их способностей.

Школа, по мнению Каптерева, окажет глубокое и полезное влияние на учеников тогда, когда будет следовать их природным расположениям, вкусам, склонностям и способностям, когда предоставит свободу в занятиях любимыми предметами. В противном случае «первые в школе окажутся последними в жизни и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий».²⁴

В качестве необыкновенно сильного способа влияния на развитие интеллектуальных сил учащихся П. Ф. Каптерев рассматривает *эвристическую форму обучения*. В данной форме обучения «научные законы, формулы, правила

²⁴ Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 235.

и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя».²⁵ Будучи ученым и педагогом-практиком, П. Ф. Каптерев показывает, что эвристическая форма обучения, связанная с наглядностью, вполне сообразна детской природе, по силам детям и сообразна с природой преподаваемых в школе предметов.

Развивая эвристический метод Сократа, Каптерев предлагает учителю следующие рекомендации: «Не сообщай детям общих понятий, общих правил, общих законов и формул догматически; заставляй их самих сравнивать предметы, находить между ними черты сходные и различные и на основании найденного сходства и различия группировать их в роды и виды, составлять о них понятия, определение; заставляй их самих наблюдать связь и отношения между предметами и замеченные постоянные отношения между ними выражать в общих формулах и законах. Сам же не сообщай им этих формул и законов, а только наблюдай за правильной выработкой их, руководи ими, чтобы они не сбились с прямого пути».²⁶

Идеи П. Ф. Каптерева по усилению творческого компонента обучения нашли свое воплощение в эвристическом подходе к образованию, разработанном впоследствии отечественными психологами и педагогами.

²⁵ Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. С. 221.

²⁶ Там же. С. 219.

Дидактические исследования и выводы П. Ф. Каптерева актуальны также для определения принципов организации и содержания современной профильной старшей школы (11–12 классы) и для разработки личностно-ориентированной системы обучения в ней.

Блок самоопределения

Классики отечественной дидактики

Проведите сопоставительный анализ дидактических систем Л. Н. Толстого и П. Ф. Каптерева. Результаты сопоставления занесите в таблицу.

Элементы дидактической системы	Л. Н. Толстой	П. Ф. Каптерев
Концептуальные принципы		
Главные цели обучения		
Специфика организации учебного процесса		
Роль учителя в обучении		
Роль ученика в обучении		
Особенности содержания образования		
Преобладающие формы и методы обучения		
Степень соответствия традиционному обучению		
Элементы системы, значимые для развития современной школы		

Вальдорфская школа

Основы вальдорфской педагогики разработаны немецким философом и педагогом Рудольфом Штейнером (1861–1925), создателем антропософии. Развитие и образование человека в антропософской интерпретации представляется как целостное взаимодействие его телесных, душевных и духовных сфер с аналогичными сферами внешнего мира.

Антропософия (греч. *anthropos* – человек, *sophia* – мудрость) – учение о духовной жизни человека, исходящее из сверхчувственного познания мира через самопознание человека как духовного космического существа.

Задача вальдорфской педагогики – воспитание духовно свободной личности. Законы творчества рассматриваются в этой системе как вытекающие из законов природы и находящие выражение в духовном опыте человека. Вальдорфские педагоги видят своей задачей «искусство пробуждать» скрытые в человеке природные задатки.

В основе данной теории лежит идея метаморфоз И. Гете. Например, в семени сконцентрирована вся жизнь растения. Пока семя находится в земле, из него развивается зародыш, который разворачивается в первых ростках. Затем растение стягивается в стебель, потом вновь расширяется в листьях,

снова стягивается и так далее, пока не сосредоточится в новом семени.

Циклы метаморфоз делят развитие человека на семилетия. Человек последовательно рождается во всех своих сферах.

1. Тело как атрибут воли – это врожденные качества, индивидуальные для каждого человека (телесное рождение) – 0 лет.

2. Душа как хранительница чувств и впечатлений – существует вне времени и пространства; основное развитие происходит до 7 лет (душевное рождение).

3. Дух и мысли – логическое мышление; важно развивать до 14 лет (рождение мыслящего человека).

4. Самодух «Я» – чувство мысли, ответственность личности; формируется к 21 году (совершеннолетие).

Задача педагога – проследивать в ученике эти метаморфозы и создавать благоприятные условия для их протекания. Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю; считается, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип их осуществления – сначала художественное, чувственное, духовное, затем (из него) – интеллектуальное.

Особенности вальдорфской дидактики:

- применение метода обучения детей через цветное и образное переживание предметов;

- изучение объектов как наделенных душой вещей – понимание их сущности через чувственное восприятие и физическое ощущение;
- использование принципа дуализма – учения, признающего равноправие двух начал, а также различных противоречий (между небом и землей, белым и черным и т. д.);
- учет жизненных биологических ритмов ребенка, чередование противоположных видов деятельности: «дыхание урока», «дыхание дня»;
- природосообразность и отрицание шаблонов (например, до 14 лет дети чертят линии в тетрадах без линеек).

Главным действующим лицом в школе является классный учитель. Он разрабатывает и ведет все основные общеобразовательные предметы в своем классе (с 1 класса по 8 класс). Учитель не работает по жесткому плану; необходимый план «прочитывается» им непосредственно в каждом ученике. Задача учителя – не затрагивая собственного «Я» ученика, способствовать формированию его тела и души таким образом, чтобы индивидуальность (дух) когда-нибудь смогла стать его полноправным хозяином.

Начальное обучение ведется с преимущественным использованием образных форм, которые применяются и на старших ступенях. Предметы преподаются по эпохам: в течение 3–4 недель ежедневно на первых двух-трех уроках проводится один и тот же ведущий предмет, чтобы ученики могли полностью «вжиться» в него. Затем подобным образом

изучается другой ведущий предмет и т. д.

В традиционной школе обучение направлено на активизацию предметного восприятия. Вальдорфская педагогика стремится сделать переживания осмысленными. Дети учатся видеть смысл вещей через чувственное восприятие. Ребенок пропускает через себя объект изучения.

Поясним специфику изучения отдельных предметов на антропософской основе.²⁷

Письмо. Задание первоклассникам: «Нарисуйте живые буквы»; более старшим ученикам: «Напишите предложение так, чтобы ваш шрифт соответствовал содержанию текста».

Чтение. Сказки – образное восприятие действительности. Все, что в них говорится, существует на самом деле. Сказки есть настоящие и придуманные (некачественные). Каждому возрасту, времени года или дня – своя сказка. Со 2 класса – басни и легенды. 3 класс – Ветхий Завет.

Математика. Единица – самое большое число, все остальное происходит из нее. Вычитание, деление – это щедрость. Сложение, умножение – скупость, эгоизм.

Геометрия. Две основные линии – прямая и дуга – проживаются детьми в движениях. Фигуры – тоже. Например, прямоугольник прочувствуется детьми, когда они обходят вокруг прямоугольного дома. Линейки и линованные тетради

²⁷ Примеры вальдорфской системы обучения взяты из реальных занятий с зарубежными вальдорфскими педагогами, у которых автор этих строк прошел двухлетний курс обучения.

почти не используются, это обеспечивает свободу фантазии ребенка. Дети рукой ощущают смысл линии, превращения форм, познают символ границы. В 9–12 классах развивается обучение «видеть мыслью», например ученики сравнивают фигуру в евклидовой и проективной геометриях («Перерастание пятиугольника в плоскость»).

Биология. Свет умирает в земле и воскресает в растениях, в человеке. Леса – это дыхание земли. Проживание «в шкуре» зверей. Изучение ботаники как восхождение в гору со сменой природных зон – джунгли, смешанные леса, вечные снега. Или путешествие от экватора к Северному полюсу (ботаника перерастает в географию).

Дискуссия. Для всех ли детей подходит направленность системы обучения в Вальдорфской школе? Ответ обоснуйте.

Бытоведение, краеведение, география. Изучение вещей прошлого, работа с ними: взбивание масла, замес строительного раствора, воспроизведение полного цикла изготовления хлеба. С 5 класса – рисование географических карт. Эмоциональное восприятие жизни людей из разных стран. В 7–8 классах – диаграммы, таблицы, перечни имен.

Физика. Изучение центра тяжести – это обучение заглядыванию внутрь предметов. Звук – застывшая в предметах мелодия, которую можно высвободить, например, легким ударом по струне. Исходный этап обучения – переживание явления, затем наблюдение, эксперимент, построение моде-

ли. Так, понятие атомов и молекул вводится в конце, а не в начале изучения темы. 11 класс – глубокая, ускользающая сущность электричества: приборы измеряют не само электричество, а лишь его превращение в тепло, поворот стрелки и т. п.

Химия. Сравнение явления горения разных веществ: просмоленного полена, фитиля спиртовки, метелки старого камыша. К мыслительной обработке опытов ученики переходят после тщательного наблюдения эксперимента с помощью органов чувств.

История. Эмоциональное проживание одной из воюющих сторон, вовлечение детей в сопереживания. Через некоторое время – изложение событий с позиций другой стороны, перемена душевных переживаний детей. Театральные постановки.

Живопись. Переживание цветов, их смешения. Сочинение в начальных классах сказок про то, как «желтое» встретилось с «синим». В 7–8 классах – период контрастов, вводится черно-белый рисунок. Художественное воспитание осуществляется для развития живого мышления и прочной воли, а не для подготовки к профессии.

Эвритмия. Духовное движение. Специальные упражнения, в которых глубинные основы мироздания и жизни выражаются соответствующими движениями. Похоже на классический балет. Реализуется стремление к гармонии материального и духовного.

Учебники в общепринятом смысле в этой школе не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформляемых тетрадях «по эпохам». Отметки не выставляются. По окончании учебного года классный учитель составляет подробную характеристику каждого ученика. Сдаются итоговые (после 8 класса) и выпускные (в конце 12 класса) экзамены.

Значительное внимание уделяется трудовому воспитанию, где ученики овладевают разнообразными практическими навыками. Школа управляется педагогическим советом. Руководящих инстанций не имеет. Во всем мире сейчас около 500 школ, работающих по данной системе. В России первая Вальдорфская школа появилась в 1991 г.

Проблемное обучение

Ярким всплеском регламентированной жизни советских школ в 1970-е гг. явилось проблемное обучение, ставшее символом творческого подхода учителя к обучению. Система проблемного обучения описана в работах советских дидактов М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, несколько ранее – в трудах польских ученых В. Оконя и Ч. Куписевича.

Основная идея проблемного обучения – построение учебной деятельности школьников через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные

места, например недостаточные условия для получения ответа.

Организация проблемного обучения на уроке происходит на основе проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций.

Проблемный вопрос, в отличие от обычного, не предполагает простого вспоминания или воспроизведения знаний. Например, вопрос «Какая буква следует в алфавите за буквой *и*?» имеет воспроизводящий характер, а вопросы «Почему *а* – первая буква алфавита?» или «Каково происхождение алфавита?» – проблемные (при условии, что учитель заранее не сообщал ученикам готовых ответов на данные вопросы).

Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых требует от учащихся активной мыслительной деятельности: анализа фактов, выяснения причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. Решение проблемной задачи может иметь форму словесного рассуждения, математических расчетов, поисковой лабораторной работы.

Проблемное задание предполагает поручение или указание учащимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата. Проблемные задания выполняются в формах поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента и т. п.

Проблемная ситуация – состояние умственного затрудне-

ния учащихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. Проблемная ситуация специально создается учителем с помощью определенных приемов, методов и средств.

Различают следующие типы проблемных ситуаций:

1) учащиеся не знают способа решения задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, то есть не имеют необходимых знаний;

2) учащиеся поставлены в новые условия решения задачи и располагают лишь старыми знаниями;

3) у учеников возникает противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью;

4) у учеников возникает противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний.

Структура урока в проблемном обучении отличается от традиционной и включает три этапа: актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов деятельности; применение их, формирование умений и навыков.

Действие принципа проблемности в школе начиналось с простой имитации поиска, когда учитель заранее знал то, что должно быть найдено учеником, и подводил его к правильному ответу. Лишь несколько лет спустя в отечественную пе-

дагогику и практику стали проникать идеи о том, что неизвестность образовательного продукта может относиться не только к ученику, но и к учителю.

Дискуссия. Представьте, что все школы перешли на проблемное обучение (например, издан соответствующий приказ министерства). Какие результаты данной акции вы можете спрогнозировать?

Идеи проблемности приобретали широкий размах. Предлагалось распространить принцип проблемности на всю сферу образования. Однако без соответствующих социальных изменений в обществе проблематизировать цели и смысл образования было невозможно. Этим объясняется тот парадоксальный факт, что проблемное обучение, несмотря на его теоретическую разработанность, не получило в России широкого распространения.

Проблемное обучение сыграло огромную историческую роль не столько в усилении творческой активности учеников, сколько в проблематизации самой системы отечественного образования и подготовке к ее последующему переходу на новый вариативный уровень. Копья, сломанные вокруг проблемного обучения, отчасти разоружили сторонников номенклатурной педагогики, пошатнув ее незыблемость.

Развивающее обучение

Другая широко известная альтернатива массовому обуче-

нию – развивающее обучение, которое базируется на понятии «зоны ближайшего развития» советского психолога Л. С. Выготского. Развивающее обучение стало разрабатываться с конца 1950-х гг. в двух научно-практических коллективах, созданных Л. В. Занковым и Д. Б. Элькониным. Развивающее обучение сместило образовательные акценты от изучения учениками материала по предметам на их учебную деятельность по развитию теоретического мышления (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) или на всестороннее развитие ученика (Л. В. Занков).

Содержание учебного материала в связи с этим претерпевало структурные изменения, но оставалось по отношению к учителю и ученикам заданным и от них почти независимым: «Мы не ставили перед собой задачу радикально перестроить содержание учебных предметов», – писал Л. В. Занков.²⁸

По мнению В. В. Давыдова, «школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям».²⁹ То есть знания все же «сообщались» ученикам, но с использованием дедуктивного подхода.

Психологическая плоскость, взятая за основу теоретиками и практиками развивающего обучения, объяснима необ-

²⁸ Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. С. 124.

²⁹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. С. 6.

ходимостью и важностью внесения в учебный процесс личностного деятельностного начала. Разумеется, если бы ученые-педагоги попытались в то время менять устоявшееся содержание образования в направлении его личностной ориентации, изменить что-либо в школе им было бы еще труднее. Развивающее обучение предполагало именно усвоение учениками сообщаемых им знаний, но не так, как обычно (репродуктивно), а в процессе специально организованной «разносторонней» или «теоретической» деятельности.

Рассмотрим особенности развивающего обучения в различных концепциях его основателей.

Дидактические принципы концепции Л. В. Занкова

1. Обучение на высоком уровне трудности. Преодоление учеником трудностей в «зоне ближайшего развития» ведет к развитию ученика и укрепляет его веру в собственные силы.
2. Ведущая роль теоретических знаний. Речь идет не о простом изучении теории, а о раскрытии в материале существенных связей, открытии закономерностей.
3. Высокий темп изучения материала. «Жвачка – злейший враг развития» (Л. В. Занков). Необходимость повторить изученное возникает при изучении нового, которое связывается с прежним.
4. Осознание школьниками процесса учения. Ученик осо-

знает себя как субъекта учебной деятельности: как мне лучше запоминается материал, что я нового узнал, как изменились мои представления о мире, как меняюсь я сам?

5. Систематическая работа над развитием всех учащихся. Не допускается разделение детей по способностям. Каждый продвигается в своем развитии в результате сотрудничества с разными по развитию детьми.

Дидактические принципы концепции Давыдова – Эльконина

1. Основным компонентом содержания образования является система научных понятий, на основе которой ученик овладевает общим принципом решения задач определенного типа.

2. Учебная деятельность ученика (начальной школы) направлена не на чувственное наблюдение или эмпирическое мышление, а на абстрактно-теоретические формы мышления. Усвоение знаний происходит через движение от общего к частному и выяснение условий происхождения содержания понятий.

3. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у детей теоретическое сознание и мышление, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности.

4. Основным методом обучения выступает способ восхождения мысли ученика от абстрактного к конкретному: ученик анализирует с помощью учителя содержание учебного материала; выделяет в нем исходное общее отношение; обнаруживает его проявление в частных отношениях; фиксирует выделенное исходное общее отношение в знаковой форме, то есть строит его содержательную абстракцию; продолжая анализ материала, раскрывает закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями, получая содержательное обобщение нужного предмета.³⁰

5. Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры.³¹

Обе системы развивающего обучения имеют обеспечение учебными программами и учебниками и находят широкое применение в школах России. В большей степени это относится к начальной школе. Попытки внедрить принципы развивающего обучения в среднее звено и в старшую школу пока не получили массового распространения.

³⁰ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. С. 153.

³¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. С. 153.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.