

Качество педагогического образования

*Моим учителям
посвящаю*

В.Д. Шадриков

**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Москва
Логос
2012

УДК 371.273(07)
ББК 74.202
Ш16

В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения», реализованного в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2010–2012 гг.

Рецензенты:

Ю.П. Поваренков, доктор психологических наук, профессор
Г.А. Суворова, доктор психологических наук, профессор

Шадриков В.Д.

Ш16 Качество педагогического образования: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 200 с.

ISBN

Рассматриваются основные проблемы, определяющие качество образования и предложить теоретическую модель педагогической деятельности как исходной абстракции построения новой школы.

Основное внимание уделяется проблеме развития ученика в процессе обучения и определению новых оснований для разработки содержания педагогического образования.

Для учителей общеобразовательных школ, преподавателей и студентов учебных заведений высшего и среднего педагогического образования, работников системы управления общим и педагогическим образованием.

УДК 371.273(07)
ББК 74.202

ISBN

© Шадриков В.Д., 2012
© Логос, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	7
Глава 1 Исторический взгляд на устройство школы	17
1.1. Содержание образования и организационные формы обучения	17
1.1.1. Начало отсчета	17
1.1.2. Содержание образования и организационные формы обучения в Античном мире	20
1.1.3. Образование и школа в древнем Риме	26
1.1.4. Образование и школа в Европе в эпоху раннего Средневековья, Возрождения и Реформации	27
1.1.5. Педагогические кадры	29
1.2. Я.А. Коменский – основатель дидактики нового времени	30
1.2.1. Общие сведения	30
1.2.2. Общие требования обучения и учения	36
1.2.3. Основы кратчайшего пути обучения	39
1.2.4. О четырехступенчатом устройстве школ	45
Глава 2 Методологические проблемы построения новой школы	51
2.1. Соотношение понятий «деятельность», «поведение», «жизнь»	51
2.1.1. Общие сведения	51
2.1.2. Анализ понятий «поведение» и «деятельность»	54
2.2. Мир внутренней жизни человека	59
2.2.1. Зарождение внутреннего мира	59
2.2.2. Репрезентация внешнего мира во внутреннем	62
2.2.3. Единство и независимость внешнего и внутреннего миров	62
2.2.4. Внутренний мир и душа человека	64
2.2.5. Внутренняя жизнь и сознание	69
2.2.6. Развитие внутреннего мира ребенка	70
2.2.7. Развитие внутреннего мира в деятельности	74
2.2.8. Развитие внутреннего мира в поступках	76
2.2.9. Целостность внутреннего мира	80
2.3. Понятие деятельности как исходная абстракция построения новой школы	82

Глава 3 Теоретические вопросы развития учащихся	92
3.1. Идея развития как основа построения новой школы в работах В.П. Вахтерова.....	92
3.2. Общая характеристика развития. Определение понятий	96
3.3. Понимание развития в культурно-исторической психологии ..	102
3.4. Системогенетический подход к проблеме развития	116
Глава 4 Детерминанты качества педагогической деятельности	123
4.1. Субъект и субъектность деятельности	123
4.2. Психологический анализ педагогической деятельности как совместной.....	131
Глава 5 Развитие учащихся в процессе обучения (на примере развития способностей)	141
5.1. Новые подходы к пониманию способностей	141
5.2. Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика)	149
Глава 6 Содержание педагогического образования	160
6.1. Содержание предметной подготовки учителя по предметам естественнонаучного цикла и математики.....	160
6.2. Содержание предметной подготовки учителя по предметам гуманитарного цикла*	167
6.2.1. Универсальная и этнокультурная функция образования..	167
6.2.2. Содержание педагогического образования учителей гуманитарного цикла предметов.....	175
6.2.3. Роль рефлексии в формировании педагогических компетентностей	183
Заключение	187
Список используемой литературы	189
Именной указатель	193
Предметный указатель	195

ВВЕДЕНИЕ

Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г. утверждена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»*. В педагогике понятие «новая школа» имеет глубокие исторические корни. Более 350 лет тому назад это название ввел Ян Амос Коменский. Руководящей основой новой школы, по Коменскому, должно было стать «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [28, т. 1, с. 243].

Великую дидактику Коменский рассматривал как универсальное искусство учить всех и всему, кратко, приятно, основательно, быстро и с верным успехом. Он осознавал, что предложить новую дидактику — это искусство из искусств «есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом не одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проницательным, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое» [28, с. 246].

Пользуясь этим наставлением, мы и обратились к концепции «нашей новой школы» — концепции общего образования для всех и для каждого. (В данном подзаголовке явно чувствуется переключка с Коменским, который предлагал учить всех и всему). Это важно сделать, поскольку «новая школа» позиционируется как «школа будущего».

В документе она определяется как:

- институт, соответствующий целям опережающего развития;
- школа для всех, с новыми учителями, современными инфраструктурой и системой оценки качества образования;
- центр взаимодействия с родителями и местным сообществом.

* Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр. 271.

В политическом плане, вероятно, этими лозунгами можно было бы и ограничиться, но в педагогическом — они мало что дают. Так же как новая школа Коменского, «наша новая школа» должна иметь свою Великую дидактику (ну, может быть, не Великую, но все же свою дидактику).

Ключевым моментом новой школы должно быть определение целей, которые она стремится достичь, а также содержания образования и методов образования, которые следует положить в основу достижения поставленных целей.

Главным моментом в определении целей образования должно стать определение соотношения воспитания и обучения. Еще Я.А. Коменский писал, что «мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями [28, с. 301]». Главной целью школы Коменский считал внедрение в умы благочестия и нравственности. Данная проблема не разрешена и сегодня, а точнее — она по-прежнему решается в пользу знаний.

Уход от проблемы воспитания не случаен, так как не решен вопрос о целях воспитания. Этот вопрос остро поставил в середине XIX века наш великий хирург и педагог Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни [40, с. 559–597]». Главные вопросы: Чему и для чего мы воспитываем наших детей? Что важнее: воспитание или обучение, общечеловеческое образование или реальное? Статье предшествует диалог:

«— К чему вы готовите вашего сына? — кто-то спросил меня.

— Быть человеком, — ответил я.

— Разве вы не знаете, — сказал спросивший, — что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?» [41, с. 29].

Пирогов резко протестует против раннего профессионального обучения. Он отмечает, что начиная с древних времен люди дорожили «нравственной наукой человека», и на этом основании ратует за нравственное (а точнее, нравственно-религиозное) воспитание как первооснову. При этом процесс

воспитания должен быть «приноровлен» к различным способностям и темпераменту воспитанников. Он должен то развивать, то обуздывать их.

Важное условие эффективного воспитания заключается в том, чтобы нравственные основы, которые мы прививаем учащимся, и направление общества совпадали. И главная беда заключается в том, что «самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [41, с. 32].

Существуют три пути разрешения этого противоречия:

1) согласовать воспитание с направлением движения общества;

2) переменить направления движения общества;

3) подготовить нас воспитанием к внутренней борьбе.

Первый путь невозможен, поскольку он ведет к искажению всего святого, чистого и высокого, что есть на земле; второй путь есть дело Промысла и времени; остается третий путь, который начинается с детства и должен *сделать нас людьми*. А этого можно достигнуть только на пути общего человеческого образования. Третий путь предполагает вначале «выработать и развить внутреннего человека», который был бы в состоянии подчинить себе «наружного» человека [41, с. 37] и связан с формированием нравственных устоев человека. Воспитать нравственного человека должно общее человеческое образование, т.е. образование классическое, гимназическое. Все дети, «до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения» [41, с. 39]. Только на основе нравственно-научного образования следует развивать реальное образование.

Необходимо подчеркнуть, что речь идет не о чисто нравственном, а о нравственно-научном воспитании, о единстве нравственного и научного. Это воспитание должно развивать ум и волю. И нельзя променять «выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм» [41, с. 41]. Основной путь воспитания — попытка вникнуть в себя, разбираясь в тайниках души, добываясь превращения нравственных норм в *убеждения*. Убеждения достигаются «верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании» [41, с. 46]. Свои

убеждения надо уметь отстаивать, отстаивать без вражды, любя беспристрастно, объективно оценивая то, что хотите победить, порой жертвуя собой.

Осознали ли мы сегодня все трудности воспитания, определились ли с возрастом перехода к реальному, практическому обучению, осознали ли противоречия в направлении движения нашего общества и общечеловеческого образования, имеем ли мы педагогов, способных осуществить это воспитание, — вот вопросы, которые возникают, когда мы говорим о нашей новой школе.

Один из таких вопросов относится к соотношению классического нравственно-научного просвещения и реального обучения. В предшествующий (советский) период эта задача решалась в контексте «политехнического образования». В новой России от идей политехнического образования ушли, но осталась проблема подготовки воспитанников средней школы к жизни, осталась проблема применения получаемых знаний в повседневной жизни.

Необходимость модернизации идей политехнизма осознавалась уже в 90-х годах XX века. По этому поводу один из крупных ученых в области трудового обучения П.Р. Атутов писал: «Традиционные взгляды на политехническое образование как требование индустриального материального производства изжили себя. В современных условиях должен преобладать подход, ориентированный не столько на то, чтобы общество или производство получили профессионально мобильного работника, сколько на то, чтобы сам человек чувствовал себя внутренне свободно, комфортно в условиях технически высокоразвитого общества. Такое понимание политехнического образования делает его важным фактором эффективной подготовки молодежи к труду в рыночных условиях» [7, с. 163–165].

От политехнизма как принципа обучения можно уйти, но нельзя уйти от проблемы связи получаемых знаний с жизнью, их личностного смысла для учащихся. И ответ на этот вопрос должна дать дидактика нашей новой школы.

Не будем забывать и того, что идея профильного обучения также лежит в этой плоскости. Профильное обучение, с одной стороны, создает благоприятные условия для развития соответствующих способностей школьника, а с другой стороны, может рассматриваться как ранняя «академическая» (знание-

вая) профессионализация. И здесь остро встает проблема ранней диагностики способностей школьников. (Можем ли мы с уверенностью утверждать, что мы имеем методы такой диагностики?)

Одна из основных функций школы — это *развитие* потенциальных возможностей ученика. Центральной проблемой развития, как отмечал еще С.Л. Рубинштейн, является проблема развития способностей. Развитие же способностей предполагает разрешение ряда идеологических, методологических и теоретических проблем. Прежде всего необходимо определиться, что считать за способности, каково содержательное наполнение этого понятия. Когда мы говорим о способностях, — отмечал С.Л. Рубинштейн, — то указываем только на то, что это *нечто* (способности) обуславливают успех в деятельности, но ничего не говорим о том, *что есть это нечто*. Создание теории способностей предполагает, в первую очередь, содержательное раскрытие этого понятия. Ведь успех в деятельности определяется и мотивацией, и переживаниями, и волей исполнителя.

Обращаясь к состоянию проблемы, можно было бы высказать суждение о том, что если отечественная школа ставит пять задач образования: умственное, физическое, нравственное, трудовое и эстетическое развитие и воспитание, то новой задачей для новой школы могло бы стать воспитание благочестия, если бы эта задача была четко сформулирована и принята обществом. Это потребовало бы определить методы внушения благочестия, которые в отечественной психологии не разрабатывались почти столетие.

Если Коменский в качестве основы нового метода видел учебное книгопечатание и ввел для этого термин «дидахография», то для современной школы быть может принципиально новым станет введение информационных компьютерных технологий. Возможно, появится иная дидактика — назовем ее условно «ИТ-дидактика». Это потребует разработки научно обоснованных информационных технологий образования.

Отличительным принципом новой школы может стать широкая *индивидуализация* образовательного процесса. Если Коменский считал основной формой организации образования классно-урочную систему, то в новой школе ей на смену должна прийти другая форма, например *индивидуальная программно-целевая*.

Для современной школы новыми принципами могут стать принципы *культуросообразности* и *диалога культур* (подробно будет рассмотрено в гл. 6).

Важнейшим принципом новой школы может стать *принцип субъектности учения* в образовательном процессе. Мы уже давно говорим, что ученик должен стать субъектом учебной деятельности. Но что стоит за этим? За этим стоят проблемы и целеполагания, и регуляции своей деятельности, и мотивации. По каждой из них много написано, но *дидактики* решения этих проблем нет. У учителей не формируется компетенций в области мотивации, целеполагания, программирования и самоконтроля. Им даются только определенные знания.

Сегодня, когда провозглашена задача построения новой школы, позволительно поставить вопрос, а в чем будет заключаться сущность этой школы? В новом содержании и (или) новом методе? Но где они или хотя бы, какими они должны быть? Без ответа на эти вопросы говорить о *новой школе* нет достаточных оснований. Речь может идти только о *модернизации** существующей школы. Но, возможно, не так уж и важно, как называть: «новая школа» или «модернизация школы»? Очевидно, что это не так. Подмена понятий ведет к изменению направления научной и практической деятельности. Занимаясь модернизацией, что само по себе является позитивным фактором, мы перестаем вести поиск принципиально *новых* путей, выдавая проводимые изменения за новые достижения.

Из всего разнообразия фундаментальных проблем построения нашей новой школы мы остановимся в книге только на проблеме учителя, а точнее, на качестве педагогического образования.

Изложению методических проблем построения новой школы предшествует исторический взгляд на устройство школы. Особое внимание уделено изложению идей Я.А. Коменского на ее построение. Сегодня некоторые утверждают, что Коменский устарел. И в этом есть доля правды. Но устарел не настолько, чтобы его не знать. Современные же студенты (да и учителя) явно недостаточно представляют систему Коменского.

* Модернизация – изменения, усовершенствования, отвечающие современным требованиям, вкусам (См.: Большой энциклопедический словарь. с. 744.)

Поэтому мы сочли необходимым изложить эту систему (хотя бы для того, чтобы представить, что предлагают взамен те, кто считает систему Коменского безнадежно устаревшей).

Те, кто хорошо знаком с историей педагогики, могут смело опустить главу 1 без ущерба для понимания остального материала.

В книге много внимания уделено взаимосвязи школьного образования и педагогического образования. Для получения качественного педагогического образования, необходимо, как считает автор, выполнение трех важнейших задач, а именно обеспечение: во-первых, его связи с общим средним образованием в целом и с содержанием общего среднего образования в частности; во-вторых, реализации в процессе школьного обучения идеи развития школьника, что требует особой подготовки учителя; в-третьих, глубокой индивидуализации процесса обучения. Для решения последней задачи учитель должен иметь целостное представление о внутреннем мире ребенка. Подчеркнем: не об отдельных качествах ученика, а о целостном внутреннем мире ребенка и его развитии.

Что касается методологической основы дидактики новой школы, то такой исходной абстракцией, как нам представляется, может стать понятие деятельности [18]. Это понятие позволяет построить целостное видение процесса обучения. При этом деятельность следует рассматривать как *развивающееся образование, т.е. с позиции системогенеза деятельности* [73]. С учетом того, что образование включает в себя не только обучение, но и воспитание, а точнее, представляет собой единство обучения и воспитания, принцип деятельностного подхода целесообразно распространить и на поведение ученика, так как личностные качества формируются прежде всего в поступке. Поскольку поведение и деятельность реализуются одной и той же системой, ее можно обозначить как систему *жизнедеятельности*.

Рассматривая образование как единство «обучение» и воспитания, не следует их отождествлять. В понятии обучения на первый план выступает роль учителя, т.е. того, кто обучает, передает знания другому, наставляет другого, побуждает его к учению. В понятии «воспитание» также подчеркивается роль воспитателя, который формирует характер воспитанника, прививает и развивает у него социально-ценные качества. Уже в определении понятий «обучение» и «воспитание» обозначается их пересечение по содержанию. Но главное, что необходимо подчер-

кнуть — и то и другое понятие делают акцент на активную роль учителя, оставляя без внимания *субъектную* роль ученика.

Представляется обоснованным не только введение в систему дидактических понятий категории *совместной деятельности*, но и ее глубокий анализ. Нам видится, что именно теория совместной деятельности может стать теоретическим конструктором новой дидактики. Рассматривая роль категории деятельности, В.В. Давыдов подчеркивал, что построение теоретической психологии в целом и теории обучения в частности следует начинать с понятия «деятельность». По мнению В.В. Давыдова, несомненно являясь попытки «расширить» исходную теоретическую базу современной психологии за счет присоединения к понятию «деятельность» понятий «установка», «отношение», «сознание» (вместо выведения этих понятий из исходного понятия «деятельность») [18, с. 20].

Мы солидарны с В.В. Давыдовым и считаем, что новая дидактика для современной школы может быть разработана на основе теории учебной деятельности, рассматриваемой как совместная деятельность. В основе такой теории должны лежать представления о формировании учебной деятельности как процесса системогенеза жизнедеятельности.

В книге рассматриваются научно-практические проблемы качества педагогического образования. В первую очередь это относится к содержанию педагогического образования, методам его проектирования. На основе психологического анализа деятельности выделяются базовые педагогические компетентности, которыми должен обладать выпускник педагогического вуза, и дается их качественная характеристика.

Я понимаю, что моя попытка создать новую парадигму рассмотрения вопросов качества педагогического образования может встретить настороженное отношение. В обоснование своей позиции я хочу лишь отметить, что, во-первых, в настоящей книге рассматриваются проблемы в единстве теоретических подходов и практического знания. а, во-вторых, я старался сочетать бережное отношение к истории и современному состоянию педагогического образования со стремлением определить принципиальные пути его модернизации.

Надеюсь, что книга окажется полезной для педагогов и организаторов образования, а главное для тех, кто стремится к повышению качества педагогического образования.

Благодарности

Работа над этой книгой продолжалась очень долго, практически в ней нашел отражение весь мой жизненный и педагогический опыт: от учителя средней школы, ректора педагогического института, заместителя министра образования СССР, а затем и Российской Федерации. Вместе с тем у книги есть и более конкретные временные границы, обозначенные индивидуальным исследовательским проектом, выполненным при поддержке Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”».

Временные рамки, которые потребовались для осмысления и реализации замысла книги, объясняет длительный список жизненных и интеллектуальных обязательств, накопившихся на этом пути.

Если говорить об организациях, то мне, прежде всего, хотелось бы выразить благодарность Ярославскому государственному педагогическому институту (университету) им. К.Д. Ушинского. Коллектив преподавателей этого института много сделал для того, чтобы я состоялся как учитель, ученый и организатор. Отдельные идеи данной книги были экспериментально проверены сотрудниками университета. Я выражаю признательность В.В. Афанасьеву, И.Н. Воронину, Е.И. Смирнову, А.Ф. Соловьеву, В.А. Жарову, О.А. Косякиной, Э.И. Шадрину.

Искреннюю благодарность мне хотелось бы высказать в адрес Российского гуманитарного научного фонда, который неоднократно поддерживал грантами направление исследований, связанное со способностями индивида и качеством образования.

Значительную поддержку над замыслом отдельных направлений работы оказали научные сотрудники Института психологии РАН и института психологии РАО. Общение с этими людьми заставляло меня прояснять свои аргументы и оттачивать научные формулировки. Среди них мне особенно хотелось бы поблагодарить: Б.Ф. Ломова, А.Л. Журавлева, К.А. Абульханову, В.А. Кольцову, А.В. Брушлинского, В.Н. Дружинина, М.А. Холодную, В.А. Бодрова.

Работа над книгой значительно продвинулась благодаря поддержке со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации, прежде всего в отношении определения базовых педагогических компетенций и методики их диагностики.

Особую благодарность необходимо высказать в адрес Национального исследовательского университета «Высшей школы экономики», в которой я работаю последние десять лет. Здесь мне были созданы все условия для плодотворной научной работы. Проводимые исследования регулярно поддерживались его научным фондом. Я чрезвычайно благодарен Я.И. Кузьминову, Б.Л. Руднику, Л.Л. Любимову, Л.И. Яковсону и А.А. Яковлеву.

Эта книга потребовала бы, безусловно, еще больше времени, если бы не сотрудники Института содержания образования НИУ ВШЭ, которые способствовали своим трудом и энергией воплощению отдельных идей книги в педагогической практике – Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова, О.В. Борисова.

Есть немало исследователей, которые в своих работах открыли для меня новые перспективы. Их всесторонний анализ педагогического процесса способствовал более глубокому проникновению в теоретические основы и практическую реализацию качества педагогического образования. Кого-то из них я знал лично, с кем-то никогда не встречался, некоторые даже были не согласны с тем, что я написал, но я глубоко им всем обязан: Б.Г. Ананьеву, В.В. Давыдову, И.В. Равич-Щербо, А.К. Марковой, Ю.К. Бабанскому, М.Н. Скаткину, М.А. Прокофьеву, С.Г. Щербакову, Н.В. Кузьминой, Г.П. Веселову.

Значительное влияние на мое мировоззрение оказали отечественные педагоги П.Н. Пирогов, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, П.Ф. Вахтеров.

Наконец, я хочу поблагодарить моих коллег-психологов за профессиональное общение, способствующее появлению этой книги: Е.П. Ильина, А.А. Крылова, Н.Е. Водопьянову, Г.А. Суворову, Л.В. Черемошкину, А.В. Карпова, Ю.П. Поваренкова, Н.П. Ансиму, Д.И. Фельдштейна, А.В. Петровского.

Я хочу особо поблагодарить директора издательства «Логос» Николая Николаевича Пахомова не только за административную помощь, но и за неизменно содержательные замечания, способствующие совершенствованию моих трудов.

Глава 1

ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УСТРОЙСТВО ШКОЛЫ

1.1. Содержание образования и организационные формы обучения

1.1.1. Начало отсчета

Рассматривая какое-либо явление, всегда важно определить точку отсчета, тот момент времени, который авторы принимают за переходный в своем исследовании. Мы посчитали, что для наших целей такой точкой отсчета может стать конец неолита. К этому времени человек многого достиг в познании природы. Это относится уже к доисторическому времени. Как отмечает К. Леви-Строс, именно в неолите, за несколько тысяч лет до формирования современной науки, «человек утверждает господство великих искусств цивилизации: гончарства, ткачества, земледелия и domestikации животных... Каждая из техник предполагает столетия активного и методического наблюдения, проверки смелых гипотез, отвергаемых либо доказываемых посредством неустанно повторяемых опытов... Чтобы преобразовать сорняк в культурное растение, дикого зверя в домашнее животное, выявить в том или другом пищевые или технологические качества, которые первоначально полностью отсутствуют или, возможно, о них едва подозревали; чтобы сделать из нестойкой глины, склонной к разрыхлению, распылению или растрескиванию, прочную и герметичную посуду (предварительно найдя среди множества органических и неорганических материалов тот, что наиболее пригоден для обезжиривания, а также подходящие топливо, температуру

и время обжига, степень продуктивного окисления); чтобы разработать техники, часто длительные и сложные, позволяющие превращать ядовитые зерна или корни в съедобные, а также использовать их токсичность для охоты, военных целей, для ритуала, потребовалась, несомненно, поистине *научная установка ума, усердия и всегда бдительная любознательность, аппетит к познанию ради удовольствия познавать*, поскольку лишь малая доля наблюдений и опытов (которые, как можно предположить, вдохновлялись с самого начала и главным образом вкусом и знаниями) приносила практически результаты. И мы еще оставляем в стороне металлургию бронзы и железа, драгоценных металлов и даже простую обработку природной меди путемковки, появившуюся за несколько тысяч лет ранее металлургии, а ведь все это уже требует продвинутой технической компетентности».

В данном восхитительном отрывке в концентрированной форме показаны достижения человека неолита или протоистории, достижения первобытного мышления. Неолитический парадокс, как оказалось, заключается в следующей проблеме: после столь бурного прогресса в сфере познания природы и технологий человечество остановилось в своем развитии на несколько тысячелетий до формирования современной науки с ее достижениями. Анализируя ситуацию, Леви-Строс делает заключение, что отмеченный парадокс «допускает только одно решение: существуют два различных способа научного мышления, являющиеся функциями (конечно, не равных стадий развития человеческого разума) двух разных стратегических уровней, на которых природа подвергается атаке со стороны научного познания». Один путь основывается на восприятии и воображении, он весьма близок к чувственной интуиции, другой основывается на абстрагировании от чувственного восприятия, в силу чего он *более свободен, расторможен*, что позволяет раскрывать более отдаленные связи и отношения.

Следует также подчеркнуть вывод Леви-Строса о том, что оба способа научного мышления (первобытного, мифологического и современного) различаются *«не по роду ментальных операций»*, которыми оба они располагают и которые отличны не столько по своему характеру, сколько по типу явлений, к которым они прилагаются».

Первобытное мышление в большей мере направлено на практическое знание и технологию, но в процессе познания оно использует те же мыслительные операции: анализ и синтез, систематизацию и классификацию. Оно направлено на выявление, прежде всего чувственных качеств, позволяющих определить ценность вещи. В своем стремлении познать первобытное мышление конструирует определенные *абстрактные* схемы познания, постулирующие связь между воспринимаемыми и скрытыми качествами, свои способы наблюдения и рефлексии, которые часто в кодированной форме фиксировались в мифах и ритуалах. *Первобытное мышление создало науку конкретного*. В операциях мышления стал использоваться знак. И хотя знак в первобытном мышлении носил такой же конкретный характер, что и образ, но по своей референциальной способности он уже был подобен понятию. Как и понятие, знак замещает другую вещь, адресуется к элементам первобытной культуры, способам человеческой деятельности. Мифологическое (первобытное) мышление можно назвать обобщающим, оно действует посредством аналогий и сопоставлений.

Характерной особенностью первобытного мышления является то, что качества, которыми оно оперирует, непосредственно входят в переживаемый субъектом опыт, а следовательно, они всегда лично значимы. Таким образом, в первобытном мышлении фактически снимается проблема мотивации познавательной деятельности.

В заключение отметим, что мышление ребенка конкретно, как и мышление первобытного человека, оно базируется на чувственном опыте и чувственной интуиции. Не должно быть разрыва между чувственным познанием и рациональным познанием. И переходным мостом здесь должны быть *методы мышления*. Как мы уже отмечали, они общие у чувственного и рационального мышления, но имеют свой предмет. А для этого очень важно показать *трансформацию* самого предмета познания из чувственного в абстрактный, рациональный.

Именно достижения неолита позволили нам принять его за точку отсчета. Зная общую характеристику достижений этого периода, мы можем поставить вопрос: *а каким же путем расширялась наука в этот период?*

С учетом того, что эти открытия носят предметно-практический характер, мы можем утверждать, что, прежде всего, они передавались в предметно-практической деятельности. Перенос знаний и умений предполагает *перемещение* людей, владеющих этими знаниями и умениями. В определенной мере переносу знаний и умений могло способствовать перемещение предметов, в которых эти знания и умения воплощены. Это перемещение будет характеризовать собой перенос знаний и умений в опредмеченной форме, которая еще должна быть распределена другими людьми. В определенных условиях распределенное сопровождалось получением новых знаний и формированием новых умений.

Таким образом, перенос знаний и умений в период неолита предполагает перемещение носителей этих знаний и умений: людей и вещей, в которых эти знания и умения опредмечены. Формирующиеся знания и умения носили *закрытый* характер и являлись достоянием отдельных людей и малых групп.

Учитывая, что в настоящее время интеграционные процессы в образовании наиболее интенсивно идут в Европе (в рамках Болонского процесса), мы ограничили географические рамки своего исследования Европой и теми территориями, которые в историческом времени были с ней тесно связаны (Малая Азия, Египет).

1.1.2. Содержание образования и организационные формы обучения в Античном мире

«По свидетельству Иосифа Флавия, первую школу открыл вскоре после потопа патриарх Сим, и она впоследствии была названа еврейской школой ... Впоследствии (во времена Навуходоносора) обратились к халдейской ... мудрости Даниил и его товарищи (Дан. 7:22), так же как в Египте обучался Моисей (Деян. 7:22) [28, с. 289]. В Египте школы в большинстве случаев строились при храмах, но находились под патронажем фараонов. Вот как описывает эти школы немецкий ученый-египтолог Г. Эберс. «Среди научных заведений ... особой славой пользовались школы, и прежде всего высшая школа, где жрецы, врачи, судьи, математики, астрономы и другие

ученые не только могли приобрести знания, но и, достигнув высшей образовательной ступени и получив звание писца, находили постоянное пристанище. Живя здесь на всем готовом за счет фараона, избавленные от житейских забот, постоянно общаясь с другими учеными, они имели возможность целиком отдаться научным исследованиям и наблюдениям. К услугам ученых была богатая библиотека»*.

Широкое распространение массового образования получило в Древней Греции. Первыми «профессорами» были софисты (знающие). «Поначалу, – отмечает О. Долженко, – софисты обучали, кого хотели и как хотели ... Софисты зарабатывали чтением публичных лекций, но читали они и систематические курсы. Что же касается платы, то поначалу обучение было бесплатным и ограничивалось небольшим кругом лиц. Лишь со временем софисты стали сообщать научные знания за деньги. Новатором здесь стал Протагор из Абдер – первый профессор, который (ок. 440 до н.э.) потребовал от своих учеников денежного вознаграждения, причем необычно высокого. Эта новация и послужила основой появления новой сферы профессиональной деятельности – педагогической» [22, с. 162].

Одновременно положительное отношение к образованию стали высказывать государственные деятели. «Первым императором, который ввел практику дотирования высшего образования, был Веспасиан (69–79 до н.э.), назначивший оклады преподавателям латинской и греческой риторики в Риме. А самым ярким покровителем просвещения был император Андриан (117–138 до н.э.). При нем выросло число учителей литературы и ораторского искусства, получавших жалованье от казны. Он же проявил заботу о вознаграждении преподавателей, которые по старости или иным причинам не могли больше преподавать» [Там же].

Студентам государство помощи не оказывало. За время существования Афинской республики известен только один случай, когда Афинский ареопаг предложил помощь талантливому, но бедному студенту, обучающемуся в школе Зенона-

* Цит. по О. Долженко. Очерки по философии образования. М.: Изд. Компания «Кворум», «Промо-медиа», 1995. с. 160; Эберс Г. Уарда. М., 1987.

стойка. Очевидно, эта помощь оговаривалась какими-то условиями, так как учитель отсоветовал студенту принимать ее, чтобы сохранить независимость.

О размерах образования в Афинах свидетельствует тот факт, что в школе Теофраста (восприемника Аристотеля) в аудитории собиралось до 2000 человек (население Афин насчитывало около 30 тыс. человек). В императорскую эпоху в Риме «не существовало такого государственного поста, который был бы закрыт преподавателю высших наук» [22, с. 166].

Вначале сроки обучения были неопределенными. Однако в 370 г. был издан эдикт, предусматривающий завершение высшего образования к 20 годам, а позднее император Юстиниан (483–565) установил срок обучения студентов-юристов в 4–5 лет.

Важно отметить, что авторитет учителя подкреплялся хорошим материальным обеспечением, позволившим ему относиться к зажиточным слоям населения [22, с. 170].

Как мы уже отмечали, познание действительности возможно двумя путями: через чувственное восприятие, воображение и чувственную ситуацию либо путем абстрагирования от чувственного восприятия, на основе понятийного мышления. Необходимо заметить, что оба пути познания не являются достоянием истории, они представлены и в нашей жизни, правда их соотношение со временем меняется.

Анализируя распространение знаний в древнегреческом ареале, отметим, что вначале оно реализовывалось выдающимися личностями. Наиболее известными в Древней Греции были семь мудрецов¹. «Мудрецами почитались следующие мужи: Фалес, Солон, Периандр, Клеобул, Хилон, Биант, Питтак; к ним причисляли также Анахарсиса Скифского, Мисона Хенейского, Ферекида Сиросского, Эпименида Критского, а некоторые и тирана Писистрата» [30, с. 66]. От мудрецов берут начало два основных направления в греческой философии: ионийское и италийское. У истоков первого – ионийского – стоит мудрец Фалес, у второго – италийского – мудрец Ферекид.

¹ Пифагор считал, что мудрецом может быть только бог, а не человек. Себя он первым стал называть философом (философия – любовь к мудрости).

В каждом направлении в истории сохранились имена наиболее выдающихся представителей. Приемником Фалеса был Анаксимандр, за ним следовал Анаксагор, Архелай, Сократ, за Сократом – сократики, и среди них *Платон*, за Платоном – Спевсипп и Ксенократ, ... Диоген, ... Аристотель и др. Во втором направлении учеником Ферекида был *Пифагор*, за ним следовали Телавг, Ксенафон, Парменид, Зенон Элейский, Левкипп, Демокрит... Эпикур и др.

В целях нашего исследования важно отметить, что следуя своему учителю, ученики многое брали и из других школ знаний, много путешествовали, ассимилируя знания, сосредоточенные в доступных территориях. Покажем это на примере Платона и Пифагора – крупнейших представителей двух философских направлений.

Платон вначале был неизменным слушателем Сократа, после его кончины примкнул к Кратилу – последователю Гераклита, и Герлигену – последователю Парменида, потом перебрался в Мегары к Эвклиду, затем в Кирену к математику Феодору, потом в Италию к пифагорейцам Филолаю и Евриту, оттуда в Египет – к вещателям. Собираясь Платон посетить и магов, но не сделал этого из-за войны [30, с. 151–152]. Платон изучал древнюю мудрость не только в личном общении, но и активно покупая книги и изучая их. После себя он оставил многочисленных учеников и множество книг, часть из которых является достоянием многих цивилизаций, в том числе и нашей.

Пифагор, сын Мнесарха (камнереза), родом самосец, был, как мы уже отмечали, учеником Ферекида, затем Гермодаманта, затем он покинул отечество для посвящения во все таинства, как эллинские, так и варварские. Он учился в Египте, и у халдеев и у магов, потом изучал таинства на Крите, затем, «вернувшись на Самос и застав отечество под тиранией Поликрата», он приехал в италийский Кротон. Интересно отметить, что среди трудов Пифагора есть и такие, которые можно отнести к «педагогическим»: «О воспитании», «О душе», «О благочестии».

Таким образом, мы видим, что знание в Древней Греции концентрировалось в *конкретных лицах и школах* и передавалось от одного лица к другому как при непосредственном контакте, так и в книгах. Развитие античной цивилизации в целом характеризуется последовательным расширением ее границ.

Так, древнегреческая цивилизация характеризуется переходом от полиса (городской общины) к державе (Афины стали столицей Афинского морского союза), а затем к недолговечной мировой державе Александра Македонского. С расширением государства расширялись и границы знания, т.е. границы территорий, на которых знания собирались (аккумулировались) и распространялись.

Вместе с тем, древнегреческое знание характеризуется и определенной закрытостью. Пифагор создал в Кротоне первую пифагорийскую общину, которая была устроена по образцу закрытых религиозных сект. «Религиозные союзы возникали на заре существования античной цивилизации и процветали вплоть до окончательного ее падения, причем практически каждый житель древнего Средиземноморья был членом, во всяком случае, одного союза» [48, с. 245]. Вступление в союз (посвящение в мистерии) было многоступенчатым: сначала адент проходил в течение определенного срока испытания, а затем посвящался в таинства секты (общины, союза), приобщался к сокровенному знанию. Мифологическим содержанием главного таинства пифагорийцев, например, было учение о переселении душ. После посвящения пифагорийцы допускались к занятиям математикой, музыкальной теорией и астрономией.

Римская держава, как мы уже отмечали, восприняла Греческую культуру. Греческое образование и греческий стиль жизни вошел в моду. Заботясь о процветании государства, императоры поддерживали и субсидировали преподавание философии и риторики, открывали новые школы, поощряли новую интеллектуальную элиту. Римская ученость распространялась, как и древнегреческая, по мере расширения Римской империи.

Для нашего исследования интерес представляет не столько идеи и взгляды отдельных мыслителей, сколько способ распространения и заимствования знаний. С этой точки зрения для периода древнегреческой цивилизации характерно следующее:

- активное накопление знаний в научных трудах, авторских философских школах, библиотеках;
- заимствование знаний отдельными философами путем перемещения в границах античного мира Средиземноморья и Египта — практически все известные нам великие филосо-

фы прошли через этап ученичества в различных школах, при этом приобретение знаний осуществлялось как у отдельных авторов, так в культовых учреждениях, светское и сакральное знание соединялись;

распространение знаний через авторские школы (типа школы Пифагора, академии Платона, ликея Аристотеля), путешествующих ученых-софистов и т.д.

Следует отметить, что три выделенных пути накопления и распространения знаний характерны, выражаясь современным языком, для интеллектуальной элиты и учителей в высоком смысле этого слова. Как мы видим, они характеризуются присвоением знаний (интроекцией), переносом этих знаний через книги и конкретных личностей (интродукцией) и накоплением, синтезом знаний (интеграцией) в отдельных школах и отдельными личностями.

В Древней Греции для воспитания свободных граждан сложилась стройная система образования, ставящая целью гармоническое *интеллектуальное, нравственное и физическое* развитие. Она включала в себя три ступени.

Первая ступень — начальное обучение, получаемое в мусических и гимнастических школах. В мусических школах учились дети 7–16-летнего возраста. В них давалось по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научного знания. На примере литературных произведений ученики усваивали общественные нормы и ценности, традиции и предания, образцы нравственного и героического поведения. Кроме того, в этих школах изучалась также математика в пределах четырех арифметических действий. В гимнастических школах, или палестрах, занимались дети в возрасте 12–16 лет. Обычно учащиеся посещали одновременно оба типа школ.

Вторая ступень — обучение в *гимнасии*. В гимнасиях обучались юноши 16–18 лет, где они расширяли объем знаний, полученных в мусической школе, и совершенствовались физически.

Третья ступень — *эфебии*, где обучались юноши 18–20 лет. Преподавание вели преподаватели, находившиеся на службе у государства. Здесь обучали военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротика и др.

В более поздний период (III—I вв. до н.э.) на основе древнегреческой традиции сформировалось эллинское образование: оно также предполагало три ступени обучения, но содержание образования изменилось. Срок обучения в мусических школах сократился до 5 лет. По окончании мусического и гимнастического образования вводилась *грамматическая школа*, в которой дети учились правильно писать, читать, говорить. В гимнасиях меньше внимания стали уделять физическому воспитанию, увеличился объем теоретических знаний. Утратили военный характер эфебии. Они превратились в своеобразное *высшее* учебное заведение, где преподавалась грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики. Учащиеся также занимались гимнастикой и воинскими упражнениями [21].

Заметим, что обучение в мусических, грамматических и гимнастических школах было платным и дети основной массы свободнорожденного населения обучались в семье ремеслу, а некоторые и грамоте, не получая школьного образования.

В этот же период складывается своя система образования в Спарте, которая носила ярко выраженную военную направленность. Данная система характеризовалась тем, что воспитание осуществляло государство, обучение предполагало два этапа. На первом учащиеся в возрасте с 7 до 18 лет обучались в учреждениях, называемых *агеллами*, на втором — юноши с 18—20 лет составляли особую группу эфебов и несли военную службу. Система физического воспитания, культивируемого в Спарте, заняла свое место в педагогике. В последующем к ней постепенно обращались при разработке программ военных училищ в разных странах.

1.1.3. Образование и школа в древнем Риме

Можно с уверенностью констатировать, что побежденная Греция оказала определяющее влияние на Рим в вопросах развития образования. Это прежде всего касалось содержания образования. Греческая образованность почиталась в Риме как эталон, как прекрасный образец. Здесь мы впервые сталкиваемся с фактом *заимствования образовательной системы* на уровне не отдельных лиц, а *государства*.

С опорой на греческую традицию в Риме к I в. н.э. складывается «устойчивый и внешне единообразный канон содержания, системы и методов образования». Содержание образования включало девять предметов: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку, медицину и архитектуру. В более поздний период (V в.) медицина и архитектура были исключены из школьного образования. В результате сформировалась программа *семи свободных искусств* с делением на два цикла: *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и *квадривиум* (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

В организационном плане выделялись *тривиальные* (начальные), *грамматические* (учебные заведения повышенного типа) и *риторические* (в более поздний период — IV в.) школы.

В этот период делаются попытки разделения учащихся на группы (классы), появляются и первые попытки возрастной периодизации (Квинтилиан). Продолжая греческую традицию (Сократа—Платона) в Риме большое внимание уделяют нравственному воспитанию. Ярким примером здесь могут служить «Нравственные письма к Луцилию» Луция Аннея Сенеки.

Римское построение содержания образования оказало влияние на все последующие европейские системы образования.

1.1.4. Образование и школа в Европе в эпоху раннего Средневековья, Возрождения и Реформации

Анализируя развитие образования в Европе в эпоху Средневековья, мы должны выделить две особенности:

- 1) оно формировалось на различной этнической основе и отражало специфику этнической культуры;
- 2) соединяло в себе античную и христианскую традиции.

Этнокультурная составляющая способствовала дивергенции образовательных систем, религиозная составляющая способствовала интеграции образования. Античная педагогическая традиция ориентировала образование на познание человеком себя, развитие добродетелей, а христианская педагогическая мысль указывала на необходимость воспитания человека по образу и подобию Иисуса Христа и святых, канонизированных христианской церковью. Христианская традиция поддержи-

вала идею универсальной образованности (И. Дамаскин), необходимости обращения к нравственным нормам, обращала усилия человека на борьбу с грехопадением. Светская и клерикальная традиции в обучении не всегда уживались миром.

Вструктурно-организационном плане школы Средневековья восприняли структуру греко-римского образования. В основе лежало семейное воспитание. Это в первую очередь относилось к нравственному и *трудо*вому воспитанию. Система образования состояла из трех ступеней: элементарной, средней и высшей. Так, например, в Византии элементарное обучение проводилось в школах грамоты. Оно начиналось в 5–7 лет и продолжалось 2–3 года. Учебные тексты излагались на греческом языке, дополнялись Псалтырем, а также житиями святых.

Методическая часть не отличалась разнообразием. Обучение состояло главным образом в *заучивании текстов*.

Образование в грамматических школах, которые могли быть как светскими, так и церковными (частными и государственными), продолжала незначительная часть учеников первой ступени. Литература была основным источником знаний. Широко практиковался метод *толкования текстов*. Школьники учились *цитировать по памяти, составлять пересказы, комментарии, описания, импровизации* [21].

Завершали образовательную систему – высшие учебные заведения, в которых изучали риторику, право, философию, филологию, медицину. Преподаватели считались государственными служащими, получали жалованье от императора и составляли особую замкнутую *корпорацию*.

В Западной Европе образование включало также семь свободных искусств, истоки которых уходят в римскую эпоху. Методологической базой средневековой школы была схоластика (от лат. *scola* – школа), опиравшаяся на работы Аристотеля и христианское богословие. Схоластика *учила логике рассуждений, точности использования терминов, искусству спора*.

В основу педагогического процесса ставился авторитет учителя. Вот как писал по этому поводу Аврелий Августин (354–430): «К изучению наук ведет нас двоякий путь – авторитет и разум... Для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет» [5, с. 594].

Значительное место в воспитании отводилось нравственности. Прекрасным образцом нравственных наставлений и самоанализа являются «Опыты Монтеня» [36]. В это же время формируются и гуманистические взгляды на природу педагогического процесса.

В целом же необходимо отметить, что в V–VII вв. школьное дело в Западной Европе находилось в упадке. Основной формой организованного обучения стали *церковные* школы (епископальные и монастырские).

В XII–XV вв. школьное образование постепенно выходит за пределы монастырских школ, появляются городские школы и университеты. Городские школы в разных странах возникали по-разному: из церковных школ, цеховых школ и школ счета. Преподавание в них велось на родном и латинском языках, программы носили прикладной характер, изучались латынь, арифметика, география, техника, естественные науки, основы делопроизводства.

Важной вехой в развитии образования в Западной Европе стало появление *университетов* (XII в.). Университеты учреждались высшей церковной и светской властью (римскими папами и царствующими особами) и пользовались привилегиями, важнейшей из которых являлась университетская автономия (собственный суд, управление, присуждение ученых степеней и др.).

Создание университетов стимулировало развитие школьного образования. Вновь формируются школы элементарного обучения, учреждаемые властью и общинами; городские (латинские) школы получают дальнейшее развитие; наконец, создаются учебные заведения повышенного уровня – гимназии, грамматические и публичные школы, коллегии, школы иеронимитов, дворянские (дворцовые) школы, школы иезуитов.

1.1.5. Педагогические кадры

Осознание важности воспитания мы находим в работах древних философов и писателей. Еще Плутарх (ок. 45–ок. 127) писал, что «нет бога, который имел бы попечение довести растущего человека до добродетели и не позволил бы ему уклоняться или отойти от добрых задатков в его природе вследствие дурного

окружения и отсутствия руководителя» [44, с. 559]. Эти богом, осуществляющим воспитание и образование сменяющих друг друга урожаяв детей и юношей» [Там же], должен стать воспитатель – педагог. О важной роли педагога в воспитании подрастающего поколения рассуждает и Платон в диалогах [42].

Кто же были эти наставники-воспитатели? По античной литературе мы можем судить, что ими были образовательные для своего времени люди, которые прошли индивидуальный путь приобретения знаний, сосредоточенных в конкретных лицах и философских школах (религиозных союзах). Какой-либо организованной формы подготовки педагогов не было, но определенная методика образования уже сформировалась. Она заключалась в методе толкования текстов, развития способностей, прежде всего памяти, обучения логике рассуждений, доказательству, в умении вести споры. Некоторые из этих методов представляют интерес и для современной школы. В основе обучения лежал авторитет педагога.

В более поздний период преподавателями становились лица, прошедшие обучение в университетах, получившие церковное образование или образование в школах различного типа и уровня (городских, грамматических, гимназиях и др.)

1.2. Я.А. Коменский – основатель дидактики нового времени

1.2.1. Общие сведения

В настоящее время идет интенсивный поиск путей построения новой школы*. В основу этой школы должна быть заложена и новая дидактика, учитывающая все стороны процесса обучения, социальные условия, достижения наук. Такой дидактики, к сожалению, нет.

В таких условиях крайне важно обратиться к опыту построения школы, предпринятому Я.А. Коменским. Такое обращение обусловлено тем, что Великая дидактика:

* Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утвержден Президентом Российской Федерации. 04.02.2010. Пр-271.

- ставит своей целью учить всех и всему – данная цель созвучна современному требованию всеобщего обучения;
- предполагает, что обучение должно быть кратким, приятным и основательным; здесь содержатся идеи мотивации обучения и фундаментальности образования;
- предполагает «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [28, с. 242–476];
- предполагает, что деятельность педагогов есть искусство;
- обеспечивает важнейшую функцию для родителей, учителей, учеников, школ, государства, церкви и для небес, «школы были преобразованы для подлинного и универсального совершенствования духа» [28, с. 244].

Обосновывая свой труд, Я.А. Коменский писал: «Мы решаемся обещать Великую дидактику, т.е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро*, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием; *учить основательно*, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но продвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию» [28, с. 245].

Рассматривая вопросы строительства современной школы, основанной на новом методе, Коменский писал: «Дело это поистине весьма серьезное и, с одной стороны, должно стать предметом общего желания, а с другой – его нужно взвесить общими обсуждениями и продвигать вперед общими совокупными усилиями, так как оно преследует общее благо всего человеческого рода» [28, с. 246]. Сформулированные Коменским более 350 лет назад (начало 1627–1638 г.) цели и пути их реализации не утратили своего значения до настоящего времени.

Коменский постоянно подчеркивал, что образование есть *искусство учить и учиться*. И если профессии учителя учат, то искусству учиться учащихся практически не обучают. При этом можно постоянно слышать о цели школы – научить учиться.

Отметим, что умения учить и учиться тесно взаимосвязаны. По-настоящему умение учить может стать искусством только с учетом умения ученика учиться, а умение учиться во многом определяется тем, как ученика учат.

С отмеченных позиций крайне важно выяснить, до каких вершин дошло искусство учить и учиться в трудах Коменского. Продвинулись ли мы вперед и в чем? Или сделали шаг назад — не умирает ли искусство учить? Что нового появилось в *методе* учить и учиться? И может ли быть современная школа, о которой сейчас много говорят, без нового метода?

Метод Коменского базируется на трех основаниях:

- 1) природоцелесообразности;
- 2) дидактики, обучении в условиях типографского книгоиздания, доступности учебников для учащихся;
- 3) созданию человека по образу и подобию Божию, грехопадении человечества и необходимости исправления человеческой испорченности через правильное воспитание юношества.

Целями образования Коменский считал воспитание в человеке таких качеств, чтобы он знал все вещи, был владыкою вещей и самого себя и чтобы себя и все возродил к Богу, источнику всех вещей» [28, с. 269]. Иными словами, человек должен характеризоваться образованностью, добродетелью или нравственностью, религиозностью или благочестием. Разъясняя эти качества, Коменский писал: «Под образованием нужно понимать познание всех вещей, искусств и языков; под добродетелью — не только внешнюю воспитанность, но и внутреннюю и внешнюю основу побуждений, а под религиозностью — то внутреннее богопочитание, которым дух человека связывается и соединяется с высшим чувством» [28, с. 269].

Коменский исходит из того, что «всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей и ... что в мире нет ничего, чего бы не мог объять одаренный чувством и разумом человек» [28, с. 272–273]. Поступками человека управляет разум и воля.

Утверждая, что стать человеком можно только в результате научения, Коменский обращает внимание, что способности человека легче всего раскрываются в «нежном» возрасте, то, что воспитывается в раннем возрасте; человек впитывает в себя прочно и устойчиво. Осуществлять это лучше всего

«в местах, которые предназначены для общих совместных занятий, которые называют школами, учебными заведениями, аудиториями, коллегиями, гимназиями, академиями и пр.» [28, с. 289]. Создание школ есть священный обычай каждого христианского государства. Школы должны быть *общедоступными* для богатых и бедных, знатных и незнатных, мальчиков и девочек, в городах и деревнях.

Важным является положение дидактики Коменского о том, что в «школах всех нужно учить *всему*». Сам автор разъясняет это положение так. «*Этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего)*. Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь» [28, с. 295].

Выход из этой ситуации Коменский видит в том, «чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [Там же]. Из данного суждения вытекает, что знания, получаемые в школе, должны быть ориентированы на использование в деятельности и в повседневной жизни в ее различных проявлениях (для будущих деятелей и для суждений о существующем и происходящем).

Необходимо «благодаря школе и во всей жизни» при посредстве наук и искусств развивать природные дарования, совершенствовать языки, развивать «благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями» [28, с. 295].

Выделяя три сущности человека: разум, волю и совесть, Коменский писал, что эти качества успешно могут проявляться, если они будут направляться образованностью, добродетелью,

тельно и благочестием. Эти последние просвещают разум, направляют волю, пробуждают совесть, благодаря чему разум *проницательно* познает вещи, воля безошибочно *делает выбор*, а совесть четко *устремляет* все к Богу.

«Следовательно, как нельзя отрывать друг от друга эти три способности (разум, волю и совесть), так как они составляют единство души, так не следует разрывать и три украшения души: образованность, добродетель и благочестие» [28, с. 296, 298]. Коменский неоднократно подчеркивает единство знания и нравственности, говоря современным языком единство обучения и воспитания. Что такое образование без нравственности? — вопрошает он. И отвечает: «Кто успевает в науках, а отстаёт в добрых нравах, то скорее отстаёт, чем успевает». «Несчастно то образование, которое не переходит в нравственность и благочестие» [28, с. 301].

Касаясь современной школы и дидактики, мы можем отметить, что педагогика до настоящего времени не решила проблему, чему учить. Нет четких и общепризнанных критериев отбора содержания образования. Оно формируется в борьбе представителей отдельных наук и часто оторвано от разрешения задач жизни. Сам образовательный процесс ориентирован на знания, а не на благочестие и нравственность. «Мы страдаем, — писал Коменский, — той наследственной болезнью, перешедшей к нам от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями» [Там же]. Приходится констатировать, что отмеченная наследственная болезнь, не только не излечена за прошедшие почти четыре столетия, но она резко обострилась и ее лечение не найдено. Отсутствие критериев формирования содержания обучения приводило к тому, что юные умы большей частью заполнялись «шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и гадом мнений», а не «зернами истинной сущности вещей» [28, с. 305].

Анализируя причины неудач в овладении знанием, Коменский отмечал, что до вершин знаний доходят немногие, основная же масса учеников достигает целей обучения «не иначе, как с трудом, задыхаясь, уставая, с головокружением, постоянно спотыкаясь и падая» [28, с. 307]. И это происходит

не от того, «что для человеческого рода есть что-либо недоступное, а от того, что ступеньки расположены плохо, испорчены, с провалами, готовы обрушиться, т.е. от того, что метод запутан. Несомненно, что по правильно расположенным, неповрежденным, крепким, безопасным ступенькам можно кого угодно возвести на какую угодно высоту» [Там же]. В приведенной цитате четко сформулирован *принцип доступности* в подаче учебного материала и явственно проглядывают черты *бихевиоризма*.

Подчеркивая важность мотивации учеников, Коменский отмечал, что причиной нежелания учиться может стать сам учитель. Одно из главных качеств учителя — умение возбудить интерес к знанию, и делать это учитель должен до того, как он перейдет к изложению учебного материала. «Обычно каждый учитель, — писал Коменский, — берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытаскивает его, куёт, расчесывает, ткёт, приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестяще, как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло бы произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует» [28, с. 309]. Неудивительно, что ученик бежит от этого учения. Как все описанное Коменским напоминает нам современную нашу школу!

Рассматривает Коменский и самый сложный вопрос о том, как учить всех, если у всех различные способности? Ответ Коменского представляет большой интерес. Надо признать, — пишет он, — что каждый получит разные знания. И это надо воспринимать как данность. Не следует от всех требовать одинаковых знаний. «Разница окажется лишь в том, что более отсталые будут знать, что они восприняли весьма ограниченное знание вещей, но все же кое-что восприняли, более же способные, переходя от изучения одного предмета к другому, будут все глубже и глубже проникать в сущность вещей и тем самым приобретать все новые и новые полезные знания о них» [28, с. 308].

Проблема обучения по способностям до настоящего времени не разрешена, более того, она усугубляется наличием образовательных стандартов и едиными требованиями к итогам обучения. Современная новая школа должна дать ответ на этот

актуальный вопрос: учить всех, но в соответствии со способностями. И здесь опять проявляется роль учителей, по вине которых гибнут отличные природные дарования, которые не умеют «управлять возвышенными и свободными существами» [28, с. 310].

В обучении всех и всему (с учетом высказанного) главную роль играет *метод обучения*. Его суть заключается в следующем: *во-первых*, «всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благочестия». *Во-вторых*, «как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой». *В-третьих*, «указанное различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии» [28, с. 311–312]. *В-четвертых*, благотворное влияние на обучение всех является смешиванием учеников с различными способностями. При этом Коменский делает важное пояснение. «Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи со стороны учителя» [Там же].

Основу преобразования школы Коменский видел в точном порядке во всем. «Искусство обучения, — писал он, — не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [28, с. 316]. Важнейшим моментом обучения является чувственное восприятие, «так как ничего не бывает в сознании, чего ранее не было бы в ощущении... Материал для всех размышлений ум получает только от ощущений» [28, с. 322]. Правильное устройство школы зависит от надлежащего распределения труда и отдыха.

1.2.2. Общие требования обучения и учения [28, с. 326]

Обучение должно осуществляться в соответствии с принципом *природоцелесообразности*: ничего не предпринимать несвоевременно; тщательно подготавливаться к обучению, прежде всего подготавливать книги и другие учебные пособия; развивать ум ранее языка, реальные учебные предметы предпосылать формальным, примеры предпосылать правилам; ученики должны подготавливаться к изучению каждого предмета, все

препятствующее учению должно быть устранено. В обучении предмет вначале должен быть понят, а затем запомнен, учитель должен всячески способствовать раскрытию познавательных способностей и их применению сообразно обстоятельствам. Обучение необходимо начинать с простого, добиваясь того, чтобы у учеников было общее понимание целого, только на фоне усвоения целого следует проводить изучение частных. В изучении предметов должна быть обеспечена преемственность, так «чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь» [28, с. 337]. Никому, ни под каким предлогом не следует позволять пропускать занятия и уклоняться от уроков. Учебные книги должны подбираться тщательно так, «чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источником мудрости, добродетели и благочестия. Учащиеся должны пользоваться только рекомендованными книгами, в школе и вне школы не терпимо дурное товарищество.

В основе легкого обучения и учения по Коменскому, лежат следующие правила: приступать к обучению необходимо, прежде чем ум подвергнется испорченности, при обучении следует идти от более общего к более частному, от более легкого к более трудному, ученики не должны перегружаться чрезмерным количеством материала, подлежащего изучению, продвигаться вперед следует не спеша, в соответствии с возрастом и методом обучения, с опорой на внешние чувства, с осознанием непосредственной пользы, с использованием одних и тех же методов, образование должно начинаться рано, по одному предмету должен быть только один учитель, необходимо постоянно «воспламенять» у учеников стремление к знанию и к учению, учение должно быть доступным по сложности, ученик должен иметь успех, учителя должны быть приветливы и ласковы, характеризоваться отеческим расположением к ученикам.

Каждая наука должна изучаться в самые сжатые сроки, точно по правилам, каждое правило должно излагаться ясными и сжатыми словами, сопровождаться многочисленными примерами, показывающими разнообразное его применение. Учитель и ученик должны говорить на одном и том же языке, примеры должны приводиться из жизни близкой ученику, у учеников развиваются сперва внешние чувства, затем — память, далее —

понимание и, наконец, суждение. Обучение следует делить на классные занятия и домашнюю работу, к запоминанию необходимо относить только самое главное, предоставив остальное свободному течению, в ходе преподавания следует учитывать степень восприимчивости ученика, которая будет увеличиваться с возрастом и в ходе дальнейших занятий. Заучивать надо то, что хорошо понято. Следует заниматься тем, что соответствует возрасту и способностям, при этом следует учитывать их интересы. К выполнению задания следует приступать только после того, как в достаточной мере разъяснены форма и способ выполнения. В процессе восприятия необходимо стремиться включить разные органы чувств, в максимальной степени следует использовать наглядность. Нужно учить только тому, в чем есть очевидная польза. Необходимо заботиться, чтобы разные предметы преподавались одним и тем же методом.

Следует отметить, что Коменский постоянно подчеркивает необходимость распределения материала на основной, подлежащий усвоению, и дополнительный, который должен быть предоставлен свободному течению.

Школа должна формировать человека в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и подготовленным к самой вечности. Преподаватель должен развивать любознательность учеников, они должны видеть перспективы научения, понимать, что для этого надо сделать. Рассказывая о значении изучаемого предмета преподаватель должен пробудить у ученика любовь к этому предмету. Правильно обучать — это не значит забивать голову ученика смесью фраз, изречений, мнений, необходимо раскрывать его способность понимать вещи.

Раньше школа стремилась к тому, чтобы научить ученика смотреть на вещи чужими глазами, мыслить чужим умом, тогда как необходимо, чтобы ученик сам формировал свое мнение, развивал свои нравы путем внутреннего преодоления страстей. Человек, обученный основательно, должен иметь *систему* знаний, а не искусственно связанные куски. Там, где это возможно необходимо добиваться, чтобы знания приобретали не из книг, а в результате изучения самих вещей. Ничему не следует учить, опираясь только на один авторитет, но всему учить при помощи доказательств, основанных на внешних чувствах и разуме.

В преподавании необходимо сочетать аналитический и синтетический методы.

В процессе преподавания необходимо указывать причины изучаемых явлений. Все следует преподавать путем исследования причин. Все, что усвоено учеником, он должен уметь передать другим. Твое знание ничто, если другой не знает, что ты это знаешь.

Обучение нельзя довести до основательности без возможности более частых и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. Тот из учащихся, кто желает сделать большие успехи в занятиях, должен упражняться в обучении других учеников, в том числе и вне школы.

Преподаватель должен убеждаться, что его поняли все ученики.

1.2.3. Основы кратчайшего пути обучения

В качестве основных причин, препятствующих обучению, Коменский выделяет следующее:

- отсутствуют четкие границы изучаемого материала, планирование учебного процесса;
- отсутствие представлений о путях к намеченной цели;
- обучение не системно, не энциклопедически;
- использование разнообразных и различных методов;
- отсутствие способов обучения всех и всему;
- преподавание ведут несколько учителей;
- применение различных книг, а не только рекомендованных.

Для обеспечения кратчайшего пути обучения необходимо, чтобы этим занимался один учитель, по каждому предмету был один автор, одна и та же работа задавалась сразу всему классу, все науки и языки преподавались одним методом. Преподавать надо кратко, основательно и убедительно — так, чтобы смысл открывался одним ключом; связь между предметами должна раскрываться с соблюдением последовательности, все бесполезное должно быть устранено.

Учитель обязан следить за тем, чтобы все ученики работали, обеспечивать мотивацию учения, хвалить их, помогать в понимании, обеспечивать чувственное восприятие везде, где это

возможно, вести групповую работу, отвечать на вопросы, возникшие у учеников, поощрять активность учеников в постановке вопросов, проверять правильность исполнения учениками заданий, проводить диктанты и письменные работы. Никто из учеников не должен оставаться без внимания.

Не следует использовать книги, не имеющие отношения к делу, количество необходимых книг должно быть достаточным. Учитель должен рекомендовать то или иное пособие. Книги должны быть написаны так, чтобы ученикам было понятно все даже без учителя. Учебные книги должны преимущественно составляться в форме диалога. Это поддерживает внимание и интерес учеников, способствует пониманию, делает познание более прочным, способствует формированию способности рассуждать разнообразно, изящно, серьезно и быстро, облегчает повторение. Желательно, чтобы содержание книг в яркой и краткой форме было начертано на стенах аудитории.

Провозглашая один метод (природосообразности), Коменский не закрывает возможность его индивидуализации учителем путем внесения изменений в зависимости от способностей и успеваемости учащихся. Учебники должны быть краткими и давать «в немногом многое», т.е. «представлять умственному взору учащихся основные вещи так, как они есть, в немногих, но продуманных и чрезвычайно легких для усвоения теоремах и правилах, откуда бы все остальное вытекало само собой» [28, с. 377].

В процессе обучения желательно, чтобы всякая работа приносила более чем один результат: обучение, воспитание, удовлетворение и т.д. Желательно широко использовать игры, которые одновременно отражали бы серьезные стороны жизни. Все следует изучать не для школы, а для жизни, чтобы ничего после окончания школы не улетало на ветер. Отвращение к обучению принуждает ученика учиться против воли.

Науку, или знание вещей, Коменский определяет «как внутреннее созерцание вещей, обусловленное такими же элементами, как и внешнее наблюдение или созерцание» [28, с. 383]. Оком внутреннего зрения является разум или умственные способности, объектом — все вещи, находящиеся вне и внутри интеллекта, светом — должное внимание. «Но как и во внеш-

нем зрению нужен еще и определенный способ, чтобы видеть вещи так, как они есть, так и здесь нужен метод, при котором вещи так представлялись бы уму, чтобы он воспринимал и постигал их верно и легко». Юноше, желающему проникнуть в тайны наук необходимо соблюдать четыре условия: 1) он должен иметь чистое духовное око; 2) перед ним должны быть поставлены объекты; 3) должно быть налицо внимание и затем 4) подлежащее наблюдению должно быть представлено одно за другим в надлежащем порядке — и он все будет усваивать верно и легко.

Способности даны ребенку от Бога, но в нашей власти не покрывать эти способности излишками, бесполезными, пустыми знаниями. Эти бесполезные знания и загрязняют духовное око.

Если нет вещей, которые можно созерцать, то можно использовать их изображения, рисунки.

Искусство обучения предполагает соблюдение девяти правил:

1. «Всему, что должно знать, нужно обучать.
2. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащемуся как вещь, действительно существующую и приносящую определенную пользу.
3. Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями.
4. Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т.е. путем изучения причинных связей.
5. Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям.
6. Части должно рассмотреть все, даже менее значительные, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями.
7. Все нужно изучать последовательно, сосредотачивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном.
8. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он будет понят.
9. Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым... Кто хорошо различает, тот хорошо обучает» [28, с. 387–389].

Метод искусств. Обучение искусству требует правильного употребления и разумного исправления, частого упражнения. При обучении искусству следует соблюдать одиннадцать правил: шесть — для употребления; три — для направления, два — для упражнения.

Для употребления:

1. Тому, что следует выполнять, нужно учить на деле.
2. Всегда должны быть налицо определенная форма и норма того, что должно выполняться.
3. Употребление инструментов лучше показывать на деле, чем на словах, т.е. лучше обучить этому примерами, чем правилами.
4. Упражнения следует начинать с элементов, а не с выполнения целых работ.
5. Первые упражнения начинающих должны вращаться вокруг известного им материала.
6. Подражание должно происходить по строго предписанной форме, впоследствии оно может быть более свободным (Гальперин).

Для направления:

7. Формы для направления должны быть самыми совершенными, чтобы тот, кто, подражая им, выразил их достаточно верно, мог считаться совершенным в искусстве (Гальперин).
8. Первая попытка подражания должна быть самой точной, чтобы ни в одной, даже малейшей, черте в ней не было отклонения от оригинала (Гальперин).
9. Допущенные учениками отклонения от образцов должны тут же исправляться присутствующим преподавателем, который должен обосновать свои замечания соответствующими, как мы их называли, правилами и исключением из правил.

Для упражнений:

10. Совершенное преподавание искусства предполагает сочетание анализа и синтеза. Синтетические упражнения нужно предпосылать аналитическими, а к синтезу нужно прибавлять аналитические упражнения (системный подход).
11. Упражнения нужно продолжать до тех пор, пока они не доведут учеников до полного овладения искусством [28, с. 391–393].

Метод языков. Языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпать знания и сообщить их другим.

Метод правил. По-настоящему людьми мы становимся благодаря нравственному воспитанию, поэтому школы должны стать и «мастерскими людей».

При воспитании нравственности необходимо, по Я.А. Коменскому, придерживаться 16 правил:

1. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения. Хотелось бы обратить внимание на используемый глагол «внедряемы». Коменский видимо считал, что нравственность привносится в человека в обязательном порядке.
2. Основные добродетели — мудрость, умеренность, мужество, справедливость. (Соответствует нашей системе личностных качеств В-7).
3. Мудрость юноши должны черпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство.
4. Умеренности обучаются от постоянного соблюдения умеренности в пище и питье, сне и бодрствовании, в работе и игре, в разговоре и молчании.
5. Мужеству учатся, преодолевая себя, сдерживая влечение к излишней беготне или игре, обуздывая нетерпеливость, ропот и гнев.
6. Справедливости учатся никого не оскорбляя, воздая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.
7. Основные черты справедливости — благородное прямодушие и выносливость в труде.
8. Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.
9. Привычка к труду формируется от постоянных занятий каким-либо серьезным или занимательным делом.
10. Следует воспитывать родственную справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.
11. Развивать добродетель следует с ранних лет, прежде чем порок овладеет душой.
12. Добродетели учатся, постоянно осуществляя частное.

13. В воспитании нравственности важен пример родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.

14. Примеры нужно сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.

15. Нужно оберегать детей от общения с испорченными людьми.

16. Для противодействия дурным нравам необходима дисциплина.

Метод внушения благочестия. Благочестие есть дар божий, и дается с неба, причем наставником и учителем благочестия является дух божий. Благочестие заключается в том, чтобы после правильно воспринятого понятия о делах веры и религии, сердце наше умело везде искать бога, отмечая следы его божественности во всем созданном им.

Существуют три источника и три способа воспитания благочестия. Источниками являются Священное Писание, мир, мы сами. В первом случае — слово божие, во втором — творение, в третьем — вдохновение.

Способами внушения благочестия являются размышление, молитва и искуc. Размышление есть внимательное, благочестивое проникновение в дела, слово и милость божию. Молитва есть постоянное воздыхание к богу и мольба о его милосердии. Искус — есть постоянное исследование наших успехов в благочестии. Сюда относится каждое в своем роде испытание — человеческое, дьявольское, божественное.

Метод внушения благочестия заключается в 21 правиле, которые излагает Коменский:

1. Воспитание благочестия надо начинать в раннем возрасте.

2. Для этого надо научить детей пользоваться глазами, языком, руками и ногами.

3. С начала образования необходимо внушать, что мы находимся на земле не ради этой жизни, но мы стремимся к вечности.

4. Ничего не следует делать того, что не подготавливает к грядущей жизни.

5. Следует научить, что жизнь в вечности может быть в раю с Богом или в аду.

6, 7, 8. Перенесены к Богу будут те, кто здесь живет с Богом.

9. Во всем надо видеть Божье могущество.

10. Постоянно надо заниматься тем, что ведет к Богу.

11. Священное писание должно быть альфой и омегой христианского воспитания.

12. Все, что изучается из Писания, должно быть относимо к вере, любви и надежде.

13, 14. Вера, любовь и надежда должны стать основой жизни.

15. Все должно изучаться в подчинении Писанию.

16. Необходимо научиться с величайшей ревностью предаваться богопочитанию, как внутреннему, так и внешнему.

17. Надо приучать, чтобы дети веру свою поддерживали делами.

18. Нужно приучать детей различать пределы благодеяний Бога и его суда.

19. Вернейший путь в жизни — это путь креста, пример Христа.

20. Нужно принимать меры к тому, чтобы дети не слышали богохульства и примеров безбожия.

21. Всех христиан необходимо учить тому, что наши добрые стремления и дела ничто, если своим совершенством не придет нам на помощь Христос.

Это спасет от гордыни и самодовольства.

Школа без дисциплины есть мельница без воды. За поведение нужно наказывать строже, чем за учение. Цель наказания заключается в том, чтобы провинившийся впоследствии не делал проступков. Наказание может носить различные формы.

1.2.4. О четырехступенчатом устройстве школ

Полное образование занимает весь период юности человека до 24 лет. Коменский выделяет четыре типа школ:

1) материнскую в каждом доме;

2) школы родного языка — в каждой общине, селе, местечке;

3) гимназию — в каждом городе;

4) академию — в каждом государстве, или даже в каждой значительной провинции.

Школа Коменского – это новая школа, основанная на книгопечатании, на дидактике, которую он назвал «дидахографией».

Коменский дает описание содержания образования на каждой ступени и характеризует методы обучения, которые представляют собой конкретизацию изложенных ранее.

Это очень важный момент. Если мы будем говорить сегодня о новой школе, то что ее должно отличать от существующей? В чем ее новизна с точки зрения дидактики?

Рассматривая содержание работы Я.А. Коменского и его отражение в отечественной научной и учебной литературе, можно отметить следующее: всеми признается вклад Коменского в мировую педагогическую мысль, однако в большинстве учебников по педагогике отмечается *вклад* Коменского:

- в обоснование принципа природосообразности образовательного процесса;
- разработку идеи возможности обучения всех и всему;
- разработку идей материнской школы;
- разработку принципов организации школьной жизни;
- становление единой системы образования и ее структуры;
- разработку требований к учебникам и учебным пособиям;
- систему обучения языкам;
- обоснование роли игры в обучении;
- разработку содержания и метода нравственного воспитания;
- разработку содержания и метода духовного воспитания;
- постоянное подчеркивание, что школа должна готовить к жизни;
- признание природного характера дарований человека;
- обоснование роли дисциплины в школе;
- описание учебников, реализующих его педагогическую систему;
- создание Всеобщего совета по исправлению дел человеческих и др.

Однако, прежде всего, в учебниках по педагогике недостаточно полно, а часто и совсем не раскрывается *содержание* отдельных положений вклада Коменского в педагогическую науку. Студенты, будущие учителя, знают, что Коменский внес вклад в педагогическую науку, но не знают, в чем состоит этот

вклад. В результате они вынуждены знать то, что напрямую не влияет на качество их будущей деятельности, и не знают того, что им необходимо знать. Складывается ситуация, против которой выступал Коменский: головы студентов заполнены знаниями, которые невозможно использовать в жизни (в будущей профессиональной деятельности).

Правда, следует отметить, что многие положения, представленные в работах Коменского (практически большинство), излагаются в курсах педагогики, но уже без Коменского и часто гораздо более сложно (научообразно), чем у него.

Особо следует остановиться на вопросах воспитания нравов и внушения благочестия. Эти вопросы приобретают новую актуальность в связи с введением в школах курса «Основ православия». Коменский считал, что задача школы – обучение наукам, искусствам, языкам, нравам и благочестию. Подчеркнем, что обучение нравам и благочестию разделено. Это разные, хотя и тесно связанные, аспекты воспитания. Школы должны стать «мастерскими людей», и достигается это в первую очередь путем воспитания нравов. По-настоящему людьми мы становимся благодаря нравственному воспитанию, заключающемуся в формировании у юношества добродетелей. К основным добродетелям Коменский относил: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.

Отметим, что наше исследование сущностных качеств (черт) личности, проведенное на психологическом уровне и подкрепленное анализом по нейропсихологическим основаниям, позволило выделить 11 базовых качеств: сострадание, милосердие, любовь, совесть, *справедливость*, интеллект, *мудрость*, *мужество*, *умеренность*, эмоциональность, энергичность (экстраверсию) [76, с. 149]. Как видим, все четыре добродетели Коменского вошли в перечень базовых характеристик нормального человека.

Коменский предлагает 16 правил, которым надо придерживаться при нравственном воспитании, подчеркивая, что добродетели «внедряемы» юношеству. Используя это, Коменский видимо считал, что нравственность привносится в человека и должна привноситься в обязательном порядке. За счет этого человек обретает человечность [75].

Благочестие есть дар божий и дается с неба. Благочестие заключается в том, чтобы после правильно воспринятого понятия о делах веры и религии сердце наше умело везде искать Бога, отмечая следы его божественности во всем созданном им.

Будет ли курс «Основы православия» стремиться к воспитанию благочестия? Можно предположить, что «да». Тогда возникает проблема: как сочетать научный подход к объяснению явлений с благочестивым видением божественности во всем, что нас окружает и в нас самих? Ответа на поставленный вопрос, тем более доведенного до уровня методических разработок, нет. Коменский предлагает 21 правило *внушения* благочестия. Отметим, что, как и в случае с воспитанием добродетели, речь идет даже не о «внедрении», речь идет о «внушении», о глубинном воздействии на психику человека. А каков метод формирования непротиворечивого естественнонаучного и благочестивого восприятия мира? В противном случае мы будем формировать у учеников раздвоенное сознание. Возможно эта ситуация и не столь драматичная. Ведь знаем же мы, что верующими были и есть многие известные ученые-естественники. Что позволяет сочетать благочестие и научный подход к изучению природы? Ответ на этот вопрос может оказаться продуктивным при воспитании благочестия.

Анализируя положения системы Коменского, необходимо остановиться на некоторых из них более подробно. Это прежде всего – «умение учиться». Казалось бы, в системе Коменского, признающей одни учебники и один метод, не остается места умению учиться. Понятно положение о заинтересованности ученика процессом учения, мотивации его активности. Но, казалось бы, метод обучения должен приводить к ожидаемым результатам. Но Коменский подчеркивает наряду с умением учить и умение учиться. В последующие столетия, особенно в XX веке, к проблеме умения учиться ученые обращались постоянно. Это было провозглашено одной из задач школы. Однако приходится констатировать, что дидактики формирования умения учиться до настоящего времени не создано. У Коменского в его Великой дидактике данный аспект обучения также не нашел серьезной разработки.

Важным для отечественной психологии и педагогики является положение Коменского о врожденном характере способностей человека, которые, с одной стороны, обеспечивают успешность обучения («всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей»), а с другой стороны, сами развиваются в процессе обучения.

Формулируя требования обучать «всех и всему», Коменский дает комментарии – учить всему это значит «всех, явившихся в этот мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встречалось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромного суждения и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [28, с. 295]. Фактически, Коменский выдвигает критерий отбора знаний, позволяющий формировать из ученика *субъекта жизни и деятельности*. И тогда возникает достаточно конкретный и понятный вопрос: что нужно человеку для жизни и что нужно ему для деятельности с учетом того, что общее образование дополняется профессиональным и поэтому общее образование должно обеспечить получение профессионального образования? Проблема отбора содержания образования находится уже достаточно давно в глубоком кризисе. Возможно критерий, сформулированный Коменским, поможет ее разрешить. Мы же сегодня продолжаем делать попытку обучить основам значительного числа наук, причем достаточно глубоко. Задача, которую еще Коменский считал непосильной для школы. А если учесть развитие наук за прошедшие три столетия, то невозможность ее решения становится еще более ясной.

Остановившись на принципе природосообразности Коменского, необходимо отметить его педагогическую эффективность. Но при этом следует осознавать, что содержание этого принципа серьезно изменилось со времен Коменского и просветителей XVIII–XIX вв. Успехи возрастной психологии и физиологии должны стать основой природосообразного образования.

Заканчивая анализ взглядов Я.А. Коменского, отметим, что, предлагая новую школу, он прежде всего разработал *новый метод*, который позволил бы учить всех и всему (в толковании

Коменского), и Великую дидактику. В своей дидактике он утверждает, что *учить надо всех*. В процессе обучения человек должен готовить себя к вечности. Эта подготовка должна включать: познание себя, управление собой и стремление к Богу. Для обучения всех нужны школы.

Важнейшей заслугой Коменского явилось стремление определить содержание образования. «Образование в школах должно быть универсальным», – утверждал Коменский. Оно должно:

- при посредстве наук и искусств развивать природные дарования;
- совершенствовать языки;
- развивать благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями;
- при искреннем почитании Бога [28, с. 295].

Наконец, следует отметить, что Коменский сформулировал «общие требования обучения и учения, т.е. как учить и учиться наверняка, чтобы не мог не последовать положительный результат».

Взгляды Коменского на сущность обучения, методы обучения и его организацию на столетия определили развитие школьного образования.

* * *

Большое влияние на развитие педагогики оказали взгляды Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Клода Адриана Гельвеция, Дени Дидро, Иоганна Генриха Песталоцци, Иоганна Гербарта, Фридриха Дистервега, Роберта Оуэна и др. Не рассматривая педагогические воззрения каждого, отметим, что работы названных авторов углубляли и подчеркивали многие аспекты универсальной теории Коменского и отвечали на злободневные проблемы своего времени и своего общества.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ

2.1. Соотношение понятий «деятельность», «поведение», «жизнь»

2.1.1. Общие сведения

Длительное время в отечественной психологии доминировало понятие «деятельность». Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия «поведение» и «жизнь». В настоящей работе делается попытка рассмотреть обозначенные понятия в их взаимосвязи и взаимной обусловленности.

Для начала обратимся к словарям. В. Даль [19] обходит эти понятия. С.И. Ожегов [37, с. 2, 466] определяет поведение как «образ жизни и действий». А.И. Липкина, А.Г. Спиркин и М.Г. Ярошевский [64, с. 504] определяют поведение как «процесс взаимодействия живых существ с окружающей средой». Поведение предполагает способность живых существ «воспринимать, хранить и преобразовывать информацию, используя ее с целью самосохранения и приспособления к условиям существования или (у человека) их активного изменения».

В Советском энциклопедическом словаре [58] поведение определяется так же, как и в Философском энциклопедическом словаре.

В Словаре психолога-практика [15, с. 501] поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; целенаправленная активность жи-

вого организма, служащая для осуществления контакта с внешним миром». Отмечается, что в основе поведения лежат потребности организма, над которыми надстраиваются исполнительные действия, служащие для их удовлетворения. Усложнение условий среды обитания ведет к изменению *форм поведения*.

В Оксфордской иллюстрированной энциклопедии [38, с. 272] поведение определяется как «способ действий отдельных животных в ответ на изменение окружающей среды и действия представителей своего вида и животных других видов». Отмечается, что поведение бывает прирожденным или приобретенным, возникшим в результате обучения.

В Большом психологическом словаре (БПС) поведение определяется как «извне наблюдаемая двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой ... Поведение человека всегда общественно обусловлено и приобретает характеристики социальной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной *деятельности*» [9, с. 388].

Один из основателей бихевиоризма Эдвард Торндайк писал, что «под поведением мы понимаем *всякую деятельность человека* и животного безразлично, выражается ли она в простых, произвольных движениях или же в утонченных мыслях и чувствах. Мы теперь не вводим в сравнительную оценку различного рода деятельности, или как будем в дальнейшем говорить, поведения» [61, с. 20]. Целью бихевиоризма является «создание основы для предсказания поступков людей и управление ими: чтобы можно было предсказать поведение человека в определенной ситуации; чтобы можно было по действиям человека определить, почему он поступает именно так. Окончательной целью бихевиоризма является выведение законов для объяснения связей, существующих между начальными условиями (стимулами), поступками (реакциями) и тем, что следует за ними (вознаграждением, наказанием или нейтральным эффектом)» [32, с. 42].

Как мы видим из приведенных определений понятия «поведение», оно становится адекватным понятию «деятельность», когда дело касается поведения человека. (Напомним, Торндайк определял поведение как *всякую деятельность человека*).

Для окончательного сопоставления понятий «поведение» и «деятельность» остановимся более подробно на понятии «деятельность».

В. Даль понятие «деятельность», как и «поведение», не использует. Он рассматривает понятия «работа», «труд», «занятия», «дело», «упражнение», «деланье». Работать, трудиться — значит производить что-то руками, телесной силой и умением, а иногда и умственным. Отмечается также, что работать можно, исполняя чужую волю, работа дает средства к существованию, что лежачие не работают. Отмечается, что работа может быть различного качества, она может быть тяжелая и долгая, требовать знания и умения, труда и силы [19, с. 5–6]. Понятие работа тождественно труду, делу. Труд — есть «всякое напряжение телесных и умственных сил, все, что утомляет. Человек рожден на труд, без труда нет добра, труд кормит и одевает, лень с труда сбила» [19, с. 436].

С.И. Ожегов определяет деятельность как занятие, труд, а труд — как «целесообразную деятельность человека, направленную на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей» [37, с. 722]. В Философском энциклопедическом словаре (ФЭС) деятельность определяется как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности, и, следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность» [64, с. 151].

В Советском энциклопедическом словаре (СЭС) деятельность определяется как «специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование людей, условие существования общества» [58, с. 382].

В Словаре психолога-практика деятельность определяется как «динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности» [15, с. 168].

В Большом психологическом словаре деятельность определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [9, с. 135].

2.1.2. Анализ понятий «поведение» и «деятельность»

Анализ приведенных выше понятий «поведение» и «деятельность» позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, понятие «поведение» в большинстве исследований преимущественно относят к поведению животных. В ряде случаев его расширяют до понятия «живых существ». Но в этом случае стирается грань между поведением животного и человека и даже более, в качестве живого существа можно рассматривать микробы, инфузории, червячков и т.д. Вполне очевидно, что поведение столь разнообразных живых существ будет значительно различаться. Вероятно, на такое определение оказал влияние тот факт, что бихевиористы-психологи проводили свои исследования в лабораториях на животных различных видов.

Понятие «поведение» в наибольшей степени изучено экологами. Основателями этого направления можно считать К. Лоренца и Н. Тинбергена, которые заложили основы *объективистской школы* изучения поведения животных. Представители этой школы делали упор на изучении поведения в естественных условиях и преимущественно высших позвоночных [81, с. 11].

Во-вторых, поведение недостаточно дифференцировано от деятельности. Как мы видели выше, Торндайк рассматривал поведение как всякую деятельность человека, а в БПС поведение человека определяется как сознательная целеполагающая деятельность. Отметим, что поведение человека (отвлечемся для простоты от поведения животных) более широкое и емкое понятие, чем деятельность. И целый ряд форм активности человека гораздо адекватнее описывать в терминах поведения. Например, молодой человек ухаживает за девушкой, целует ее и т.д. Это, конечно, поведение человека. Можно его «втиснуть»

в модель деятельности, но именно «втиснуть», здесь всегда будет элемент искусственности и натянутости.

В-третьих, если в деятельности акцентируются ее осознанность и целеполагание, то всегда ли в такой явной форме они присутствуют в поведении человека. Различные направления глубиной психологии подчеркивают роль подсознательных и бессознательных факторов, характеризующих поведение человека.

Отмеченные выше три группы факторов требуют своего разрешения. В определении рабочих понятий «поведение» и «деятельность» мы постараемся их учесть.

Жизнь как исходное понятие. Для рассмотрения рабочих понятий «поведение» и «деятельность» обратимся к фундаментальному понятию «жизнь». Отметим, что нас интересует это понятие применительно к жизни человека. И здесь оказывается, что в психологии это понятие остается практически не проработанным. Большинство изданных психологических словарей обходят это понятие молчанием. В БПС оно вводится, но определение практически не дается. Разбирается определение жизни, данное Ухтомским.

Не выручают нас и Философский энциклопедический словарь, и Психологическая энциклопедия [46].

В качестве предварительного определения дадим следующее: «жизнь человека — есть пребывание человека в мире, его бытие, благодаря активному отношению с внешним миром (предметным и социальным)». Человек должен, прежде всего, быть. Быть — значит существовать, существовать в мире. Следовательно, *жизнь человека — это существование от рождения до смерти*, пребывание человека в мире. Существовать — значит поддерживать свою жизнь [37, с. 695].

Но что значит существовать — поддерживать? Это значит обеспечивать все условия для сохранения жизни и продолжения рода. Это возможно за счет овладения земным миром, прежде всего за счет труда.

Показателен в этом отношении подход к определению жизни, содержащейся в Малом энциклопедическом словаре под ред. Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона. Здесь жизнь определяется как «способ существования, при котором все проявления и изменения какого-либо единого целого совершаются в силу вну-

тренних причин, лежащих в нем самом, роль же внешних воздействий сводится к содействию или противодействию этим внутренним причинам» [35, с. 1705]. Таким образом, мы можем определить *жизнь человека как существование его во внешнем мире, от рождения до смерти, благодаря активному отношению к внешнему миру, причины которого лежат в самом человеке.*

С этой точки зрения сам человек в его бытии (существовании) и есть жизнь. Недаром в Библии Адам нарек имя жене своей — Ева, что означает жизнь.

Несомненный интерес в плане рассматриваемой проблемы — определения того, что такое жизнь, — представляет точка зрения А. Августина. Стремясь постичь сущность Троицы, блаженный Августин вопрошает: «Кто поймет всемогущую Троицу? Но мы говорим о Ней, хоть и редкая душа, говоря о ней, знает, о чем говорит» [2, с. 247]. И далее Августин пишет: «Я хотел бы, чтобы люди задумались о трех свойствах своих, которые, конечно, совсем не Троица, но могут открыть нам путь, идя по которому мы можем хотя бы понять, сколь далеки мы от понимания. Эти три свойства таковы: быть, знать и хотеть. Я есть, я знаю, я хочу; я есть знающий и болящий; я знаю, что я есть и что хочу; я хочу быть и хочу знать. *Эти три свойства составляют единство — жизнь*, и, однако, каждое из них — нечто особенное и единственное: они нераздельны и различны» [Там же] (курсив мой. — *В.Ш.*).

Нам представляется, что в позиции Августина действительно схвачена сущность жизни. Чтобы человек рассматривался в аспекте существования, ему необходимо *быть, и это бытие* быть и реализовывать свою бытийность в бытие, в основе которого лежат хотения и действия, выполняемые на основе знания. Когда мы говорим, что человек должен быть, то подразумеваем совокупность его сущностных качеств, прежде всего как индивида. В эти качества включаются и его потребности, и его знания, т.е. бытность человека предполагает единство его качеств, но при этом эти качества раздельны.

Для понимания жизни важна категория времени. «Что есть протяженность времени?» — вопрошает Августин и отвечает: «это последовательный ряд исчезающих и сменяющих друг друга мгновений» [4, с. 198]. И далее. «Что же такое время?»

«Если бы ничего не проходило, не было бы прошедшего, если бы ничего не приходило, не было бы будущего; если бы ничего не было — не было бы настоящего. Но как может быть прошлое и будущее, когда прошлого уже нет, а будущего еще нет? А если бы настоящее не уходило в прошлое, то это было бы уже не время, а вечность. *Настоящее именно потому и время, что оно уходит в прошлое.* Как же можно тогда говорить о том, что оно есть, если оно потому и есть, что его не будет. Итак, время существует лишь потому, что стремится исчезнуть [4, с. 200].

Но что мы можем сказать о настоящем, когда «прошлое уже нет, будущего еще нет [4, с. 300]. Настоящее есть лишь миг между прошлым и будущим. Но где существуют прошлое и будущее? «Правдиво повествуя о прошлом, люди извлекают из памяти не сами события (они в прошлом), а слова, навеянные образами этих событий, которые, проходя, оставили в душе как бы свои отпечатки» [4, с. 203]. Следует, правда, отметить, что из памяти мы извлекаем не только слова, но и образы и чувства, связанные с событиями прошлого.

Говоря о будущем, следует отметить «что мы часто обдумываем будущие действия, и само это обдумывание происходит в настоящем, хотя предмета обдумывания еще нет, он — в будущем. Но как происходит это таинственное предчувствие будущего? Ведь увидеть можно только то, что есть, а то, что есть, — в настоящем. И когда говорят о том, что видят будущее, то видят, собственно, не его, а те его признаки и причины, которые уже существуют в настоящем... Представления о будущем уже живут в душе и, всматриваясь в них, говорят о будущем» [Там же].

Именно сложное взаимодействие настоящего, прошлого и будущего и составляет содержание психической жизни человека. В реальности он существует в настоящем, но в своем психическом мире он живет в прошлом, настоящем и будущем одновременно. Воспоминание прошлого, восприятие настоящего и представление будущего составляют сущность *внутреннего мира* человека, мира его внутренней психической жизни. И этот внутренний мир тесно связан с хотением, знанием, переживанием, обеспечивая бытие.

«Ожидание грядущего становится содержанием настоящего, а затем, когда настоящее уходит в прошлое, оно становится воспоминанием» [2, с. 222].

Таким образом, жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которые эти действия и события совершаются, которые, как актуальные, совершаются в настоящем, но затем переходят в прошлое. С психологической точки зрения для нас наиболее важным является внутренние условия, определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир.

Определения рабочих понятий. Труд — есть способ обеспечения существования человека. Труд же рассматривается как «целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей» [37, с. 722]. Труд и деятельность рассматриваются как синонимы. Причины труда (деятельности) лежат в человеке. Детерминация деятельности идет от человека. Это один из важнейших методологических принципов, который следует иметь в виду, изучая деятельность человека. «Труд — деятельность» являются формой целенаправленной активности, связанной с достижением конкретного результата.

Поведение рассматривается как «образ жизни и действий» [37, с. 466]. С учетом того, как мы определили жизнь, можно сказать, что *поведение есть конкретное выражение способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование.*

Рассматривая понятия «поведение» и «деятельность», будем исходить из того, что нас прежде всего интересует поведение конкретного человека в определенной ситуации. Рассматривать поведение в отрыве от ситуации бессмысленно. Ситуация может быть предметной или социальной. В последнем случае мы будем иметь дело с социальным поведением человека. Поскольку нас интересует поведение конкретного человека, ведущей характеристикой такого поведения будет выступать его *индивидуальность*. «Единичный человек как индивидуальность может быть понят, — пишет Б.Г. Ананьев, — лишь как

единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида*» [4, с. 334]. Следовательно, поведение человека будет определяться его свойствами как индивида, субъекта деятельности и личности во взаимодействиях со средовыми факторами.

Таким образом, в методологическом плане понятия «поведение» и «деятельность» необходимо рассматривать в единстве с понятием «жизнь». При этом понятие «жизнь» выступает онтологическим основанием для определения поведения и деятельности.

Жизнь человека можно определить как *существование* его во внешнем мире от рождения до смерти, благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке.

Поведение есть конкретное выражение способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование.

«Труд — деятельность» — это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека.

2.2. Мир внутренней жизни человека

2.2.1. Зарождение внутреннего мира

Внутренний психический мир человека является частью человеческой жизни. Уже эмбрион реагирует на состояние матери и события внешнего мира. Можно сказать, что он живет одной жизнью с матерью. В постнатальный период связь с матерью и внешним миром остается, но принимает другие формы — она регулируется психикой ребенка, которая в этом взаимодействии и развивается.

Первой особенностью этого взаимодействия является то, что оно детерминируется внутренним состоянием младенца, его потребностями и связанными с ними переживаниями*. Интересно отметить, что современные нейрофизиологические исследования показывают, что в первые 2–3 месяца жизни мозг ребенка пассивен по отношению к среде, активного взаимодействия с внешним миром не происходит (И.А. Скворцов). Ребенок переживает себя, свои состояния и связывает эти состояния с матерью. В этом процессе опредмечиваются его переживания: состояния ребенка, переживания ребенка удовлетворение за счет объекта вне ребенка. Чувства ребенка связываются с предметным миром, они неразрывны. Подчеркнем, что переживания ребенка едины с его органическими ощущениями, они еще не могут осознаваться, но они в своем единстве и составляют жизнь ребенка. В процессах удовлетворения потребностей предметы внешнего мира приобретают для ребенка значение, смысл и эмоциональную окраску. Внешний предметный мир наделяется значением и переживаниями и выступает в единстве с внутренним миром (переживаниями ребенка). В процессе опредмечивания переживаний формируется единство ребенка и внешнего мира, прежде всего его единство с матерью.

Длительное время (1930–2000 гг.) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда. «Это отражение действительности человеческим мозгом, — читаем мы в учебнике психологии, — в виде различных психических явлений есть субъективный мир человека, представляющий собой отражение, образ объективного мира, существующего вне нас и независимо от нашего сознания» [47, с. 9]. И хотя С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «всякий психический факт — это и кусок реальной действительности, и отражения действительности — не либо одно, либо другое, а и одно и другое; именно в том и заключается своеобразие психического, что

* Механизм происхождения, функционирования и развития эмоций и чувств рассмотрен мною в кн.: «Введение в психологию (эмоции и чувства)». М., 2002.

оно является и реальной стороной бытия, и его отражением, — единством реального и идеального», действительность доминировала в порождении психического. Мысль Рубинштейна о том, что всякое психическое образование — это и переживание, и знание, не нашла должного развития. Да и не могла найти, так как с позиций психического как отражения действительности первичным является внешний мир. В реальности же, как мы подчеркивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются.

На учебнике, отредактированном корифеями отечественной психологии, были воспитаны поколения учителей и психологов. Данные позиции сохранялись на протяжении 60–70 лет. Прослеживаются они и в учебниках последнего периода, хотя в более мягкой форме. Мы же еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений.

С учетом сказанного, продолжим рассмотрение процесса зарождения внутреннего мира.

Человек — часть природы. Свое существование он может обеспечить только за счет природы. И чтобы этого достичь, он должен располагать соответствующим знанием о природе и обладать определенными навыками. Знания об окружающем мире всегда функциональны, т.е. они получают ребенком в процессе разрешения жизненно важной задачи. Эти знания служат удовлетворению определенной потребности, и поэтому всегда сопровождаются переживанием. Жизненно важные знания всегда связаны с переживанием. В этих переживаниях отражается личностный смысл знаний, получаемых от взаимодействия человека с внешним миром в процессе жизнедеятельности. В формирующемся субъективном образе внешний мир раскрывается как «мир для меня» (вещь в себе становится вещью для меня). Предметы внешнего мира связываются с переживаниями и наделяются личностными смыслами. Субъективный образ объективного мира, его формирование включается в процесс жизни человека, обеспечивает эту жизнь, является ее частью. И происходит это без обязательного осознания явлений психики (хотя на определенном этапе они начинают осознаваться). Нас в гораздо большей мере интересует не сам субъективный образ, а его включенность во внутренний мир человека.

2.2.2. Репрезентация внешнего мира во внутреннем

Внешний мир представлен в формулирующемся внутреннем мире в различных языковых* отображениях. Прежде всего он предстает субъекту в его чувственных *ощущениях, восприятиях* и в виде ощущений, восприятий включается во внутренний мир. Вполне естественно утверждение, что разные чувства отражают различные стороны объективного мира, они с этой целью и сформировались в процессе эволюции человека. Следовательно, разные чувства дадут нам различную картину мира.

С одной стороны, но тесно связанной с восприятием внешний мир будет представлен на языке потребностей человека, насыщен определенными личностными смыслами и переживаниями.

Субъекту его можно представить на языке движений, действий и деятельностей, связанных с определенными целями и мотивами, либо знаниями и символами, имеющими различное значение и смысл, различную эмоциональную насыщенность.

Наконец, внешний мир описывается на языке слов, надежных определенным значением, которое у субъекта насыщается различным смыслом, ценностями и переживаниями. Одно и то же словесное описание по-разному воспринимается различными лицами в зависимости от их жизненного опыта. Слово многозначно. Поэтому внешний мир, описанный словами, во внутреннем мире у различных субъектов выглядит по-разному.

Из сказанного становятся ясными вся сложность репрезентации внешнего мира и богатство внутреннего мира человека. При этом многообразии языков представления внешнего мира не лишает внутренний мир целостности.

2.2.3. Единство и независимость внешнего и внутреннего миров

Внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают опре-

деленное значение и личностный смысл, а его формирующийся образ всегда носит черты оперативного образа.

В потоке жизни, состоящем из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающих конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве составляют внутренний мир. Актуализация потенциальных моделей — составляющих внутреннего мира, происходит по функциональному принципу, сформулированному С.Л. Рубинштейном для процессов припоминания. «Этим функциональным принципом, в частности, объясняется, по-видимому, ... повседневный и все же как будто парадоксальный факт: мы часто помним, что мы чего-то не помним; при припоминании забытого, если нам подвернется не то, что мы стараемся вспомнить, мы сейчас же сознаем или чувствуем: нет, это не то. Таким образом, мы знаем, что мы забыли, хотя, казалось бы, что раз это забыли, мы этого не знаем. В действительности у нас в этих случаях обычно есть некоторое функциональное знание о связях, в которых стоит забытое нами. Припоминая, мы очень часто ищем носителя определенных, более или менее ясно осознанных функций, связей. В процессе припоминания мы из них исходим и, когда нам как будто вспоминается забытое, мы проверяем, то ли нам вспомнилось, что мы хотели припомнить, по тому, как всплывшее в памяти входит в эти связи. Отождествляя всплывшее в памяти с искомым или отвергая его как не то, что мы хотели припомнить, мы в значительной мере базируемся на некотором смысловом контексте, из которого исходит припоминание» [51, с. 294].

В данной пространной цитате нам хотелось бы, во-первых, подчеркнуть, что отдельные блоки информации во внутреннем мире связаны друг с другом функциональными связями и составляют единое целое — внутренний мир. Во-вторых, в конкретные моменты времени мы не только не помним того, что включено в память, но и с трудом это можем актуализировать. Но от того, что мы не помним чего-то, не следует, что этого не содержит наша память.

Отметим также, что функциональным принципом работы памяти объясняются многие обмолвки. Например, вы длительное время встречались с одним человеком и, может быть, бы-

* Под языком будем понимать любую знаковую систему.

ли с ним близки, затем вы расстались, и вам встретился другой человек. В этом случае вы можете часто ловить себя на мысли, что вам хочется назвать его именем первого.

В своем порождении внутренний мир тесно связан с внешним миром, но одновременно он самостоятелен, существует независимо от внешнего мира. Это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь.

Но проживает свою жизнь человек во внешнем мире. Поэтому нам хотелось бы подчеркнуть еще раз единство внешнего и внутреннего миров. Это единство особенно убедительно доказывается исследованиями явлений депривации. Различные формы депривации: сенсорной, эмоциональной, двигательной, социальной, всегда приводят к нарушению нормального функционирования психики. Обеднение отношений с внешним миром приводит к задержкам психического развития, как в интеллектуальном, так и в эмоциональном аспектах. Широко известны результаты исследований детей в условиях детских учреждений, когда при нормальных биологических факторах развития наблюдаются обедненные социальные контакты, недостаток эмоциональных отношений. В этих условиях наблюдается общая задержка развития ребенка.

В условия депривации у человека усиливается потребность в ощущениях и переживаниях, что осознается в форме сенсорного эмоционального голода. Активизируются процессы воображения, нарушается ритм сна и бодрствования, развиваются гипнотические состояния. Снижаются показатели функционирования практически всех познавательных процессов, наблюдаются иллюзии и галлюцинации.

2.2.4. Внутренний мир и душа человека

Переживания человека пронизывают все идеальные компоненты психической деятельности. Это относится и к образам восприятия, и к информации памяти, и к процессам принятия решений, разрешения жизненных ситуаций и деятельностных задач. Другими словами, все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание

внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. В этом принципиальное отличие информации внутреннего мира человека от информации, циркулирующей в любой технической системе, в том числе в системах искусственного интеллекта. Внутренний мир человека представляет собой *потребностно-эмоционально-информационную* субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств и отражающую все многообразие его бытия.

И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, начинает формироваться с восприятия своих потребностей и переживаний и в дальнейшем своем существовании неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира в каждый момент жизни, вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. Исходя из сказанного выше, можно заключить, что внутренний мир человека — это живой мир, а потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир,— это живая субстанция.

Таким образом, можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть *душа человека*. Эта душа живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира. Подчеркнем еще раз, что душа живет и может сама себя рефлексировать, может в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события. С этой точки зрения душа живет вне времени.

Давая характеристику души через *субстанцию*, мы должны более подробно раскрыть это понятие. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, к понятию «субстанция» мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить *сущность* вещи. Субстанция понимается как устойчивое в явлении. «Субстанция определяется как сущность, проявляющаяся в явлениях, выступающая в них в форме осложненной несущественными, привходящими обстоятельствами, иногда маскирующими сущность, существенное в явлении» [53, с. 24]. Именно такой субстанцией и является душа. Иными словами, душа составляет сущность человека и проявляется в его пове-

дении. Душа как сущность личности выступает той инстанцией, которая преломляет и преобразует внешние воздействия.

Душа-субстанция как сущность человека является устойчивым основанием личности в процессе ее взаимодействий с другими личностями и внешним миром в целом. Одновременно эта сущность человека выступает как основание всех его изменений.

Душа субстанции позволяет понять такое сложное явление, как сохранение и тождество личности в процессах ее изменения и развития. «Субстанция выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина существования которого в нем самом, существующее как причина самого себя» [53, с. 26]. Внутренние отношения, субстанциональные отношения, отношения во внутреннем мире между его компонентами являются основой, сущностью внешних отношений человека.

Говоря о душе как о субстанции, не сводимой к ее проявлениям — отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, — мы фактически реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами. Одновременно душа как субстанция не существует отдельно от своих проявлений, вне психических явлений. Как отмечает Г.И. Челпанов, «наш психический организм не представляет простого механического соединения отдельных частей, а тоже представляет нечто целое, единое, вроде организма. Этому единству присущи *постоянство* и *относительная* неизменность, а это именно и суть, те свойства, которые характеризуют субстанция» [67, с. 275].

В качестве единого целого душа-субстанция одновременно выступает как организованное целое, имеющее свою структуру. Именно структурные связи и образуют внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия [53, с. 30].

Субстанция детерминирует поведение человека и, как следствие этого поведения, может изменяться сама. Отсюда следует, что сама субстанция зависит от истории субъекта, жизненного пути личности. Анализируя детерминацию поведения человека со стороны сознательного существования, С.Л. Рубинштейн отмечает, что «психические явления выступают и как обуслов-

ленные условием жизни людей, и как обуславливающие их поведение, их деятельность... Внешние условия выступают как условия общественной жизни (общественный строй, политическая организация и т.д.), которые действуют через внутренние моральные установки человека, личности. Детерминация через мотивацию — это детерминация через значимость явлений для человека. Отсюда диалектика детерминации со стороны “влечения” и “долга” (внешней нормы). Отсюда также возможный подход к проблеме “ценностей”, их шкале и динамике в зависимости от уровня бытия, жизни личности. Вопрос о “пользе” (“утилитаризм”), о “счастье” (удовольствие, наслаждение, радость) и т.д. решается не абстрактно, а в зависимости от того, о человеке какого уровня жизни идет речь» [Там же].

Интересны рассуждения и логические доводы существования души Абу ибн Сины (Авиценны). В предельно общем виде под душой он понимал силу, которая является основой совершения действий. «Сон и бодрствование, здоровье и болезнь, — пишет Ибн Сина, — это состояние тела, и *их начала исходят от него; они принадлежат сначала ему; однако они принадлежат* ему потому, что у него есть душа. А что касается преставления, вождления, гнева и тому подобного, то они принадлежат душе постольку, поскольку она обладает телом, а телу — постольку, поскольку они, прежде всего, принадлежат душе тела... Печаль, беспокойство, скорбь и тому подобное... принадлежит телу со стороны души, поскольку они сначала принадлежат душе» [25, с. 469].

Голод и вождление, иными словами биологические потребности, принадлежат первично телу; страх, гнев, печаль — это претерпевания, проявляющиеся сначала у души. К проявлениям души Ибн Сина относит восприятие, воображение, память, речь, мышление. Можно с уверенностью утверждать, что к проявлениям души Ибн Сина относит все основные категории, изучаемые современной психологией. Он не использует понятие «психология», но по содержанию рассматриваемых категорий душа в понимании Ибн Сины, в своих проявлениях охватывает то, что изучает психология. И с этой точки зрения можно говорить, что психология — наука о душе.

Но при этом очень важно отметить, что по утверждениям Ибн Сины «душа действует самостоятельно... Душа совершает два [вида] действий: один — по отношению к телу, которым она

руководит и управляет; другой – по отношению к себе самой и к своим началам, а это как раз и есть действие разума» [65, с. 6]. Здесь мы считаем важным подчеркнуть глубокую мысль Ибн Сины о том, что душа является источником активности человека: она действует самостоятельно, но живет и тесно связана с телом, а также то, что душа стремится познать себя с помощью разума.

Обращаясь к понятию души, вспомним слова С.Л. Франка, который писал: «Будущий историк нашей современной духовной культуры, вероятно, с удивлением отметит как один из характернейших ее признаков отсутствия в ней какого-либо определенного и принципиального учения о сущности человеческой души и о месте человека и его духовной жизни в общей системе целого» [65, с. 6]. «Прекрасное обозначение “психология” – учение о душе – было просто незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что когда теперь размышляем о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаемся делом, которому суждено остаться безымянным или для которого надо придумывать какое-нибудь новое обозначение» [65, с.8].

Понятие души используется в двух аспектах: как внутренний, психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т.д. и в теологическом плане как бессмертное, нематериальное начало, существующее независимо от тела, связывающее человека с Богом.

«В русском языке слово душа дает наивысшую частотность употребления в значении “внутренний психический (психологический) мир человека”. В своем религиозном значении “нематериальное начало” оно употребляется гораздо реже, – пишет С.Г. Тер-Минасова. – Показательны в этом смысле данные Словаря языка А.С. Пушкина. Слово “душа” – чемпион по частотности употребления у Пушкина. При этом абсолютное большинство употреблений этого слова – 510 раз – приходится на значение “внутренний психический мир человека”. В значении же “нематериальное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти”, оно употреблено всего 44 раза. 510 и 44 – разница впечатляющая. Причем в языке А.С. Пушкина, так что это нельзя отнести за счет советской антирелигиозной пропаганды» [60, с. 164–165].

Понятие «душа» вполне достойно того, чтобы его восстановить в правах как научное понятие. И предметом психологии может стать душа человека в ее научном понимании.

2.2.5. Внутренняя жизнь и сознание

Возникновение сознания явилось критическим моментом в развитии человека. Единой точки зрения на понимание, что такое сознание, нет, но большинство исследователей связывает происхождение сознания с возникновением языка и речи.

Зададимся вопросом: какую функцию несут речь и язык? Прежде всего речь и язык выполняют коммуникативную функцию.

В условиях группового существования и совместной деятельности речь и язык потребовались главным образом для более эффективного построения совместной деятельности, в первую очередь координации деятельности отдельных членов группы путем обмена информацией. Появление языка и речи позволило объединить интеллектуальные и исполнительные ресурсы всех членов группы, повышая эффективность выживания. Можно сказать, что с возникновением языка и речи появился коллективный разум, а выражаясь современным языком, появился распределенный сетевой интеллект. Язык позволил аккумулировать знания. К обычаю и традиции добавились предание и реальное речевое общение. Накопление знаний привело к дальнейшему росту коллективного разума. Процесс этот шел достаточно медленно и занял несколько тысячелетий (от неандертальца к кроманьонцу) [76].

Отметим также, что возникновение языка и речи выступило мощным стимулом обособления одних групп людей от других, стимулированию возникновения закрытых обществ на основе единства языка. Закрытое общество, в свою очередь, способствовало интенсификации информационного обмена и развитию языка. С помощью развивающегося языка человек мог все более точно описывать окружающий мир, жизненно важные события и признаки.

Для нас особенно важно, что развивающийся язык позволял все более точно и полно описывать повадки зверя, а затем и соплеменника. Через словесное описание соплеменников

человек все в более полной мере начинал отражать и самого себя. Давая, например, характеристику того или иного зверя, первобытный человек отмечал силу одного, хитрость другого, быстроту третьего и т.д. В дальнейшем эти характеристики начали относиться к отдельным членам группы (племени). Отголоски этого мы находим, например, в прозвищах индейцев: «Орлиный Глаз», «Хитрая Лиса», «Свирепый Буйвол» и т.д. Через сопоставление себя с другими членами группы человек мог более успешно познавать самого себя.

Таким образом, мы подходим к процессу самопознания (со-знания). Это было самопознание себя не в философском аспекте, а сугубо практическое самопознание. Знание своих качеств позволяло более точно *планировать* свои действия, как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности, повышая их эффективность. Более выносливых послать в загон, более метких поставить в засаду и т.д.

Со временем функции *планирования* и *целеполагания* стали одними из центральных в деятельности человека. С развитием целеполагания деятельность человека начала приобретать системный характер, благодаря тому что цель, как закон, определяет характер самой деятельности.

2.2.6. Развитие внутреннего мира ребенка

Как мы уже отмечали, развитие внутреннего мира ребенка начинается с переживаний внутренних потребностей и с опредмечивания этих потребностей. В этом процессе объекты внешнего мира, прежде всего мать, приобретают для ребенка определенные значения и эмоциональную окраску. Подчеркнем, внутренний мир начинается с переживаний, внешний мир — вторичен. В своем внутреннем мире ребенок замкнут на себя. Он для себя весь мир, все остальное существует для него. Так формируется эгоцентрическая позиция ребенка. Внутренний мир человека первичен по отношению к внешнему.

Дальнейшее формирование внутреннего мира осуществляется в совместной деятельности ребенка и взрослого. Парадокс заключается в том, что ребенок, обладая огромным потенциалом, ничего не может. Его мозг потенциально может все, но

ничему не обучен. Осуществляя движения, ребенок учит свой мозг. Лучше и легче это происходит, когда ребенок осуществляет действия с предметами (предметные действия). Но он не может их выполнить, не научившись. И вот в этот критический момент ему на помощь приходит взрослый. Механизм формирования внутреннего мира в этом возрасте заключается в *распределенном действии*, в совместной деятельности ребенка и взрослого. Любое действие вначале выполняется как совместное, и только постепенно взрослый передает свое умение ребенку. Вначале взрослый и ребенок вместе держат ложку, вместе надевают кольца на пирамидку, вместе катают тележку — все делают вместе. Но постепенно любое действие ребенка все в большей мере начинает выполнять самостоятельно. В совместной деятельности жизненный опыт взрослого передается ребенку с помощью *совместного предметного действия*.

Глубокий смысл этой совместной деятельности заключается в том, что взрослый *повинуется желаниям и переживаниям* ребенка, его стремлениям к определенным предметам, его стремлениям что-то сделать, скорее всего схватить предмет. Взрослый повинуется желаниям ребенка и *формирует цель для себя*, соответствующую этому желанию. *Мотив — ребенка, а цель — взрослого*. Одновременно взрослый *создает условия для выполнения действия*, реализующего мотив ребенка. Пододвигает игрушку, поворачивает ее так, чтобы легче было взять, поддерживает ее и т.д.

В процессе выполнения предметных действий, направленных на удовлетворение желаний ребенка, происходит опредмечивание этих желаний (мотивов), а так как цель исходит от взрослого, то и отражение внешнего мира в предметном действии осуществляется в соответствии с целями взрослого и мотивами ребенка. В процессе выполнения предметного действия формируется образ внешнего мира, ограниченный, фрагментарный, акцентированный на конкретные действия, насыщенный переживаниями (эмоциями). Таким образом, первичный внутренний мир, связанный с переживанием себя, начинает дополняться представлениями о внешнем мире, тоже связанным с удовлетворением желаний ребенка. Осуществляется это в совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой взрослый передает ребенку свои способности и свое видение

внешнего мира. В совместном предметном действии взрослый распредмечивает эти способности в своей индивидуальной интерпретации и передает их ребенку. По образному выражению С.Ю. Степанова, взрослый выступает по отношению к ребенку в качестве своеобразного «духовного мецената» [59].

В формирующийся внутренний мир, таким образом, включаются не только представления о внешнем предметном мире, но и представления о распредмеченных способностях в той части, которая связана с психологической системой способностей [69].

Каково бы ни было содержание внутреннего мира, следует еще раз подчеркнуть, что это содержание через потребности и переживания всегда связывается с телом. Душа и тело всегда едины.

Как мы уже отмечали, ребенок от природы эгоцентричен. И формирование внутреннего мира начинается с переживания своих внутренних ощущений. Окружающая среда, в том числе социальная, имеет для него значение только в той мере, в которой она связана с удовлетворением естественных потребностей, с обеспечением состояния удовлетворенности и безопасности.

Постепенно ребенок дифференцирует людей и предметы внешнего мира как объекты своих потребностей. Он выделяет отдельные качества этих объектов, связанные с удовлетворением потребностей. Это выделение объектов и их качеств осуществляется в процессе манипулирования и общения с ними. В общении с взрослыми ребенок осваивает и названия объектов, и их качества. Ребенок открывает объективный мир, существующий вокруг него и для него, для удовлетворения своих потребностей. Он в центре мира.

В системе отношений ребенка с окружающим миром особенно следует выделить отношения с родителями, и прежде всего с матерью. С первых моментов жизни от нее исходят все приятные ощущения: удовлетворение голода и жажды, тепло, ласка, а также одобрение всех действий, любовь и восхищение. Со временем ребенок открывает для себя, что комплекс положительных ощущений, получаемых от матери, называется любовью. Когда тебя любят, это хорошо, это приятно. Ребенку ничего не надо делать, чтобы мать его любила. Она любит его

потому, что он есть. Ребенок эгоцентричен в отношении не только объектов потребностей, но и чувств, и в первую очередь по отношению к любви.

Безусловность материнской любви человек ощущает всю жизнь. И всю жизнь человек тянется к этому духовному пристанищу, жаждет любви типа материнской, любви к нему такому, какой он есть, любви, не обусловленной конкретными качествами и достоинствами. Стремление к безусловной любви — одна из самых сильных потребностей человека. В любви, как отмечает Э. Фромм, всегда есть страх, что любовь может исчезнуть. Кроме того, «заслуженная» любовь может оставлять горькое чувство, что тебя любят не ради тебя самого, а только потому, что ты нравишься; что тебя, если разобраться, вообще не любят, а используют [66, с. 132].

Осторожно подходя к фрейдовско-фроммовскому разделению любви на материнскую и отцовскую, все же отметим, что отец раньше матери начинает предъявлять к ребенку конкретные требования, выполнение которых ведет к отцовскому поощрению, ласке, любви. Не останавливаясь на тонкостях, отметим только, что в отношениях отца ребенок сталкивается с ситуацией, когда любовь можно и должно заслужить. Для этого надо что-то сделать или совершить поступок. Чтобы быть любимым, надо сделать то, что заслужит одобрение. Постепенно в общении с родственниками (матерью и отцом, бабушкой и бабушкой, сестрами и братьями) ребенок усваивает общий характер данного положения. Ребенок начинает понимать, что любят не только за то, что ты есть, но и *за то, что ты делаешь*.

С особой остротой это положение проявляется, когда ребенок сталкивается со сверстниками, с другими детьми. Каждый из них эгоцентричен. Сталкиваются эгоцентрические тенденции. И в этой ситуации остро выступает проблема: кто ты есть, какими качествами обладаешь и что делаешь для других. Сильный ты или слабый, ловкий и быстрый или нет, превосходишь ли других в сообразительности, смелый или трус — все будет приниматься в расчет. Естественно, что вначале все эти качества проявляются конкретно: сумеешь ли ты побороть или обогнать других, быстрее решить задачу, не отступить перед агрессивным действием другого, вступить в борьбу, если у тебя

что-то отняли. И только постепенно у ребенка начинают формироваться представления о качествах других детей и о своих собственных в сопоставлении с ними.

Парадокс этой ситуации заключается в том, что столкновение эгоцентрических тенденций приводит к пониманию других и себя. При этом личностные качества выступают не сами по себе, а в действиях по отношению к другим. Важно не только, какими качествами ты характеризуешься, но и что ты делаешь для других людей. Выступают ли твои качества как добродетели? Любишь ли ты других людей? С ответа на эти вопросы начинается восхождение к духовности.

Следует отметить, что столкновение эгоцентрических тенденций приводит, может быть впервые, к глубоким конфликтам, которые активизируют внутреннюю жизнь.

2.2.7. Развитие внутреннего мира в деятельности

Любая деятельность побуждается, направляется и регулируется двумя векторами: мотивом → целью и целью → результатом [73]. Мотив инициирует деятельность, направляет ее и конкретизирует цель; цель определяет результат деятельности.

Принципиальным этапом освоения деятельности является ее принятие человеком. Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представление человека о профессии будет соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, проецирует свою мотивационную сферу на структуру факторов, связанных с деятельностью и возможностями удовлетворения своих потребностей в деятельности и через деятельность. Принятие профессии порождает *желание* выполнять ее определенным образом, порождает конкретную *детерминирующую* тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности.

В процессе дальнейшего освоения деятельности происходит трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. *Во-первых*, общие потребности личности находят свой предмет в деятельности и, таким образом, идет формирование структуры профессиональных мотивов и их осознания. В результате этого процесса устанавливается *личностный смысл* деятельности.

Во-вторых, система профессиональных мотивов изменяется с возрастанием уровня профессионализации. Это выражается в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов, изменениях в абсолютной и относительной значимости мотивов, в изменении их структуры. Различные аспекты деятельности приобретают различный личностный смысл и привлекательность. На разных этапах профессионализации различные мотивы становятся ведущими. Это явление (в отличие от сдвига мотивов, по А.Н. Леонтьеву) мы назвали «дрейфом» мотивов.

Мотивация организует целостное поведение, оказывает существенное влияние на формирование цели, проявляется в установках на качество и производительность, в ее динамике, напряженности, на весь процесс генезиса психологической системы деятельности. Цель деятельности выступает как идеальный или мысленно представляемый результат, включающий качественные и количественные параметры. На этапе формирования представления о качестве результата выделяются те его параметры, которые определяют это качество. В процессе формирования представления о цели деятельности субъект выделяет прежде всего те параметры, которые имеют предпочтительный личностный смысл. Существенным моментом формирования цели является установление лично приемлемых (предпочтительных) уровней достижений в деятельности (по каждому параметру). Завершающим этапом процесса формирования цели является выработка критериев, по которым происходит принятие решения о достижении цели деятельности (критерии оценки достижения цели).

Помимо критериев достижения цели формируются критерии оценки эффективности деятельности и критерии предпочтительности того или иного результата. Необходимость выработки подобного рода критериев обусловлена наличием поля допустимых результатов и множества возможных способов деятельности.

С учетом сформированных и принятых субъектом целей деятельности формируются представления о программе деятельности и способах выполнения определенных действий, соответствующие критерии оценки правильности действий и решающие правила, по которым происходят обработка информации и принятие решений.

В деятельности внешний мир отражается функционально. В результате формируется оперативный *образ*, обеспечивающий успешность деятельности.

Если рассмотреть жизнь человека, то она предстает как непрерывно меняющиеся деятельности и поступки. Следовательно, и субъективный образ объективного мира будет складываться из оперативных образов, характерных для конкретных видов деятельности и поступков. Если при этом составляющие данного образа характеризуются прагматичностью, адекватностью задаче действия, специфичностью, лаконичностью и функциональной деформированностью, то и субъективный образ мира у конкретного субъекта будет характеризоваться этими свойствами. Он будет отражать те задачи, которые решал субъект в своей жизни. У каждого субъекта свой образ мира, в своих частях точно приспособленный для решения определенных задач жизнедеятельности. В каждой деятельности этот образ поворачивается своей особой гранью, из него вычерпывается именно та информация, которая нужна для данной (конкретной) деятельности. Чем в большее число деятельностей включался человек, тем большей оперативностью обладает его субъективный образ. В оперативности образа заключается его жизненная приспособленность, возможность его эффективно использовать в выполнении различных задач.

2.2.8. Развитие внутреннего мира в поступках

Выше мы рассмотрели формирование внутреннего мира человека как субъекта деятельности. Оставаясь по структуре тем же, что и в деятельности, внутренний мир претерпевает существенные изменения, когда мы начинаем его рассматривать как производный от поступка. В поступке на первый план выходят отношения человека с другими людьми. Человек выделяет себя из группы, противопоставляет себя другим ее членам и отождествляет себя с группой. Через поступок человек начинает осознавать групповые формы поведения, иерархию в группе, ценность для него других членов группы, групповых норм. Через оценки других он оценивает себя, приходит к пониманию того, что он есть для других и имеет ли ценность для них. В содержание внутреннего мира включаются ценно-

сти межличностных отношений, социальные нормы поведения. Осознание социальных норм *переводит их в знание*, а это, в свою очередь, делает допустимым их нарушение. Ставятся под сомнение традиция и обычай. Появляется возможность оправдать эгоизм. Познавая самого себя через отношения с другими, человек одновременно познает добро и зло, усваивает мораль. В поступках закладывается человечность [76], а наряду с этим и возможность возникновения конфликтных ситуаций, которые могут стать источником внутреннего конфликта.

Совершая поступок, осознавая свои отношения с другими людьми, человек понимает, что он может стать источником добра или зла для других, извлечь пользу для себя за счет других. Мораль гармонизирует эти отношения. Через поступок во внутренний мир входит мораль, а вместе с моралью — осознание героизма, эгоизма, жертвенности. Соблюдение моральных норм связано с глубокими эмоциональными переживаниями. Через поступок формируется духовность человека. Духовность характеризует новый этап в развитии внутреннего мира человека. Высшим ее проявлением является совесть человека, которая занимает в структуре внутреннего мира особое место.

В процессе воспитания ребенок усваивает нормы морали. При этом нравственные нормы, мораль определяют поведение человека, выступая или как стимул, или, если они стали личностно значимыми, как мотив. В первом случае человек «сверяет», сопоставляет свое поведение с моральными нормами и старается их выполнять из страха наказания. Во втором случае нравственные нормы служат мотивом поведения. Нам важно отметить, что и в том и в другом случае присутствует *акт соотнесения* поведения и моральных норм, и что моральная норма *побуждает и направляет* поведение в первом случае опосредованно, а во втором случае — прямо. Но мы знаем, что деятельность и поведение не только мотивируются, но и корректируются на основе самоконтроля. Личность производит *самооценку совершаемых поступков*. Этот *нравственный самоконтроль* происходит путем соотнесения нравственных параметров поведения с моральными нормами. В том случае, когда моральные нормы стали личностно значимыми у человека, он самостоятельно формирует для себя нравственные обязанности и требует от себя их выполнения.

Заметим, что моральные нормы становятся личностно значимыми у незначительной части общества, для большинства же людей — это внешний стимул, определяющий характер поведения. В этих условиях природа должна была позаботиться о дополнительных гарантиях морального поведения. Таковым гарантом стала совесть.

Моральный самоконтроль часто констатирует расхождение реального поведения с моральными нормами, но не приводит или в большинстве случаев *не может* привести к изменению или *уже совершенного* акта поведения. Тогда наше сознание *констатирует* факт расхождения поведения и нравственной нормы, в результате чего формируется *негативный градиент* оценки собственного поведения. Причем это характерно для обеих ипостасей моральной нормы — стимула и мотива. Негативный градиент оценки начинает проявляться как некоторая *оценочная мотивация* в отношении самого себя. Любая мотивация порождает *соответствующее мотивационное состояние*, которое субъективно проявляется в особом чувстве неудовлетворенности или удовлетворенности собой — *в совести*. Учитывая это, можно предположить, что физиологическая основа совести близка к физиологической основе биологической мотивации. Нейропсихологические и нейрофизиологические данные о воздействии сознания на подкорковые процессы позволяют высказать эту гипотезу.

Совесть характеризует способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности и требовать от себя их выполнения, производить самооценку совершаемых поступков [26, с. 279]. Совесть выступает в форме внутреннего императива, определяющего поведение человека при достижении самых различных целей. И если в моральных нормах отражаются потребности человека и общества на основе исторического опыта многих поколений, то совесть всегда индивидуальна; она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной (чувственной) оценки этих действий. Именно чувственная составляющая совести выступает в роли мотивации. В совести морально должное и фактически принятое совпадают далеко не всегда и не полностью.

Рассматривая содержание внутреннего мира, нельзя не отметить самостоятельность переживаемых мыслей. Будучи порождением реальных отношений, мысли, добрые и злые, приобретают собственные жизнь и назначение. Раз возникнув, та или иная мысль вливается в общий поток внутренней жизни и определяет поведение субъекта на долгий период, иногда на всю жизнь. Например, у вас возникает мысль о том, что ваш собеседник неискренен. Эта мысль будет определять все ваше поведение с этим человеком. Другим ярким примером является мысль о неверности любимого. Она порождает чувство ревности, от которого часто невозможно избавиться и которое портит жизнь любящих. Та же мысль о неверности друга вызывает подозрение и изменяет все ваше поведение. Недаром говорят, что слово ранит. Мысль, заключенная в слове, порой переворачивает весь внутренний мир. Поэтому человек должен осознанно подходить к собственным мыслям и оценкам, не предаваться недобрым размышлениям, не формировать из себя недоброжелателя. Столь же опасно, как и недобрым мыслям, предаваться грусти. Она ослабляет волю и способствует формированию чувства одиночества, покинутости, несправедливости.

Особо опасную роль в деформации внутреннего мира играют чувства ущемленности, несправедливости, овладевающие человеком. Такой человек начинает компенсировать свои неудачи стремлением унижить других, поставить их в зависимое положение. На этой основе могут развиваться садистские черты характера. Боль другого, кто бы это ни был (жена, дети, сослуживцы, просто посторонние люди), начинает доставлять удовольствие такому человеку. Завистливый человек начинает причинять зло и горе всем, кому мстит, возникает стойкое желание беспредельной мести. Озлобленные неудачники и просто завистливые люди готовы критиковать всех и вся, в быту и на производстве, в научном коллективе и в искусстве. Они омрачают жизнь людей. Еще раз подчеркнем, что огромное значение в формировании внутреннего мира имеет личный успех. Нереализованные желания разрушают человека изнутри.

2.2.9. Целостность внутреннего мира

Как было показано выше, внутренний мир формируется в поступках и действиях, которые реализуются целостной психологической функциональной системой. Отдельные компоненты этой системы, отнесенные к мотивации, переживаниям, оперативному образу внешнего предметного мира и самого себя, планам и программам поведения, правилам и критериям оценки в соответствии с целями деятельности и моральными нормами, тесно функционально взаимосвязаны друг с другом. Таким образом, внутри отдельных поступка и действия внутреннего мира целостен и функционален.

Вместе с тем каждый отдельный поступок и действие (назовем это актом жизнедеятельности) вплетены в реальную жизнь человека, являются элементами потока жизни. В этом процессе жизнедеятельности развиваются природные качества индивида. Базовые биологические мотивации – пищевая, половая и доминирование – формируются в целостную систему потребностей личности с ее материальной, духовной и социальной составляющими, в которых отражаются весь мир продуктов потребления, моральные нормы, предания, традиции и обычаи, религиозные устремления, эстетические ценности, потребности в общении, социальном признании, самоактуализации и многое другое [68].

Формируясь в актах жизнедеятельности, многообразие потребностей вырастает из базовых потребностей и в силу этого представляет собой единую развивающуюся подсистему внутреннего мира. *Принятие* той или иной деятельности определяется системой потребностей личности, структурой ее доминирующих мотиваций. Через развивающуюся систему потребностей все акты жизнедеятельности становятся взаимосвязанными. Таким образом, отдельные целостные компоненты, реализующие отдельные акты жизнедеятельности, объединяются в целостный развивающийся внутренний мир человека. При этом особо следует отметить, что потребности, развиваясь из базовых биологических, тесно связывают внутренний мир с телом (единство тела и духа), а моральные нормы, являющиеся порождением общества и принятые человеком как личностно значимые, воплотившиеся в совести, связывают его с обще-

ством (единство личности и общества). В результате образуется структура: природа → индивид → личность → общество.

Наряду с потребностями системообразующим фактором, определяющим целостность внутреннего мира, являются *переживания*. Переживания интимно входят в любой психический процесс и психическое новообразование (образ, программы поведения, оценочные критерии, решающие правила и т.д.). Ощущения, восприятия, представления, мысли субъекта всегда несут в себе и компонент переживания. Возникая, переживание охватывает весь акт жизнедеятельности, пронизывает всю психическую систему действия. Конкретное переживание становится событием в жизни человека, и вся его жизнь представляется как цепь переживаний. Эти переживания становятся как бы точками кристаллизации всего внутреннего мира человека, всей его внутренней жизни.

В заключение еще раз подчеркнем, что внутренний мир человека замкнут на него самого, это внутренний мир конкретного индивида, и он целостен. Нарушения целостности и функциональности внутреннего мира человека ведут к различным аномалиям в поведении, которые определяются как различные психопатологические синдромы.

Когда мы говорим о внутренней жизни человека, мы рассматриваем этот мир в динамике, как поток событий. Внутренняя жизнь человека может протекать полностью в идеальной форме, в виде представлений, фантазий, мечты. В своих фантазиях человек исходит из своих потребностей, в них отражается его жизненный опыт, он совершает «виртуальные» действия и поступки, которые может глубоко переживать. Именно переживания, находящие отражение в телесных реакциях, говорят нам о том, что это *реальная* жизнь. Но эта внутренняя жизнь может быть и стороной реального потока актов жизнедеятельности, выливаться в конкретные действия и поступки. В определенных случаях внешне выраженная сторона поступка может оказаться незавершенной, например, в случае ее произвольной задержки. Внешне выраженная сторона поступка – это лишь вершина айсберга, подводную часть которого составляют такие явления внутренней жизни, как борьба мотивов, принятие решения, глубокие переживания того и другого, процессы выработки программ, информационное обеспечение процессов принятия решения и осуществление действия.

Рассмотренный процесс формирования внутреннего мира возвращает нас к учебной деятельности как основному инструменту, обеспечивающему целостное развитие ученика. И мы возвращаемся к теоретическому конструкту – представлению о психологической системе деятельности, которое, с нашей точки зрения, и должно быть положено в основу анализа реального процесса развития, определяя основные направления этого развития.

2.3. Понятие деятельности как исходная абстракция построения новой школы

В философском плане понятие деятельности «выделяет и определяет существенную специфику жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно изменяют и преобразуют природную и социальную действительность» [18]. В отличие от законов природы законы общества обнаруживают себя только в деятельности и через деятельность [43, с. 96].

Важным методическим требованием построения теории является требование монизма. «Под монизмом понимается ... логическое воззрение, согласно которому любое цельное и последовательное теоретическое воззрение возможно лишь на базе одного единственного исходного основоположения» [63, с. 484].

Понятие деятельности может стать той исходной абстракцией, которая позволит создать теорию образования в целом и профессионального образования в частности.

В предельно общем виде деятельность можно определить как целенаправленную активность человека, связанную с удовлетворением его потребностей. Ведущим методологическим принципом при изучении деятельности выступает положение о том, что человек является субъектом деятельности. Что это значит? Это значит, что человек обладает определенными потребностями, способностями хотеть и желать. В зависимости от своих потребностей и желаний он сам как субъект деятельности ставит перед собой определенную цель. Цель конкретизируется в определенном результате. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности, представлены на рис. 2.1.

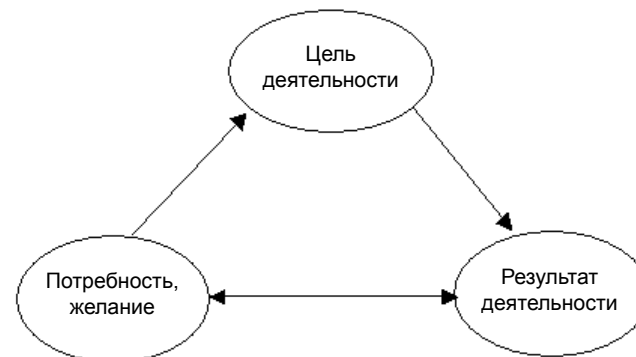


Рис. 2.1. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности

Важнейшим компонентом субъектности является тот факт, что в обозначенных основных компонентах деятельности представлены переживания. Эта связь реализует методологический принцип: единство знаний и переживаний.

Мотивация оказывает существенное влияние на принятие профессиональной деятельности, трансформацию нормативной деятельности и способов ее реализации, а также на определение личностного смысла деятельности.

Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации цели и способов ее достижения. Под влиянием мотивации в деятельность вовлекаются ресурсы памяти. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Мотивация участвует и в отражении текущих внешних условий деятельности. Любая деятельность по своему результату характеризуется следующими параметрами:

- производительностью,
- качеством,
- надежностью.

Данные параметры находятся в антагонистических отношениях: стремясь обеспечить качество или надежность, мы зачастую снижаем производительность. Достижение высоких показателей в отношении каждого параметра требует определенных финансовых и/или материально-технических ресур-

сов. Поэтому часто приходится решать, какому из параметров отдать предпочтение. Решается же это на основе *мотивации*. Таким образом, *мотивация определяет иерархию основных параметров результата деятельности, которую выстраивает для себя ее субъект*.

Цель деятельности и ее результат первоначально реализуются через представления о результате. Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить целенаправленные действия, т.е. совершить их по определенной *программе*. Поэтому деятельность субъекта будут направлять представления о *результате* и *программе деятельности*, которая формируется на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставления их с нормативными способами деятельности.

В каждый из отмеченных компонентов включен процесс принятия решения. В результате принятого решения определяется:

- что следует учитывать в желаниях (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах и желаниях);
- какой результат должен быть достигнут в конкретном случае и в определенное время;
- системой каких действий и по какой программе может быть получен желаемый результат.

Поле выбора в каждом из отмеченных компонентов может быть значительным.

Наконец, следует отметить, что в процессе формирования каждого компонента присутствует *рефлексия*, позволяющая представить процесс формирования каждого компонента и деятельности в целом, как процесс *системогенеза деятельности*. В процессе системогенеза формируется *психологическая функциональная система деятельности*. В развернутой форме она представлена на рис. 2.2.

Интеграция компонентов системы деятельности начинается на основе *нормативно одобренного способа деятельности* (НОСД). Этот способ деятельности может быть зафиксирован в инструкции, и тогда он выступает как нормативный, или передаваться от мастера к ученику, и тогда он будет выступать как одобренный.

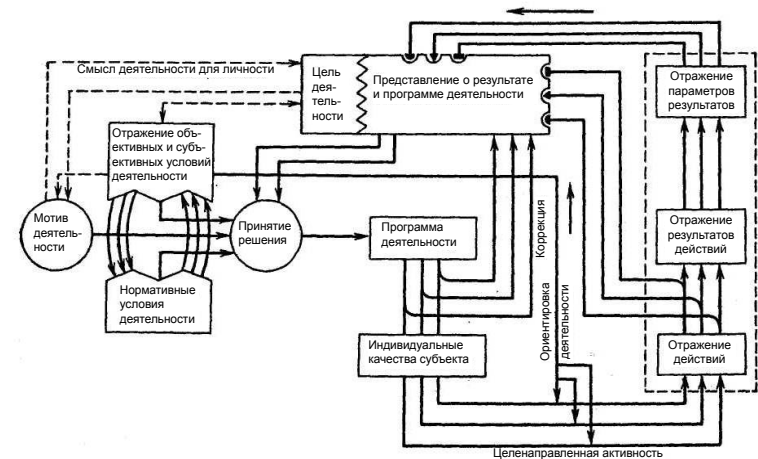


Рис. 2.2. Общая архитектура психологической системы деятельности

Нормативный способ предполагает получение определенного результата фиксированными способами деятельности. Именно эти внешние (объективные) характеристики деятельности являются детерминантами интеграции внутренних (субъективных) условий (механизмов) деятельности. При этом ведущей внутренней детерминацией выступает мотивация субъекта деятельности. А сам процесс формирования психологической системы деятельности выступает как процесс распрямления нормативного способа деятельности.

В качестве основных принципов формирования системы выступает одновременно закладка основных компонентов, а в дальнейшем — *гетерохронность*, *неравномерность* и *достаточность* их развития. Совокупность этих принципов указывает, что формирование системы деятельности нельзя рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных ее компонентов. Уже в самом начале генезиса системы деятельности формируются основные ее компоненты, которые в дальнейшем развиваются неравномерно и гетерохронно. Однако это не означает, что отдельные действия не могут осваиваться в деятельности последовательно. Архитектура действия по компонентному составу близка к архитектуре деятельности, и, осваивая отдельные действия, мы закладываем основные ком-

поненты всей ее системы, которые в дальнейшем будут развиваться и усложняться.

С позиций системогенеза деятельности главными моментами являются *неаддитивность* структурных компонентов системы, а также неравномерность, гетерохронность и недостаточность их развития.

Психологическая система конкретной деятельности складывается из динамически мобилизуемых структур внутреннего мира человека [72]. Детерминация этой мобилизации осуществляется на основе мотивации и желаемого результата. Каждый из компонентов внутреннего мира мобилизуется и вовлекается в функциональную систему только в меру содействия получению запрограммированного результата. Чем богаче внутренний мир, тем легче формируется функциональная система конкретной деятельности.

Предлагаемая архитектура психологической функциональной системы деятельности близка к общей архитектуре физиологической функциональной системы, предложенной П.К. Анохиным (рис. 2.3). По-другому и быть не может, если мы строим исследование на основе принципа психофизического единства.

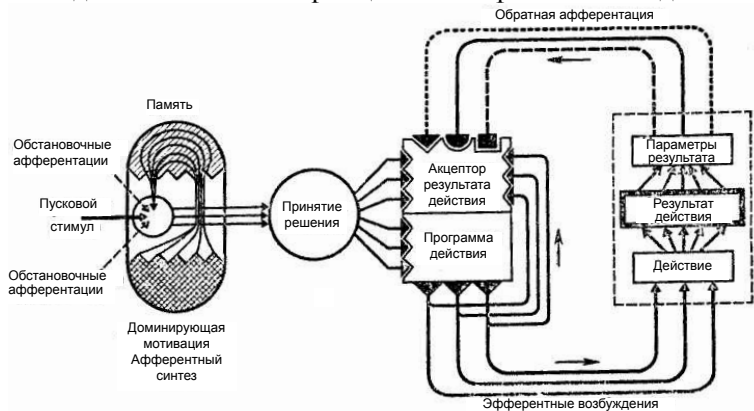


Рис. 2.3. Общая архитектура физиологической функциональной системы поведения

Но при этом по отношению к физиологическим функциональным системам психологическая система деятельности в своих компонентах наполняется новым содержанием, которое определяется, прежде всего, сознанием человека.

С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, особый интерес представляет вопрос о месте способностей в структуре деятельности. Исследования в области психологии труда убедительно показывают, что успешность деятельности определяется системно-взаимодействующей совокупностью способностей. Экспериментальные данные позволяют утверждать, что существуют корреляционные плеяды способностей, обеспечивающие эффективность выполнения отдельных действий в структуре деятельности, определяющие производительность, качество и надежность. Одни и те же способности могут входить в различные подсистемы. При этом их оперативное проявление в разных подсистемах может быть сходным или различным.

Анализ структуры связей с точки зрения их представленности на разных этапах профессионализации позволяет выделить связи:

- характерные для всех этапов профессионализации;
- временные, присутствующие только на некоторых этапах овладения профессией;
- появляющиеся на определенном этапе овладения профессией и в дальнейшем не исчезающие;
- с переменным знаком.

Исходя из сказанного, деятельность можно представить с позиций реализующей ее системы способностей, как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. При изучении способностей, которые рассматриваются как механизм реализации системы деятельности, возникает ряд вопросов:

- Каково отношение структуры деятельности и структуры действий?
- Как взаимодействуют эти структуры, что их объединяет?
- Как соотносятся структуры деятельности и действий со способностями субъекта деятельности?
- Каков механизм реализации деятельности?

Попытаемся ответить на эти вопросы.

Как уже отмечалось, деятельность направляется мотивом и целью, а действие – подцелью, которая соотносится с целью деятельности. Каждое действие занимает свое место в структуре деятельности. Структура деятельности мультиплицируется в структуры действий, объединяя их единым мотивом и целью. Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в единую структуру деятельности (рис. 2.4).

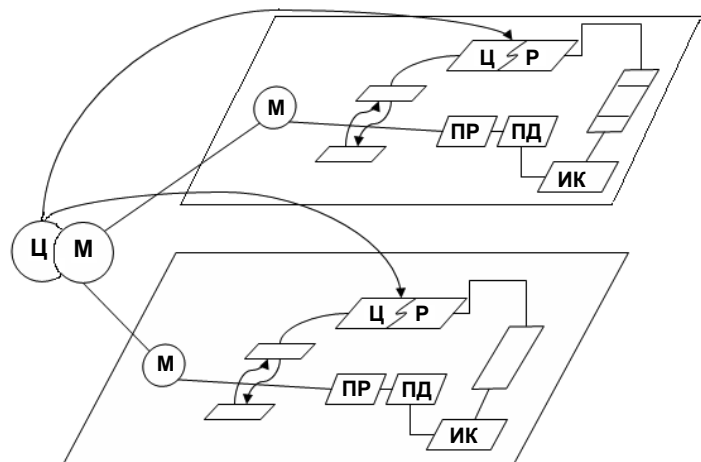


Рис. 2.4. Мультиплицированная структура деятельности:

Ц – цель, М – мотив, Р – результат, ИК – индивидуальные качества субъекта, ПР – принятие решения, ПД – программа деятельности.

Каждый из компонентов психологической системы деятельности представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий. Обособленно от компонентов подсистем стоит блок «Принятие решений». Он представлен в каждом компоненте подсистемы действий и деятельности в целом. И если ранее мы говорили о разном содержании одних и тех же компонентов подсистем, то теперь рассматриваем ситуацию, когда один и тот же компонент «принятия решений» с разным содержанием присутствует во всех

других компонентах подсистем действий. Поэтому мы его вынесли из подсистем действий и поместили в систему деятельности, наряду с мотивацией и целью.

На рис. 2.5 показаны (для простоты) две подсистемы действий объединенных в систему деятельности мотивом, целью и подсистемой «принятия решений».

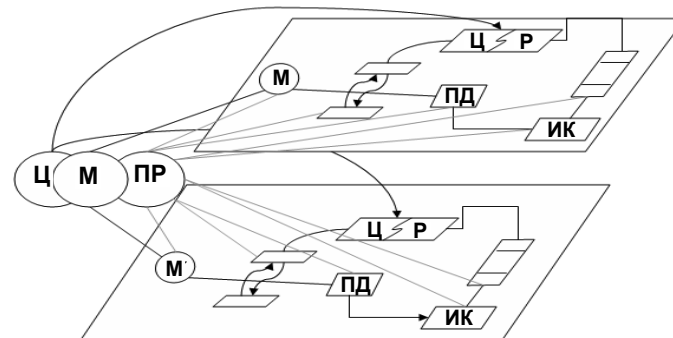


Рис. 2.5. Мультиплицированная структура деятельности с указанием связей между компонентами

Таким образом, мы ответили на первые два вопроса, поставленные выше. Обратимся теперь к третьему и четвертому вопросам, для чего рассмотрим психологическую сторону каждого действия.

Для того чтобы что-то сделать, совершить конкретное действие, необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию: знания, планы и структуры поведения;
- вообразить, допустим, как это действие могло бы исполняться и др.;
- оценить весь комплекс информации, полученной субъектом деятельности;
- принять решения о принятии деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу выполнения действия;
- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);

- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректровке программы (в последнем случае все повторяется).

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятие,
- воображение,
- память,
- мышление,
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рис. 2.6. Заметим, что способности, как отмечалось ранее, не выступают «рядоположено», они работают в режиме взаимодействия.

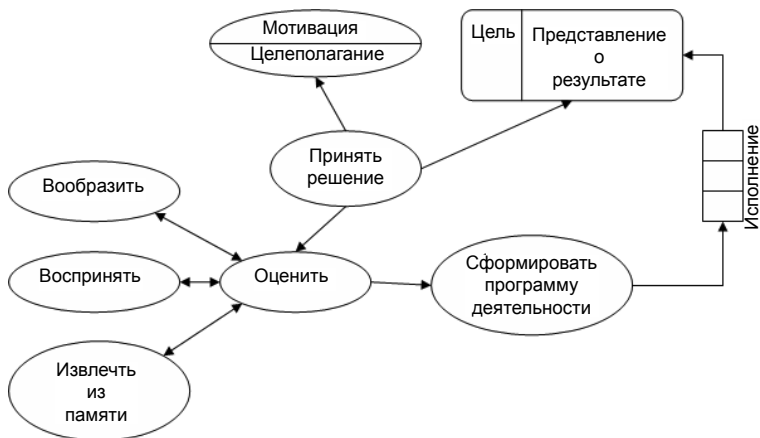


Рис. 2.6. Функциональная система деятельности на уровне способностей

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с ее требованиями, при этом в деятельности они развиваются прежде всего за счет предания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которые необходимо достичь. Чем в большее число деятельностей вовлекаются общие способности, тем разнообразнее программы

их использования. Это и есть магистральный путь развития способностей, который современные методы диагностики не учитывают. Для диагностики профессиональных способностей нужна другая методология, которая учитывала бы проблемы, рассмотренные в настоящем разделе.

Изложенное теоретическое представление о деятельности и месте способностей в ее реализации позволяет наметить принципиальные пути к разработке новой дидактики, обеспечивающей высокое качество образования. Она должна базироваться на конкретном представлении о совместной деятельности учителя и ученика, при этом эта совместная деятельность должна предполагать изучение деятельности как педагога, направляющую учебную активность ученика, так и ученика, направляемую педагогической активностью учителя. В данном случае учитель и ученик выступают как коллективный субъект деятельности [18].

Таким образом, понятие деятельности может выступить как исходная абстракция, конкретизация которой позволит создать новую дидактику образовательного процесса.

Глава 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

3.1. Идея развития как основа построения новой школы в работах В.П. Вахтерова

Идея развития учащихся представлена в работах практически всех крупных педагогов и психологов. Но как основу построения школы эту идею наиболее полно, на наш взгляд, открыл Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924).

Первый том его работы «Основы новой педагогики» вышел в свет в 1913 г. в издательстве товарищества И.Д. Сытина, материалы второго тома хранятся в научном архиве Академии педагогических наук СССР (позже Российская академия образования). Поскольку данная работа представляет огромный интерес и для современного читателя (учителя, воспитателя, организатора образования), мы остановимся на ее идеях и материалах более подробно.

К сожалению, вклад В.П. Вахтерова в современную педагогику практически не оценен. Современный учитель и студенты педагогических учебных заведений не знакомы с идеями Вахтерова, хотя он является создателем новой педагогики начала XX века. Рассмотрим эти идеи более подробно.

Отмечая развитие частных проблем педагогики, Вахтеров писал, что главный недостаток современной педагогики (конец XIX – начало XX в.) заключается в «отсутствии руководящей точки зрения». Современная педагогика представляет собой поле брани, где сталкиваются самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. Все в ней бессистемно, бессвязно, разбросано и противоречиво. У нас очень большой запас фактов,

наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения [11, с. 327–328]. Одной из главных причин, почему так трудно сдвинуть современную школу с мертвой точки, является то, что сюда примешалась политика. «На школу смотрят как на средство упрочнения существующего строя» [11, с. 358]. «И если до сих пор школьное дело не только у нас, но и в более культурных странах далеко не достигло своего развития..., то это прежде всего потому, что школе мешали посторонние чуждые ей цели, навязываемые ей то государством, то церковью, то сословными и классовыми интересами, то практическими стремлениями отцов и матерей, выбирающих для своих детей определенную профессию... В сущности школа никогда не была общеобразовательной: она была либо казенной бюрократической, либо церковной, либо сословной, либо профессиональной» [11, с. 346].

«Официальная педагогика все свои программы, методы преподавания и приемы воспитания выводит из тех или других традиционных, иногда возвышенных и широких, а еще чаще узких, религиозных или философских положений, и ее требования должны служить обязательными нормами для всех детей. Большею частью предметы и программы преподавания с объяснительными записками, с распределениями занятий по годам обучения и с указанием числа уроков на каждый предмет даются Министерством просвещения, а педагоги должны, не мудрствуя лукаво, исполнять требования начальства под страхом контроля и наказаний за уклонение». «Говорят, – пишет Вахтеров, – что один министр, сидя в своем кабинете с часами в руках, мог сказать, какой отдел того или другого предмета проходит в данный час в любом учебном заведении, по каким руководствам и пособиям» [11, с. 355].

Современное образование базируется на одном послушании. Все так называемые нынешние «новые школы», попытки «свободного», «творческого» обучения представляют собой только паллиативы. Нового в этих школах лишь одно название, по существу же они такие же старые школы, как и все прочие [11, с. 357]. И Вахтеров формулирует идею новой педагогики, объединяющую многие другие разнообразные идеи педагогики. Такой идеей может стать *идея развития*. Ее воплощением должна стать *эволюционная педагогика*.

При этом Вахтеров выступал против развития, понимаемого только с точки зрения биологии. Он писал, что, как только мы приняли идею развития, «перед нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу его развития... Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике» [11, с. 337]. Мы могли бы сказать, что Вахтеров обращает внимание на внутренний мир ребенка и идею развития трактует как развитие его внутреннего мира [72]. Развитие ребенка есть *развитие* его «как думающей, чувствующей и хотящей личности» [11, с. 337]. В разные периоды времени в жизни ребенка наблюдаются «господствующие стремления». Наблюдая за ними, мы получаем указания, «в каком направлении нам действовать, какая функция стоит в данный момент на очереди и нуждается в упражнении» [11, с. 340]. Воспитание должно идти в соответствии с просыпающимися интересами, способностями и наклонностями, развивая их в моменты проявления. «Не раньше и не позже этого момента дать материал для развития данной способности: не позже, потому что всякая способность без упражнения атрофируется, и в случае слишком большого запоздания ее часто невозможно будет восстановить; не раньше, потому что упражнение, если оно начато раньше, нежели проснулись способность и потребность, может вызвать отвращение человека» [11 с. 344]. Чем не теория сензитивного развития ребенка!

Идея развития, — пишет Вахтеров, — требует примирения интересов личности и общества. Согласование этих интересов является благороднейшей задачей воспитания (позднее эта проблема обсуждается нами вместе с Н.И. Пироговым). Никакой строй, даже самый наилучший, не имеет права делать из школы орудие для достижения политических целей. «Всякое постороннее вмешательство в педагогическое дело извращает его даже тогда, когда это исходит хотя бы из самых лучших, но чуждых общеобразовательным задачам стремлений» [11, с. 346].

Разрабатывая новую педагогику, мы не должны отвергать все указания старой. Но их необходимо воспринимать в соответствии с духом времени. «Для нас поучительны даже ее ошибки» [11, с. 348]. Создавать новую педагогику следует на основе

экспериментальных, проверенных фактов, так чтобы никакой авторитет не мог поколебать ее фундаментальных положений. Эти факты и выводы должны касаться прежде всего *детской природы и развития*.

Ведущим принципом новой педагогики должен быть учет *своеобразной индивидуальности* ребенка. На основе учета индивидуальности достигаются выдающиеся результаты. «Удивительно ли, что почти везде, где не требуется диплом, но требуются талант, энергия, умение самостоятельно мыслить, наблюдать и действовать, идут впереди те, кто меньше испытал на себе школьной муштры, кто более обязан своим развитием самообразованию» [11, с. 357]. «И подумать только — пишет Вахтеров, — что такие жалкие и наполовину отрицательные результаты школьной учебы покупаются такой дорогой ценой: ведь всем известно, сколько физически слабых, близоруких, малокровных, узкогрудых, с искривленным позвоночником юношей и девиц выпускают наши современные средние школы» [Там же].

«Цель педагога заключается не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, а в том, чтобы изучить ребенка и помочь развитию его наследственных свойств, создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [11, с. 359]. Педагогика должна исходить из того, что способности детей различны и различны их интересы. Каждый ребенок не копия, а оригинал, каждый — уникален. «Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, чтобы оно давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и наклонностей, как бы оригинально оно не было, должно быть развито» [11, с. 361].

Старая педагогика заботилась лишь о том, чтобы научить ребенка, новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться; новая педагогика должна стремиться к тому, чтобы возбудить умственный голод в ребенке.

Вахтеров отмечал важную роль среды в развитии ребенка — среда может способствовать проявлению его способностей, но может и подавлять их. «Психика детей, — утверждал он, — изменяется из поколения в поколение вместе с окружающей сре-

дой и в зависимости от влияний, одновременно воздействующих и на саму общественную среду» [11, с. 345].

Новая педагогика Вахтерова действительно новая, и под всеми ее основными положениями можно подписаться и сегодня. Жаль, что она была мало доступной в период создания, и еще более — предана забвению после смерти автора. В советский период избранные педагогические сочинения Василия Порфирьевича Вахтерова были впервые изданы только в 1987 г. Академией педагогических наук СССР. Больше они не издавались и для широкой педагогической общественности остались недоступными. Сегодня, когда делается попытка разработать педагогические основы новой школы России, они приобретают особую актуальность. Именно малой доступностью произведений Вахтерова и актуальностью его идей продиктовано наше обращение к текстам автора и их широкое цитирование.

Рассмотрим содержательную сторону идеи развития.

3.2. Общая характеристика развития. Определение понятий

Развитие определяется как «направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта» [10, с. 991]. Когда говорят о развитии человека, то прежде всего имеют в виду три области развития: физическую, когнитивную и психосоциальную. Общая характеристика областей развития представлена в табл. 3.1 (по Г. Крайгу [29, с. 17]). В первую очередь нас будут интересовать психомоторное и когнитивное виды развития, выражающиеся в развитии соответствующих способностей и формировании отдельных качеств личности.

Развитие описывается тремя процессами: созреванием, научением, социализацией. Когда развитие определяется генетическим кодом, говорят о *созревании*. «Процесс созревания состоит из последовательности предварительно (генетически) запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции» [29, с. 18]. Созревание органов тела, психических функций и способностей идет с разной скоростью.

«Термин *старение* относится к биологическим изменениям, происходящим после прохождения точки оптимальной зрелости» [Там же].

Таблица 3.1.

Общая характеристика областей развития

Область развития	Характеристика
Физическая	Включает рост и изменения тела человека. Сюда входят как внешние изменения, например динамика роста и веса, так и внутренние: изменения костей и мышц, желез, мозга и органов чувств. К этой области также относятся физическое здоровье и двигательные навыки (например, ходьба, ползание, навыки письма)
Когнитивная	Включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи
Психосоциальная	Включает развитие личности и межличностных отношений. Эти две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой — формирование социальных навыков и моделей поведения

Научением определяют широкий круг процессов формирования индивидуального опыта. Развернутая характеристика различных типов научения дана нами в работе [77, с. 116–124]. Основополагающую роль научение играет и в процессах развития способностей. При этом оно выступает как процесс приобретения интеллектуальных операций и схем их использования в различных ситуациях.

Социализация есть «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; социализация включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование» [10, с. 1131].

Социализация осуществляется в процессе взаимодействия субъекта и его социального окружения. Уже в младенческом возрасте не только мать воздействует на младенца, задавая формирование его индивидуального опыта, но и младенец воздействует на мать, определяя ее поведение. Процесс социализации продолжается всю жизнь человека, является реакцией на изменение его жизненных условий: поступление в школу, профессиональная деятельность, вступление в брак или развод, выход на пенсию и т.д. Социализация проявляется в формировании духовных способностей и личностных качеств.

В ходе развития три отмеченных процесса (созревание, научение и социализация) тесно взаимодействуют друг с другом. Созревание функциональных систем способствует научению, научение обуславливает освоение интеллектуальных операций и схем их использования, социализация формирует нравственные устои личности, которые обуславливают формирование жизненных целей и освоение определенных видов деятельности, а все это, в свою очередь, приводит к развитию способностей и личностных качеств, необходимых для выполнения конкретной деятельности. Развитие человека осуществляется системно во всех трех областях, но при этом оно характеризуется *неравномерностью и гетерохронностью*.

Необходимо также остановиться на двух понятиях: критическом периоде и готовности. Под *критическим периодом* понимается единственный отрезок времени, в течение которого определенный средовой фактор приводит к конкретным изменениям в развитии. Под *готовностью* также понимается некоторый период, в течение которого внешние воздействия приводят к наилучшему научению. Правда, в отличие от критического периода это научение может происходить и за пределами периода готовности, но с меньшей результативностью.

При рассмотрении вопросов развития нас будет интересовать прежде всего детерминация этого процесса.

Обучение и развитие. Достаточно подробно эта проблема рассмотрена В.В. Давыдовым [18, с. 74–145, с. 319–394], что освобождает нас от ее детального анализа. Отметим только общий вывод, который делает В.В. Давыдов. Опираясь в первую очередь на работы Л.С. Выготского, он выделяет три теории. Первая теория исходит из идеи независимости детского разви-

тия от процессов обучения, вторая – «придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что первое полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии» [18, с. 369]. Согласно третьей теории, «развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание)» [13, с. 378].

Оценивая различные теории взаимосвязи обучения и развития, Л.С. Выготский писал: «С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, *правильно организованное*, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [13, с. 388]. Ведущую роль в обучении как фактору развития Л.С. Выготский отводил совместной деятельности учителя и ученика, благодаря которой в обучении обнаруживаются и реализуются «зоны ближайшего развития».

Детерминация развития. Учитывая, что в проблеме развития центральным моментом является развитие способностей человека, рассмотрим проблему детерминации развития на примере способностей ученика, опираясь на теоретические взгляды С.Л. Рубинштейна.

Разбирая проблему развития способностей, он отмечал, что «решающим для учения о способностях является вопрос о детерминации их развития» [54, с. 4]. И далее он добавляет, что это основной вопрос теории любых явлений. Теоретической основой для решения вопроса является определение взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей. Анализируя дискуссии по данному вопросу, Рубинштейн выделяет две основные позиции: теорию врожденности способностей, которые целиком переносят детерминацию во внутрь индивида, и теорию детерминации развития внешними факторами, которые определяют детерминацию развития «целиком за счет внешних условий – внешней среды и внешних воздействий».

В противовес приведенными выше точкам зрения Рубинштейн формулирует положение о взаимосвязи и взаимозависимости внутренних и внешних условий. Это нашло

отражение в принципе *преломления внешних воздействий через внутренние условия*. Для того чтобы что-то развивалось, надо иметь то, что будет развиваться, – подчеркивал Рубинштейн. «Отрыв способностей от этих исходных человеческих свойств (родовых свойств человека) и законов их формирования сразу же исключает возможность объяснения развития способностей и ведет к мистифицированным представлениям о них» [54, с. 8].

Полемизируя со сторонниками полной социальной обусловленности способностей, рассматривающих последние вне связи с «базовыми» свойствами человека, Рубинштейн сосредоточил основное внимание на том, чтобы показать, что внешние воздействия *обязательно* преломляются через внутренние условия. Он, по всей вероятности, вынужден был отдать предпочтение внешним воздействиям, при этом постоянно подчеркивая не механистический характер этих воздействий, а их взаимосвязь и взаимозависимость от внутренних условий. Сегодня мы можем сказать, что детерминация идет не только от внешних условий, преломляясь через внутренние, но не менее важна (если не более) внутренняя детерминация со стороны внутреннего мира человека, преломляющаяся через внешние условия среды и требования, которые ситуация поступка или деятельности предъявляет к человеку [72].

Таким образом, речь может идти о *двойной* детерминации со стороны внутреннего мира и внешних условий, которые и определяют процесс развития, с доминированием той или другой стороны в конкретных ситуациях. Так, например, в наших исследованиях было показано, что на начальных этапах освоения деятельности ее выполнение опирается на внутренние условия, т.е. способности и уровень их развития, которыми располагает субъект деятельности, в дальнейшем же, когда наличного уровня способностей оказывается недостаточно, их развитие начинает детерминироваться требованиями деятельности.

Здесь мы подходим к центральному моменту детерминации развития. Он заключается в том, что *развитие детерминировано требованиями учебной деятельности*. В общем виде эту детерминацию можно представить в виде процессов опред-

мечивания и распредмечивания, которые являются существенными моментами предметной деятельности. Под *опредмечиванием* в философии понимается превращение и переход человеческих деятельностных сил и способностей из формы движения в форму предмета. Под *распредмечиванием* понимается переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей [62, с. 342].

Что стоит за понятиями «опредмечивание» и «распредмечивание» с психологической точки зрения? Для раскрытия этих понятий обратимся к предметной деятельности. Реализуя цель деятельности, субъект деятельности воздействует на предмет и осуществляет целесообразные превращения. Эффективность этих действий, прежде всего, будет определяться способностями субъекта деятельности. Можно с полным основанием утверждать, что в результате (предметном) деятельности найдут отражение способности субъекта. Эти способности в процессе деятельности переходят в предмет деятельности, фиксируясь в предметном результате. Чем выше способности, тем более искусен человек, тем более совершенен результат. Но в этом результате фиксируются не только способности, но и знания субъекта, его умения, понимание задачи. Более того, в результате фиксируются личностные качества. В качестве примера достаточно привести общеизвестный факт, что в почерке отражается характер личности. При этом следует подчеркнуть, что результат деятельности всегда имеет личностный смысл для субъекта деятельности. Результат деятельности, по замыслу создателя, должен всегда чему-то быть предназначен, иметь конкретную практическую ценность.

Тот же процесс опредмечивания характерен и для процесса получения знаний. Человек, взаимодействуя с миром, раскрывает свойства предметов этого мира. В получаемых знаниях воплощены способности субъекта, которые обеспечили успешность деятельности по получению знаний. Сам процесс получения знаний направлялся интересами субъекта, его видением мира, пониманием мира, преследовал конкретные цели. В знаниях, как и в предметном результате деятельности, зафиксированы способности субъекта, его мотивация, нравственные качества. В генезисе своего происхождения знания имеют выраженный личностный смысл и практическую ценность.

В процессах распределения мы должны провести обратную операцию: вскрыть, для чего эти знания получались; каких творческих усилий потребовал этот процесс и в каких интеллектуальных операциях осуществлялось получение знаний. Распределение превращает формальное знание в живое знание, наполненное личностным смыслом, практической ценностью. Но это и есть процесс понимания. Таким образом, невозможно достичь полноценного понимания без распределения знания.

В процессе распределения деятельность выступает детерминантой развития субъекта деятельности, а результат деятельности является системообразующим фактором, объединяющим внутренние условия в систему, реализующую требования деятельности, необходимые для достижения желаемого результата. С этой точки зрения важным является замечание С.Л. Рубинштейна о роли педагога как организатора развития ученика через его деятельность. Всякая попытка педагога «внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств» [52, с. 191].

3.3. Понимание развития в культурно-исторической психологии

Учитывая огромный вклад Л.С. Выготского в исследование формирования культурного поведения человека, рассмотрим более подробно его взгляды, а также А.Р. Лурия на понимание интеллектуального поведения человека, которые изложены в [13, 14].

Эта работа примечательна в двух аспектах: в ней авторы пытаются, во-первых, изложить пути формирования культурного поведения человека; а во-вторых, описать *поведение* ребенка. И не случайно при изучении поведения ребенка можно проследить *динамику* становления механизма культурного поведения.

Стараясь выделить и проанализировать критические моменты в развитии поведения, они высказывают мысли о необходимости изучения психологического развития поведения в контексте исторического развития человечества.

Анализирую развитие различных форм поведения, авторы выделяют три основные ступени:

- первую ступень — наследственные реакции, или врожденные способы поведения — инстинкты, имеющиеся у всех животных;
- вторая ступень — дрессура, или условные рефлексы, придающие поведению более гибкий характер, позволяющий тонко приспосабливаться к изменяющейся среде;
- третья ступень — становление первичных форм интеллектуального поведения и связанного с ним изобретения и употребления орудий.

Важно подчеркнуть, что каждая следующая ступень надстраивается над предыдущей, но при этом не является ее продолжением, а характеризуется принципиальным изменением поведения. «Так же, как и вторая ступень в развитии поведения (условные рефлексы) надстраивается над первой и представляет собой не что иное, как известное преобразование, видоизменение и перегруппировку наследственных реакций, также и третья ступень закономерно возникает из второй и представляет собой не что иное, как новую и сложную форму комбинаций условных рефлексов» [14, с. 45].

Третья ступень является переходным мостом к поведению человека. Но поведение человека характеризует следующую ступень — четвертую. Она определяется процессами *сигнификации*.

В поведении животного ведущим является единство оптического поля, позволяющего использовать предметы в качестве орудия (плод и палка рядом). На основе опытов Келер сформулировал закон структуры, согласно которому «наше действие и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяются функция и значение каждой отдельной части, входящей в его состав» [14, с. 39]. Опыты Келера показали важную роль прежнего опыта свободно живущих в лесу обезьян. Важно подчеркнуть, что интеллектуальное поведение у обезьян является ответом на препятствия, которые встают на пути удовлетворения потребности.

Рассматривая особенности интеллектуального поведения обезьян, авторы выделяют такие отличительные черты, как:

- *во-первых*, способ происхождения или возникновения интеллектуальной формы поведения, будучи открытым, запоминается без заучивания;

- *во-вторых*, отличительная черта интеллектуального поведения — его биологическая функция. Интеллектуальное поведение служит реализации определенной биологической функции. Трудности на пути решения проблемы преодолеваются не методом проб и ошибок, не внешними приемами, «но, очевидно, внутренним (психофизическим) процессом» [14, с. 54]. Новые формы поведения, появляющиеся в филогенетическом развитии, предполагают появление новых образований в мозгу животного;

- *в-третьих*, найденный способ решения независим от той конкретной ситуации, в которой он был найден. Решение задачи может переноситься на другие ситуации.

Характеризуя интеллектуальное поведение и связанное с ним употребление орудий, авторы отмечают, что мышление шимпанзе «совершенно независимо от речи» [14, с. 59]. «Хотя обезьяна проявляет умение изобретать и употреблять орудия, являющиеся предпосылкой всего культурного развития человечества, тем не менее, трудовая деятельность, основанная именно на этом умении, еще не развита у обезьян даже в самой минимальной степени. *Употребление орудий при отсутствии труда* — вот что сближает и разделяет одновременно поведение обезьяны и человека» [Там же]. «Процесс труда требует известной степени господства человека над своим собственным поведением» [14, с. 62] и человек делает этот шаг. Но для этого он должен постичь свою природу. «И если интеллект является необходимой предпосылкой для развития труда, то воля, т.е. овладение собственным поведением, является непосредственным его продуктом и результатом» [14, с. 63].

Чтобы понять поведение современного человека, — пишут авторы, — необходимо понять, что это поведение «является не только продуктом биологической эволюции, не только результатом развития в детском возрасте, но и продуктом развития исторического» [14, с. 67]. *Путь к изучению современного человека как продукт исторического развития лежит через изучение психологии примитивного человека.*

Исследуя процесс становления культурного человека, авторы останавливаются на анализе поведения примитивного человека и культурном развитии ребенка.

Изучая примитивного человека как индивида (биологический тип), Выготский на основе анализа литературных данных отмечает, что с одной стороны, он *превосходит* культурного в целом ряде отношений, а с другой — *уступает* ему [14, с. 75]. Он превосходит его в точности и тонкости восприятия среды обитания, в умении его по малейшим следам восстанавливать сложные картины событий, в выносливости, умении ориентироваться на местности и т.д. Восприятие примитивного человека носит ярко выраженный *функциональный* характер и связано с его выживанием. В то же время отмечается низкий уровень абстрактных психологических действий. Последнее подтверждается изучением памяти, мышления, числовых операций и речи примитивного человека.

Примитивная память, как отмечает Выготский, и очень верна и очень аффективна одновременно. Примитивный человек обладает выдающейся топографической памятью, т.е. памятью на местность, он способен воспроизвести огромное число признаков местности, описать ее в мельчайших подробностях. Несомненно, что это связано с образом жизни. Точное отражение природы является условием успеха на охоте, в передвижениях, связанных с перекочевками. Нечто подобное мы наблюдаем у современных людей, занимающихся охотой, геологов, рыбаков, т.е. у людей, деятельность которых связана с природой и ее тонким восприятием. Достаточно послушать рассказ охотника, который насыщен конкретными подробностями, связанными и с местностью, и с поведением зверя.

Примитивный человек в своей жизнедеятельности полагается на свою непосредственную память и восприятие, которые часто носят эйдетическую форму. К такому восприятию приспособлен и язык примитивного человека — он содержит массу слов для подробного описания конкретной местности, природных событий и поведения, она верна, объективна и носит *комплексный* характер.

«На известной ступени развития человек накапливает достаточный — в данном случае — психологический опыт, достаточные знания законов, по которым работает память, и пере-

ходит к использованию этих законов. Не следует представлять себе этот процесс накопления психологического опыта, приводящий к овладению поведением, как процесс сознательного опыта, намеренного накопления знаний, теоретического исследования ...

От следопытства примитива, т.е. его умения пользоваться следами как знаками, указывающими и напоминающими целые сложные картины, от использования знака примитивный человек на известной ступени своего развития приходит впервые к *созданию искусственного знака*. Этот момент есть поворотный момент в истории развития его памяти» [14, с. 87].

Анализ данной цитаты является в определенном смысле ключевым в наших дальнейших рассуждениях, касающихся культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Прежде всего следует отметить, что Выготский анализирует не целостное поведение, которое всегда связано с *потребностями* человека, а развитие отдельных психических функций. А развитие психических функций всегда связано с жизнедеятельностью человека. Вызывает много вопросов утверждение, что примитивный человек открывает для себя «достаточное знание законов, по которым работает память, и приходит к использованию этих законов». Раскрытие законов требует высокой степени абстракции и развития отвлеченного, абстрактного мышления. Но, по утверждению автора, примитив не обладает абстрактным мышлением. Можно предполагать, что осознавая это противоречие, Выготский отмечает, что не следует представлять процесс накопления опыта (а следовательно, и знания законов) как «процесс сознательного опыта, намеренного накопления знаний, теоретического исследования». Но тогда, что же это за законы, которые не осознаются? Как они накапливаются и фиксируются? Как входят в культуру? Как они используются для овладения поведением? На какой ступени человек переходит к созданию искусственных знаков? Чем обусловлен этот переход? Эту череду вопросов можно было бы продолжать и далее. Но обратимся еще раз к понятию «культурно-исторического развития человека». Обратимся к исходным понятиям «культура» и «история».

Культура (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) определяется как «исторически определенный уровень развития общества, творческих

сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [10, с. 607].

История (от греч. *historia* – рассказ о прошедшем, об узанном) определяется как «процесс развития природы и общества, как комплекс общественных наук (историческая наука), изучающих прошлое человечества во всей его конкретности и многообразии, исследуются факты, события и процессы на базе исторических источников... Органические части истории как комплекса наук – специальные исторические науки, археология и этнография. История различных сторон культуры, науки и техники изучается историческими разделами соответствующих наук (история математики, история физики и т. д.) и видов искусства (история музыки, история театра и т. д.)» [10, с. 466–467].

Следовательно, культурно-историческая психология должна рассматривать процесс развития психологии как исторически определенный уровень развития психики человека, его творческих сил и способностей в единстве с создаваемыми им материальными и духовными ценностями, обеспечивающими жизнь человека. Культурно-историческая психология должна заниматься изучением типов и форм организации жизни и деятельности людей в их единстве с психологическими типами людей, их психологическими характеристиками, определяющими эти формы, развивающимися и трансформирующимися под воздействием форм организации жизни и деятельности. С этой точки зрения нельзя вывести за рамки культурно-исторической психологии примитивного человека, формы организации его жизнедеятельности, *нельзя начать отсчет культурно-исторической психологии с момента создания искусственного знака*.

В рамках культурно-исторической психологии Выготского требуется более четкое определение понятия «знак». Согласно энциклопедии, «знак» – это «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как *представитель* другого предмета, свойства или отношения. Различают языковые и неязыковые знаки, последние делятся на знаки-копии, знаки-признаки и знаки-символы, понима-

ние знака невозможно без выяснения его значения» [10, с. 424]. Свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе, способы передачи информации исследует наука семиотика.

Близким к понятию «знак» является понятие «сигнал». «Сигнал (от лат. *signum* – знак) – это знак, физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию) о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения либо передающий команды управления, указания, оповещения» [10, с. 1092]. Таким образом, мы видим, что знак может выполнять функцию сигнала.

Рассматривая культурное развитие памяти, Л.С. Выготский отмечает, что оно начинается с создания знаков, облегчающих запоминание, и оканчивается письмом, обеспечивающим господство человека над своей памятью. Один из первых знаков – узелок, завязываемый на память. Подводя итог развития человеческой памяти, Выготский писал, что «в этом переходе от естественного развития человеческой памяти к развитию письма, от эйдетики к использованию внешних систем знаков, от мнемны к мнемотехнике заключается самый существенный перелом, который определяет собою весь дальнейший ход культурного развития человеческой памяти. На место внутреннего развития становится развитие внешнее» [13, с. 91].

Но в этом переходе не остается места психологии человека, человек перестает выступать субъектом, центр перемещается во внешнее, хотя и связанное с человеком, но происходящее вне его.

«Память совершенствуется постольку, поскольку совершенствуются системы письма, системы знаков и способов их использования. Совершенствуется то, что в древние и средние века называлось *memoria technica* или искусственная память. Историческое развитие человеческой памяти сводится в основном и в главном к развитию и совершенствованию тех вспомогательных средств, которые вырабатывает общественный человек в процессе своей культурной жизни» [13, с. 91–91].

При этом естественная или органическая память не остается неизменной. «Ее изменения определяются двумя существенными моментами.

Во-первых, тем, что эти изменения не самостоятельные. Память человека, умеющего записывать то, что ему надо запомнить, используется и упражняется и, следовательно, разви-

вается в ином направлении, чем память человека, который совершенно не умеет пользоваться знаками. Внутренне развитие и совершенствование памяти, таким образом, являются уже не самостоятельными процессами, а зависимыми и подчиненными, определяемыми в своем течении изменениями, идущими извне – из социальной среды, окружающей человека.

Во-вторых, тем, что эта память совершенствуется и развивается очень односторонне. Она приспособляется к тому виду письма, который господствует в данном обществе, и, следовательно, во многих других отношениях она не развивается вовсе, а деградирует, инволюционирует, т.е. связывается или претерпевает обратное развитие. Так, например, выдающаяся натуральная память примитивного человека в процессе культурного развития сходит все более и более на нет» [13, с. 92].

В этой длинной цитате многое вызывает сомнение и даже возражение. Несомненно только одно, что внешние воздействия (среда) во многом определяют характер развития памяти, ее качественные особенности. Но почему автор сводит развитие памяти только к детерминации со стороны письма? При этом данная детерминация трактуется весьма своеобразно. Доводя до логического конца, до парадокса, можно предположить, что культурный человек должен быть лишен натуральной памяти. Но это совершенно не так. Все обучение основано на памяти, в том числе и на запоминании того, что содержится в письменных источниках. И развитие памяти в этих условиях идет достаточно активно, как в направлении натуральной памяти, так и памяти культурной, связанной с освоением интеллектуальных операций [70]. Этот процесс достаточно подробно изучен и описан нами в ряде работ [70, 71, 80].

Важно подчеркнуть, что овладение своими психическими функциями (способностями) идет через осознание и овладение интеллектуальными операциями, входящими в состав мнемических действий. И это операции психологические. Развитие памяти идет не за счет внешних знаков, а за счет внутренних (психологических) средств – интеллектуальных операций и программ их развертывания в мнемической деятельности в соответствии с материалом, подлежащим запоминанию, и общей мотивацией деятельности. И мы не можем сказать, что «на место внутреннего развития становится развитие внешнее».

Задача психолога и заключается в том, чтобы изучить это внутреннее развитие в его многообразных формах и процессах.

Овладение системой знаков первоначально было связано с необходимостью передачи информации другим членам общества (племени, рода). Знак выполнял функцию сигнала, нагруженного определенной информацией (жестовая речь). Эта функция (сигнала) сохраняется у знака и сегодня в определенных видах деятельности (охота, военные действия и др.). Передавая жизненно важную информацию, индивид координировал свои действия с действиями других членов группы, осуществляющих *совместную* деятельность. В определенных ситуациях знак мог выполнять функцию приказа, управляющего поведением других. По таким же сигналам, поступающим от других, субъект управляет своим поведением. С развитием речи (второй сигнальной системы) поведение стало управляться речевыми сигналами.

Слово как знак еще ничего не значит для человека, пока он не узнает его *значение*. Но усвоение *слова-значения* само требует участия мнемической функции (памяти). Натуральная память культурного человека не редуцируется, а развивается в аспекте придания ей черт оперативности, тонкого приспособления к условиям жизнедеятельности. А.Р. Лурия, продолжая исследование развития поведения человека, рассматривает поведение ребенка. При этом он подчеркивает, что «развитие обезьяны в человека, примитива в представителя культурной эпохи, ребенка во взрослого — каждая из этих линий эволюции идет по существенно иным путям, находится под влиянием своеобразных факторов и проходит своеобразные, часто неповторимые формы и этапы поведения» [71, с. 126]. Поведение ребенка не является миниатюрной копией поведения взрослого. «Люди веками недооценивали того, что ребенок и по своему физическому облику, и по своим психическим свойствам представляет существо совершенно особенного типа, качественно отличное от взрослого, законами жизни и деятельности которого, несомненно, нужно заниматься с особым вниманием» [71, 128].

Развитие восприятия ребенка идет от чисто физиологического к восприятию «исправленному прежним опытом». «Ребенок начинает видеть мир не просто глазом как воспринимающим и проводящим аппаратом; он видит всем своим прошлым опы-

том, несколько изменяя воспринимаемые объекты», — пишет А.Р. Лурия [71, с. 135]. Это дает возможность создать ребенку устойчивую, «инвариантную» картину внешнего мира в его восприятии.

Анализируя развитие мышления ребенка, Лурия подчеркивает, что «мышление есть функция адекватного приспособления к миру, форма, организующая воздействие на него» [71, с. 138].

Рассматривая шаги к культуре в развитии ребенка, Лурия отмечает, что на этом пути психика ребенка не только созревает, но и «перевооружается», приобретает новые свойства и навыки. При этом следует иметь в виду, что ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, но рождается он оторванным от этой среды, пишет — А.Р. Лурия. И предстоит огромный путь включения в эту среду, в ходе которого развивается и изменяется его психика. Это развитие начинается с овладения предметами внешнего мира в соответствии с потребностями ребенка, а в дальнейшем и использовании их как орудий труда. В процессе этого овладения внешним миром перестраиваются «специальные» функции ребенка: память, внимание, мышление.

Развитие памяти идет от ее естественных форм к культурным. «Если ребенок-шестилетка запоминает непосредственно, естественно запечатлевая предложенный ему материал, то ребенок школьного возраста обладает целым рядом приемов, с помощью которых ему удастся запомнить нужное; он связывает этот новый материал со своим прежним опытом, прибегает к целой системе ассоциаций, иногда к каким-нибудь заменам и т. п. Оба ребенка имеют одинаковую, в общем, память, но пользуются ей по-разному: они оба имеют память, но только старший из них умеет ею пользоваться. Развитие памяти от ребенка до взрослого заключается именно в таком переходе от естественных форм памяти к культурным» [71, с. 165].

Данный вывод Лурия о путях развития памяти совершенно справедлив. Но при этом следует отметить, что процесс овладения памятью он не сводит к созданию знаков и овладению памятью через эти знаки. Он отмечает, что в отличие от примитивного человека, который изобретал свои системы запоминания сам, ребенок чаще всего получает уже готовые системы,

помогающие ему запоминать. Признавая важность этого замечания, необходимо отметить его относительность. *Во-первых*, и в примитивном обществе происходило закрепление отдельных приемов запоминания, они входили в культуру этого общества и передавались отдельным его членам в готовом виде; *во-вторых*, современному ребенку не всегда передаются готовые системы запоминания, а если передаются, то не все и часто не главные. В этом плане существует огромный резерв развития способностей ребенка. Мы имели возможность показать это экспериментально [74].

Необходимо отметить, что и Л.С. Выготский, и А.Р. Лурия, и А.Н. Леонтьев, рассматривая проблемы культурного развития памяти, в основном опирались на материал опосредованного запоминания, трактуя ассоциативное использование предметов для запоминания как процесс создания знаков, используемых для запоминания. Этот процесс обобщался и генерализировался, выливаясь в теорию *сигнификации* (Л.С. Выготский). Однако уже Лурия, анализируя подобные опыты, использует другие термины: ребенок изобретает систему определенных *заметок*, делает значки — изображения цифр, изобретает *символы* (курсив мой. — В.Ш.). «Предлагая ребенку перейти на прием запоминания слов с помощью картинок, мы добиваемся некоторой «функции развития памяти»» [14].

Думается, что Лурия не случайно использует понятие «функция развития». Действительно, при таком рассмотрении процесса развития мы регистрируем функцию улучшения результата запоминания. Действительное же развитие памяти наблюдается, когда память рассматривается как мнемическая деятельность, реализуемая с помощью конкретных психологических средств, внутренних средств, интеллектуальных операций (магистральный путь развития памяти). Это также и культурно-исторический путь, но результатом культурно-исторического развития выступают интеллектуальные операции созданные человечеством, позволившие открыть в мышлении и обогатить его конкретными операциями. Благодаря этому человечество вышло на этап понятийного мышления и понятийного освоения мира, создало современную науку.

Заканчивая анализ культурного развития памяти А.Р. Лурия пишет: «Если психология хочет изучить законы памяти современного культурного человека, она, с одной стороны, должна

включить сюда и те приемы, которыми он для этого пользуется, и те внешние знаки, которые создали условия социальной среды, и культурное развитие: и его записную книжку, и его умение делать выписки и заметки, и всю его более или менее рационально организованную систему внешних знаков, помогающих памяти, а с другой стороны, *учесть те коренные изменения, которые вносятся культурным совершенствованием и употреблением известных приемов и во внутренние психологические механизмы*» [13, с. 175] (курсив мой. — В.Ш.). Лурия разделяет внешнюю и внутреннюю стороны запоминания, видя коренные изменения именно во внутренних психологических механизмах.

Анализируя культурное развитие внимания, Лурия отмечает, что вначале оно инстинктивно-рефлекторное, побуждается потребностями ребенка. Произвольное, культурное внимание, связанное с волевым поведением, связано с «квази-потребностями», порождаемыми культурными условиями. «Ребенок начинает учиться действовать соответственно поставленной задаче и сам ставит перед собой такие задачи.... Развиваясь культурно, ребенок получает возможность сам создавать такие стимулы, которые в дальнейшем будут влиять на него и организовывать его поведение, привлекая его внимание» [13, с. 177–178]. Одним из таких факторов являются указания со стороны и речь.

Столь же важна роль речи и в организации мышления ребенка. «Примитивное мышление ребенка, которое до сих пор развивалось несмелыми, наивными шагами, которое шло на “ощупь”, внезапно получает новые возможности. Эти возможности заключены в речи, в том, что ребенок внезапно оказывается в состоянии придать своим желаниям и стремлениям четкую словесную форму, с помощью которой эти желания и стремления могут легче осуществиться.... Понявший значение слова как формы выражения, как способа овладения интересующими его вещами, ребенок бурно начинает накапливать слова и пользоваться ими для этой цели» [13, с. 192–193]. Речь становится ведущим культурным приемом не только мышления, но и всей психической деятельности.

Подводя итог, А.Р. Лурия пишет, что процесс развития ребенка описывается несколькими стадиями. Вначале он приспособляется к среде за счет натуральных свойств психики. Затем в ак-

тивной встрече со средой он вырабатывает умение пользоваться вещами внешнего мира как орудиями или как знаками; дальше ребенок на определенной стадии развития начинает отказываться от них, он их перерастает. И, наконец, то, что раньше он делал с помощью внешних приемов, он начинает делать с помощью внутренних средств. «Внимательное изучение именно этих форм особенностей (внутренних средств — *В.Ш.*) и составляет специфическую задачу психологической науки» [13, с. 204].

Конкретизируя эти общие положения на примере оценки одаренности, А.Р. Лурия отмечает, что «степень культурного развития выражается не только в приобретенных знаниях, но и в умении человека пользоваться предметами внешнего мира, и прежде всего *пользоваться рационально своими собственными психологическими процессами* (курсив мой. — *В.Ш.*). Умение владеть своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования — вот в чем сущность культурной одаренности» [13, с. 221].

Заслуга Л.С. Выгодского в том, что он:

- внес существенный вклад в разделение и различение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального, в развитие психических функций ребенка;
- заложил основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показал их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе развития; показал, что культурное развитие психических функций заключается прежде всего в овладении ребенком своими психическими функциями;
- доказал, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков — искусственных сигналов;
- показал, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей и налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое;
- развил идею Г. Дженнингса о системе активности, показав, что система активности человека расширяется посредством орудий труда, поэтому решающим шагом в развитии ребенка является первый шаг на пути самостоятельного нахождения и употребления орудий;

- анализируя инструментальную функцию знака, разграничил функции знака и орудия; орудие служит проводником воздействия человека на объект, знак есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями;

- показал, что в процессе психологического анализа необходимо различать анализ вещи и анализ процесса, противопоставил описательный и объяснительный подходы, сформулировал положение о подходе к анализу как к «динамически развертываемому процессу».

Вместе с тем, современные исследования позволяют, рассматривая развитие ребенка, выделить три фактора культурной детерминации.

Во-первых, необходимо подчеркнуть тот факт, что ребенок, в отличие от животного, рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности. Функциональные системы, реализующие психические функции, вызревают в течение длительного постнатального периода. Этот процесс вызревания детерминируется средой жизнедеятельности, психические функции формируются как окультуренные «второй природой», созданной человеком. Таким образом, развитие уже природных начал человека происходит под влиянием культурных факторов.

Во-вторых, развитие детерминируется социальными по своей сущности формами жизнедеятельности. С этих позиций развитие выступает как распределение социально-культурных форм жизнедеятельности. С этой точки зрения одним из важнейших факторов развития является детерминация со стороны требований учебной деятельности.

В-третьих, развитие следует рассматривать как овладение субъектом своими способностями, способами поведения; прежде всего овладение собственными психическими функциями, внутренними психологическими средствами.

В-четвертых, если ранее считалось, что детерминация психического развития осуществляется (в основном) за счет внешних воздействий, то сегодня мы можем утверждать о необходимости учета детерминации со стороны внутреннего мира человека. Таким образом, речь может идти о *двойной* детерминации со стороны внутреннего мира и внешних условий. В динамике этих взаимодействий разворачивается сложная картина развития человека.

В-пятых, культурную детерминацию развития необходимо рассматривать как единство внешних (культурных) и внутренних (культурных) факторов.

Подводя итог нашему анализу проблемы развития в контексте культурно-исторической психологии, следует отметить, с одной стороны, ее влияние на весь процесс понимания развития ребенка, продуктивность идей культурно-исторической психологии, с другой стороны, ограниченность теоретических представлений Л.С. Выготского, которые нельзя не заметить с позиции новых экспериментальных фактов. Сегодня было бы ошибкой как консервативное понимание развития, так и отрицание огромной роли, которую теоретические воззрения Л.С. Выготского оказали на развитие отечественной и мировой психологии.

3.4. Системогенетический подход к проблеме развития

Глубоко и всесторонне реализовать идею развития ученика, которую многие ведущие педагоги и психологи провозглашали как главную задачу образования, позволяет системогенетический подход. При практической реализации данной идеи очень важно определить, в чем будет заключаться это развитие. Мы считаем, что ведущим методологическим принципом при решении данной проблемы должен стать деятельностный подход, а точнее, разрешение этой проблемы с позиции *учебной деятельности*. При этом саму учебную деятельность целесообразно рассматривать с позиции психологической системы деятельности как теоретической абстракции (см. рис. 2.2.).

Такой подход обусловлен тем, что любое развитие происходит в процессе поведения и деятельности. Поведение, так же как и деятельность, описывается той же абстрактной моделью. При этом следует, конечно, помнить, что развитие осуществляется не только в учебной деятельности. Оно происходит в семье, в игровой деятельности, бытовом поведении. Но если мы говорим о школьном периоде жизни ученика, то, несомненно, ведущим фактором развития является включенность ученика в образовательный процесс. Важнейшая роль учителя заключается в обеспечении зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Какие же направления развития обеспечивает учебная деятельность?

Опираясь на общую архитектуру психологической системы деятельности, мы можем выделить следующие направления.

- Включенность в учебную деятельность прежде всего формирует *субъектную позицию* ученика, обеспечивает ему активную жизненную позицию, выходящую за рамки школьной жизни. Сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношения к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе.

- Субъектная позиция проявляется в активности познания. В свое время еще Декарт [20] оформил эту позицию в знаменитом изречении: *«Я мыслю (сомневаюсь), следовательно, я существую (Cogito (dubito) ergo sum)»*. Главное здесь – сомнение. Сомнение в истине тех или иных утверждений, сомнение в высказывании других людей обуславливает субъектную позицию. Сомневающийся всегда мыслит. Субъектность требует аргументации своей позиции, подбора аргументов для защиты определенных положений или их опровержения. Это, в свою очередь, развивает *логические способности* учащихся. Субъектная позиция выдвигает высокие требования к владению методами доказательства, аналитическими приемами познавательной деятельности. В конечном счете субъектная позиция позволяет сформироваться представлению о собственном «Я», причем «Я» не только как отличное от других, но «Я» активное, «Я», вступающее в отношения, отстаивающее свою позицию, противостоящее мнению других, если это требуется для реализации собственных планов. Субъектная позиция является ядром, вокруг которого формируется внутренний мир человека.

- Формированию субъектной позиции способствуют *целеполагание* и *мотивация* учебной деятельности. Почему учебная деятельность способствует формированию субъектности? Потому что стать субъектом (учебной деятельности) можно, только приняв цель учебной деятельности как личностно значимую. А это, в свою очередь, требует активной работы по выяснению личностного смысла деятельности на основе системы ведущих мотивов ученика.

• Учебная деятельность формирует фундаментальную *способность к целеполаганию*, но для этого сама деятельность ученика должна быть организована особым образом – она должна обеспечивать достижения учебных целей, т.е. быть телеологичной*.

Большинство работ по психологии учебной деятельности (да и не только учебной) страдают от того, что в них исследуются отдельные аспекты деятельности, но они не связаны с целеполаганием. Цель деятельности, будучи принята учеником, с одной стороны, превращает его в субъекта деятельности, с другой – связывает с результатом деятельности. Цель определяет характер и способ деятельности, детерминирует процессы принятия решений и программ деятельности. Можно согласиться с мнением Р. Акоффа и Ф. Эмери, которые определяют субъекта как целеустремленного индивида и которые отмечают, что никакое понятие личности не может удовлетворять критерию уникальности, если психологический индивид не предстанет в нем, как целеустремленный индивид и если согласно этому понятию личность не характеризуется по откликам индивида на его окружение» [3, с. 43].

Вектор «цель–результат», определяя характер и способ деятельности, задает направление развития ученика в различных сферах: мотивации, мышления, исполнения, волевой регуляции. Достижения в деятельности определяют социальный статус, формируют отношения с социальным окружением, развивают комплекс «успешности» и связанную с ним систему личностных качеств.

В учебной деятельности цель обычно детализируется в конкретных задачах, которые должен разрешить ученик. Принятие учебной цели учеником является необходимым условием, обеспечивающим реализацию субъект–субъектного подхода в педагогике. Через постановку целей, учитывающих индивидуальные особенности учеников, учитель организует «зону ближайшего развития».

* Телеология (от греч. *telos* – цель, результат + *logos* – понятие) – учение о цели, философское учение, согласно которому все в мире устроено целесообразно и любые изменения происходят с целью, предопределенной природой или Богом. (см. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: Хорвест; М.: АСТ, 2001. с. 788

Сказанное выше, во-первых, показывает важность целеполагания для превращения ученика в субъекта учебной деятельности, во-вторых, раскрывает *многообразие направлений развития* ученика, в-третьих, подчеркивает важность формирования у педагога компетентности в целеполагании.

Целеполагание тесно связано с *мотивацией учебной деятельности*. Принципиальным моментом включенности ученика в деятельность, является *принятие ее учеником* как лично значимой. На рис. 3.1. представлена система факторов, определяющих процесс принятия учебной деятельности.

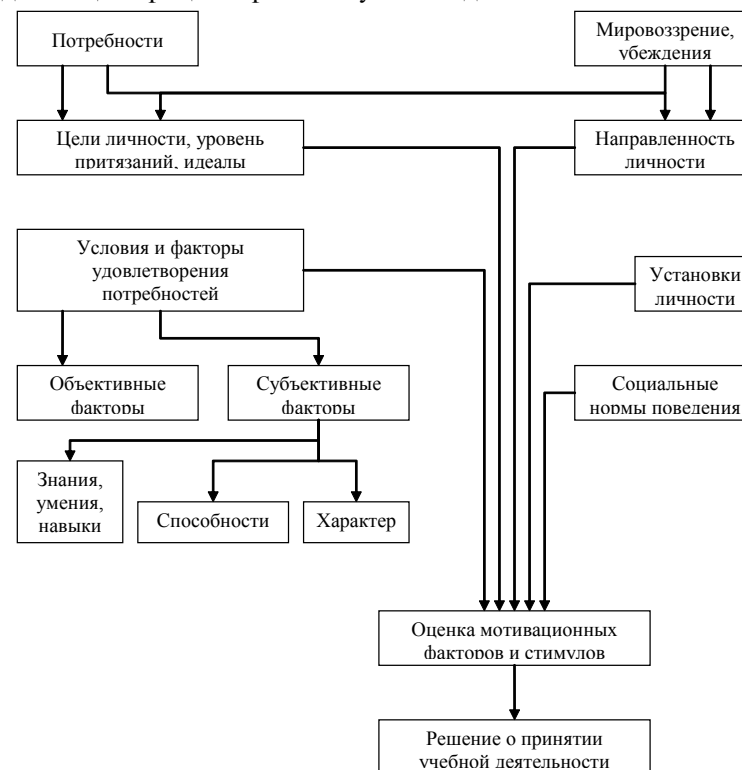


Рис. 3.1. Система факторов, определяющих принятие учебной деятельности

Оценивая связанные с учебной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности, с учетом своих способностей, а также условий деятельности, ученик приходит к ре-

шению принять или не принять цель учебной деятельности, а если принять, то в какой мере и в каком аспекте. Принятие учебной деятельности вызывает желание выполнить ее определенным образом, порождает необходимую детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы учебной деятельности.

Ученик должен видеть как в учебной деятельности, через ее результаты удовлетворяются его потребности. Но это только одна сторона, другая заключается в том, что в деятельности и через ее результат развивается потребностная, а шире — мотивационная, сфера учения. Ведущую роль здесь играют учебные достижения ученика и их оценка со стороны учителя и социального окружения. Благодаря достижениям и позитивной оценке учебная деятельность насыщается положительными *переживаниями*, которые становятся мощным мотивом к школьной активности. Положительные переживания превращают приобретаемые знания в «живое» знание [24]. Развивается сфера эмоций и чувств ученика.

Достижения в деятельности развивают познавательные мотивы. На основе приобретаемых знаний изменяется социальная позиция ученика, развиваются определенные личностные качества, чувство собственного достоинства, осознание своих возможностей. Стремление приобрести новые знания закладывает тенденции к самообразованию. Со своей стороны, положительная учебная мотивация обеспечивает успех в деятельности, создает биологические условия для научения, функционирования памяти. Устойчивая положительная мотивация способствует преодолению трудностей в учении, формирует волевые качества ученика.

Таким образом, мы видим, что в учебной деятельности *развивается* мотивационная сфера, сфера эмоций и чувств, комплекс личностных качеств. Если мы теперь посмотрим на исполнительную часть психологической системы деятельности (см. рис. 2.2) то увидим, что ее реализация требует принятия решений, разработки программы деятельности, исполнения принятых решений. Но это предполагает определенность в критериях предпочтительности тех или иных стратегий деятельности и результатов, критериях правильности выполнения принятых решений и достижения целей.

Как мы уже отмечали ранее, все указанные выше действия реализуются на основе способностей ученика. В учебной деятельности наблюдается следующая диалектика опоры на способности: в начале освоения деятельности ее выполнение опирается на имеющиеся у ученика способности, а когда требования деятельности превышают возможности способностей ученика, последние приходят в движение. Отсюда можно сделать важный вывод о дозировании педагогических требований к результатам учебной деятельности ученика.

Таким образом, учебная деятельность является *условием развития способностей* и личностных качеств учащегося. Говоря о развитии способностей, отметим, что это развитие осуществляется через овладение интеллектуальными операциями [70]. В табл. 3.2 приводится перечень этих интеллектуальных операций.

Таблица 3.2.

Интеллектуальные операции

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое действие	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций Структурирование перцептивных действий Мнемические действия: • группировка • классификация • систематизация • аналогии • перекодирование • построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание заповианного материала, сериация) • повторение	Предметное манипулирование Различение Сопоставление Сравнение Анализ Синтез Обобщение Выяснение функционального значения	Анализ Абстрагирование Синтез Различение Интеллектуализация понятий Сопоставление Сравнение Раскрытие отношений Обобщение Классификация Систематизация Определение Рассуждение Суждения Умозаключение Обоснование Категоризация Кодирование Идентификация	Формирование гипотезы Целеполагание Принятие решения Планирование Программирование Контроль Саморефлексия Понимание Выяснение значений и смыслов Интерпретация Аргументирование Доказательство Моделирование Опосредование Способности

Развивающиеся способности и составляют те *внутренние условия* психической деятельности, которые развиваются в деятельности. Важно отметить, что успешность деятельности определяется качеством отражения учеником своих умственных и психомоторных действий, т.е. *рефлексией*. На основе регулярного использования рефлексии формируется личностное качество – *рефлексивность*. Препятствия, возникающие при выполнении деятельности, требуют *волевой* регуляции деятельности и формируют *волевые* качества ученика.

В совокупности мотивации, целеполагания, интеллектуальных способностей, рефлексивности и волевых качеств формируется *субъект учебной деятельности*, который, выходя за рамки учебной деятельности, начинает выступать как субъект жизнедеятельности. Качества личности и способности субъекта деятельности обуславливают друг друга и развиваются в едином процессе *системогенеза индивидуальности*.

Глава 4

ДЕТЕРМИНАНТЫ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Субъект и субъектность деятельности

Для того чтобы ответить на вопросы, чем и как определяется качество педагогического образования, необходимо определить цель педагогического образования. Эту цель можно сформулировать следующим образом: образование должно готовить ученика к сознательной жизни.

Готовить к жизни – это значит готовить к обеспечению достойного существования за счет личной активности на основе приобретенных знаний и умений, развития своих способностей, сформированных личностных качеств. Задача школы и заключается в том, чтобы ученик приобрел необходимые для жизни знания и навыки, развил свои потенциальные возможности (способности), сформировал социально значимые качества. Ни один из перечисленных результатов образования не должен рассматриваться вне конечной цели – обеспечения достойного существования ученика. Будучи отнесенными к жизненной активности указанные качества будут выступать как компетентности ученика. В качестве компетентностей будут рассматриваться и различные интегральные проявления отмеченных качеств: способности целеполагания, принятия решений, планирования, программирования, контроля (саморефлексии), доказательства, прогнозирования и др. Комбинацией и интеграцией отмеченных качеств будет выступать и такая характеристика ученика, как способность к творчеству.

Из сказанного мы можем сделать следующее заключение: качество педагогического образования определяется способностью педагога успешно реализовать цель образования, за-

ключающуюся в подготовке ученика к активной социальной жизни, обеспечивающей ему достойное существование за счет приобретенных знаний и умений, развития своих способностей и сформированных личностных качеств.

Образование должно воспитывать субъектную позицию ученика, его умение учиться с переводом в дальнейшем этого умения в способность трудиться в широком значении этого понятия. Он должен быть подготовлен к освоению социального опыта (прежде всего в форме различных деятельностей) и созданию нового, обогащающего этот социальный опыт.

Именно на формирование этих компетентностей и должно быть направлено педагогическое образование (мы пишем «должны», потому что сегодня во многом этого нет). В приведении реального содержания и методов обучения в соответствие с целями общего образования и должна состоять модернизация общего среднего образования и педагогического образования, осуществляющего подготовку педагогов, способных реализовать цели общего образования. Рассмотрим эти проблемы более подробно.

Выше мы отмечали, что качество педагогического образования определяется субъектной позицией участников образовательного процесса. Рассмотрим данный вопрос в контексте совместной деятельности учителя и ученика. При этом будем опираться на теоретические положения разд. 2.3.

В энциклопедическом словаре *субъект* (от лат. *subjectus* — лежащий внизу, находящийся в основе) определяется как носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленный на объект [10].

В философском словаре [62] *субъект* (от лат. *subjectum* — подлежащее) определяется как активно действующий и познающий, обладающий сознанием или волей индивид или социальная группа. Отмечается, что первоначально, например у Аристотеля, понятие «субъект» обозначало носителя свойств, состояний и действий. Очевидно, в это понятие должны входить и его свойства и состояния, и источник активности, направленности на объект.

Раскрывая понятие «субъект», мы не можем обойти понятия «субъектность» и «субъективность».

Субъективное есть то, что свойственно субъекту или производно от его деятельности; характеристика знания, выражающая те моменты, в которых знание не вполне точно и всесторонне воспроизводит свой объект [10, с. 1159]. Когда мы определяем субъективное как то, что свойственно субъекту, мы фактически даем характеристику субъекту, описываем субъекта через его свойства и состояние, проявляющиеся в деятельности. Когда же мы определяем субъективное как производное от деятельности субъекта, мы даем характеристику *результату деятельности субъекта* со стороны индивидуальных характеристик этого результата, обусловленных качествами субъекта.

Интересным в рассматриваемом аспекте нам представляется определение субъекта и субъективности, даваемые в словаре иностранных слов [56]. *Субъект* определяется как:

- человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности;
- человек — носитель каких-либо свойств, личность;
- субъект права — человек, наделенный правами и обязанностями.

Субъективность — отношение к чему-либо, определяемое личными взглядами, интересами или вкусами субъекта, отсутствии объективности.

Субъективный означает:

- свойственный только данному лицу, субъекту, личный;
- односторонний, лишенный объективности, пристрастный.

Попробуем свести приведенные выше определения в систему. Будем исходить из того, что в действительности существуют люди, которые проявляют активность (действуют), обеспечивая этим свое *бытие*. Отдельного человека назовем *индивидом*. Если рассматривать его с позиций источника активности, деятельности и отношений, то индивид будет выступать *субъектом жизнедеятельности*. Каждый индивид характеризуется набором *индивидуальных качеств*, которые в своей совокупности и характеризуют его как *индивидуальность*. Если рассматривать индивидуальность с позиций ее проявления в отношениях и деятельности, то мы получим *субъективность*, как свойственную *данному* субъекту деятельности систему отношений, индивидуальных характеристик деятельности и ее результата.

Субъективность есть выражение индивидуальности в системе отношений, характеристик деятельности и ее результата.

Становление личности субъекта происходит в процессе организации им своей деятельности. Организация личностью своей активности предполагает мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией и целью деятельности. «Саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечиваются централизирующая, направляющая и активизирующая позиции субъекта. Саморегуляция заключается в направленной активизации психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности; она обеспечивает непрерывность психической активности на протяжении единой личностно значимой линии деятельности» [1, с. 121].

Системный характер активности субъекта в его целостном отношении с требованиями деятельности реализуется, как отмечает К.А. Абульханова, через механизмы оценки, контроля и принятия решений. Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи [1, с. 122].

Сознание отражает мир через мотивацию субъекта. «Человек воспринимает не только то, что есть в мире в целом, но, прежде всего, то, что для него самого значимо, актуально. В этом смысле *сознание* – это *отражающая способность* действующего, деятельного субъекта. Субъект, по-видимому, отражает причинную связь своих действий с изменением действительности (что позволяет ему осмыслить способ, характер, причину своих действий). Способность к отражению связана с изменением позиции субъекта в ходе деятельности. То, что было существенно на одном этапе деятельности, уже не является значимым на другом. Именно поэтому надо говорить об условиях, которые в деятельности постоянно изменяются, обновляются» [1, с. 123–124].

Таким образом, – делает заключение К.А. Абульханова, – в сознании субъекта отражается способ его действия, но он отражается особым образом, на основе динамики деятельности, изменения ее задач, событий» [Там же].

Прекрасную характеристику проявления индивидуальности в деятельности дает Е.А. Климов. «Приходится принять не как помеху, а как норму, положение о том, что человек принципиально не стандартен. Более того, тенденция стандартизации, уместная и рациональная по отношению к техническим объектам, с точки зрения «человеческого фактора» труда оборачивается тенденцией обезличивания, бюрократизации, неуважения к личности, бестактности, подавления личности. Идея множества одинаковых людей противостоит естественна, поскольку противоречит идее кооперации, взаимодополнения людей в ходе социальных взаимодействий и делает непонятным факт существования самого общества...

Предрассудок душеведческой «слепоты» обнаруживается самым различным образом в «честном» (непредумышленном) игнорировании замыслов, интересов, потребностей других людей, в отсутствии сочувствия к ним, непонимании того, что для них сейчас крайне важно, в неспособности взглянуть на ситуацию их глазами, в неприятии чьих-либо мнений, кроме своего, в раздражении или злобном отношении к тому, что люди имеют свои цели и интересы и в связи с этим «не слушаются», и пр. И наоборот, если человек имеет в сознании четкую и истинную мысленную модель психики тех, с кем взаимодействует, это позволяет ему строить данное взаимодействие наилучшим образом» [27].

Три компонента отражают субъектность деятельности: мотивация, цель деятельности и ее результат. Человек становится субъектом деятельности, когда он находит в деятельности определенный личностный смысл, когда он принимает цель деятельности и имеет четкое представление о результате, который он получит в результате своей активности.

Совместность деятельности также определяется тремя указанными выше факторами, представленностью этих факторов у учителя и ученика, а также их взаимодействием. Чем же характеризуются данные факторы у учителя? Рассмотрим эту триаду, начиная с цели.

В образовательном процессе можно выделить два вида целей, которым следует (или должен следовать) педагог: одна касается всего образования в целом, другая – конкретного урока. Остановимся вначале на первом аспекте. Анализируя природу и сущность человека, Аристотель считал, что эта природа явля-

ется незавершенной. От природы в человеке заложены только потенции, и высший смысл жизни заключается в реализации этих возможностей, в завершении своей природы. «Ведь всякое искусство и воспитание имеет целью восполнить то, что недостает от природы» [6]. Сходные мысли высказывал Спиноза, когда писал, что «сохранять свое бытие — значит становиться тем, что заложено в потенции» [57, с. 524], в этом подлинное счастье, и деятельность является источником этого счастья.

Любой педагог, стоящий на гуманистических позициях, должен прежде всего иметь эту цель перед всем процессом образования и перед каждой его частью. На каждом уроке и при организации всей школьной жизни должна стоять цель — обеспечить развитие человека в соответствии с его природой. Прогрессивными можно считать только те учебные планы и программы, которые способствуют раскрытию потенций человека. И лишь та педагогика достойна внимания, которая способствует реализации возможностей человека.

На определенных этапах обучения эта цель может передаваться от учителя к ученику на основе развития процессов самопознания и саморазвития. Она конкретизируется в результатах обучения. Универсальными результатами образования являются: знания, приобретаемые учеником; умения и навыки; развитие способностей; формирование определенных личностных качеств (рис. 4.1).

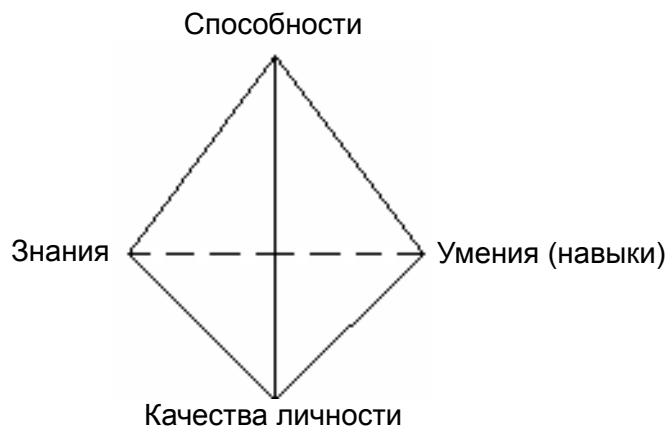


Рис. 4.1. Результаты образования

С позиции универсальных результатов учитель на каждом уроке должен видеть, чего он стремится достичь. Обычно на первый план выступают знания, умения и навыки (ЗУНы), не менее важными являются развитие способностей и формирование личностных качеств.

Таким образом, учитель должен быть компетентным в постановке целей образовательного процесса, детализируя эти цели по параметрам знаний, умений, способностей и личностных качеств. Но он должен быть компетентным не только в постановке целей, но и в способах их достижения. Данные цели должны реализовываться на каждом уроке с учетом его специфики.

Третьим компонентом субъектности выступает мотивация. Какова эта мотивация у учителя?

Исходя из теоретической модели, для того чтобы стать субъектом образовательного процесса, учитель должен принять цели образования и видеть в них личностный смысл. Он должен *хотеть* и *стремиться* к развитию учеников, формированию у них конкретных качеств (в зависимости от его личностных представлений), приобретению ими определенных знаний и умений.

Несомненно, что мотивация образовательной деятельности не исчерпывает всю сложную картину мотивации поведения педагога как личности. Педагог не может замыкаться только на своей профессиональной деятельности. Но следует отметить, что в педагогической деятельности будет находить отражение вся его индивидуальность, включая индивидуальность мотивации.

В мотивации педагогической деятельности ведущую роль играет интерес учителя к ученику. Ученик должен быть интересен учителю. В развитии ученика учитель должен видеть удовлетворение своих мотивов. Он должен верить в силы и возможности ученика, проявлять подлинный интерес к его внутреннему миру, быть открытым к принятию позиций ученика, его точки зрения по различным проблемам. Через веру в возможности ученика достигается основная задача — раскрытие его потенциальных возможностей. Вера в силы ученика снимает обвинительную позицию в отношении ученика. Причины педагогических неудач ищутся не в обвинении ученика в нерадивости, отсутствии способностей, а в себе самом, в путях и методах обучения, в недостаточном знании учеников и т.д.

Как же могут выглядеть три основных компонента, *превращающие ученика в субъекта учебной деятельности*? Чтобы стать субъектом учебной деятельности ученик должен хотеть учиться, иметь четкое представление о цели своей деятельности и о результате, который он хочет получить. Для того чтобы ученик принял учебную цель необходимо, чтобы он увидел в ее результате личностный смысл. При этом важно, чтобы сама деятельность в ее процессуальном аспекте представляла для него интерес. Удовлетворенность учебной деятельностью будет возрастать по мере усложнения задач, разрешаемых в деятельности. Ученик должен видеть пути самовыражения и самоутверждения в деятельности и через деятельность.

Принятие учеником учебной задачи порождает стремление выполнить ее определенным образом, достичь конкретного результата. При этом нормативный результат, предполагаемый учителем, может изменяться, у ученика формируются свои критерии предпочтительности и достижения цели. В этом процессе находятся истоки формирования личностного целеполагания. В зависимости от учебных успехов трансформируется удовлетворенность учебной деятельностью и отношение к учебе в целом.

Отмеченные выше моменты мотивации и целеполагания во многом определяются направляющей деятельностью учителя. *Совместная образовательная деятельность* учителя и ученика заключается в первую очередь в том, чтобы под воздействием педагога ученик занял позицию субъекта учебной деятельности. В дальнейшем учитель должен направлять учебную деятельность ученика, *создавая условия*, обеспечивающие ему достижение его целей. На разных этапах учения помощь учителя будет различной, иногда она может приобретать форму подсказки, но при этом никогда учебная активность ученика не должна подменяться готовым результатом, предлагаемым учителем. Совместная деятельность — это всегда и прежде всего деятельность ученика, направляемая и корректируемая учителем.

Таким образом, в совместной деятельности участвуют *два субъекта* деятельности, которые имеют свою мотивацию, цели и представления о результатах деятельности.

Отмеченные компоненты образовательной деятельности у учителя и ученика не совпадают. Деятельность каждого носит индивидуальный характер. Но *при каких условиях*

их индивидуальная деятельность превратится в совместную? Системообразующим фактором формирования совместной деятельности должен выступать *результат образовательной деятельности*. И учитель, и ученик стремятся, в осознанной или неосознанной форме, к получению одного и того же результата: освоению учебного материала, приобретению новых умений и навыков. Подчеркнем, что к этому стремятся и учитель, и ученик. Почему в осознанной и неосознанной формах? Что касается знаний и умений, то этот результат осознают оба участника совместной деятельности. Но у учителя своя сверхзадача — обеспечить развитие способностей учеников и формирование у них определенных личностных качеств. Эти результаты на каких-то этапах образовательной деятельности могут не осознаваться учеником, но они всегда являются целью учителя. Развитие обеспечивается за счет конкретных форм учебной активности, которые планирует учитель. Учитель и ученик хотят достигнуть одного и того же результата, и этот результат превращает их деятельность в совместную. При этом, естественно, что этого результата *хотят* достигнуть оба участника совместной деятельности. Но это хотение обусловлено различной мотивацией. А достижение результата, которого хотят достичь оба участника, обеспечивается через процесс *целеполагания*, при котором учитель формулирует учебные задачи, которые должен разрешить ученик для того, чтобы достичь желаемого результата. Ученик же принимает эти цели и реализует их в своей учебной деятельности.

4.2. Психологический анализ педагогической деятельности как совместной

Реализация педагогической деятельности учителя и ученика является принципиальным положением новой дидактики. Перечисляя основные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов ставил ее на первое место [18, с. 26]. Одновременно следует отметить недостаточную разработанность представлений о совместной деятельности в образовании. В этом разделе мы попытаемся дать профессиографическое описание педагогической деятельности как совместной.

Для этого мы должны провести декомпозицию педагогической деятельности на отдельные компоненты и определиться в вопросе о том, в чем заключается психологический анализ деятельности. Для простоты описания будем придерживаться нормативного способа деятельности учителя, в котором выделяют следующие компоненты: организационный момент, опрос учащихся по заданному на дом материалу, изучение нового материала, задание на дом. В различных типах урока эти компоненты могут быть представлены в различных сочетаниях. Но главное не в этом, а в том, какое содержание деятельности стоит за этими компонентами.

Задача психологического изучения деятельности заключается в том, чтобы, «не превращая действие и деятельность в психологическое образование, разработать подлинную психологию действия» [51, с. 535]. В чем же состоит предмет психологического изучения деятельности? Рассматривая данный вопрос, С.Л. Рубинштейн писал: «Анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего рассмотрения. Однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. Деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный, конкретный характер, чем функции и аналитически выделенные процессы [Там же].»

Вместе с тем, по мнению А.Н. Леонтьева, ограничение изучения деятельности внутренними психическими процессами и состояниями субъекта было бы односторонним. Такой подход «абстрагируется от того капитального факта, что деятельность в той или иной ее форме входит в самый процесс психического отражения, в само содержание этого процесса — его порождение» [31, с. 91]. Следовательно, в предмет психологического изучения деятельности должны быть включены внешние предметные действия субъекта.

Анализируя проблему соотношения деятельности и психики, Б.Ф. Ломов отмечает, что любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны и они связаны между собой неразрывно. «Разделение деятельностей на внешние и внутрен-

ние — это искусственное разделение. Любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе проявляется вовне. Задача психологии заключается не в том, чтобы их сначала разделить, а затем искать как они связаны, а в том, чтобы, изучая “внешнюю сторону” деятельности, раскрыть “внутреннюю сторону”, а точнее, понять реальную роль психического в деятельности» [33, с. 16–17].

Таким образом, задачей психологического изучения деятельности является раскрытие того, «как в процессе этой деятельности осуществляется субъективное отражение действительности и каков механизм психической регуляции деятельности. Ее задачей является также изучение влияния деятельности на развитие психологических функций, процессов, состояний и свойств человека» [Там же, с. 18].

Рассмотрим теперь, с учетом сказанного выше, каждый из компонентов структуры урока.

Первый этап урока — *организационный*. Внешняя сторона этой части достаточно проста: учитель входит в класс после звонка. Ученики встают на своем рабочем месте. Учитель здоровается и предлагает ученикам сесть. Но зададимся вопросом: какова цель данной части урока?

Цель учителя — подготовить ученика к учебной деятельности на уроке.

Цель ученика — подготовиться к учебной деятельности.

Внешние условия:

- не все ученики встали, часть продолжают разговаривать, они еще психологически отсутствуют на уроке;
- у ряда учеников на партах (столах) находятся предметы, не связанные с учебной деятельностью на данном уроке;
- ученики не успокоились после предыдущего занятия по физической культуре;
- учеников задержал на перемену учитель, ведущий предыдущий урок;
- ряд учеников отсутствует на уроке;
- ученики возбуждены по неизвестной учителю причине;
- в классе беспорядок, доска исписана, нет мела, не принесены карты, на столах отсутствуют тетради, учебники и другие материалы, необходимые для урока.

Внутренние условия — учитель обязан моментально оценить всю ситуацию (распределенное внимание) и принять решение о своих действиях в зависимости от внешней ситуации. Следовательно, он должен:

- обладать способностью принимать решения в условиях дефицита времени;
- помнить, с каким классом он имеет дело в настоящий момент (долговременная память);
- сохранять спокойствие (эмоциональная устойчивость), располагать набором воздействий на класс и отдельных учеников (навыки организаторской деятельности);
- быстро реагировать на нештатную ситуацию (быстрота реакции);
- уметь входить в положение учеников (быть терпеливым, уважать учеников);
- знать, на кого можно опереться в поддержании дисциплины (индивидуальный подход, долговременная память);
- обладать чувством юмора, уметь перевести нештатную ситуацию в шутку, одновременно строго соблюдать педагогические требования (настойчивость).

Второй этап урока — *опрос учащихся по заданному на дом материалу*.

Цель учителя — определить, на сколько ученики усвоили материал предыдущего урока, как этот материал усвоили отдельные ученики, стимулировать учебную активность учеников, выяснить трудные места и вернуться к их объяснению (опрос должен быть обучающим), установить понимание текущего материала в контексте всего изучаемого содержания учебного материала, выяснить, как ученики понимают прикладное значение изученного, имеет ли изучаемый материал личностный смысл, подготовить к восприятию нового материала.

Цель ученика — проверить себя, усвоил ли он материал предыдущего урока и получить ответ на вопросы, которые у него возникли в процессе выполнения домашнего задания.

Внешние условия:

- не все ученики подготовились к уроку, не все поняли предыдущий материал;
- крайний случай — никто из учеников не в состоянии дать удовлетворительный ответ, ученики затрудняются привести примеры, не видят связи с предыдущим материалом, не видят

личностного смысла учения, ученики стараются, но их ответы носят характер механического заучивания;

- ученики заинтересованы изучаемым материалом, просят дать дополнительный материал;
- в классе наблюдается конкуренция за похвалу учителя, положительные оценивания;
- ученики подсмеиваются над неправильными ответами одноклассников;
- отсутствует взаимовыручка, не чувствуется коллектива, духа соперничества.

Внутренние условия — учитель должен:

- видеть многоплановость данной части урока (быть компетентным в проведении опроса);
- знать индивидуальные особенности учеников;
- помнить, кто из учеников и как владеет материалом его предмета (знать «сильных» и «слабых» учеников);
- дифференцированно подходить к оценке ответов с учетом индивидуальных особенностей (быть компетентным в оценивании);
- уметь мобилизовать активность всех учащихся (не допускать ситуации, когда один отвечает, а все остальные занимаются своим делом или скучают), этому способствует качественно распределенное внимание;
- на основе выборочного опроса и наблюдения уметь составить представления о том, как материал усвоен всем классом;
- суметь в процессе опроса дополнительными комментариями пробудить интерес к изучаемому материалу, показать его личностный смысл (мотивация учебной деятельности);
- в случае обнаружения, что часть учащихся не усвоили материала, принять решение о дальнейшем ходе урока, изменить намеченную ранее программу деятельности (крайний случай — отказаться от изучения нового материала, посвятив все время материалу предыдущего урока);
- в случае проявленного учениками интереса к изучаемому материалу, дать совет, к какой литературе следует обратиться;
- обеспечить объективное и доброжелательное оценивание;
- обладать умением вызвать *сопереживание* учеников за успехи отдельного, конкретного ученика;
- опрос индивидуальный проводить так, чтобы он носил черты коллективной деятельности (а не провоцировал на подсказки).

Следующим этапом урока является *изучение нового материала*.

Цель учителя – поставить ученикам цель, связанную с освоением нового материала; перевести эту цель в учебную задачу, добиться изменения и понимания цели и задачи учениками; организовать учебную деятельность учеников в соответствии с поставленной целью и задачами; добиться понимания нового материала в контексте целого восприятия учебного предмета, показать практическую значимость этого материала; продолжить работу по развитию способностей ученика и формированию социально значимых качеств.

Цель ученика – освоить новый материал через решение задач, поставленных учителем.

Внешние условия:

- не все ученики готовы к восприятию нового материала;
- имеется определенный дефицит времени;
- ученики не видят личностного смысла в изучаемом материале;
- у учеников может быть другая точка зрения (в первую очередь по гуманитарным дисциплинам), отличная от точки зрения учителя;
- для понимания материала желательно выстроить содержательный визуальный ряд;
- наблюдаемые в жизни факты противоречат тому, что должен утверждать учитель (сеять разумное, доброе, вечное).

Внутренние условия – учитель должен:

- владеть материалом, располагать различными методами его изложения, быть компетентным в постановке учебной цели;
- иметь ответ на вопросы учеников, в первую очередь на другие версии понимания значения изучаемого (неидеологизированное мышление);
- иметь нравственную позицию, позволяющую ответить на реплику: «Вы нас учите, а в жизни все не так»;
- иметь широкую общекультурную подготовку;
- уметь по ходу объяснения выяснять, все ли понимают ученики;
- опираться на сильные стороны учеников (индивидуальный подход);

- владеть современными информационно коммуникативными технологиями, знать словарный запас учеников, используя новые понятия, давать им разъяснение, общаться с учащимися на понятном для них языке, постоянно помнить о целях развития способностей и формирования личностных качеств;

- подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанности всей учебной деятельности (развивать качества рефлексивности), обеспечивать понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь анализировать неправильные ответы;

- помнить, что основная часть знаний получается в процессе решения или для решения практической задачи. Первоначально знания всегда носят функциональный характер. Возвращение к функциональности знаний (их практическая значимость) – важнейшее условие понимания. Нет знаний, трудных для понимания, если соблюдается принцип функциональности в их освоении;

- уважать ученика, его точку зрения.

Следующим этапом урока является *закрепление учебного материала*.

Цель учителя – убедиться в том, что ученики поняли учебный материал и усвоили путь, который они прошли для этого; добиться того, чтобы ученики осознали степень понимания учебного материала, способствовать его закреплению (то, что понято, должно быть заучено), дать рекомендации по самостоятельной работе с новым учебным материалом.

Цель ученика – убедиться, что он понял учебный материал; если не понял, то что, какие моменты; поставить вопросы учителю на свое понимание нового материала (его непонимание).

Внешние условия – возможны две ситуации:

- все ученики поняли новый материал;
- часть учеников не поняли новый материал.

Внутренние условия – учитель должен:

- еще на этапе объяснения констатировать разную степень усвоения учебного материала (рефлексия), опираясь на «сильных» учеников (знание класса), и попробовать вернуться к наиболее трудным моментам (опыт преподавания предмета), проверив усвоение на «слабых» (организует коллективную деятельность). Возвращаясь к отдельным моментам, попытаться

выяснить причину непонимания, найти аналогии, примеры из старого материала, включить новый материал в контекст жизненного опыта учащихся (общекультурная компетенция);

- проанализировать неправильные ответы (предметная компетенция), что является важнейшим моментом достижения понимания. Учитель должен видеть в ответе не столько неправильный ответ, сколько вопрос: почему ученик дал именно этот ответ;

- добиваясь понимания учебного материала, иметь в виду, что в ряде случаев в науке (литературе, истории и др.) нет единой точки зрения (толерантность, неидеологизированное мышление учителя). Точки зрения могут быть разные, но любая из них должна требовать доказательств (формирование научного мышления).

Заключительный этап урока — *задание на дом*.

Цель учителя — сформировать у ученика программу самостоятельной работы дома по освоению нового материала урока; задать критерии самопроверки, которые будут свидетельствовать, что ученик освоил материал.

Цель ученика — на основе понимания достигнутого на уроке освоить новый материал в соответствии с заданием учителя, критериями самопроверки.

Внешние условия:

- разная степень усвоения нового материала в классе;
- разная мотивация на его доработку дома; различные домашние условия для самостоятельной учебной деятельности.

Внутренние условия — учитель должен:

- правильно понимать данный этап урока;
- знать индивидуальные особенности учеников.

Хрестоматийным является разделение учащихся по мнемическим способностям — быстроте и прочности запоминания. Учащийся, который быстро запоминает, может уйти с урока с убеждением, что он все знает и не уделит должного внимания домашней работе. Но у него высокая быстрота запоминания сочетается с быстрым забыванием. В результате на следующем уроке при опросе он окажется в сложном положении.

Учащийся, который медленно запоминает, но при необходимой работе запоминает прочно, оказывается в другой ситуации: на уроке при повторении пройденного материала он

не может активно участвовать в работе, ему надо еще поработать над запоминанием дома. У учителя может сложиться впечатление, что он плохо работает на уроке, что ведет к неадекватной оценке. Но если этот ученик правильно работает над домашним заданием, то у него формируются прочные знания.

Это только одна из иллюстраций индивидуальных особенностей, которые обязан учитывать учитель, давая задание на дом. Реально же можно утверждать, что учитель должен *индивидуализировать* самостоятельную работу, задавая *разные программы* самостоятельной деятельности. Не менее важно учитывать и условия домашней работы. Но здесь учитель должен работать не столько с учеником, сколько с его родителями.

Проведенный анализ педагогической деятельности позволяет установить профессионально важные качества учителя, включающие способности, навыки, знания, личностные качества. Способности лежат в основе знаний и навыков, так как благодаря им формируются профессиональные навыки и осваиваются знания. Эти способности будут рассматриваться как профессиональные.

Анализ совместной деятельности учителя и ученика показывает всю ее сложность, позволяет с новых позиций посмотреть на цели, которые должен реализовывать педагог в своей деятельности, и ученик, получая образование.

Закончить этот раздел мне хотелось бы словами Плутарха, который писал, что у нас (греков) для каждой добродетели есть свой бог и только «никого из богов или демонов не касается забота о воспитании и образовании сменяющих друг друга урожаев детей и юношей, что нет бога, который имел бы попечение довести растущего человека до добродетели и не позволил бы ему уклониться или отойти от добрых задатков в его природе вследствие дурного окружения и отсутствия руководителя» [44, с. 559].

Эту божественную миссию должен выполнить педагог. И оценивая всю сложность его деятельности, можно сказать: «Трудно быть богом».

Мы рассмотрели педагогическую деятельность прежде всего с позиции целеполагания. Именно принятие цели превращает и учителя, и ученика в субъектов образовательного процесса. Вопрос о целеполагании является главным вопросом в концепции субъект-субъектных отношений в образовании. Компетентность в целеполагании — одна из главных детерминант успешности педагогической деятельности и формирование этой компетентности должно стать одной из основных задач педагогического образования.

Глава 5

РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ)

5.1. Новые подходы к пониманию способностей

Системогенетический подход к развитию учащихся позволяет сформировать гармоническую личность, обеспечивая интеллектуальное (умственное), нравственное и эстетическое развитие. В учебной деятельности развиваются способности к целеполаганию, принятию решений, составлению программ, обеспечивающих достижения цели, формируются профессионально-важные личностные качества, связанные с достижением цели (волевые), нравственно-эмоциональные качества, способность к переживанию и сочувствию, развивается рефлексивность. Учебная деятельность выступает основой формирования целостности внутреннего мира ученика. Но все это будет достигаться при соответствующем содержании образования и методах обучения и воспитания.

Среди отмеченных качеств мы остановимся на развитии способностей. Сделаем это по двум причинам: во-первых, способности являются ключевыми качествами, обеспечивающими жизненный успех человека, во-вторых, в этой области у нас имеются теоретические разработки и накоплен опыт практической деятельности по развитию способностей.

В своем теоретическом исследовании «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский сформулировал положение о том, что развитие высших психических функций идет через овладение субъектом собственными процессами поведения. И в этом плане, отмечал Выготский, история развития психических функций еще не написана. «Невыясненность генезиса высших психических функций с неизбежностью приво-

дит к метафизической по существу концепции: высшие и низшие формы памяти, внимания, мышления существуют рядом друг с другом, независимо одна от другой, они не связаны генетически, функционально или структурно, точно изначально сотворены в двойном виде» [14, с. 14]. Наряду с механической памятью как высшая ее форма существует логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением, возносится как второй этап мышление в понятиях и т.д. [14, с. 13]. К сожалению, подобная картина сохраняется во многом и сегодня. И здесь мы вправе поставить вопрос: что же означает овладеть психическими функциями? Именно недостаточная теоретическая разработка данного вопроса приводит к задержкам и в практических работах. Но какое значение это имеет для проблемы способностей человека?

Дело в том, что понятия «способности» и «психические функции» исследовались и исследуются отдельно как две совершенно независимые линии. На самом же деле, это два тесно связанных аспекта развития способностей. Последнее идет на базе функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, и одновременно как процесс развития культурно-обусловленных операционных механизмов, овладевая которыми человек и овладевает своими способностями. В этом случае развитие способностей выступает как процесс биологического и культурного развития в их единстве.

Анализ работ по психологии способностей показывает наличие отрыва способностей от психических функций и перенос центра тяжести на их детерминацию со стороны деятельности. Стремление раскрыть культурную детерминацию способностей в противоположность их пониманию как внутренних скрытых свойств, качеств, сущностей приводит к *разрыву* природной и культурной составляющих способностей.

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. Психические функции представляют собой наиболее общие *родовые формы деятельности*.

Психофизиологические исследования убедительно показали, что отдельные психические функции реализуются сложными нейрофизиологическими функциональными системами (рис. 5.1).

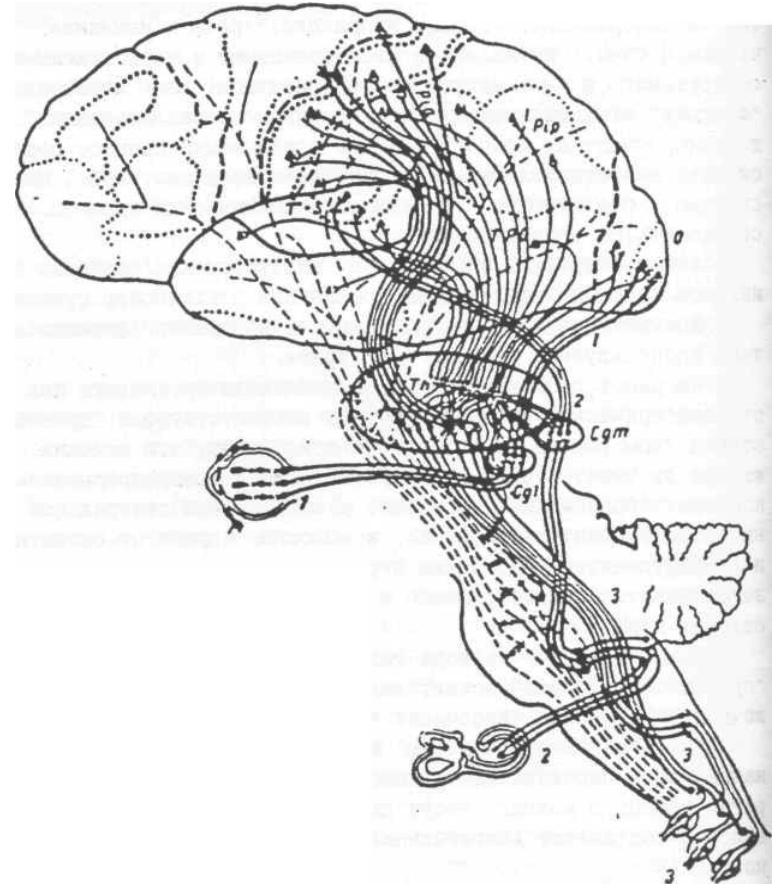


Рис. 5.1. Аfferентные пути и чувствительные зоны коры, по Г.И. Полякову [34]:

Жирными линиями показаны системы анализаторов с их переключениями в подкорковых отделах; 1 – зрительный анализатор; 2 – слуховой анализатор; 3 – кожно-кинестетический анализатор; Т – височная область; О – затылочная область; P1p – поле 39; P1a – поле 40; Pstc – постцентральная область; ТРО – височно-теменно-затылочная область; Th – зрительный бугор; Cgm – внутреннее коленчатое тело; Cgl – наружное коленчатое тело

Эти функциональные системы в структуре целостного мозга формировались для реализации определенных психических функций. Можно сказать, что они обладают свойством, благодаря которому возможно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является *общей природной способностью*, отнесенной к *конкретной* психической функции.

Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с точки зрения единичного и особенного. Как единичное, отдельное, индивидуальное способности будут зависеть от того, каким образом общее свойство (конкретная способность воспринимать, запоминать и т.д.) выражено у *конкретного* индивида. Единичное будет представлено *мерой* выраженности свойства у конкретного индивида. Вполне естественно, что мера выраженности этого общего свойства у отдельных индивидов может быть различной. На этом этапе появляется проблема индивидуальных различий в способностях как различной меры выраженности общей способности. И тогда мы можем дополнить данное выше определение и сказать, что *способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности*.

Изложенный выше подход раскрывает природу способностей, позволяет дать определение понятию «*способности индивида*». Эти способности обеспечивали выживание индивида в природных условиях.

Определив способности через свойства функциональных систем, мы ввели понятие «способности» в систему основных категорий психологии.

Говоря о развитии природных способностей (способностей индивида) мы ограничены в управлении этим развитием, которое в этом случае направлено на тренинг функциональных систем, реализующих природные способности. В наиболее яркой форме это представлено при развитии психомоторных способностей (например, в спорте).

Для того чтобы говорить о подлинном управлении процессом развития умственных способностей, мы должны *выделить те компоненты способностей, которыми ученик может осознанно овладеть*. Такая возможность появляется, когда

мы переходим от природных способностей к способностям субъекта деятельности. Не вдаваясь подробно в теорию данного вопроса [70], отметим, что в своем развитии природные способности могут достраиваться системой интеллектуальных операций. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятие, память, воображение, представление, мышление. Ниже перечислены интеллектуальные операции, участвующие в процессах восприятия, памяти и мышления:

Группировка – разбиение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта и т.д.).

- Опорные пункты – выделение какого-либо кратного пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры, цифровые данные, сравнения, имена, эпитеты, незнакомые или малознакомые слова, чем-либо выделяющиеся выражения, эмоциональная реакция субъекта и т.д.).

- Мнемический план – совокупность опорных пунктов.

- Классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, рядам на основе определенных общих признаков.

- Структурирование – установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннее построение запоминаемого.

- Систематизация – установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними.

- Схематизация – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенное представление запоминаемой информации.

- Аналогии – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

- Мнемотехнические приемы – совокупность готовых, известных способов запоминания.

- Перекодирование – вербализация или проговаривание, называние, представление информации в образной форме, преобразование информации на основе семантических, фонематических признаков и т.д.

- Достаивание запоминаемого материала – привнесение в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников; объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам; распределение по местам (метод локальной привязки, или метод мест).

- Сериационная организация материала – установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, распределение по времени, упорядочение в пространстве и т.д.

- Ассоциация – установление связей по сходству, смежности или противоположности и т.д.

- Повторение – выделение сознательно контролируемых или неконтролируемых процессов циркуляции информации в качестве отдельного способа запоминания, учитывая его универсальность и фундаментальность.

Вместе с тем следует отметить, что там, где разворачивается интеллектуальная деятельность, обязательно начинают присутствовать процессы принятия решения (какие интеллектуальные операции и как использовать), программирования (как, в какой последовательности использовать выбранные операции), формирования различных критериев: предпочтительности (какие операции предпочтительны), достижения цели, необходимости и достаточности выбранных операций, критерии эффективности полученных результатов.

Развитие способностей в направлении освоения интеллектуальных операций, формирования умственных навыков, включающих в себя операции программирования, принятия решений, использования различных критериев, будет характеризовать *интеллектуализацию* способностей. Полный перечень интеллектуальных операций приведен в табл. 3.2.

Способности человека как субъекта деятельности человека выходят за рамки его природных способностей. Их развитие можно представить как процесс овладения субъектом интеллектуальными операциями, выполняемыми при реализации конкретных психических функций. Эта задача была сформулирована еще Л.С. Выготским, но она не могла быть решена до тех пор, пока мы не подошли к социокультурному пониманию способностей, т.е. к рассмотрению способностей субъекта де-

ятельности в единстве природной и социально обусловленной составляющих. Только в процессах интеллектуализации способностей появляется возможность управления (овладения) своими способностями.

Следующей линией развития способностей является постановка их под контроль нравственных качеств субъекта, под контроль совести.

Как отмечал Бергсон [8], в предыстории человечества ум и мораль существовали в единстве, как единое целое – ум и мораль, содержащиеся друг в друге. И если углубиться в историю, то мы обнаружим мораль, более близкую к уму, и ум, более близкий к морали, чем у современного человека. Ум оформлял моральное требование. Мораль руководила сообществом людей и поведением индивида внутри сообщества. Постепенно это единство было разорвано. Наметились две линии развития: морали и ума. Но и сегодня *действие ума опутано и контролируется моралью*, а в морали проступают действия рассудка.

Мораль проявляется не только в конкретных решениях, но, что может быть более важно, определяет направление поиска, в том числе в области науки и техники. Оба механизма (мораль и ум), которые вначале прослеживались друг в друге, должны были разойтись, чтобы вырасти. Но и сейчас в каждом из них представлен другой, имеется связь с другим.

Рассмотрение способностей на уровне личности открывает еще один путь овладения своими способностями. Этот путь заключается в постановке способностей субъекта деятельности под контроль нравственных качеств, совести.

Решающим моментом в развитии способностей является их *детерминированность индивидуальными ценностями*. Именно индивидуальные ценности и будут определять *качественную* специфику способностей, от них будет зависеть, что увидит и запомнит человек, какая мысль у него появится, какова будет природа личностных сознаний.

Таким образом, подводя итог, можно утверждать, что содержательно определить способности можно, только если рассматривать их в трех измерениях: как способности индивида, субъекта деятельности и личности.

Способности человека как индивида отражают их природную (биологическую) сущность. Они сформировались для обеспечения выживания человека в естественных природных условиях. Способности индивида есть свойства его функциональных систем, реализующих отдельные психические познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного мира и организации адаптивного поведения (в том числе жизнедеятельности).

Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей индивида. Под влиянием требований деятельности природные способности индивида приобретают черты оперативности, развиваются операционные механизмы, природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность. Можно утверждать, что способности человека как субъекта деятельности есть свойства функциональных систем способностей, в структуре которых функционируют способности индивида (природные способности). Способности субъекта деятельности так же, как и способности индивида, имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Способности субъекта деятельности есть проявление способностей индивида в конкретной деятельности, достроенные интеллектуальными операциями и в развитой форме реализуемые психологической функциональной системой, изоморфной психологической системе деятельности. Ведущую роль в развитии способностей субъекта деятельности играют процессы:

- овладения субъектом своими способностями через овладение интеллектуальными операциями;
- тонкого приспособления способностей к условиям деятельности (придание им черт оперативности по Д.А. Ошанину) [39, с. 134–149].

Высказанные теоретические представления о познавательных способностях человека дают основание перейти к практическим вопросам развития способностей.

5.2. Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика)

Исследование проводилось в 2007/2008 и 2008/2009 учебных годах на базе средней общеобразовательной школы № 507 с учащимися начальной и основной школ. В исследовании принимали участие научные сотрудники института содержания образования Национального исследовательского университета «Высшей школы экономики» (Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова, Н.В. Шрейдер) и школьные учителя (В.Д. Бойкова, О.Е. Коробкова, Е.В. Степанова).

План исследования включал:

- работу по обучению учащихся интеллектуальным операциям и использование их при работе с учебным материалом;
- психологическое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала и в конце обучения по тестам, диагностирующим уровень интеллектуального развития.

В исследовании приняли участие учащиеся шести классов (трех экспериментальных и трех контрольных классов).

На подготовительной стадии *учителя-экспериментаторы* познакомились с основными положениями теории способностей [70]. Особенно глубоко прорабатывалось положение о том, что развитие способностей достигается путем овладения интеллектуальными операциями.

На *первом этапе* исследования учителя обучали учащихся содержанию и составу основных интеллектуальных операций. Критериями освоения интеллектуальных операций выступало безошибочное определение каждой интеллектуальной операции учащимися.

На *втором этапе* интеллектуальные операции вводились в процесс изучения содержания образования по конкретному предмету. Здесь учитель показывал, какие интеллектуальные операции реально представлены при освоении учебного материала, акцентируя внимание учащихся на используемые интеллектуальные операции (развитие рефлексии по отношению к используемым операциям).

На *третьем этапе* исследования учителя переходили к главной цели – использованию интеллектуальных операций в учебной деятельности как методу развития познавательных способностей и повышения качества обучения по предмету.

В качестве примера приведем поурочные разработки учителя-экспериментатора О.Е. Коробковой, преподававшей историю в пятых классах: экспериментальный класс 5 «Б» (21 человек), контрольный класс 5 «А» (22 человека). Период эксперимента – декабрь 2008 – май 2009 г.

Календарно-тематическое планирование фрагмента курса истории для 5 класса «История Древнего мира» с указанием занятий, включенных в третий этап эксперимента, приводится в табл. 5.1.

Таблица 5.1.

**Календарно-тематическое планирование
курса «История Древнего мира»**

Тема	Эксперимент	Используемый материал
Раздел III. Цивилизация Древней Греции		
<i>Тема 6. Зарождение древнегреческой цивилизации. Архаический период</i> Природа и население Древней Греции. Критское царство Микенское царство Поэма Гомера «Илиада» как памятник культуры и исторический источник Поэма Гомера «Одиссея»	<i>Занятие 15</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей	Иллюстрации в презентации, работа с учебником, атласом и тетрадью
Древнегреческие города-государства	<i>Занятие 16</i> Различение, анализ, синтез, аргументирование, выявление смыслов	Работа с тетрадью, схемами, учебником
Древняя Спарта Древние Афины Зарождение демократии в Афинах Греческая колонизация	<i>Занятие 17–19</i> Анализ, сравнение, аналогия	—

Продолжение таблицы 5.1

Тема	Эксперимент	Используемый материал
Самостоятельная работа. Повторительно-обобщающий урок «Полисы Древней Греции»	<i>Тест № 4</i>	—
<i>Тема 7. Классический период истории Древней Греции. Древнегреческая культура</i> Греко-персидские войны Вторжение персов под предводительством царя Ксеркса Возвышение Афин и расцвет демократии Афинские школы. Научные знания у древних греков	<i>Занятие 20</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, анкетой
Общегреческие праздники. Олимпийские игры	<i>Занятия 21–23</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей, мышление по аналогии	Учебник, тетрадь, таблица
Религия Древней Греции. Искусство Древней Греции Возникновение древнегреческого театра	<i>Тест № 5</i>	Иллюстрации в презентации Учебник, тетрадь, таблица. Тест
<i>Тема 8. Эллинистический период древнегреческой цивилизации</i> Возвышение Македонии. Подчинение Эллады Создание и распад державы Александра Македонского Эллинистическая культура	<i>Занятие 24</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником.

Продолжение таблицы 5.1

Тема	Эксперимент	Используемый материал
Повторительно-обобщающий урок, «Древняя Греция»	<i>Занятие 25</i> Аргументация, обобщение, установление связей, аналогия <i>Тест № 6</i>	Презентация
Раздел IV. Цивилизация Древнего Рима. (18 ч.)		
<i>Тема 9. Становление римской цивилизации (3 ч)</i> Природа и население Древней Италии	<i>Занятие 26</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей	Работа с учебником, атласом и тетрадь
Свержение царской власти и установление республики в Риме Завоевание Римом Италии.	<i>Занятие 27</i> Анализ, синтез, интерпретация	Тетрадь, схема, учебник
<i>Тема 10. Могущество и гибель Римской республики (5 ч)</i> Пунические войны Завоевание Римом восточного Средиземноморья	<i>Занятие 28</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником
Жизнь и быт римлян в период расцвета Римской республики. Гражданские войны и восстания рабов в Римской республике	<i>Занятие 29</i> Сравнение, мышление по аналогии, аргументация	Тетрадь, учебник, таблица
Падение республики в Риме	<i>Занятие 30</i> Интерпретация	Работа с дополнительной литературой, тетрадь

Окончание таблицы 5.1

Тема	Эксперимент	Используемый материал
<i>Тема 11. Римская империя – мировая держава</i> Власть римских императоров Архитектура и строительство в Римской империи Возникновение и распространение христианства в Римской империи	<i>Занятие 31</i> Различение, анализ, сравнение	Презентация, работа со схемой
Империя и варвары. Падение Западной Римской империи	<i>Занятие 32</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником
Повторительно-обобщающий урок	<i>Занятие 33</i> Изученные интеллектуальные операции Проверочная работа по курсу «История Древнего мира»	Работа с раздаточным материалом
<i>Итоговое повторение</i>		

Результаты итоговой работы по проверке усвоения интеллектуальных операций (ИО) представлены в табл. 5.2.

Приведенные данные указывают, что экспериментальный класс в целом качественнее выполнил задания, особенно усвоение ИО на *сравнение, анализ, аргументацию, визуальное сопоставление, интерпретацию*. То есть эти интеллектуальные операции эффективно формируются только при целенаправленном воздействии со стороны учителя. Интеллектуальная операция *обобщение* в равной степени сложна для учащихся обоих классов, она требует более сложных интеллектуальных действий: выделить объекты (различить их), найти их существенные признаки (анализ), выделить общие черты, объединить в группу, назвать ее.

Таблица 5.2.

Результаты итоговой работы в классах 5 «А» и 5 «Б», %

№ п/п	Какая ИО проверяется	Верных ответов в классе		Частично верных ответов в классе		Неверных, неначатых ответов в классе	
		5 «А»	5 «Б»	5 «А»	5 «Б»	5 «А»	5 «Б»
1	Различение	81	94	19	6	0	0
2	Сравнение	10	50	33	33	57	17
3	Различение, соотнесение	57	83	28	17	15	0
4	Анализ	33	66	52	23	15	11
5	Аргументация	19	83	38	6	43	11
6	Соответствие, различение	76	78	0	0	24	22
7	Интерпретация	38	66	43	28	19	6
8	Обобщение	19	39	33	23	48	38

Результаты проведенной работы представлены в таблице 5.3.

Таблица 5.3.

Сравнение отметок за итоговую проверочную работу

Класс	Оценка			
	«5»	«4»	«3»	«2»
5 «А» – контрольный	0%	39%	47%	14%
	Процент качества – 39			
	Процент успеваемости – 86			
5 «Б» – экспериментальный	27%	55%	18%	0%
	Процент качества – 82			
	Процент успеваемости – 100			

Результаты педагогического эксперимента были сопоставлены с показателями тестирования в экспериментальном и контрольном классах по IQ-тесту Д. Векслера (пять субтестов) и культурно-независимому тесту Кеттелла.

В соответствии с технологией оценки субтеста «Словарный» IQ-теста Д. Векслера, анализ проводился по усредненным баллам, отражающим качество интерпретации, уровень анализа и обобщения, адекватность понимания и изложения значений и смыслов представленных в субтесте слов.

Выполнение теста показало, что участники экспериментального класса достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями и дали более детальные и точные, обобщенные и основанные на ключевых признаках определения (табл 5.4).

Таблица 5.4.

Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной групп (5 классы) основных интеллектуальных операций (мышление)

Основная ИО (мышление)	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Анализ	1,88	1,10
2. Синтез	1,63	0,30
3. Сопоставление	0,81	1,05
4. Различение	1,81	1,05
5. Мышление по аналогии	0,63	0,55
6. Установление связей	0,69	1,20
7. Абстрагирование	0,19	0,20
8. Обобщение	1,69	1,10
9. Сравнение	2,31	1,40
10. Интерпретация	0,25	0,00
11. Выявление значений и смыслов	0,81	0,25
12. Аргументирование	1,19	0,30
13. Доказательство	1,63	1,45

Графически эти данные представлены на рисунке 5.2.

Качество интерпретации учащимися контрольной и экспериментальной группы

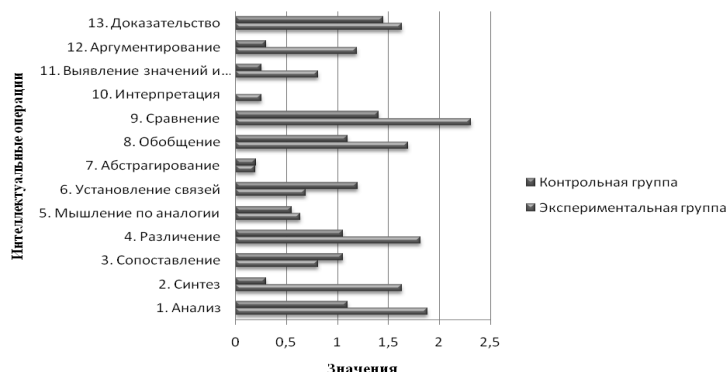


Рис. 5.2. Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной групп (5 классы) основных интеллектуальных операций (0 – не знают значение данного термина; 3 – дают точное, содержательное определение)

Различия между экспериментальной и контрольной группами в плане эффективности выполнения тестового задания являются статистически значимыми с вероятностью 0,95 ($p < 0,05$). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся, проходившие занятия по специальной развивающей программе, лучше владеют операциями анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, интерпретации, выявления значений и смыслов, аргументирования и доказательства. Они также демонстрируют более высокие показатели по уровню развития вербального интеллекта.

Сопоставление успешности выполнения теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах представлена в табл. 5.5 и рис. 5.3.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что участники экспериментальной группы достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями, чем участники контрольной группы. Расчет по критерию U Манна-Уитни показал значимость различий с вероятностью 0,99 ($p < 0,01$).

Таблица 5.5

Средние баллы по культурно-независимому IQ-тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5 классы)

Задание	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	10,11	8,38
2	9,67	9,56
3	9,17	8,69
4	5,56	4,50
<i>Общая сумма баллов</i>	<i>34,50</i>	<i>31,30</i>

Средние баллы IQ по тесту Кеттелла

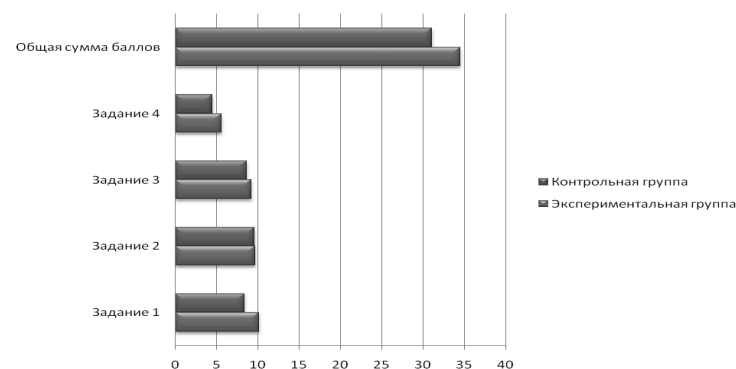


Рис. 5.3. Средние баллы по IQ-тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5 классы)

В табл. 5.6 и рис. 5.4 представлена динамика результативности выполнения теста Кэттелла в трех срезах.

Промежуточные и итоговые результаты в экспериментальной группе различаются с вероятностью 0,99 ($p < 0,01$).

Таким образом, можно констатировать, что *в результате целенаправленного развития познавательных способностей достигается существенное развитие интеллекта учащихся, выражающееся в повышении качества учебной деятельности.*

Таблица 5.6.

Динамика результативности выполнения заданий культурно-независимого IQ-теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5 классы)

Данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Первичные	29,32	29,62
Промежуточные	32,89	29,71
Итоговые	34,50	31,30

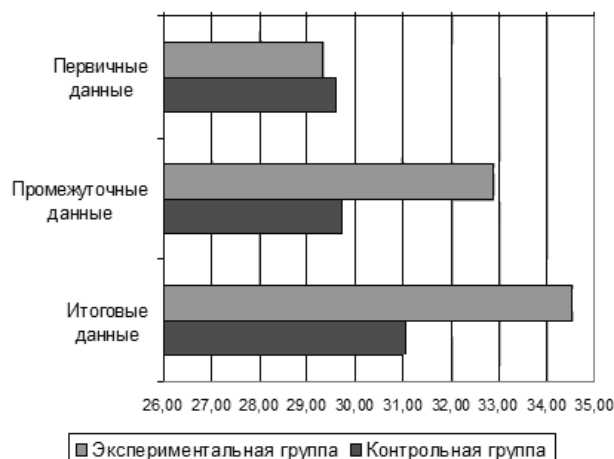


Рис. 5.4. Динамика результативности выполнения заданий IQ-теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5 классы)

В экспериментальной группе показатели выполнения теста выросли на 5,18 балла, в контрольной – только на 1,44 балла. *Уровень интеллекта в экспериментальной группе поднялся до 17,7 %, а в контрольной группе только до 4,9 %. Разница составила 12,8 %.*

На наш взгляд, это очень высокий показатель, свидетельствующий о том, что интеллектуальные операции и их освоение существенно влияют на развитие интеллекта. Рост показателя успешности выполнения теста в контрольной группе

вполне объясним тем, что интеллект детей развивается в процессе классического обучения, но этот показатель значительно ниже, чем в экспериментальной группе (4,9 % против 17,7%).

Отдельные наблюдения показывают, что имеется перенос интеллектуальных навыков с одного предмета на другой. Но этот аспект нуждается в дополнительном исследовании.

Важным для анализа моментом исследования является тот факт, что учитель-экспериментатор работал и в контрольном, и в экспериментальном классе. Мы специально ставили вопрос: «А не переносился ли способ вашей педагогической деятельности *непроизвольно* с экспериментального класса на контрольный?» Ответ был следующий: «Я старалась этого избежать. Насколько это удалось – сказать трудно». Но при проведении подобных экспериментов трудно выбрать другую схему, ибо индивидуальный стиль работы другого учителя, уровень его квалификации неизвестно как скажутся на результатах. Отмечаемый же нами артефакт должен в еще большей степени подчеркнуть различия в экспериментальной и контрольной группах.

Глава 6

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Содержание предметной подготовки учителя по предметам естественнонаучного цикла и математики

При рассмотрении проблем содержания педагогического образования необходимо выделить два аспекта: содержание подготовки в области науки, которую будет преподавать выпускник педагогического вуза, и содержание психолого-педагогической и методологической подготовки будущего учителя. При определении содержания предметной подготовки важно учитывать специфику обучения по предметам естественнонаучного цикла и математики и по предметам гуманитарного цикла. В настоящей статье рассматривается первый аспект: содержание предметной подготовки в области науки, основам которой будет обучать учитель в образовательной школе.

Важнейшей стороной модернизации педагогического образования является научно-обоснованное проектирование содержания предметной подготовки будущего учителя. Анализ исторического аспекта формирования содержания педагогического образования показывает, что в его основу было положено содержание университетской подготовки по соответствующей сфере научной деятельности. При этом не учитывался фундаментальный факт, заключающийся в том, что

школьный учебный предмет не является упрощенной копией науки. Содержанием школьного образования является «педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-целостного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности... Содержание общего образования обеспечивает участие школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих гражданскую позицию каждого индивида, его отношение к миру и определение своего места в нем» [50, с. 349].

Школьный учебный предмет формируется на основе содержательного *обобщения и методической интерпретации* определенной области научного знания в контексте общей культуры с учетом специфической функции, которую данный предмет выполняет в целостном содержании общего образования.

С учетом целевой функции педагогического образования при проектировании его содержания в основу должно быть положено содержание образования общеобразовательной школы. И это содержание должно *последовательно* углубляться за счет изучения предметов высшего образования. Этот процесс мы называем *фундированием* содержания предметной подготовки педагога.

Принципиальной характеристикой концепции *фундирования* является профессионально-ориентированное построение предметной подготовки учителя. Начиная со школьного предмета в процессе профессиональной подготовки осуществляется его *последовательное* углубление через различные теоретические дисциплины. В этом случае объем и структура предметной подготовки претерпевают значительные изменения по отношению к существующему педагогическому (и классическому университетскому) образованию. Продемонстрируем это на примере подготовки учителя математики*.

* Более подробно эти вопросы рассмотрены в работах: Подготовка учителя математики: инновационные подходы / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов, В.Д. Шадриков; под ред. В.Д. Шадрикова.

Образовательная область (учебный предмет) «математика» применительно к основной и старшей школе традиционно преподаётся как учебные курсы (дисциплины): алгебра (алгебра и начала анализа) и геометрия. Проблема изучения начал анализа в средней школе дискутируется более века: содержание, уровень строгости и доказательности, практических умений и навыков, прикладные аспекты и т.д. В настоящее время элементы математического анализа прочно вошли в содержание школьного математического образования. Государственным образовательным стандартом определены пять содержательных линий школьного курса математики: числовая, функциональная, геометрическая, тождественных преобразований, уравнений и неравенств. Такая структуризация учебного материала позволяет выделить исходные объекты фундирования (рис. 6.1).

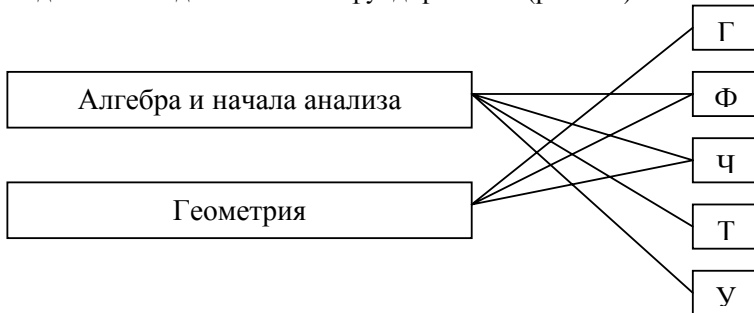


Рис. 6.1. Исходные объекты фундирования: Г – геометрическая; Ф – функциональная; Ч – числовая; Т – тождественных преобразований; У – уравнений и неравенств

К данному перечню необходимо присоединить *стохастическую линию*, необходимость введения которой в школьный курс математики активно обсуждается и частично реализуется в последние годы, и *алгоритмическую линию*, связанную с методологическими основаниями информатизации учебного процесса. Полная картина исходного уровня фундирования дана на рис. 6.2.

Каждая содержательная линия определяет базовые знания, умения, навыки и методы, распределенные по оптимальному набору учебных предметов вуза. Преемственность учебных предметов определяется через (и посредством) содержательные линии (рис. 6.3).

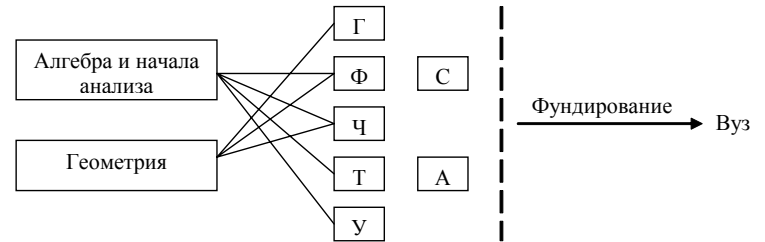


Рис. 6.2. Исходный уровень фундирования: С – стохастика; А – алгоритмика; остальные обозначения см. на рис. 6.1.

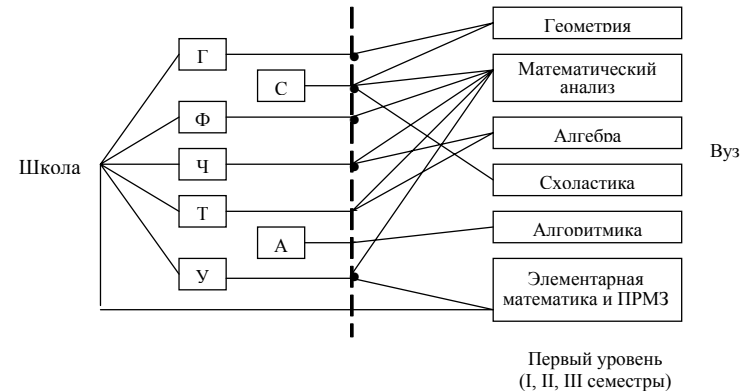


Рис. 6.3. Преемственность школьных содержательных линий и вузовских учебных предметов

В развертывании содержания учебного предмета в контексте профессионализации фундирования базового учебного элемента школьной математики (БУЭШМ) выделяются три линии:

1. Логика определения содержания учебного предмета исходя из особенностей; отбор базовых учебных элементов, структуры; этапы изучения, интегративные знания, соотношение теоретического и практического компонентов и т.д.

2. Логика преемственности содержания теоретического обобщения БУЭШМ: содержательные линии школьной математики и набор учебных предметов вузовского обучения; построение системы логически взаимосвязанных видовых проявлений базовых родовых понятий; усиление прикладного и деятельностного компонентов обучения математике, модульный принцип развертывания содержания учебного предмета и т.д.

3. Учет психологических и педагогических особенностей восприятия, усвоения, представления, применения, анализа и синтеза учебного материала субъектом обучения: наглядное и имитационное моделирование; структурный анализ базовых учебных элементов; усиление эвристического и гуманитарного компонентов; развитие интеллектуальных и личностных характеристик; вариативность решения учебных задач; взаимопереходы знаковых систем и т.д.

Учебный предмет, представляя собой целостную структуру учебной информации в составе теоретического, практического, прикладного, деятельностного, эвристического и гуманитарного компонентов, разворачивается в базисном (содержательном), процессуальном и иерархическом уровнях в своих локальных, модульных и глобальных проявлениях.

Осмысление математического объекта как педагогической задачи в когнитивном процессе логически появляется в структуре спирали фундирования учебного элемента на этапе методики ее изучения в школьной математике. Смоделированное фундирование знаний выводится на такой уровень усвоения, когда педагог отрабатывает методическую сторону преподавания вместе со студентом, владеющим предметной стороной. Это возвращение к школьному предмету, но на уровне углубленного знания и будет характеризовать *спираль* фундирования.

Эксперименты показали, что более успешно идею фундирования реализовывать на уровне не школьного учебного предмета, а его отдельных частей – *модулей*. По оценке исследователей, модульное обучение позволяет сократить время учебного курса до 30 % без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала.

В концепции фундирования школьные знания становятся системообразующим фактором, позволяющим отобрать теоретические знания более высокого уровня, через которые происходит фундирование.

Реализация смоделированного фундированного знания осуществляется в совместной деятельности вузовского педагога и студента через организацию учебной деятельности последнего. Для этого необходимо смоделировать освоение предметного модуля в соответствующей учебной деятельности. Эта учебная деятельность становится прообразом будущей совместной учебной деятельности учителя и ученика.

Концепция фундирования школьных математических элементов (знаний, умений, навыков, математических методов) предполагает развертывание в процессе математической подготовки студентов следующих компонентов:

- определения содержания уровней базового школьного учебного элемента (знания, умения, навыки, математические методы, идеи, алгоритмы и процедуры);
- определения содержания уровней и этапов (профессионального, фундаментального и технологического) развертывания базового вузовского учебного элемента;
- определения технологии фундирования (диагностируемое целеполагание, наглядное моделирование уровней глобальной структуры, локальной модельности, управление познавательной и творческой деятельностью студентов, блоки мотивации базовых учебных элементов);
- определения методической адекватности базовых школьных и вузовских (фундированных) учебных элементов на основе современных методологических концепций.

Школьная ситуация характеризуется наличием задач двух типов: эмпирических и абстрактно-формальных. Интересный подход к развитию отвлеченного мышления предлагается в работах М. Дональдсон и В.В. Давыдова. Оба автора отмечают, что с решением практических задач справляется большинство школьников, однако абстрактно-формальные задачи, требующие навыков теоретического обобщения, решают только наиболее способные из них. По мнению М. Дональдсон, школьная система адресуется во многом именно к отвлеченному мышлению. Чем лучше ученики справляются с проблемами, не опираясь на конкретику, тем выше вероятность того, что они преуспеют в системе образования.

Рассматривая вопрос о том, что должно характеризовать мышление ученика в процессе решения абстрактно-формальных задач, М. Дональдсон выделяет несколько условий, а именно:

- уметь выходить за конкретику и решать задачу, оперируя формальными системами мышления; никакой формальной системой нельзя овладеть, не научившись хотя бы немного выходить за рамки конкретики;

- уметь пользоваться языком и мышлением самими по себе. Школьник должен уметь направить свои мыслительные процессы на самих себя, он должен не просто говорить, а отбрасывать то, что он собирается сказать, и не просто интерпретировать, а сравнивать интерпретации;

- включать в систему понятий способность представлять самого себя;

- владеть умением манипулировать символами;

- владеть планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях, как о ряде возможных, ведущих к достижению цели;

- развивать в себе способность задерживать внешнее действие и переключать внимание на умственное действие. Именно этот момент способствует осознанию внутренних явлений, способствует переключению мышления ребенка с реального лица (мышления, направленного во вне) на мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли;

- уметь справляться с проблемой, многозначности слов.

Таким образом, ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий. По мнению М. Дональдсона [23, с. 150]:

«Овладение такой регуляцией означает выход мышления из примитивной неосознанной исключительности в непосредственную жизнь и во взаимодействие с другими человеческими существами. Оно означает умение выводить за пределы конкретики. На этом построено движение к более высоким интеллектуальным навыкам. Выход за пределы конкретики неестествен в том смысле, что не происходит спонтанно. Сама возможность подобного выхода является продуктом многовековой культуры, и эта возможность не реализуется в жизни отдельного ребенка, если средства культуры не подкрепляют усилия, направленные на овладение отвлеченным мышлением. Но в определенном смысле этот процесс не так уж и неестествен, поскольку представляет собой простое воспитание скрытых возможностей».

Большая заслуга отечественной психологии (школа В.В. Давыдова) связана с разработкой теории и технологии выхода в обучении за пределы конкретики с использованием теоретического (или содержательного) обобщения. Основу теоретического обобщения составляет всеобщая (существенная) связь, выступающая

в роли генетической исходной для всех частных проявлений. В структуре учебной деятельности, направленной на решение задачи, существенной характеристикой которой является овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач, В.В. Давыдов выделяет следующие учебные действия [17, с. 15–16]:

- преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

- моделирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой формах;

- преобразование модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;

- выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;

- контроль за выполнением предыдущих действий, оценка усвоения общего способа как результат решения данной задачи.

Каждое из действий состоит из операций, адекватных конкретным условиям той или иной учебной задачи. Сравнение традиционной методики обучения с методикой, основанной на теоретическом обобщении, свидетельствует об их принципиальном различии.

При разработке спирали фундирования мы должны учитывать различия в наглядно-образном, предметно-практическом и абстрактно-формальном способах мышления школьников. С этих позиций представляется особенно актуальной отработка методической стороны спирали фундирования.

6.2. Содержание предметной подготовки учителя по предметам гуманитарного цикла*

6.2.1. Универсальная и этнокультурная функция образования

При определении содержания предметной подготовки учителя данного профиля концепция фундирования претерпевает изменения, поскольку содержание образования в этой области должно способствовать решению двух задач:

* Гуманитарный (о науках) – это относящийся к изучению культуры и истории народа, в отличие от наук о природе (см. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1982).

1) реализации универсальной и этнокультурной функций образования;

2) обеспечению гармоничного развития личности;

Новые реалии современного мира, глобализация, универсализация и унификация современной цивилизации порождают новые противоречия в образовательных политиках, среди которых необходимо прежде всего выделить стремление сохранить национальные системы образования и обеспечить полноценное вхождение в планетарную человеческую общность. Эта проблема, несомненно, является яблоком раздора, так как в ней заключено до конца неразрешенное и даже в полной мере неосмысленное *противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования и его столь же неотъемлемой функцией механизма передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности.*

Подчеркивая роль национального содержания образования, мы не сводим его до национальной культуры. Какова бы ни была ценность национального компонента образования, оно не должно замыкаться в этих рамках. Содержание образования должно быть обращено и к общечеловеческим ценностям, к мировой науке и культуре.

В этих условиях особую важность приобретают образовательные политики, формирующиеся в столкновении универсальной и национальной тенденций в отборе содержания образования. Они отражают сущностные интересы отдельных социальных групп в обществе и интересы государства. И так как эти интересы не всегда совпадают, то и образовательные политики характеризуются как имплицитно конфликтующие. Но в силу того что политики эти разворачиваются в гуманитарной области и, как правило, основываются на гуманистических принципах, они, тая в себе конфликтные моменты, одновременно выступают как сотрудничающие. Главная задача состоит в том, чтобы противоречия, лежащие в основе различных образовательных политик, перевести из факторов конфронтации в фактор развития.

Не будет преувеличением сказать, что проблема удовлетворения этнокультурных потребностей в образовании встала во весь рост только после, а во многом и вследствие *формирования мировой цивилизации и осознания человечеством себя единым целым.* Эта проблема взывает к другим насущным вопросам: может

ли в нашем все более едином, все более единообразном и взаимосвязанном мире развиваться многообразие образовательных политик и как сделать, чтобы они из конфликтующих стали сотрудничающими и более того – взаимообогащающими?

Я хочу обратить внимание на то, что эти вопросы заданы не отдельными группами людей, не политическими режимами или объединениями фундаменталистов. Их задает нам сама история, ощутившая в наступлении нивелирующего единообразия очевидные приметы близкого упадка.

Здесь мы имеем культурно-исторический императив, который гласит: единство возможно лишь в многообразии, а многообразие может существовать лишь на основе единства. Но мы пока не нашли тот способ, который позволяет нам действительно следовать этому императиву, воплощать его в содержании, методах и организации образования.

Высказанные мною суждения общего плана, безусловно, нуждаются в дальнейшей аргументации и аналитической интерпретации. Но все же, не утопая в доказательствах, можно высказать следующую общую мысль. А именно: *образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.* В рамках такой трактовки представляются вполне разрешимыми дилемма универсального, общецивилизационного и самобытного этнокультурного и их сочетание в деятельности школы, в живой педагогической практике.

Проводимая в России реформа образования должна учитывать указанные общие выводы. Прежде всего это должно найти отражение в базисном учебном плане, в котором по действующему законодательству выделены в соответствии с уровнями управления народным образованием три компонента содержания общего среднего образования: федеральный, республиканский (региональный) и школьный.

Федеральный компонент должен определяться совместно федеральным органом управления образованием и министерствами образования республик на основе явно выраженного и осознанного общего согласия. Его задача – обеспечить эквивалентность уровня образования (и соответствующих документов) в разных регионах страны, его соответствие аналогичному уровню в развитых странах.

Введение федерального компонента должно обеспечить преемственность между ступенями системы непрерывного образования, содействовать осознанию школьниками социально-политической, экономической и культурно-исторической взаимосвязи народов и регионов России, помогать общению и взаимопониманию граждан нашей страны.

Республиканский региональный компонент должен включать в себя содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами (родной язык и литература, иностранный язык, история и география республики, музыка и изобразительное искусство, трудовая, физическая подготовки и т.п.). Его выделение поможет освоению школьниками национальной культуры в диалектическом единстве с общечеловеческой культурой.

Республиканские компоненты базисного учебного плана определяются министерствами образования республик вместе с соответствующими органами управления автономных государственных формирований и местными органами управления – также на основе консенсуса.

Такое понимание федерального и республиканского компонентов содержания образования в принципе исключает прежний подход к централизованному определению унифицированной и жестко детерминированной предметной структуры образования, его программно и учебно-методического обеспечения. Успешная организация учебного процесса во многом зависит от органического сочетания в учебном плане обоих компонентов.

Выделение школьного компонента направлено на максимальную адаптацию содержания образования к конкретным особенностям региона и школы, социальной инфраструктуре и рынку труда, кадровой и материально-технической базе школы, специфике ее коллектива и т.д.

Обязательная для учащихся часть школьного компонента образования складывается из курсов по выбору и профильного обучения старшеклассников. Курсы по выбору помогут расширить сферу изучаемых в школе предметов, стимулируют поиск новых областей деятельности в период интенсивного самоопределения личности подростка. Курсы по выбору призваны способствовать формированию устойчивых интересов, раз-

витию самостоятельности и творческой активности детей, что необходимо для сознательного выбора ими профиля обучения и будущей профессии.

В интересах обоснования структуры многоуровневого учебного плана были проведены сравнительные и типологические исследования по содержанию образования (научный коллектив под руководством проф. Ю.В. Рождественского). Сравнительные исторические исследования учитывали объем содержания и типы предметов в школах древности, грекоримской античности, средневековья и нового времени, а типологические исследования осветили содержание современного общего среднего образования в СССР, Японии, ФРГ, США, Франции и отчасти в КНР. При этом использовались единая единица сравнения – термин и отвечающее ему понятие или представление. Например, треугольник, историческая личность, событие, категория грамматики или лексики, фигура танца, термин физической культуры и др.

Оказалось, что во все времена *двенадцатилетний цикл образования* включал примерно одинаковое число единиц – до 20 000 терминов, а содержание понятий совершенствовалось за счет расширения и углубления на основе новых знаний, путем систематизации (фактически применялся системный метод анализа и синтеза), при сохранении количества понятий и терминов. Это позволило применить методы информатики к определению содержания образования в условиях многоуровневого учебного плана. Был составлен тезаурус общемировой компоненты содержания образования объемом в 10 тыс. терминов. Тезаурус отражает историю развития общего образования, сохраняет его основные разделы: физическая культура, филологические науки, математические науки, мусические искусства (танец, музыка, живопись и скульптура), практические искусства (домоводство, право, домашняя медицина, пентатлон, основные общетехнические термины), естественные науки (физика, химия, биология), гуманитарные науки (география, история, социология), этика (мораль, нравственные суждения, этические теории). Систематизация терминов и содержание понятий построены так, что позволяют без дублирования добавить любые национальные и профессиональные знания в каждой конкретной школе. Конкретно этот принцип дополнения представлен в табл. 6.1.

Таблица 6.1.

Взаимосвязь федерального, национально-регионального и профессионально-ориентированного компонентов образования

№ п/п	Предметы федеральной компоненты образования	Развитие учебного предмета	
		национально-региональное	профессионально-ориентированное
1	Физкультура	Народные атлетические игры	Виды спорта и спортивная подготовка
2	Филология	Состав изучаемых языков: классический, родные, иностранные, литературные	Работа корректора, литературная работа, делопроизводство, стенография, машинопись
3	Математика	—	Развитие тех или иных отделов математики
4	Информатика	—	Программирование
5	Танец	Народный танец	Балетная хореографическая подготовка
6	Музыка	Народные песни, игра на народных инструментах	Специальная музыкальная подготовка
7	Изобразительное искусство	Изучение традиций народного творчества	Обучение прикладным искусствам
8	Домоводство	Национальное строение семьи и национальные традиции воспитания	—
9	Физика	—	Углубленная проработка разных разделов физики
10	Химия	—	Обучение лабораторной работе и углубленная проработка разделов химии

Окончание таблицы 6.1.

№ п/п	Предметы федеральной компоненты образования	Развитие учебного предмета	
		национально-региональное	профессионально-ориентированное
11	Биология	Знания по народной экологии	Навыки отбора коллекций, наблюдений, селекционная работа, экологические обследования
12	География	Углубленное изучение родного края	Углубленное изучение одного из разделов географии
13	История	История родного народа в систематическом изложении	Изучение текстологии, этнографии, биографий, нумизматики, эпиграфики, исторических источников
14	Обществоведение	Изучение культуры народа. Углубленное изучение фольклорной этики данного народа	Конкретно-социологические исследования. Углубленное изучение этических теорий и профессиональной этики

В соответствии с результатами проведенных исследований на национальный и профессионально ориентированный компоненты образования можно отвести до половины всего содержания образования – приблизительно 10 тыс. терминов. К сожалению, данные разработки не нашли отражения в новых образовательных стандартах общего образования.

Для современной школы, как мы уже отмечали, новым принципом может стать принцип *культуросообразности* и принцип *диалога культур*. Из просветительного учреждения школе предстоит превратиться в центр живой культуры [22]. И это должна быть не монокультурная школа, а школа диалога культур, их сосуществования и взаимопроникновения, с приоритетом самобытной национальной основы.

Отстаивая многообразие культур и их терпимое, взаимодополняющее сосуществование, мы в то же время должны сознательно относиться к возвращению мировой культуры, к освоению ее фундаментальных категорий – прав и свобод личности, этики ненасилия и солидарного развития, морали согласованного сосуществования и прогресса человека, общества и природы.

Культурообразующий характер содержания школьного образования не является само собой разумеющимся. Функционируя в контексте традиционных социальных институтов, воспроизводивших устоявшуюся систему культурных ценностей и норм, система формального образования в течение столетий концентрировала свою деятельность преимущественно на передаче знаний. Фактически предметом преподавания и изучения в школе была не сама живая культура, а лишь избранные сведения о ней. Самодовлеющее преподавание основ наук – математики, физики, химии, биологии, истории, литературы осуществлялось как бы вне времени и пространства, без учета, как собственных духовных запросов учащихся, так и своеобразия окружающей социокультурной среды.

Начиная с античной традиции, образование было ориентировано на воспитание гармоничной личности, предполагающее интеллектуальное, нравственное и физическое развитие. На примере литературных произведений ученики усваивали общественные нормы и ценности, традиции и предания, образцы нравственного и героического поведения. Христианская педагогическая мысль указывала на необходимость воспитания человека по образу и подобию Иисуса Христа и святых, канонизированных христианской церковью. Н.И. Пирогов отмечал, что воспитать нравственного человека должно общее человеческое образование, т.е. образование классическое, гимназическое, содержанием которого, прежде всего, являются предметы гуманитарного цикла. Это содержание образования должно предполагать «выработать и развить внутреннего человека», который был бы в состоянии подчинить себе «наружного человека» [41, с. 377]. «Все дети» – писал Пирогов, – «до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, *должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения*» [41, с. 39] (курсив мой. – В.Ш.). Подчеркнем, что речь идет о единстве нравственного и научного образования.

В настоящее время определение содержания общего образования, обеспечивающего реализацию универсальной и этнокультурной составляющей, а также гармоничное развитие нравственной личности еще далеко от своего разрешения.

6.2.2. Содержание педагогического образования учителей гуманитарного цикла предметов

В условиях несформированности содержания школьного образования по предметам гуманитарного цикла с особой остротой встает проблема определения содержания подготовки педагогов гуманитарного профиля. Не претендуя на всестороннее рассмотрение данной проблемы, ограничимся лишь некоторыми положениями, которые вытекают из *требований* к содержанию школьного образования. (Подчеркнем, что речь идет лишь о требованиях, так как самого содержания образования еще нет).

Во-первых, гуманитарная, общекультурная подготовка должна входить в образовательные программы всех профилей. Учитель, не важно какой предмет он преподает, должен ориентироваться в универсальной и этнокультурной функциях образования. Содержание гуманитарной подготовки негуманитариев должно принципиально отличаться от того, что мы имеем сегодня. Проектирование такого содержания было проведено группой авторов в 2005 г., но в связи с изменением структуры образовательного стандарта, из которой было удалено содержание образования, данная разработка осталась мало известной широкой педагогической общественности высшей школы. Однако при разработке основных образовательных программ к этому вопросу придется обратиться в каждом вузе. Поэтому мы отсылаем читателя к соответствующей работе [16].

В приведенном содержании образования реализована в основном универсальная функция образования. Данное содержание образования в основных образовательных программах по конкретным направлениям подготовки в конкретных вузах должно быть дополнено содержанием, реализующим этнокультурную функцию образования.

С учетом специфики подготовки в педагогических высших учебных заведениях, которая заключается в том, что содержание предметной подготовки педагога должно *фундировать* содержание школьной подготовки, этнокультурная подготовка педагога должна быть тесно связана с данным содержанием школьной программы.

В содержание подготовки должны войти мифы, предания и традиции народа. Описание жизни отдельных героев и героических периодов жизни страны. Для современного содержания образования – это еще ненаписанные страницы. Хотя можно с удовлетворением констатировать, что сейчас по этому вопросу появляется много интересной литературы. Для примера, можно привести этнологический словарь в пяти томах «Славянские древности», в котором раскрывается сакральный смысл всех предметов славянского быта и славянской мифологии [55].

Особенностью фундирования предметной подготовки учителей по гуманитарным и социальным дисциплинам является и то, что здесь в гораздо большей степени, чем в дисциплинах естественнонаучного цикла, проявляется *неоднозначность* суждений различных авторов по одним и тем же проблемам. Гуманитарные дисциплины, в первую очередь должны формировать неидеологизированное мышление [82, с. 81], допускающее признание многих истин по одному и тому же вопросу.

Учитель должен обладать своей интерпретацией культуры, но не навязывать ее ученикам. Учителю важно также знать, что в культурологическом аспекте невозможно стопроцентное понимание людьми друг друга. «В противном случае люди не только перестали бы быть интересными друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания и непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знания» [24, с. 105]. Данные аспекты предметной подготовки учителя и должны найти отражение в фундировании содержания педагогического образования. Предложенное понимание содержания педагогического образования открывает реальные перспективы по модернизации и повышению качества подготовки учителей общеобразовательных школ.

6.2.3. Содержание психолого-педагогической подготовки учителя*

Как отмечалось нами ранее [78], в содержании педагогического образования выделяются два аспекта: содержание подготовки в области науки, которую будет преподавать выпускник педагогического вуза и содержание психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Первый аспект был рассмотрен нами ранее [Там же], здесь будет рассмотрен второй аспект – психолого-педагогическая подготовка студента педагогического вуза.

Если в определение содержания предметной подготовки учителя был заложен принцип фундирования содержания школьного образования, то при определении содержания психолого-педагогической подготовки мы будем исходить из представлений о модели педагогической деятельности, построенной на основе архитектуры психологической системы деятельности [79]. Такой подход позволяет:

- построить компетентностную модель педагогической деятельности на определенном теоретическом основании;
- выделить базовые компетенции педагогической деятельности;
- определить основные направления модернизации педагогического образования на современном этапе.

Модель функциональной системы педагогической деятельности, построенной на основе теоретической модели деятельности [Там же], представлена на рис. 6.4.

Проверка взаимосвязей рассмотренных компетенций и общего показателя успешности педагогической деятельности показала (рис. 6.5), что все компетенции связаны между собой системой прямых связей, значимых на высоком уровне достоверности ($p < 0,001$). Они также связаны с общим показателем успешности педагогической деятельности на том же уровне достоверности ($p < 0,001$).

* «Индивидуальный исследовательский проект № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения» выполнен при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ».

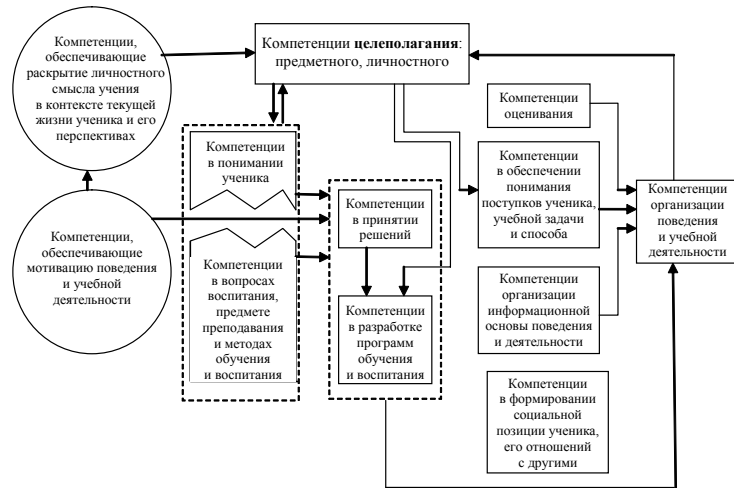


Рис. 6.4. Модель функциональной системы педагогической деятельности

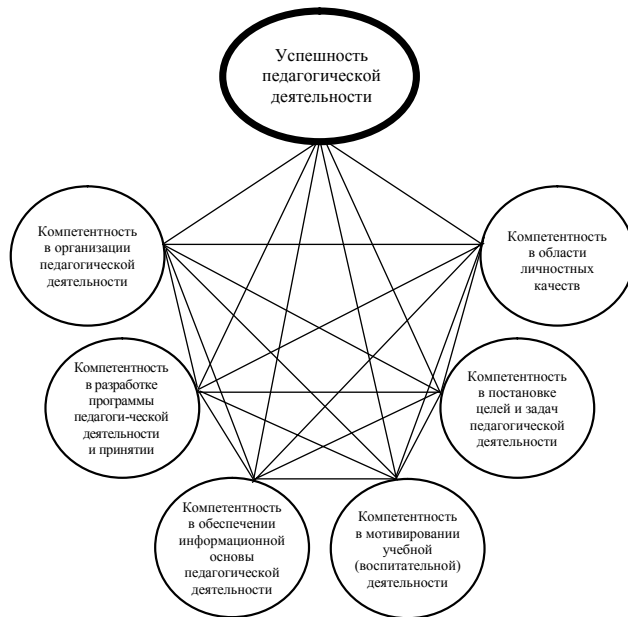


Рис. 6.5. Взаимосвязь базовых компетенций с успешностью педагогической деятельности

Качественный анализ, проведенный с использованием метода фокус-групп также показал, что эксперты (руководители и специалисты системы образования) высоко оценили значимость выделенных в стандарте компетенций для обеспечения успешности педагогической деятельности.

В соответствии с данной моделью педагог-преподаватель должен обладать компетентностью*:

- в мотивации учебной деятельности ученика;
- в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- в целеполагании учебной деятельности;
- в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- в предмете преподавания (предметная компетентность);
- в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- в разработке программ деятельности и поведения;
- в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает компетентность:
 - в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
 - в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
 - в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Характеризуя компетентность педагога-воспитателя, мы должны подчеркнуть, что педагог, прежде всего, *должен быть* сам личностью. И если, говоря о преподавателе, мы часто утверждаем, что он *должен знать и уметь*, то, говоря о воспитателе, мы отмечаем, что он *должен быть*. *Должен знать и должен быть* – вот два принципиальных положения, разделяющие преподавателя и воспитателя. Конечно, между этими подходами есть и общее, но здесь мы хотим подчеркнуть различия.

* Отметим, что педагог – это и преподаватель, и воспитатель. Поэтому разделение на педагога-преподавателя и педагога-воспитателя условно. Это две стороны единой деятельности педагога. Разделение проведено для удобства изложения материала.

Педагог-воспитатель должен обладать компетенциями, позволяющими ему:

- включать ребенка в систему межличностных отношений;
- давать нравственную оценку поступку;
- обладать «образом», к которому он ведет ученика (цель воспитания);
- включать учеников в ситуацию, насыщенную переживаниями;
- обеспечивать мотивацию желательного поведения (поступка);
- понимать ученика, разбираться и находить ответы, которые волнуют ученика на данном этапе его жизненного пути;
- осуществлять целеполагание в отношении конкретных поступков, конкретного ученика;
- достигать понимания интересов и устремлений ученика, его внутреннего мира;
- устанавливать социальный статус ученика, его отношения с другими людьми и изменять их в желательном направлении;
- педагогически грамотно осуществлять оценивание поведения и поступков ученика;
- принимать решения, связанные с разрешением воспитательных проблем (конфликтов);
- разрабатывать программы поведения;
- разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок;
- обеспечивать рефлексию учеником нравственной стороны поведения.

В табл. 6.2 и на рис. 6.6 представлены результаты сформированности базовых компетенций у педагогов, полученные в ходе нашего исследования.

Представление результатов оценки уровня квалификации педагога в форме «лепестковой диаграммы» (рис. 6.6) наглядно показывает сформированность базовых компетентностей на фоне идеального варианта, когда вся компетентность имеет максимальную оценку.

Полученные данные позволяют сделать следующий вывод.

Сложившаяся практика подготовки учителей не позволяет достичь высокого уровня психолого-педагогической подготовки.

Таблица 6.2.

Пример таблицы итоговых баллов аттестуемого педагога

Наименование показателя		Экспертная оценка
1	<i>Компетентность в области личностных качеств</i>	3,50
1.1	Эмпатийность и социорефлексия	3,50
1.2	Самоорганизованность	3,80
1.3	Общая культура	3,20
2	<i>Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности</i>	3,27
2.1	Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся	3,50
2.2	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	3,63
2.3	Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач	2,67
3	<i>Компетентность в области мотивации учебной деятельности</i>	2,62
3.1	Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	3,20
3.2	Умение создавать условия, обеспечения позитивной мотивации обучающихся	2,90
3.3	Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся	1,75
4	<i>Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности</i>	3,63
4.1	Компетентность в методах преподавания	3,80
4.2	Компетентность в предмете преподавания	3,20
4.3	Компетентность в субъективных условиях деятельности	3,90
5	<i>Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений</i>	4,13
5.1	Умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы	4,30
5.2	Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы	3,40
5.3	Умение принимать решения в педагогических ситуациях	4,70

Окончание таблицы 6.2.

Наименование показателя		Экспертная оценка
6.	Компетентность в области организации учебной деятельности	3,37
6.1	Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	3,80
6.2	Умение организовать учебную деятельность обучающихся	2,60
6.3	Умение реализовать педагогическое оценивание	3,70
Значение показателя уровня квалификации		3.42

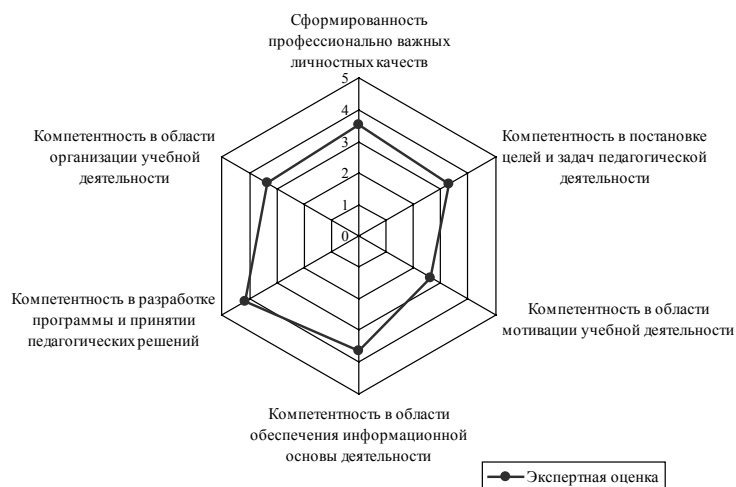


Рис. 6.6. Пример представления результатов экспертной оценки в форме «лепестковой диаграммы»

Необходима коренная реорганизация изучения психолого-педагогических основ деятельности учителей. В учебные программы должны быть введены мастер-классы, связанные с отработкой психолого-педагогических компетенций. Для этого должно быть отработано содержание педагогического образования, адекватное задаче формирования психолого-педагогических компетентностей, и отработаны методы их формирования и развития. Это одна из принципиальных задач модернизации педагогического образования.

6.2.3. Роль рефлексии в формировании педагогических компетентностей

Рассматривая понятие деятельности как исходной абстракции построения новой школы, мы отмечали роль рефлексии в процессе формирования отдельных компонентов системы деятельности. Теперь, исходя из общих теоретических позиций, проанализируем роль рефлексии в формировании профессиональных компетентностей.

Рефлексия, обеспечивающая самоконтроль, самообладание, самопознание, самоакцентуализацию, самоанализ, самооценку, самосознание, самоутверждение, является важнейшей характеристикой мышления, направленного на осознание хода мысли, своих действий и их последствий как обращения внимания на собственную деятельность сознания [49]. Ряд исследователей рассматривают рефлексия как постижение психических процессов посредством внутреннего чувства, как один из источников познания, наряду с ощущениями, как осмысление человеком собственных действий и их законов. Не останавливаясь подробно на проблемах рефлексии, отметим только ее связь с рефлексивностью – профессионально-важным качеством личности.

Направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им, рефлексивность способствует успешному выполнению любой деятельности.

В процессе подготовки педагогов мы должны формировать у них такое качество, как *педагогическую рефлексивность*. Это качество лежит в основе успешности педагогической деятельности. Педагогическая рефлексивность базируется на общем личностном качестве – рефлексивности. Но в процессе педагогического образования оно должно стать специализированным предметом рассмотрения и формирования.

Рефлексивность вплетена во все базовые педагогические компетенции. Она является условием и результатом их формирования. Становление субъекта деятельности определяется представленностью в его деятельности саморефлексии во всем многообразии форм ее проявления. Рефлексивность лежит в основе не только субъектности, но и творческого подхода к любой деятельности, творческого роста субъекта деятельности.

В ходе организации учебной деятельности учитель должен передавать свои функции по управлению учебной деятельностью самим учащимся, формируя у них рефлексию по отношению к построению учебной деятельности и рефлексивности как качеству личности. Это магистральный путь формирования у ученика умения учиться. Сформировать рефлексивность ученика — это значит вывести его на путь субъекта своей жизнедеятельности.

С позиции рефлексивных процессов интересно посмотреть как оценивают выпускники педагогических вузов и учителя со стажем сформированность базовых компетенций у себя. Для ответа на данный вопрос нами были разработаны две методики по самооценке профессионально важных компетентностей студентами-выпускниками и учителями.

На рис. 6.7. представлены индивидуальные результаты по самооценке сформированности базовых компетентностей у студентов.

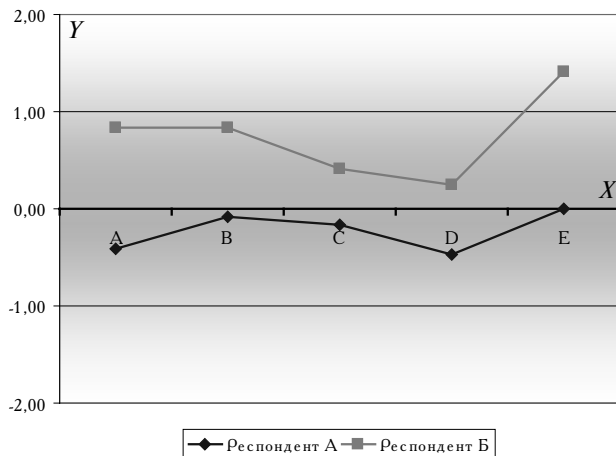


Рис. 6.7. Индивидуальные показатели сформированности компетентностей на основе самооценки

На рисунке по оси X компетентности в области: **А** — постановки целей и задач педагогической деятельности; **В** — мотивации учебной деятельности; **С** — обеспечения информационной основы деятельности; **Д** — разработки программы деятельности и принятия педагогических решений; **Е** — организации учебной деятельности. По оси Y — уровень развития педагогических компетентностей: 2 — максимально высокий; 1 — выше среднего; 0 — средний; -1 — ниже среднего; -2 — максимально низкий.

Результаты исследования показывают, что у большинства студентов выделенные компетентности сформированы на уровне, недостаточном для успешной педагогической деятельности.

Следует отметить, что самооценка проводилась в группах студентов, прослушавших лекционный курс по психологии учебной деятельности с подробным рассмотрением содержания базовых компетентностей, и в контрольной группе, которая такого курса не осваивала. Результаты самооценки в контрольной группе были выше. Из этого можно сделать вывод, что студенты, изучавшие характеристики базовых компетентности, более глубоко представляющие содержание педагогической деятельности, оценивают свои компетентности более адекватно, а те, кто не имеет четкого представления о базовых педагогических компетенциях, оценивают их сформированность у себя более либерально (завышено). Отмеченная тенденция проявилась и при сравнении самооценки компетентности студентами разных курсов и у педагогов (рис. 6.8).

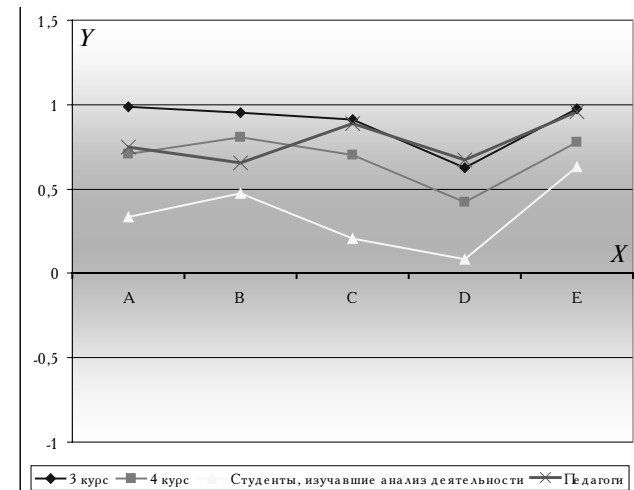


Рис. 6.8. Средние показатели самооценки уровня развития педагогических компетенций у педагогов и студентов

На рисунке обозначены компетентность в области: **А** — постановки целей и задач педагогической деятельности; **В** — мотивации учебной деятельности; **С** — обеспечения информационной основы деятельности; **Д** — разработки программы деятельности и принятия педагогических решений.

Как видно из рис. 6.8, студенты 4-го курса оценивают свою подготовленность на уровне учителей, имеющих различный стаж работы в школе. Из этого можно сделать несколько предположений: либо учителя не повышают уровень своей квалификации и остаются на уровне выпускников, либо студенты переоценивают уровень своей подготовки. Мы склонны считать справедливым второе предположение. Во-первых, трудно предположить, что практическая деятельность не приводит к повышению уровня умений, во-вторых, студенты 3-го курса дают более высокую самооценку, чем студенты 4-го курса. Это свидетельствует о том, что с накоплением практического опыта (прохождение педагогической практики) уровень самооценки становится более адекватным.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что существующая практика подготовки педагогов не направлена на формирование базовых профессионально важных компетентностей. Фактически выпускники педагогического вуза приходят в школу недостаточно подготовленными к педагогической деятельности. Они лучше владеют предметной стороной своей профессии, но и здесь много проблем. К этому следует добавить слабо развитую профессиональную саморефлексию, что препятствует адекватной оценке своих профессионально важных качеств.

Из сказанного выше следуют и основные направления модернизации содержания и методов психолого-педагогической подготовки учителей.

Можно предположить, что акцент на академическую (предметную) подготовку породил ошибочное мнение о том, что учителей нужно готовить в университете. Но как было показано нами ранее, содержание предметной подготовки учителя должно быть ориентировано на школьный учебный предмет (и с этой точки зрения оно не адекватно университетской подготовке). Что же касается психолого-педагогической подготовки, то она в университетах еще слабее, чем в классических педагогических учебных заведениях. Следовательно, если мы заботимся о качестве педагогического образования, то его можно повысить за счет не перемещения в университеты, а глубокой модернизации содержания и методов педагогической подготовки (и не важно, где она будет осуществляться в университетах или в педагогических вузах).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе мы представили теоретические и прикладные аспекты, определяющие качество педагогического образования. Их сопоставление с главными положениями современной дидактики и практики подготовки учителей для общеобразовательной школы показывает, что на основе выдвинутых положений можно не только провозглашать принцип деятельностного подхода к обучению и воспитанию, но и построить конкретную теорию педагогической деятельности как совместной. В работе излагаются основы теории совместной деятельности как исходной абстракции построения новой школы. Опираясь на эти основы, рассматриваются условия превращения ученика в субъект учебной деятельности, показывается, что системообразующим фактором, превращающим деятельность учителя и ученика в совместную, является результат их деятельности (учебные достижения). С системогенетических позиций раскрывается проблема развития учащихся, которая в этом случае выступает как проблема мотивации и поиска личностного смысла в учении, связь полученных знаний с жизненными проблемами ученика, как способность к целеполаганию, рефлексии, самооценке способов деятельности и своих достижений, как развитие своих способностей с позиции овладения своими способностями через систему интеллектуальных операций.

В своей совокупности владение процессами мотивации, целеполагания, способностями, рефлексии и волевыми качествами и определяют умения учиться, формируют субъекта учебной деятельности, который, выходя за рамки учебной деятельности, начинает выступать как субъект жизнедеятельности, творческая личность, управляющая своей судьбой.

Рассматривая индивидуальный подход к ученику как субъекту учебной деятельности, мы сделали попытку описать его с позиции мира внутренней жизни, показали сложность этого внутреннего мира и его развитие в учебной деятельности и поступках. Именно целостный внутренний мир ученика определяет его поведение, выступает в качестве «внутренних условий», через которые преломляются «внешние воздействия». Не отрицая возможности учета отдельных качеств ученика, мы все-таки в качестве перспективы считаем необходимым стремиться к учету целостного внутреннего мира ученика в педагогической деятельности. Именно целостный мир внутренней жизни является основой формирующейся учебной деятельности, в этой деятельности он и развивается.

В работе реализуются две идеи:

1) положение о том, что понятие деятельности может стать теоретической абстракцией построения новой школы;

2) идею развития ученика как основы построения школы.

Теоретические представления о деятельности позволили разработать профессиональный стандарт педагогической деятельности, определяющий основные педагогические компетентности учителя. Качество педагогического образования и будет определяться тем, насколько выпускник педагогического вуза (или классического университета) будет компетентен в разрешении основных функциональных задач педагогической деятельности. Подход к педагогическому образованию с позиций компетентностного подхода позволяет провести критический анализ современного состояния педагогического образования и определить основные направления его модернизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова К.А.* Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности. М.: ПерСЭ, 2007.
2. *Аврелий Августин.* Исповедь. М.: АСТ, 2003.
3. *Акофф А., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. М.: Сов. радио, 1974.
4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1962.
5. Антология мировой философии. М.: Мысль, 1969. Т. I. Ч. II
6. *Аристотель.* Собр. соч. Т.4. – М., Наука, 1984.
7. *Атутов П.П.* Политехническое образование // Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия», 1999.
8. *Бергсон А.* Два источника морали и религии. М.: Канон, 1994.
9. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.
10. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1997.
11. *Вахтеров В.П.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987.
12. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
13. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
14. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.: Педагогика - Пресс, 1993.
15. *Головин С.Ю.* Словарь психолога-практика. Минск.: Харвест, 2003.
16. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Минимум содержания образования по гуманитарным и социальным дисциплинам / под ред. В.С. Степина и В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2005.
17. *Давыдов В.В.* Структура и содержание учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982.

18. *Давыдов В.В.* Теория развивающегося обучения. М.: Интор, 1996.
19. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. СПб.; М.: Типография М.О. Вольфа, 1882.
20. *Декарт Р.* Сочинения: 2 т. М.: Мысль, 1989. Т. 1.
21. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М.: Владос, 1999.
22. *Долженко О.* Очерки по философии образования. М.: Компания «Кворум», 1995.
23. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
24. *Зинченко В.П.* Живое знание. Самара, 1998.
25. *Ибн Сина (Авиценна).* Избранные философские произведения. М.: Наука, 1980.
26. Ильин И.А. Путь к очевидности М.: Республика, 1993.
27. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотиповых профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995.
28. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
29. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.; М.; Харьков; Минск. 2000.
30. *Лаэртский Д.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1979.
31. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
32. *Лефрансуа Г.* Теории научения: Формирование поведения человека. — 5-е изд. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.
33. *Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 5.
34. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973.
35. Малый энциклопедический словарь. Т. 2. Ф.А. Брокгауз — И.А. Эфрон. СПб., 1907 (репр. воспроизв.); М.: Терра, 1994.
36. *Мишель Монтень.* Опытты: в 3 кн. М.: Наука, 1979.
37. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1982.
38. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия: в 9 т. Т.2. Мир природы / под ред. К. Малкома. М.: ИНФРА-М, Весь мир, 2001.
39. *Ошанин Д.А.* Концепция оперативного отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология. М.: Наука, 1977.
40. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни // Морской сборник, 1856.

41. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.
42. *Платон.* Диалоги. М.: Мысль, 1986.
43. *Плетников Ю.К.* Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.
44. *Плутарх.* Сочинения. М.: Художественная литература, 1983.
45. Подготовка учителя математики: инновационные подходы / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов и др. / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Гардарики, 2002.
46. Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003.
47. Психология / под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1956.
48. *Рабинович Е.Г.* Жизнь Аполлония Таинского. Флавий Филострат. М.: Наука, 1985.
49. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Давыдова и В.В. Рубцова. Новосибирск: Изд-во Психол. ин-та им. Л.Г. Щукиной РАО, 1995.
50. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Науч. изд-во БФЭ, 1999.
51. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
52. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3.
53. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976.
54. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
55. Славянские древности: этнологический словарь / под ред. Н.И. Толстого: в 5 т. М.: Изд-во МИМО, 2000 — 2011.
56. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1980.
57. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987.
58. *Спиноза.* Избранные произведения. М., 1957. Т. 1.
59. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. М.: Наука, 2000.
60. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
61. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека. М.: Учпедгиз, 1935.

62. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 3.
63. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.
64. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
65. *Франк С.Л.* Реальность и человек. М.: Республика, 1997.
66. *Фромм Э.* Душа человека. М.: Республика, 1992.
67. *Челпанов Г.И.* Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М.: Ин-т психол. РАО, 1994.
68. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2001.
69. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2001.
70. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга; Логос, 2006.
71. *Шадриков В.Д.* От индивида к индивидуальности. М.: Ин-т психол. РАН, 2009.
72. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982 (1-е изд.); М.: Логос, 2007 (2-е изд.)
73. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности. М.: Логос, 2001.
74. *Шадриков В.Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
75. *Шадриков В.Д.* Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя. М.: Логос, 2009.
76. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996.
77. *Шадриков В.Д.* Содержание педагогического образования // Высшее образование сегодня. 2011. № 4.
78. *Шадриков В.Д.* Теоретические основания построения новой школы // Высшее образование сегодня. 2011. № 2.
79. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.* Мнемические способности: развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.
80. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
81. *Шовен Р.* Поведение животных. – 2-е изд. М.: Мир, 1972.
82. *Ясперс К.* Истоки истории и ее цель. М.: Прогресс, 1976. Вып. 1.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| Абу ибн Сина (Авиценна) | Еврит |
| Абульханова К.А. | Зенон Элейский |
| Августин Аврелий | Зенон-стоик |
| Акофф Р. | Зиновьева Н.А. |
| Анаксагор | Иисус Христос |
| Анаксимандр | Келер |
| Анахарсис Скифский | Кеттелл |
| Андриан | Клеобул |
| Анохин П.К. | Климов Е.А. |
| Аристотель | Коменский Я.А. |
| Архелай | Коробкова О.Е. |
| Атутов П.Р. | Кратил |
| Бергсон А. | Ксенафон |
| Биант | Ксенократ |
| Бойкова В.Д. | Кузнецова М.Д. |
| Брокгауз Ф.А. | Леви-Строс К. |
| Вахтеров П.В. | Левкипп |
| Векслер Д. | Леонтьев А.Н. |
| Веспасиан | Липкин А.И. |
| Выготский Л.С. | Локк Дж. |
| Гальперин | Ломов Б.Ф. |
| Гельвеций К.А. | Лоренц |
| Гераклит | Лурия А.Р. |
| Гербарт И. | Македонский А. |
| Герлиген | Манн-Уитни |
| Гермодамант | Мисон Хенейский |
| Давыдов В.В. | Моисей |
| Даль В. | Монтень |
| Дамаскин И. | Навуходоносор |
| Даниил | Ожегов С.И. |
| Демокрит | Оуэн Р. |
| Дженнингс Г. | Ошанин Д.А. |
| Дидро Д. | Парменид |
| Диоген | Периандр |
| Дистервег Ф. | Песталоцци И.Г. |
| Долженко | |
| Дональдсон М. | |

Пирогов Н.И.
 Писистрат
 Питтак
 Пифагор
 Платон
 Плутарх
 Поликрат
 Протагор
 Пушкин А.С.
 Рождественский Ю.В.
 Рубинштейн С.Л.
 Руссо Ж.Ж.
 Сенеки Луций Аней
 Сим
 Скворцов И.А.
 Сократ
 Солон
 Спевсипп
 Спиноза
 Спиркин А.Г.
 Степанов С.Ю.
 Степанова Е.В.
 Степин В.С.
 Сытин И.Д.
 Телавг
 Теофраст
 Тер-Минасова С.Г.
 Тинберген
 Торндайк Э.
 Ухтомский
 Фалес
 Феодор
 Ферекид
 Ферекид Сиросский
 Филолай
 Флавий Иосиф
 Франк С.Л.
 Фромм Э.
 Хейнрот
 Хилон

Челпанов Г.И.
 Шадриков В.Д.
 Шрейдер Н.В.
 Эберс Г.
 Эмери Ф.
 Эпикур
 Эпименид Критский
 Эфрон И.А.
 Юстиниан
 Ярошевский М.Г.
 Ясперс К.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Анализ
 - сознательная

Бихевиоризм
 - трудовая

Благочестие
 - учебная
 - целеполагающая
 - целесообразная

Внешний мир
Внутренний мир
Воля
Воспитание
 - духовное
 - нравственное
 - семейное
 - трудовое
 - физическое
 - эффективное

Восприятие
 - чувственное

Генезис системы деятельности
Гетерохронность
Гимнасии
Готовность

Действия
 - предметные
 - совместные

Детерминация
 - внутренняя
 - двойная
 - культурная
 - развития

Деятельность
 - индивидуальная
 - коллективная
 - нормативная
 - познавательная
 - произвольная
 - профессиональная
 - психическая
 - совместная
 - созидательная

Диagnostика способностей
Дидактика
 - новая
 - новой школы
 - современная
 дахография
 Дисциплины
 - гуманитарные
 - социальные

Душа

Жизнь
 - внутренняя
 - психическая

Зона ближайшего развития

Индивид
 - психологический

Индивидуальность
Интеллект
Интеллектуальные операции
 - абстрагирование
 - анализ
 - аналогия
 - аргументирование
 - ассоциация
 - интерпретация
 - классификация
 - обобщение
 - повторение
 - различение
 - синтез
 - систематизация
 - сопоставление

- сравнение
- структурирование
- Искусство обучения
- Качества**
- волевые
- личностные
- нравственно-эмоциональные
- профессионально важные
- системные
- Качество образования
- Качество педагогического образования
- Классификация
- Компетентность
- базовая
- педагогическая
- Компетенции
- базовые
- общекультурные
- педагогические
- предметные
- психолого-педагогические
- Компонент
- внутреннего мира
- национальный
- профессионально-ориентированный
- республиканский (региональный)
- структурные
- субъектности
- федеральный
- школьный
- Критерии
- достижения цели
- оценки правильности действий
- оценки эффективности деятельности
- оценочные
- предпочтительности
- эффективности результатов
- Культура

- Личность**
- нравственная
- Метод**
- аналитический
- внушения благочестия
- диагностики
- искусств
- Коменского
- мышления
- наук
- образования
- обучения
- правил
- синтетический
- толкования текстов
- языков
- Механизмы
- внутренние
- операционные
- психологические
- Мир
- внешний
- внутренней жизни
- объективный
- предметный
- психический
- социальный
- Модель
- компетентностная
- педагогической деятельности
- теоретическая
- Модернизация
- образования
- школы
- Монизм
- Мораль
- Мотив
- профессиональный
- Мотивация
- базовая
- биологическая
- доминирования

- оценочная
- пищевая
- половая
- положительная
- устойчивая
- учебная
- Мышление
- научное
- неидеологизированное
- первобытное
- понятийное
- Наблюдение
- внешнее
- Научение
- Неравномерность
- Нормы
- моральные
- нравственные
- общественные
- Нравственность
- Образование
- высшее
- гимнастическое
- греко-римское
- классическое
- нравственно-научное
- общечеловеческое
- педагогическое
- политехническое
- профессиональное
- развивающееся
- светское
- современное
- церковное
- школьное
- Обучение
- модульное
- начальное
- практическое
- профессиональное
- профильное
- школьное

- Операции
- интеллектуальные
- ментальные
- мыслительные
- психологические
- Опредмечивание
- Ощущения
- внутренние
- Память**
- долговременная
- логическая
- натуральная
- Педагогика
- официальная
- современная
- эволюционная
- Переживания
- Период критический
- Поведение
- интеллектуальное
- приобретенное
- прирожденное
- социальное
- Подход
- «субъект-субъектный»
- деятельностный
- индивидуальный
- компетентностный
- системный
- системогенетический
- Позиция субъектная
- Познание
- научное
- Политехнизм
- Построение новой школы
- Поступок
- Потребности
- естественные
- личности
- Принцип
- академических свобод
- деятельностного подхода
- диалога культуры

- доступности
- культуросообразности
- методологический
- обучения
- природоцелесообразности
- развивающего обучения
- системного подхода
- субъектности учения
- функциональности
- функциональный
- Профессионализация
- академическая (знаниевая)
- Процесс
- взаимодействия
- внутренний
- воспитания
- восприятия
- генезиса психологической системы деятельности
- метаинтеллектуальный
- обучения
- опредмечивания
- познания
- понимания
- принятия решений
- психический
- распредмечивания
- сигнификации
- учебно-воспитательный
- целеполагания
- эффективный
- Психологический анализ деятельности
- Психология
- глубинная
- культурно-историческая
- отечественная
- теоретическая
- Развитие**
- внутреннего мира
- интеллектуальное
- когнитивное
- культурное
- нравственное
- психомоторное
- психосоциальное
- сензитивное
- способностей
- умственное
- физическое
- филогенетическое
- Разум
- Распредмечивание
- Репрезентация внешнего мира
- Рефлексивность
- педагогическая
- Рефлексия
- Самопознание
- Синтез
- Система
- деятельности
- нейрофизиологическая
- психологическая
- функциональная
- Систематизация
- Системогенез
- деятельности
- жизнедеятельности
- Совесь
- Содержание
- методологической подготовки
- образования
- предметной подготовки
- психической жизни человека
- психолого-педагогической подготовки
- Сознание
- Созревание
- Социализация
- Способ
- нормативный
- Способности
- духовные
- индивида
- логические

- общие
- познавательные
- природные
- профессиональные
- распредмеченные
- сенсомоторный
- умственные
- целеполагания
- Стандарты
- образовательные
- Структура
- действий
- деятельности
- мультиплицированная
- Субстанция
- потребностно-информационная
- Субъект
- деятельности
- Субъективность
- Субъектность
- деятельности
- Теория**
- обучения
- сензитивного развития
- способностей
- учебной деятельности
- Труд
- Убеждения**
- Учение
- Философские направления**
- ионийское
- италийское
- Форма**
- депривации
- индивидуальная
- новая
- обучения
- организации образования
- организационная
- поведения
- программно-целевая
- целенаправленной активности
- Формирование**
- внутреннего мира
- личностного целеполагания
- личностных качеств
- Фундирование**
- Функции**
- планирования
- психологические
- целеполагания
- Целеполагание**
- Цивилизация**
- античная
- древнегреческая
- Школа**
- академия
- гимназия
- гимнастические
- городские (латинские)
- грамматическая
- грамоты
- дворянские (дворцовые)
- диалога культур
- еврейская
- иезуитов
- иеронимитов
- Коменского
- материнская
- монокультурная
- мусические
- новая
- объективистская
- публичные
- риторические
- родного языка
- средневековая
- тривиальные (начальные)
- философские
- церковные (епископальные и монастырские)
- Эфебии**

Учебное издание

Шадриков В.Д.

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Редактор *Е.В. Комарова*
Корректор
Компьютерная верстка *А.М. Моисеева*
Оформление

Подписано в печать 16.004.2012. Формат. 84x108/32.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 10,5.

Тираж 1000 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1

По вопросам приобретения литературы обращаться по адресу:

Издательская группа «Логос»
111024, г. Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31, офис 305
Справки по тел.: (495) 645-89-24, 642-59-89
Электронная почта: universitas@mail.ru
Дополнительная информация на сайте www.logosbook.ru