

*Серия ПЕДАГОГИКА*

**А.М. Новиков**

# **ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ**

**Пособие для авторов учебников и  
преподавателей педагогики**

МОСКВА  
2010

УДК 7456  
ББК 7400

**Новиков А. М.**

Н 73 **Основания педагогики /** Пособие для авторов  
учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.  
– 208 с.

ISBN 978 – 5 – 72629 – 975 – 4

Книга Заслуженного деятеля науки РФ, академика Российской академии образования А. М. Новикова посвящена построению понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики современного постиндустриального общества. Издание предназначено авторам учебников педагогики, преподавателям педагогики ВУЗов и колледжей. А также: студентам, аспирантам, докторантам, соискателям и ученым-педагогам.

Научный редактор: кандидат пед. наук Т.В. Новикова

Рецензенты:

- член-корреспондент РАН Д.А. Новиков;
- доктор физ.-мат. наук, профессор А.А. Воронин;
- кандидат пед. наук, доцент О.Ю. Грезнева.

**УДК 7456**  
**ББК 7400**

ISBN 978 – 5 – 72629 – 975 – 4

© А.М. Новиков, 2010

© Издательство «Эгвес», 2010,  
оформление

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>7</b>
<b>ГЛАВА 1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ .....</b>	<b>20</b>
§1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ.....	20
§2. ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИКИ .....	26
<b>ГЛАВА 2. КУЛЬТУРА КАК ОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>34</b>
§1. ОСВОЕНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ.....	34
§2. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ.....	40
2.1. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ.....	41
2.2. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ.....	56
2.3. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ РАЗВИТИЯ (ПС.-П.) .....	68
§3. О ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЯ.....	87
§4. О ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....	90
<b>ГЛАВА 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>92</b>
§1. ОСНОВНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ .....	95
§2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	98
2.1. СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	98
2.2. ПОНЯТИЕ О ПРОЕКТЕ КАК ЦИКЛЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	107
§3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	117
3.1. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	118
3.2. ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ.....	133

§4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ .....	150
4.1. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	151
4.2. ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ.....	166
§5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС .....	187
5.1. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	189
5.2. МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА .....	195
5.3. СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА .....	196
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>200</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>201</b>

*Синий, синий, синий цвет  
Полюбил я с юных лет.  
Он мне с детства означал  
Синеву иных начал.*

Пастернак Б.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Во многой мудрости много печали*

Екклезиаст

В последние годы было выпущено большое количество новых учебников под названием «Педагогика». Появились учебники с новыми «завлекательными» названиями: «Продуктивная педагогика», «Проективная педагогика», «Современная дидактика» и т.д. и т.п. Но все они традиционно страдают многословием, нечеткостью формулировок, очень слабой логикой. Причем, издание новых учебников педагогики напоминает детскую игру «в испорченный телефон» – каждый новый автор использует материалы предыдущих учебников, плюс добавляет что-то свое. В итоге логика, структура педагогики все больше размываются.

Цель данной книги, предлагаемой уважаемому Читателю, заключается в попытке выстроить относительно четкий понятийно-категориальный аппарат *педагогики* и ее логическую структуру (насколько это возможно в науках слабой версии, к которым, естественно, относится и педагогика – см. [35]). Причем, книга написана с **принципиально новых, нетрадиционных позиций**. Поэтому хотелось бы обратить внимание Читателя, что необходимо внимательное прочтение текста.

Книга называется «Основания педагогики». *Основания* – это то, что лежит в основе. Автору не удалось найти в литературе определения – что такое основания конкретной науки. Есть много философских публикаций по вопросам оснований науки – но оснований науки вообще. Нас же интересуют основания конкретной отрасли науки – педагогики. Исключение составляют основания математики. В Большой советской энциклопедии [4]

читаем: «Основания математики – совокупность понятий, концепций и методов, с помощью которых строятся различные математические дисциплины, а также комплекс математических и философских теорий и направлений, посвященных исследованию этих понятий, концепций и методов».

По аналогии определим **ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: совокупность понятий, концепций и методов, с помощью которых строится наука педагогика: педагогических, психологических, философских, других концепций и теорий: методологии, кибернетики, теории систем, системного анализа, общей теории управления и т.д.**<sup>1</sup>

С тем же успехом книга могла быть названа «**начала педагогики**», т.к. начала (одно из значений) по В. Далю: «Первые и главные истины науки, основания ее, основы знания» [10].

Поскольку, как уже говорилось, основная цель книги заключается в построении здания категориального аппарата педагогики и ее логики, то в тексте не дается детальное раскрытие содержания всей педагогики.

Автор подходил к созданию «Оснований педагогики» в течение многих лет. Последовательно были написаны и опубликованы книги: «Процесс и методы формирования трудовых умений» (1986); «Как работать над диссертацией» (4 изд.: 1994, 1996, 2000, 2003); «Докторская диссертация?» (3 изд.: 1999, 2001, 2003); «Российское образование в новой эпохе» (2000); «Методология образования» (2 изд.: 2002, 2006); «Развитие отечественного образования» (2004); «Методология учебной деятельности» (2005); «Постиндустриальное образование» (2008) и другие, а также многочисленные статьи в центральных журналах.

Представляя на суд уважаемого Читателя эту книгу, автор осознает, что это нетрадиционная работа, в ней много спорных моментов. **Необходимо еще особо обратить внимание уважаемого Читателя, что данное издание – НЕ ПЕДАГОГИКА в полном смысле. Это основания педагогики, т.е. то, на чем строится (точнее, должна строиться) педагогика.**

Автор будет весьма признателен уважаемым читателям за конструктивную критику, ценные замечания и пожелания.

---

<sup>1</sup> Обратим внимание, что в этом определении методы выступают не как методы научного исследования, а как методы науки, к которым относятся: анализ систем знаний, методы построения теорий (в педагогике – индуктивно-дедуктивный метод) и т.д. [35].

## ВВЕДЕНИЕ

*Ах, витязь, то была Наина!..*

Пушкин А.С. «Руслан и Людмила»

Для начала необходимо изложить исходные позиции автора. Их можно выразить следующими положениями.

Необходимость перехода от *педагогике индустриального общества* к *педагогике постиндустриального общества*. Мы привычно живем, анализируем и оцениваем события по традиционным меркам. Не задумываясь особенно о том, что будет в отдаленном будущем. А между тем это «отдаленное будущее» уже наступило! Неожиданно. Стремительно. Выражаясь языком М.А. Булгакова «как из-под земли выскакивает убийца в переулке»: человечество резко перешло в совершенно новую *постиндустриальную* эпоху своего развития. Все резко изменилось: политика и экономика, культура и социальная сфера, индивидуальные и общественные отношения, весь образ жизни людей и его стандарты.

Во второй половине XX века индустриальная революция, наконец, решила глобальную задачу человечества – накормить людей. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, был обусловлен переход человечества в *постиндустриальную* эпоху своего развития. В последние десятилетия произошла цепь событий, совсем преобразивших мир. Энергетический кризис. Технологическая революция. Электронно-телекоммуникационная революция. Интеграция мировой экономики. Гигантские экологические катастрофы. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе.

Коренным образом изменилась и *идеология человечества*. Ведь, начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства. Она принимала различные формы и создала различные политические течения. Общим у всех этих

течений была вера в построение такого общества, в котором его совершенство приведет к совершенству отдельного человека, что социальные акции способны создать идеальное общество, что посредством общественного устройства можно кардинально переделать Человека.

Но жизнь оказалась куда сложнее. Оказалось, что с ростом благосостояния растут и потребности людей. Таким образом, во всем мире за двести лет истории нового унифицированного «Адама» создать не удалось. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства, оказалось не прогрессивным и не гуманным по отношению к каждому конкретному человеку. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем различаются общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам **Человек**, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

В последние десятилетия произошла стремительная переоценка роли науки в развитии общества. Не то, что роль науки уменьшилась. Даже скорее наоборот. Но наука в значительной мере переключилась на другие функции. Обратимся к истории. Начиная с эпохи Возрождения, наука, отодвинув на задний план религию, заняла ведущую позицию в организации и развитии общества. Если в прошлом выносить те или иные принципиальные суждения могли только иерархи церкви, то, впоследствии, эта роль целиком перешла к сообществу ученых. Научное сообщество диктовало обществу правила практически во всех областях жизни, наука являлась высшим авторитетом и критерием истинности. На протяжении нескольких веков ведущей, базовой деятельностью, цементирующей различные профессиональные области деятельности людей, системообразующим фактором организации общества являлась **наука**. Именно наука была важнейшим базовым институтом, так как в ней формировалась и единая картина мира, и общие теории, и по отношению к этой картине выделялись частные теории и соответствующие предметные области профессиональных деятельностей в общественной практике.

«Центром» развития общества являлись научные знания, а производство этих знаний – основным видом производства, определяющим возможности остальных видов и материального, и духовного производства.

Естественно, в тех условиях и была сформирована «знаниевая» парадигма образования – так называемые «ЗУНы» – в основу содержания образования были положены исключительно научные знания.

Но за последние десятилетия роль науки (в самом широком смысле) существенно изменилась по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). С XVIII века до середины прошлого XX века в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента, наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Основное внимание ученых переключилось на развитие технологий. Возьмем, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современный компьютер по сравнению с первыми компьютерами 40-х гг. XX в. принципиально ничего нового не содержит. Но неизмеримо уменьшились его размеры, увеличилось быстродействие, память, появились языки непосредственного общения компьютера с человеком и т.д. – т.е. стремительно развиваются *технологии*.

Если ранее наука производила «вечное знание», а практика пользовалась «вечным знанием», т.е. законы, принципы, теории жили и «работали» столетия или, в худшем случае, десятилетия, то в последнее время наука в значительной мере переключилась, особенно в гуманитарных, общественных и технологических отраслях, на знание «ситуативное». Значительная часть научных исследований сегодня проводится в прикладных областях, в частности, в экономике, технологиях,

в образовании и т.д. и посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей организации производственных, финансовых структур, образовательных учреждений, фирм и т.п. Но оптимальных в данное время и в данных конкретных условиях. Результаты таких исследований актуальны непродолжительное время – изменяются условия, и такие модели никому уже не будут нужны.

Далее, если раньше мы произносили слово «знание», как бы автоматически подразумевая под этим научное знание, то сегодня помимо научного знания человеку приходится пользоваться и знаниями совершенно иного рода. Например, знание правил пользования компьютерным текстовым редактором – это достаточно сложное знание. Но вряд ли научное – ведь с появлением какого-либо нового текстового редактора прежнее «знание» уйдет в небытие. Или же базы данных, стандарты, статистические показатели, расписания движения транспорта, огромные информационные массивы в Интернете и т.д. и т.п., чем каждому человеку приходится все больше и больше пользоваться в повседневной жизни. То есть научное знание сегодня сосуществует с другими, ненаучными знаниями. Часто в публикациях авторы предлагают разделять эти понятия на *знание* (научное знание) и *информацию*.

Таким образом, наука сегодня утратила роль системообразующего фактора организации общества. Соответственно, изменение роли науки в жизни людей требует изменений в подходах к построению содержания образования – если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь *научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания*. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно это будет *технологический тип или проектно-технологический тип*.

1. В связи с переходом человечества в новую эпоху своего существования, в течение нескольких следующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате изобретения книгопечатания, школы современного типа. Общество, в котором образование становится подлин-

ным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое обучение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек.

Сегодня много говорят об инновационном обучении – в отличие от традиционного (хотя, по нашему мнению, это разделение весьма условно и далеко не всегда отражает суть – ведь инновации вырастают из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя). Сами термины: инновационное и традиционное обучение и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 году, обративших внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее творческих возможностей.

Инновационное обучение в этом докладе трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Система массового образования строится по образу и подобию индустриального производства и делит с ним его достижения и неудачи.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит

понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.

Сравнение основных компонентов образовательных парадигм в индустриальном и постиндустриальном обществе приведено в таблице 1.

*Таблица 1*

**СМЕНА ПАРАДИГМ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Компоненты парадигм</b>	<b>Индустриальное общество</b>	<b>Постиндустриальное общество</b>
Ценности	- образование для общественного производства	- образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры
Мотивы	- образование обучающихся как обязанность;  - деятельность педагога как исполнение профессионального долга	- заинтересованность обучающихся в образовании, удовольствие от достижения результатов;  - заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	- ответственность за учение обучающихся несет педагог;  - авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия	- обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение;  - авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	- направленность образования на приобретение научных знаний;  - образование в молодости как «запас на всю жизнь»	- направленность образования на овладение основами человеческой культуры;  - образование в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	- педагог передает знания;  - педагог над обучающимися	- педагог создает условия для самостоятельного учения;  - педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство

Формы и методы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- иерархический и авторитарный методы;</li> <li>- стабильная структура учебных дисциплин;</li> <li>- стабильные формы организации образовательного процесса;</li> <li>- акцент на аудиторные занятия под руководством педагога</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы;</li> <li>- динамичная структура учебных дисциплин;</li> <li>- динамичные формы организации образовательного процесса;</li> <li>- акцент на самостоятельную работу обучающихся</li> </ul>
Средства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основным средством является учебная книга;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ</li> </ul>
Контроль и оценка	<ul style="list-style-type: none"> <li>- контроль и оценка производятся преимущественно педагогом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся</li> </ul>

Как видим, весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях. В связи с этим **в педагогике возникает, как увидит уважаемый Читатель в дальнейшем, целый клубок проблем, требующих новых решений.**

2. Необходимо заново переосмыслить, что такое в современных условиях **обучение, воспитание, развитие**. Эта триада настолько очевидна и привычна любому педагогу, что вроде бы никаких вопросов не возникает и не может возникнуть. Тем не менее, в новых условиях такие вопросы возникают. Для начала нам придется привести всем известные традиционно устоявшиеся формулировки этих понятий.

Начнем с *обучения*. Обучение подразделяется на преподавание (деятельность педагога – учителя, преподавателя, тьютора и т.д.) и учение. Учение рассматривается как процесс (деятельность) обучающегося по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями (см. любой педагогический или психологический словарь).

Категория *воспитания*. Воспитание (в традиционном понимании) включает в себя обучение. Но если обучение направлено на овладение опытом в виде знаний, умений и т.д., то воспитание еще охватывает и «верхний этаж» структуры

личности – формирование ее убеждений, мировоззрения, идеалов, стремлений, интересов и желаний и т.д. (см. там же).

Категория *развития* рассматривается как приобретение способностей, новых личностных качеств (см. там же).

Но теперь позвольте автору задать несколько наивных вопросов по поводу указанной триады (обучение, воспитание, развитие):

– если человек, который учится, называется обучающимся (частица «ся» означает, что он учится или должен учиться сам), то почему человек, которого воспитывают, называется воспитуемым, воспитанником? То есть получается, что роль воспитуемого пассивна? А термины «развивающийся» или «развиваемый» в обиходе вообще отсутствуют;

– в обучении есть деятельность педагога – преподавание и деятельность обучающегося – учение. В воспитании есть деятельность воспитателя – это понятно. А есть ли деятельность воспитуемого? И, если есть, то как ее назвать? Самовоспитание? Но самовоспитание – это совсем другое, когда человек целенаправленно сам себя воспитывает без вмешательства извне. В учебниках, как правило, пишут: «процесс принятия личностью воспитательных воздействий со стороны педагога» – но такой процесс вряд ли можно назвать деятельностью – роль воспитуемого *пассивна*. Точно также отсутствуют в обиходе термины: «развиватель» (по аналогии с учителем, воспитателем), «развивающийся» (по аналогии с обучающимся), «деятельность развивающегося» и т.д.

Случайно ли все это? Думается, нет.

Ведь на ранних стадиях развития человечества воспитание и обучение не разделялись, были слиты и осуществлялись в процессе практического участия детей в жизни и деятельности взрослых: производственной, общественной, ритуальной, игровой и т.д. Они ограничивались усвоением жизненно-практического опыта, житейских правил, передававшихся из поколения в поколение.

Разделение произошло позже. Очевидно, тогда, когда ведущим типом организационной культуры человечества стал научный тип, и была создана отвечающая этому типу культуры современная школа, начиная с Я.А. Коменского – «школа знаний». Процесс обучения в этой школе был направлен, в

первую очередь, на передачу научных знаний (здесь, наверное, и находятся истоки знаменитой «знаниевой парадигмы»). Но такая направленность обучения не могла охватить всего спектра воспитательных задач – многие из них как бы «выпадали» из логики такого обучения. Поэтому возникла необходимость дополнительной «воспитательной работы» – т.е. воспитания, понимаемого в узком смысле – как воспитательной работы во внеучебное время в учебных заведениях, а, впоследствии – по месту жительства, в летних детских и молодежных лагерях и т.д.

Еще позже, очевидно, начиная с XIX века, но в основном, в XX веке, когда обучение в виде сообщения готовых знаний перестало удовлетворять общество, в первую очередь в деле подготовки интеллектуальной элиты, возникла проблема *развития* обучающихся в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, выросла триада: «обучение, воспитание, развитие». Сегодня эти процессы идут как бы параллельно. Но в перспективе они, наверное, должны существенно сближаться. Это сближение обучения, воспитания и развития и станет, очевидно, одним из отличительных признаков новой, инновационной педагогики, соответствующей постиндустриальному обществу.

3. Традиционно курс педагогики строится на «трех китах»: теория обучения, теория воспитания, школоведение (в последнее время школоведение стало называться «управление образовательными системами»). Но, во-первых, школоведение и раньше «выпадало» из логики общего здания педагогики, поскольку никак не «вписывалось» в ее предмет. Тем более сегодня. Поэтому проблемы организации и управления образованием мы относим к *теории образования* (педагогика является ее частью – см. [38]) и в данной книге не рассматривается.

Во-вторых, если педагогика включает *обучение, воспитание* и *развитие*, и в педагогике есть теория обучения, теория воспитания, то где же *теория развития*?! Получается, что педагоги отдали ее «на откуп» психологам. Но психологи ее понимают совсем в другом, отнюдь не в «педагогическом» смысле. Кроме того, психологи в 60–70-х гг. XX в., уйдя от психологии функций (психологии внимания, психологии па-

мноти, психологии мышления и т.д.), переключились на психологию деятельности и психологию личности. А в последние годы, тем более, переключились на психологию личности и социальную психологию и стали психологию развития «смешивать» с психологией развития личности и зачастую «заползать» в предмет педагогики, смешивая развитие личности с проблемами воспитания.

Поэтому в данной книге сделана попытка рассмотреть эти три процесса: воспитание, обучение, развитие с единых позиций (как бы «три в одном»).

4. В большинстве современных учебников педагогики в основу кладется *педагогическая деятельность*, т.е. деятельность учителя, преподавателя, воспитателя. Об учебной деятельности зачастую вообще не упоминается. То есть деятельность обучающегося – воспитанника, ученика, студента, слушателя – вообще не рассматривается, хотя все авторы единодушно указывают, что обучающийся – *субъект* деятельности. Показательно, что в обоих изданиях педагогических энциклопедий: в Педагогической энциклопедии 60-х гг. и в Российской педагогической энциклопедии 90-х гг. нет даже статей под названием *учение* [52, 58].

Очевидно, это явление можно было бы объяснить тем обстоятельством, что в 40-х гг. прошлого века ЦК ВКП(б) был выдвинут лозунг: «учитель – центральная фигура в школе». А в профессиональных училищах говорили и говорят: «мастер производственного обучения – центральная фигура», в ВУЗах и колледжах – «преподаватель – центральная фигура...» и т.д. Такой подход в точности соответствовал авторитарной модели общества и авторитарной системе образования.

Но с тех пор педагогика как наука традиционно определяет свой предмет как *взаимодействие* педагога и обучающегося, воспитанника. А все, что относится собственно к деятельности обучающегося, воспитанника, традиционно считается предметом психологии. Но правильно ли это? Ведь педагогическую психологию интересует не деятельность обучающегося вообще, в целом – а лишь психологические механизмы учения, воспитания, развития, механизмы развития психики в процессе учения, но не целостный процесс учения. И если педагогика ограничивается только вопросами взаимодействия,

то сначала, казалось бы, необходимо выяснить, что представляют собой *действия*, на которых строится это *взаимодействие*. Тем более что в перспективе, очевидно, учебный процесс будет все больше смещаться в сторону самостоятельной работы обучающихся, самоучения, самовоспитания, саморазвития. И все больше обучающие функции будут передаваться компьютерам, Интернету и т.д. **Тогда возникает вопрос – а с чем же будет оставаться педагогика?**

Школа для учителя – это нонсенс, довлеющий над педагогикой и всей системой образования до сих пор.

Развитие педагогики в новых социально-экономических условиях предполагает иной подход, противоположный. Центральной ее фигурой, ее ядром должен стать обучающийся: ученик, студент, слушатель и т.д., его **образовательная деятельность**. Причем, обучающийся, понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или весь контингент обучающихся в учебном заведении, а рассматриваемый на уровне каждого отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Ведь до сих пор в учебниках педагогики ее субъекты фигурируют полностью обезличено – только во множественном числе: дети, учащиеся, воспитанники, студенты, ребята, ученики и т.д. Это последствия прежних подходов, когда главным было общественное, а личное как бы вообще не рассматривалось. Но сегодня должно быть, наверное наоборот: в первую очередь – человек, обучающийся, ребенок и т.д. И только потом, и то не всегда – обучающиеся.

5. В отличие от подавляющего большинства педагогических работ, которые рассматривают педагогику порознь: либо для детского сада, либо для школы (подавляющее большинство публикаций), либо для ВУЗа, либо для ПТУ и т.д., мы говорим о педагогике вообще – для любого возраста, начиная с пренатального (дородового) развития и до старости (хотя, естественно, в каждом возрасте есть свои особенности).

6. Необходимо заново переосмыслить и что такое в современных условиях **образование**, как соотносятся между собой понятия «педагогика» и «образование». Так, в Законе РФ об образовании говорится: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения...». А педагогика традиционно трактуется как наука

об обучении и воспитании. Тогда получается, что у педагогики и у образования один и тот же объект. Только педагогика – это наука. А образование – практика. Что-то «неладно в Датском королевстве», как говорил известный принц.

7. Автор стремился выстроить книгу в стройной логической структуре, давая всем понятиям четкие определения и выстраивая *классификации объектов/субъектов и иерархии классификаций объектов/субъектов*<sup>2</sup>.

8. В тексте книги приводится большое количество рисунков – логических схем, что для педагогов (как ученых, так и практиков) непривычно, а сама книга внешне напоминает книжку комиксов. Но эти рисунки-схемы сразу делают наглядными логические построения. Они приняты во многих других отраслях науки – в математике, экономике, теории управления и т.п.

Таковы исходные позиции автора.

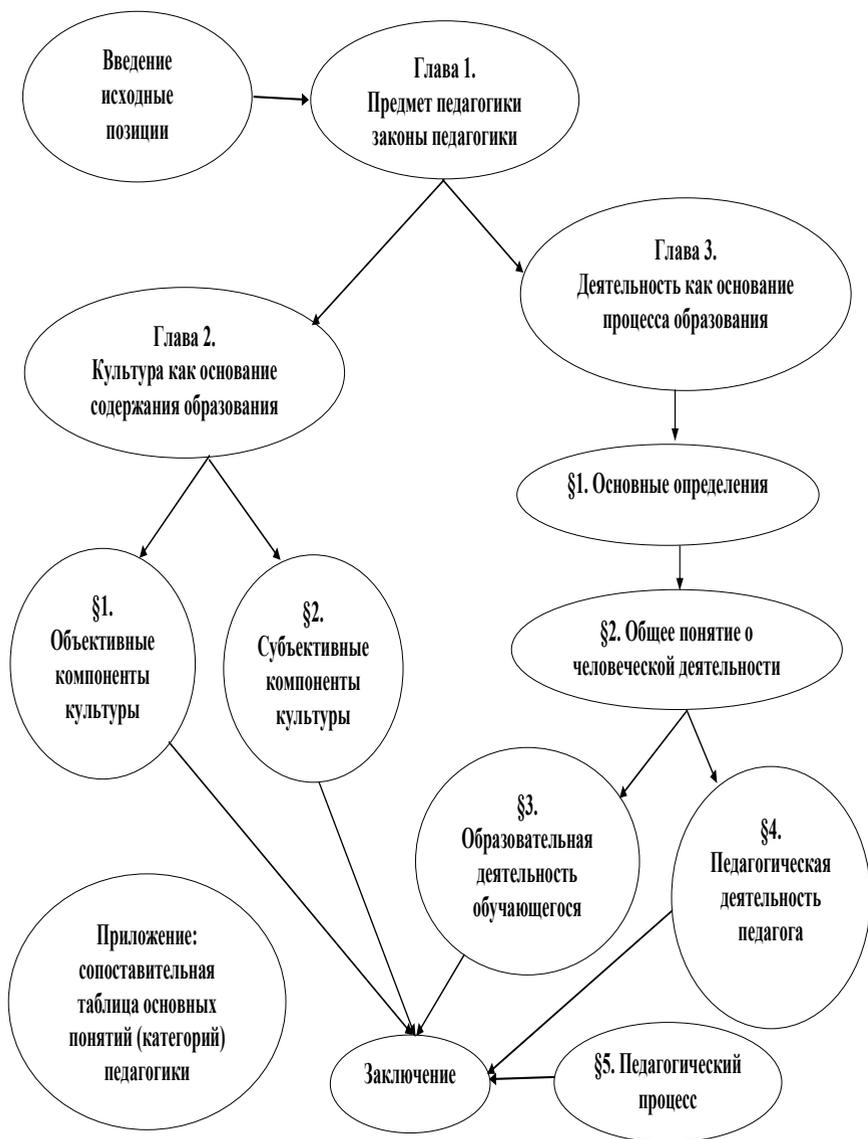
Рассмотрим теперь логику дальнейшего изложения текста. Книга имеет следующую структуру (рис. 1):

- в главе 1 формулируются предмет педагогики (§1) и ее законы (§2);
- в главе 2 рассматривается *культура* как основание содержания образования: §1 – освоение объективных компонентов культуры; §2 – развитие субъективных компонентов культуры;
- в главе 3 рассматривается деятельность как основание процесса образования: в §1 даются основные определения; в §2 дается общее понятие о человеческой деятельности; в §3 рассматривается образовательная деятельность обучающегося; в §4 рассматривается педагогическая деятельность педагога; в §5 рассматривается педагогический процесс как совместная деятельность педагога и обучающегося (обучающихся);
- в заключении подводятся итоги работы;
- в приложении дается сопоставительная таблица основных понятий (категорий) педагогики.

Теперь, изложив исходные позиции, приступим к рассмотрению самих оснований педагогики.

---

<sup>2</sup>Здесь и далее знак «/» означает и, или.



*Рис. 1. Структура текста книги*

# ГЛАВА 1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ

*... педагогика – ... наука, которая исследует, анализирует, ставит вопросы о том, как помочь человеку «поднять» его душу...*

Казанский О.А. «Педагогика как любовь»

## **§1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ**

### **ИНТРИГА**

Педагогiku обычно определяют как науку об обучении и воспитании. Или как науку об обучении, воспитании и развитии. Но наличие союза «и» или наличие союза «и» да еще запятой говорит о неоднозначности объекта науки – как бы двойной или тройной объект, что для одной науки недопустимо. Кроме того, эта двойственность (тройственность) наличествует и в определениях образования. Как можно свести педагогику и образование к однозначному объекту?

Попробуем начать с самого начала, начать «танцевать от печки».

1. Понятно, что и обучение, и воспитание, и развитие относятся к человеку. Начнем с определения места человека среди уровней организации материи (по В.С. Ледневу [29]) – см. рис. 2. Человек как высший уровень организации материи рассматривается в двух аспектах: как индивид и как личность. Когда говорят об отдельном человеке, безотносительно к его отношениям с другими людьми – применяется термин индивид. В этом смысле говорят об индивидуальных особенностях, например, мышления, темперамента, об индивидуальном стиле профессиональной деятельности и т.д. Когда же человек рассматривается в его отношениях с другими людьми, с обществом – используется понятие личность. И соответственно – личностные качества: общительность, самостоятельность и т.д. Личность, в свою очередь, рассматривается в трех аспектах (по А.В. Петровскому [54]) – рис. 3. Еще обратим

внимание Читателя, что с категорией человека соотносится категория «деятельность». Термин «жизнедеятельность», который так любят использовать многие авторы педагогических работ, относится только к животным. В отношении человека термин «жизнедеятельность» применяется только в смысле жизнедеятельности организма – пищеварение, кровообращение и т.д. и в педагогике его применение нежелательно.

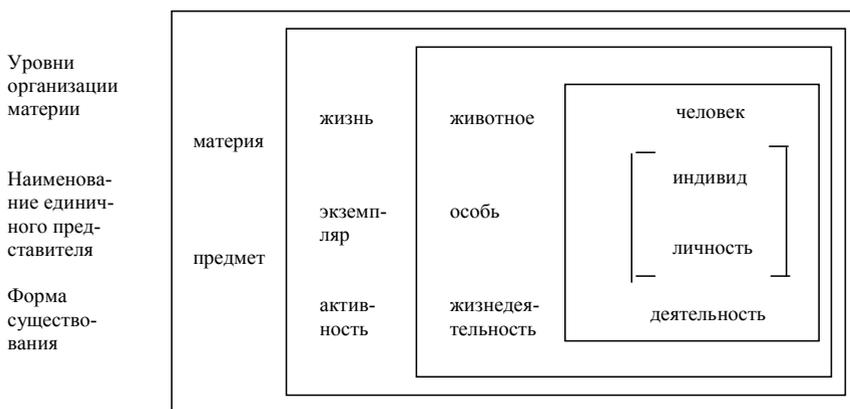


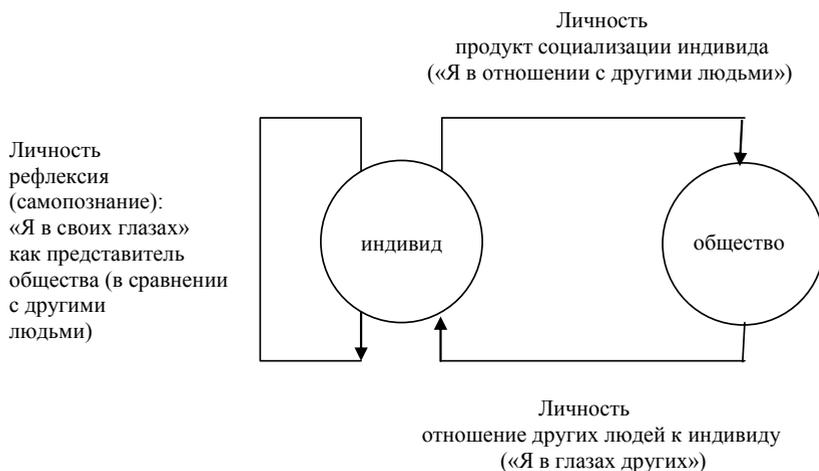
Рис. 2. Уровни организации материи

2. Понятно также, что и обучение, и воспитание, и развитие (в психолого-педагогическом смысле) связаны с динамикой, с процессами изменения человека: приращением у него знаний, умений (компетенций), изменениями его мировоззрения, мотивов и т.д. А динамика изменений, процессов в самом общем виде относится к философской категории «развитие».

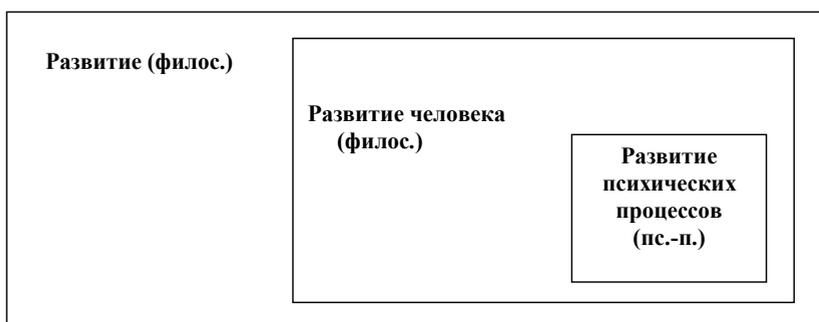
**Развитие** вообще – одна из основных философских категорий, раскрывающая характер происходящих в мире *изменений*. Предметы и явления действительности не существуют в неизменных, раз и навсегда данных, равным самим себе состояниях, а переживают действительную историю, проходят через ряд состояний от возникновения до исчезновения. Понятие «развитие» выражает необратимый характер всех этих изменений [67].

Отметим теперь, что мы столкнулись уже с двумя значениями понятия «развитие»: развитие в философском смысле –

как категория диалектики; и развитие в психолого-педагогическом смысле – в смысле развития психических процессов у человека. Развитие в первом смысле мы в дальнейшем будем обозначать «развитие (филос.)». А развитие во втором – как «развитие (пс.-п.)». Иерархия категории «развития» для нашего случая (для педагогики) показана на рис. 4.



*Рис. 3. Аспекты рассмотрения личности*



*Рис. 4. Иерархия категории «развитие»*

Существуют две различные тенденции развития. Одна – восходящая, переход от простого к сложному, от низшего к

высшему (прогрессивная линия, прогресс), вторая – нисходящая, от сложного к простому, от высшего к низшему (регрессивная линия, регресс). Для любого индивидуального объекта/субъекта характерно последовательное сочетание обеих линий развития. Например, организмы возникают, растут, совершенствуются, но затем неизбежно стареют и гибнут.

3. Теперь возникает вопрос – о развитии кого/чего должна идти речь? Рассмотрим разные варианты:

– развитие человека. Не годится, поскольку это будет слишком широкое понятие. Ведь под развитием человека можно понимать и филогенетическое развитие человека (в процессе эволюции), и общественно-историческое развитие человека (человечества), и, допустим, анатомическое развитие каждого отдельного человека в процессе роста и т.д. Тем не менее, педагогика имеет дело именно с человеком. Но нужны какие-то уточнения;

– развитие личности. Тоже не годится. Во-первых, человек рассматривается и как индивид, и как личность. Если говорить только о развитии личности, то, вспоминая С.Л. Рубинштейна [60], человек опять «пойдет по ведомству исторического материализма как носитель общественных отношений», а как человек он опять будет нигде. Во-вторых, понятие «развитие личности» в психологии и педагогике настолько «заезжено», что уподобляется скорее художественному образу: никто не удосуживается дать четкого определения этому понятию, каждый автор вкладывает в него свой собственный смысл, а каждому читателю предоставляется возможность самому строить собственный образ этого явления.

Таким образом, необходимо что-то иное, связанное с человеком и его развитием. Обратимся к еще одной философской категории – «опыт».

4. «Опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; в широком смысле – единство знаний и умений. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений, как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Понятие «опыт» по существу совпадает с категорией практики. На их основе формируется опыт как результат познания, включая

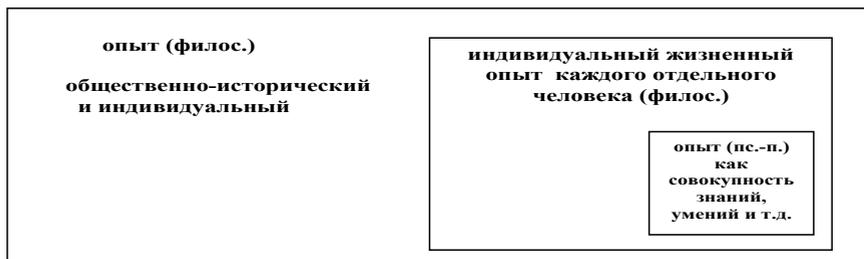
совокупность исторически сложившихся знаний. Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития» [67].

Более четкое определение дает словарь русского языка С.И. Ожегова[46] – первые два важных для нас значения из четырех:

«1. Совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений» (а также привычек по К.К. Платонову [55] – *А.Н.*). Это узкая, психолого-педагогическая трактовка понятия. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как «опыт (пс.-п.)». Это значение понятия «опыт» является частным случаем значения 2.

«2. Отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира». Это широкая философская трактовка понятия. В этом смысле опыт трактуется и как общественно-исторический опыт и как индивидуальный опыт каждого отдельного человека [25]. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как «опыт (филос.)».

Отметим, что мы опять же столкнулись с двумя значениями понятия «опыт»: опыт в философском смысле – как категория диалектики (опыт (филос.)); и опыт в психолого-педагогическом смысле (опыт (пс.-п.)) – в смысле развития знаний, умений (компетенций), навыков и привычек у человека. Иерархия категории «опыт» приведена на рис. 5.



*Рис. 5. Иерархия категории «опыт»*

5. Вот это уже «горячо»! Если мы соединим две категории: «развитие (филос.)» и «опыт (филос.)», имея в виду индивидуальный опыт каждого отдельного человека (филос.), накоп-

ливаемый человеком в процессе жизни, деятельности, то получим как раз то, что требовалось. Педагогика изучает развитие жизненного опыта человека. Развитие жизненного опыта человека можно назвать образованием (как процесс и как результат).

Слово «образование» происходит от корня «образ». Образование – это построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, своей роли в этом мире.

Таким образом, образование – это развитие жизненного опыта человека<sup>3</sup>.

А педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося). Это и есть ее предмет!

Субъект образования – обучающийся<sup>4</sup>: в детском саду – воспитанник, в школе, в профучилище – учащийся, в колледже, в ВУЗе – студент, на курсах – слушатель, курсант и т.д.; и вообще любой человек любого возраста, занимающийся в учебном заведении, самообразованием и т.д.

Таким образом, мы однозначно определили предмет педагогики, а также однозначно сопоставили категории «педагогика» и «образование».

Но у уважаемого Читателя, естественно, возникает вопрос – а где обучение? Где воспитание? Где развитие (пс.-п.)?

А вот где: рассмотрим иерархическую структуру личности (по К.К. Платонову [55]):

Верхний этаж – направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т.д.

Второй этаж – опыт (пс.-п.) человека: знания, умения (компетенции), навыки, привычки.

Третий этаж – высшие психические процессы: интеллект (мышление, память, внимание), воля, эмоции, физическая (двигательная) активность.

---

<sup>3</sup> Именно как развитие жизненного опыта человека. Это – педагогическое трактование образования. Термин «образование» может трактоваться и в других смыслах: образование как система народного образования страны, региона и т.д., как отрасль хозяйства, как ценность и т.д.

<sup>4</sup> В Законе РФ об образовании, начало: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений гражданином (обучаемым) установленных государством образовательных уровней...».

Соответственно, применительно к образованию как к развитию жизненного опыта (филос.) человека (см. рис. 6.):

- развитие направленности личности – это воспитание;
- развитие опыта (пс.-п.) – это обучение;
- развитие психических процессов – это развитие (пс.-п.).

Таким образом, мы расставили по своим местам основные категории педагогики.

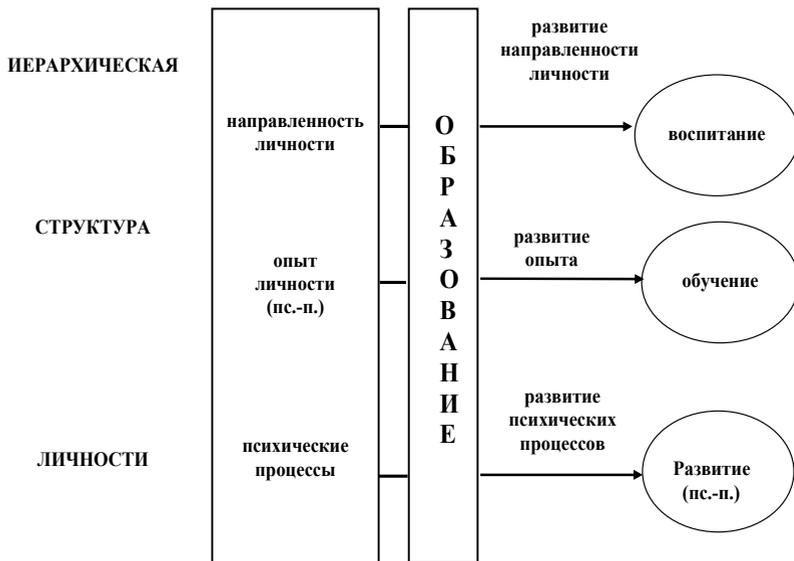


Рис. 6. Три аспекта (направления, три составные части) образования

## §2. ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИКИ

Как известно, *закон* – это наиболее общее понятие, отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами. К выявлению законов педагогики мы подойдем со следующих позиций. Результатом образовательной деятельности обучающегося в каждый момент является в общем виде приобретаемый им **новый жизненный опыт** (филос.).

Рассмотрим теперь в качестве основания классификации законов педагогики *объекты/субъекты – источники этого*

нового жизненного опыта обучающегося. Их **четыре**: объективная реальность; педагог (педагоги); предшествующий опыт обучающегося и, наконец, сам обучающийся.

Возникает система отношений:

- новый опыт – объективная реальность;
- новый опыт – педагог;
- новый опыт – предшествующий опыт обучающегося;
- новый опыт – сам обучающийся.

Таким образом, выстраиваются **четыре закона педагогики** (рис. 7).



Рис. 7. Логика выделения законов педагогики

**1. Первый закон педагогики: закон наследования культуры.** Его еще можно назвать также законом трансляции культуры, поскольку каждое новое поколение не только наследует культуру, но и развивает ее далее. Отношения: «новый опыт – объективная реальность». При этом объективную реальность мы понимаем в широком смысле как «все существ-

вующее, т.е. материальный мир и все его идеальные продукты» [67, с. 572]. Человек, начиная с рождения, осваивает (отражает), во-первых, объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий: день – ночь, зима – лето, тепло – холодно и т.п. Но даже и ощущения и восприятия – это человеческие ощущения и восприятия, опосредованные культурой: в рубашке холодно, а в куртке тепло. Одежда – это уже продукт культуры. Во-вторых, что более важно, в отличие от животных, человек осваивает (отражает) человеческую культуру. Каждое последующее поколение наследует все достижения человеческой культуры, созданные всеми предшествующими поколениями.

### **Таким образом, ЗАКОН НАСЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ: ЧЕЛОВЕК В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОСВАИВАЕТ КУЛЬТУРУ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.**

Отсюда следует, что в самом общем виде цель образования человека заключается в освоении (трансляции) культуры. Все остальные проблемы будут заключаться в том – как этого достичь.

При этом культура понимается нами в данном случае в самом широком смысле. Культура включает в себя:

– во-первых, объективные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания (книги, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.) – первый компонент культуры;

– во-вторых, субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (ощущения, восприятия, знания, умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей и т.д.) – второй компонент культуры [67, с. 294].

Предметные результаты деятельности человечества (первый компонент культуры) отражаются в формах общественного сознания: язык (понимаемый в широком смысле – как естественный родной и иностранные языки, так и искусственные языки), обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, религия (или антирелигия – атеизм), искусство, наука, философия [67 и др.].

Далее, второй компонент культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в личностных знаниях, в том числе в образных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или иных индивидуальных способностей, в мировоззрении каждого человека (а оно у всех людей разное) и т.д.

Поскольку содержание и структура культуры непосредственно относятся к содержанию образования, подробно об этом мы поговорим в следующей главе 2, посвященной основаниям содержания образования.

**2. Второй закон педагогики – закон социализации<sup>5</sup>.** Отношения: «новый опыт – педагог (педагоги)». Причем, в данном случае в роли педагогов выступают и родители, семья, и учителя, и товарищи, коллектив, и средства массовой информации – т.е. все люди, от которых обучающийся получает новый опыт в той или иной форме – исходя из восточной мудрости: «каждый человек тебе учитель».

Р. Киплинг написал увлекательную сказку о мальчике Маугли, которого вскормила и воспитала волчица, а медведь обучил языкам разных зверей и птиц. Став старше, Маугли встретил свою мать, смог освоить человеческую речь и жить в обществе людей. Но это в сказке. В действительности же такое невозможно. Ребенок в момент рождения является лишь потенциальным кандидатом в человека. Человеком он сможет стать лишь в процессе общения с другими людьми: сначала с матерью, с отцом, братьями и сестрами, затем с учителями и

---

<sup>5</sup> В современной педагогике сложилось два основных подхода к определению самых общих целей воспитания (в широком смысле) и обучения:

– культурологический подход (работы дидактов: М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского и др.), в котором наиболее общей целью обучения и воспитания считается овладение обучающимися, воспитуемыми основами человеческой культуры;

– социальный подход (работы, в первую очередь, специалистов по теории воспитания: А.В. Мудрика, В.А. Сластенина и др.), в котором наиболее общей целью обучения и воспитания считается социализация личности, т.е. ее включение в социальную систему.

По нашему мнению, социализация и овладение основами человеческой культуры – это не одно и то же. Во-первых, человек малообразованный, малокультурный вполне может быть включен в социальную систему – таких примеров сколько угодно. Во-вторых, овладение основами культуры невозможно без социализации – без социализации человеческий индивид вообще не может стать человеком в полном смысле слова. Таким образом, овладение основами культуры и социализация относятся к разным законам педагогики: закону наследования культуры и закону социализации.

т.д. Личностью человек не рождается. Рождается индивид, но по своей биологической определенности он является порождением социального мира, изначально обуславливаясь программой, сформированной в социальной среде. Э.В. Ильенков отмечал, что «человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, то есть всеобщее в человеке».

### **Таким образом, ЗАКОН СОЦИАЛИЗАЦИИ: ТОЛЬКО В ОБЩЕНИИ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ИНДИВИД ОБРЕТАЕТ СВОЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ СУЩНОСТЬ.**

Субъекты/объекты социализации личности. Рассмотрим системно все субъекты и объекты социализации. К формальным социальным институтам<sup>6</sup> следует отнести (рис. 8):

- в первую и главную очередь – семья<sup>7</sup>;
- профессиональные педагоги<sup>8</sup>;
- коллектив (учебный, трудовой);
- руководители всех рангов;
- наставники;
- общественные объединения и организации.

Неформальные субъекты/объекты:

- неформальные молодежные объединения;
- средства массовой информации;
- литература и искусство;

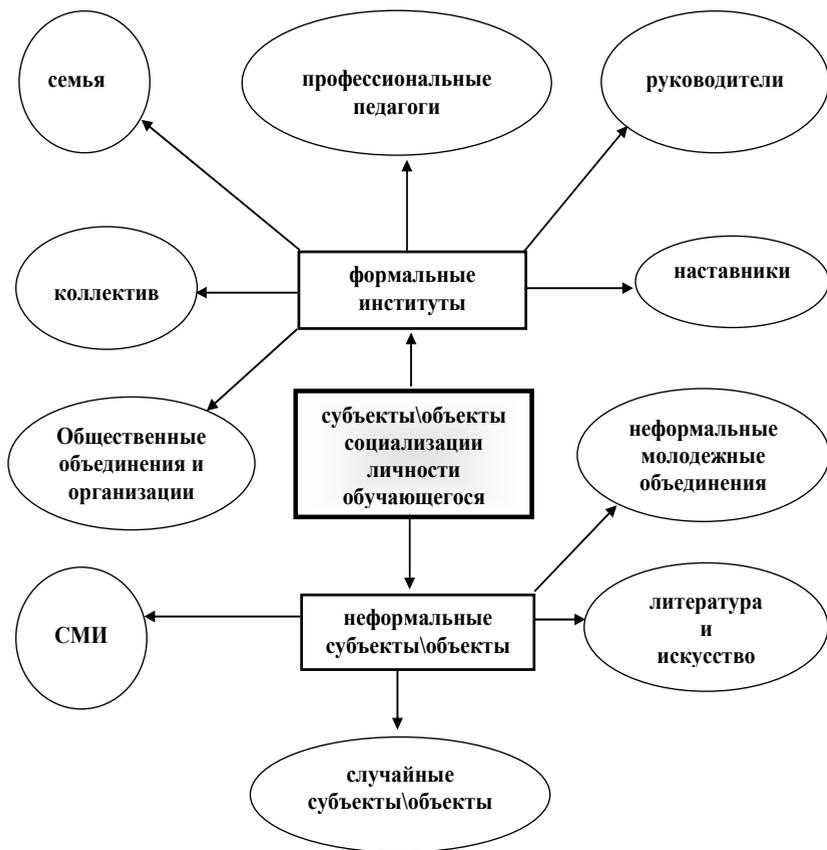
---

<sup>6</sup> В данном случае институт рассматривается как общественное установление.

<sup>7</sup> По традиции сложилось в педагогике на первое место ставить образовательное учреждение – школу или детский сад, или ВУЗ и т.д. – в зависимости от профиля того или иного учебника педагогики: «школа обязана...», «школа должна...» и т.п. Но эта традиция имеет вполне обоснованные идеологические корни. Дело в том, что коммунистическое руководство ставило своей целью в кратчайшие сроки сформировать нового человека – нового Адама. Адама – коммуниста. А семья патриархальна, консервативна, поколения отцов и дедов обросли «пережитками капитализма». Поэтому надо взвалить всю ответственность на школу и по возможности изолировать детей от семьи. Вплоть до того, что в начале 60-х гг. прошлого века в СССР, а также на Кубе стали в массовых масштабах создавать школы-интернаты, чтобы изолировать детей от семьи. Естественно, эксперимент с треском провалился.

<sup>8</sup> Как правило, в этих случаях в учебниках педагогики называется школа или профессиональное училище, или колледж, или ВУЗ и т.д. – в зависимости от направленности учебника. Т.е. называется учебное заведение. Но дело в том, что с позиции обучающегося он не «ходит в школу» вообще. Он ходит на уроки в свой класс или в свою группу к вполне конкретным учителям, преподавателям. Он понятия не имеет обо всем педагогическом коллективе школы, ВУЗа. Директора или ректора он видит, как правило, только на торжественных мероприятиях и т.д.

- случайные субъекты/объекты.



*Рис. 8. Субъекты/объекты социализации личности обучающегося*

Таким образом, объектов/субъектов, обеспечивающих социализацию обучающегося, много. Как говорится: «у семи нянек...». Между тем, традиционная педагогика сосредоточена, в основном, только на деятельности профессиональных педагогов и на воспитании в коллективе. В меньшей мере – на семейном воспитании, и то чаще как работа профессиональных педагогов с родителями обучающихся. Все остальные проблемы влияния объектов/субъектов со-

циализации на обучающегося исследованы куда как скромнее. [?????] <sup>9</sup>

**3. Третий закон педагогики – закон последовательности.** Его еще можно назвать **законом преемственности.** Отношения: «новый опыт – предшествующий накопленный опыт». Жизненный опыт человек накапливает последовательно – от простейшего к простому, от простого к более сложному. Этот принцип достаточно очевиден. Ведь представим себе, к примеру, такую абсурдную ситуацию: новорожденному ребенку станем «читать» высшую математику?!

Любая «порция» образовательного материала, любое задание, предлагаемое обучающемуся или осваиваемое им самим, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний, умений, отношений, способностей и т.д., находящийся в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Конкретнее говоря, условие очередной образовательной задачи (задача здесь понимается не в узком смысле – расчетная задача, задача на построение и т.п., а в широком смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации) должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном ранее. То есть в «зоне ближайшего развития» располагается тот этап овладения жизненным опытом, который логически следует за освоенным, этап, к освоению которого обучающийся подготовлен предшествующей образовательной деятельностью.

Таким образом, **закон последовательности: В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ РАСПОЛАГАЕТСЯ ТОТ НОВЫЙ ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ, КОТОРЫЙ ЛОГИЧЕСКИ ПОДГОТОВЛЕН ЕГО ПРЕДШЕСТВУЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.**

**4. Четвертый закон педагогики – закон самоопределения.** Отношения: «новый опыт – сам обучающийся». Если младенец слепо копирует действия взрослых, то позже у ребенка начинают проявляться задатки, развиваться те или иные способности, появляется *избирательность* действий, в том числе в учебной деятельности: «хочу – не хочу», «нравится – не нравится» и т.д.

---

<sup>9</sup> Здесь и далее по тексту этим символом обозначены малоисследованные или вовсе неисследованные проблемы педагогики.

*Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях [47 и др.]. Важнейшее значение для образования человека, для его образовательной деятельности имеет самоопределение обучающегося в ней. В этом и есть суть закона самоопределения.*

**Таким образом, закон самоопределения: В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗНАЧИТЕЛЬНУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.**

Но сегодня проблема *самоопределения обучающегося* представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях.

Если в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающегося отталкиваться от идей «Я-концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.д. становятся базовыми потребностями для творческого саморазвития человека. Поэтому при разработке любых педагогических систем необходимо создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося. [??????]

Таким образом, взяв за основание классификации новый жизненный опыт, приобретаемый обучающимся в каждый конкретный момент его образовательной деятельности, мы выстроили систему законов педагогики. Причем, с соблюдением требований, предъявляемых к любой теории – требований **полноты и непротиворечивости** [35 и др.].

Полнота системы законов достигается тем, что мы рассмотрели *все* объекты/субъекты классификации – все источники жизненного опыта обучающегося.

Непротиворечивость достигается тем, что мы эти источники выделили как независимые, т.е. непересекающиеся объекты/субъекты.

Определив предмет педагогики и ее законы, перейдем теперь к рассмотрению оснований содержания образования человека (обучающегося).

## ГЛАВА 2. КУЛЬТУРА КАК ОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Как зародыш в утробе матери повторяет в фантастически ускоренном масштабе времени всю эволюцию жизни на Земле протяженностью миллиард лет, так и растущий человек за 20 лет должен освоить культуру, которую человечество создавало 4 миллиона лет. Освоить, «догнать», чтобы затем стать в авангарде дальнейшего ее развития.*

Новиков А.М. «Основания педагогики»

Поскольку цель образования человека заключается в освоении человеческой культуры (гл. 1 §1), то, естественно, структура культуры лежит в основании **содержания образования**.

Как мы уже говорили, культура включает в себя *объективные* и *субъективные* компоненты. Рассмотрим сначала вопросы освоения обучающимся объективных компонентов культуры.

### **§1. ОСВОЕНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ**

Освоение человеком – обучающимся – объективных компонентов культуры происходит не столько через непосредственное восприятие материальных предметов культуры – оружия, машины, произведения искусства и т.п., сколько за счет освоения идеальных продуктов человеческой культуры в виде *общественного сознания* – отражения общественно-исторического бытия человечества в идеологической жизни общества [62]. Формами общественного сознания, их всего девять, выступают: *язык, обыденное сознание, мораль, право, политическая идеология, наука, искусство, философия, религия* (рис. 9). Вот формы общественного сознания и являются **основаниями содержания образования** в части освоения обучающимся *объективных* компонентов культуры.

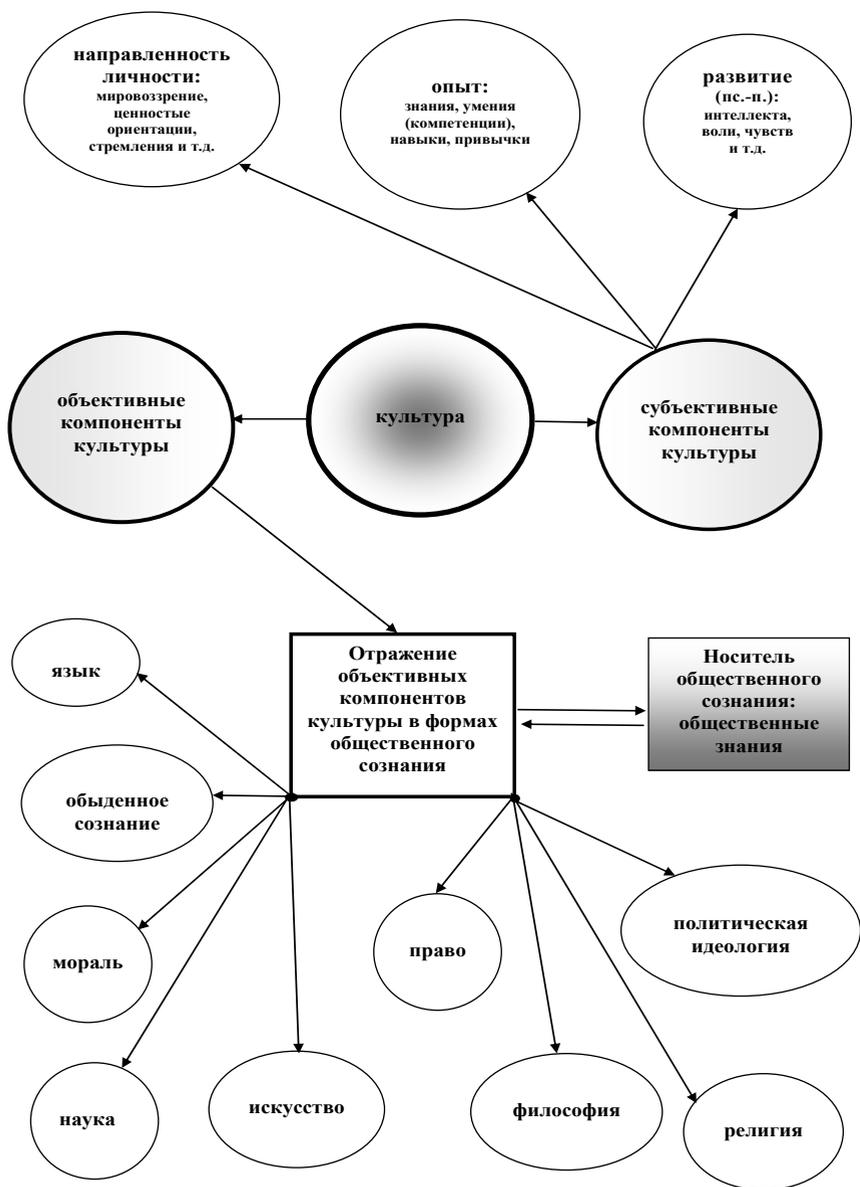


Рис. 9. Структура компонентов культуры

Рассмотрим вкратце их суть.

**ЯЗЫК** служит средством человеческого общения, мышления и выражения. С помощью языка осуществляется познание мира, в языке объективируется самосознание личности. Благодаря языку осуществляется человеческая форма передачи социального опыта, культурных норм и традиций, через язык реализуется преемственность поколений и исторических эпох. Звуковой язык вместе с пластикой человеческого тела являются «естественной» системой знаков. Наряду с этим создаются искусственные языки – язык математики, языки программирования, язык знаков дорожного движения и т.д. Язык занимает по отношению к образованию ведущее место. Он выступает и в качестве хранителя общественного опыта, различного рода информации, и в качестве главного орудия передачи этой информации от одного поколения к другому.

**ОБЫДЕННОЕ СОЗНАНИЕ** – бытовой, житейский опыт, знание, не идущее дальше простого наблюдения и практической деятельности. Обыденное сознание формируется у обучающегося в процессе образования. Не говоря уже о младенческом, дошкольном возрасте, когда ребенок видит и слышит действия окружающих – родителей и т.д., в школьном возрасте: «мама мыла раму» – это не только обучение чтению, но и освоение обыденного (житейского) сознания. Обыденное сознание формируется также при чтении художественной литературы и т.п.

**МОРАЛЬ** (синоним – нравственность) – социальный институт, выполняющий функцию регулирования поведения людей во всех без исключения областях общественной жизни. От других форм регулирования массовой деятельности (*права*, производственно-административных распоряжений, государственных директив, народных традиций и т.п.) мораль отличается способом осуществления своих требований: общественная необходимость, потребности, интересы общества или классов в морали выражаются в виде стихийно сформировавшихся и общепризнанных предписаний и оценок, подкрепленных силой массового примера, привычки, обычая, *общественного мнения*. Требования морали принимают форму безличного долженствования, одинаково обра-

щенного ко всем, но ни от кого не исходящего повеления. Исполнение требований морали санкционируется лишь общественной оценкой одобрения или осуждения совершенных поступков.

**ПРАВО** – совокупность норм, правил поведения людей, установленных и утвержденных государством. *Право не мыслимо вне государства.* Государственные органы устанавливают, отменяют и изменяют правовые нормы, обеспечивают их выполнение, применяя меры принуждения. Право охватывает самые различные сферы общественной жизни: труд, имущественные, семейные и другие отношения людей.

Нормы морали и нормы права не всегда совпадают. Так, в современных условиях, собственник жилья подчас может выкинуть на улицу многодетную семью – его поступок будет правомочным, но аморальным. В то же время, во время Второй мировой войны Э. Пиаф, О. Шиндлер и многие другие люди спасали евреев из немецких концлагерей – их поступки были противоправными с точки зрения фашистского права, но высокоморальными.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ** представляет собой конкретно-исторически обусловленную совокупность системы идей, взглядов, теорий, объясняющих картину и явления мира в том или ином конкретном обществе, социальной группе. Она включает в себя философские, нравственные, политические, экономические, правовые, эстетические идеи.

**НАУКА** – область человеческой деятельности, цель которой – изучение явлений и процессов природы, человека и общества, их свойств, отношений и закономерностей. Буквальное значение слова «наука» – *знание*. Однако далеко не всякое знание может рассматриваться как научное. Например, не относится к науке житейское знание, не идущее дальше простого *описания* фактов и процессов, выявления чисто внешних сторон. Научное знание начинается тогда, когда за совокупностью фактов выявляется закономерность – всеобщая и необходимая связь между ними, что позволяет объяснить, почему данное явление, процесс протекает именно так, а не иначе и предсказать дальнейшее его развитие. Развитие науки идет от простого собирания фактов, через их изучение и раскрытие отдельных закономерностей к связной, логически

стройной научной *теории*, объясняющей уже известные факты и предсказывающей новые. Истинность научного знания определяется не только его логической непротиворечивостью, доказательностью, но, прежде всего, обязательной проверкой его на *практике* – в наблюдении и научном *эксперименте*. Этим научное знание отличается от *веры*, т.е. беспрекословного признания истинным того или иного положения без какого-либо логического его обоснования и практической проверки. Поэтому в противоположность *религии*, изображающей действительность в фантастическом виде, наука дает истинную картину мира. Раскрывая объективные законы явлений, наука выражает их в абстрактных понятиях и схемах, которые должны соответствовать действительности. В этом отличие науки от искусства, которое создает художественные образы, допускающие возможность фантазии, вымысла. Возникновение и развитие науки обусловлено потребностями материального *производства*, потребностями развивающегося общества. Однако наука, в свою очередь, оказывает существенное влияние на развитие производства, открывая новые, ранее неизвестные свойства природы, новые материалы, новые методы их обработки, новые источники энергии, делая возможным появление совершенно немислимых ранее сфер производства и потребления (вычислительная техника, радиоэлектроника, синтетическая химия, ядерная энергетика, нанотехнологии и т.д.).

**ИСКУССТВО** – творческая деятельность, в процессе которой создаются художественные образы, отражающие действительность и воплощающие эстетическое отношение к ней человека. Будучи одной из *форм общественного сознания*, искусство имеет свои особенности. Как и *наука*, оно способно отражать действительность. Но в произведениях искусства не просто отражаются те или иные общественные или естественные явления, но и выявляется их эстетическое значение, их роль в жизни человека, выражается отношение к ним художника, утверждается эстетический *идеал*.

**РЕЛИГИЯ** – форма общественного сознания, в которой отражаются и объясняются явления природы, человека и общества не на основе науки, а на базе религиозного верования.

**ФИЛОСОФИЯ** – учение об общих принципах бытия и познания, об отношении человека к миру, об общих законах развития природы, человека и общества. Философия вырабатывает обобщенную систему взглядов на мир и место в нем человека; она исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру. Будучи детерминирована социальной действительностью, философия оказывает активное воздействие на общественные отношения, способствует формированию новых идеалов и культурных ценностей.

Таким образом, мы кратко обрисовали формы общественного сознания. Причем, необходимо подчеркнуть, что в педагогике, в содержании образования эти формы общественного сознания: *язык, обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, искусство, наука, религия, философия* должны рассматриваться как **рядоположенные**. Хотя, конечно, по объему учебного материала они могут сильно различаться – например, изучение основ наук, естественно, потребует от обучающегося гораздо больше времени и труда, чем изучение основ права или освоение обыденного сознания. В предыдущую **индустриальную эпоху** в основу содержания образования были положены **научные знания**. Это и понятно. Наука тогда была центром организации всего общества, поскольку решить глобальную проблему человечества – проблему голода, накормить людей могла только наука, научное знание. В первую очередь, естественнонаучное и техническое знание. Поэтому перекося в построении содержания образования был сделан именно в эту сторону. Именно в этом истоки критикующей сегодня «знаниевой парадигмы».

Но сегодня ситуация коренным образом изменилась и все формы общественного сознания в структуре образования должны быть отражены как *равнозначные*. [?????]

**Формой хранения, коммуникации и трансляции (наследования) общественного сознания являются знания – общественные знания** (рис. 9).

В самом общем виде **знания определяются как продукт познания**. В то же время знания можно подразделить на:

– **общественные знания** как продукт общественно-исторического познания. Общественные знания существуют

объективно, независимо от каждого конкретного человека – в книгах, в Интернете, в других носителях информации.

– **индивидуальные знания** – как принадлежность каждого отдельного человека. Естественно, индивидуальные знания принципиально отличаются от общественных. Во-первых, по своему объему – ведь «все» знать один человек не может. Во-вторых, принципиальное отличие заключается еще и в том, что, у индивида наличествуют также знания в виде ощущений, восприятий, конкретных образов, на основе которых он и осваивает общественные знания в виде понятий, теорий и т.д. В-третьих, индивидуальные знания человека, их освоение неразрывно связаны с эмоциями, мотивами, ценностными ориентациями и т.д. И, в том числе, с самоопределением – что ему надо, а что – нет. О развитии индивидуальных знаний мы подробно поговорим в разделе 2.2.

## ***§2. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ***

Второй аспект культуры – субъективные компоненты человеческой культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в мировоззрении каждого конкретного человека (а оно у всех людей разное), его убеждениях, стремлениях, индивидуальных знаниях, в умениях (компетенциях), навыках, в эмоциях, воле, мышлении и т.д.

Субъективные компоненты культуры осваиваются обучающимся в процессе образования, естественно, на основе объективных компонентов культуры, в первую очередь, на основе общественного сознания – морали, права, науки и т.д. посредством освоения общественных знаний, а также на живых примерах поведения конкретных людей – педагогов: родителей, воспитателей, учителей и т.д.

Основания содержания образования человека (развития его жизненного опыта) в аспекте освоения субъективных компонентов культуры мы рассмотрим по трем составляющим образования (рис. 9):

- развитие направленности личности – содержание воспитания;

- развитие опыта (пс.-п.) – содержание обучения;
- развитие психических процессов – содержание развития (пс.-п.).

## 2.1. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ

### ИНТРИГА

Перелистайте, уважаемый Читатель, учебники педагогики, многочисленные книги по проблемам воспитания. Там много разговоров о том, как воспитывать детей, молодежь. Но задайтесь вопросом – а что именно воспитывается в человеке? На какие именно структуры личности направлено воспитание? В исключительном большинстве случаев четкого ответа Вы не найдете. А ответ прост – воспитывается не направленность личности. **Воспитание – это развитие направленности личности.**

Основанием содержания воспитания является структура направленности личности.

#### 2.1.1. Структура направленности личности

**Направленность личности** – одна из ее подструктур, являющаяся ее высшим уровнем. Направленность личности рассматривается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности [24], и характеризуется: уровнем развитости, шириной развитости, интенсивностью и действенностью.

Каждый человек, каждая личность имеет свой уровень сформированности направленности. Эти уровни различаются не только по содержанию, но и по огромному разнообразию личностных черт, выполняемым функциям, группировке и subordinации признаков, компонентов. Это обуславливает личное многообразие разных людей, уникальность каждого человека.

**Формами направленности личности** являются: *влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, порывы, убеждения, ценности, ценностные ориентации.*

Эти формы направленности личности можно классифицировать на *воззренческие* и *побудительные*. Основание классифици-

кации – два атрибута<sup>10</sup> психики: *сознательность* (воззренческие формы) и *активность* (побудительные) [55] – см. рис. 10.

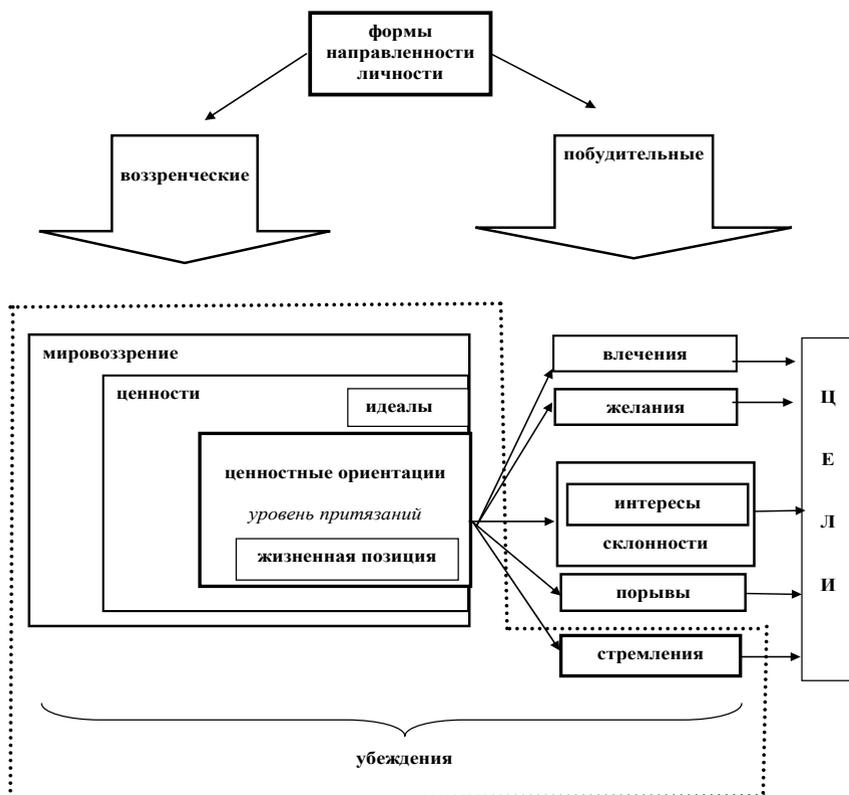


Рис. 10. Формы направленности личности

**Воззренческие формы** – это *мировоззрение* и его компоненты: *ценности, идеалы, жизненные принципы, ценностные ориентации*. Мы их рассмотрим далее, поскольку это требует более подробного обсуждения.

<sup>10</sup> Атрибут – наиболее существенное свойство, без которого данное явление «не может ни существовать, ни быть представленным». [63, с. 327].

**Побудительные формы направленности личности.** К ним относятся:

- **влечения** – наиболее примитивная форма направленности личности, переживание смутной потребности. Выступает как неоформленное, недифференцированное, недостаточно осмысленное побуждение;

- **желания** – более высокая форма направленности личности, чем влечение, но более низкая, чем интерес. Осмысленное побуждение и удовлетворение конкретной потребности осознанными действиями, деятельностью;

- **интересы** – форма побуждения к мотивированной деятельности, отличающаяся проявлением познавательных потребностей и сосредоточением внимания на определенном предмете, явлении;

- **склонности** – форма, включающая интересы, волевые усилия и побуждения удовлетворить их в своей деятельности;

- **порывы** – сильные, мгновенные проявления каких-либо чувств, сопровождающиеся побуждением сделать что-либо;

- **стремления** – побуждения, хорошо осознанные по своей цели, с которыми стойко связаны, и выраженными стойкими усилиями для ее достижения.

Качественные характеристики побудительных форм направленности личности приведены в таблице 2.

*Таблица 2*

**КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ ФОРМ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ**

<b>Побудительные формы направленности личности</b>	<b>Качественные характеристики</b>
Влечения	Неопределенные
Желания	Непостоянные, интуитивные
Интересы	Ценностные, избирательные
Склонности	Интересы плюс побуждения к действию, деятельности
Порывы	Эмоционально сильно окрашенные, кратковременные, интенсивно выраженные
Стремления	Длительные, четко осознанные по цели с выраженными волевыми усилиям и стойким эмоциональным состоянием

Интегративной формой направленности личности, объединяющей мировоззрение и стремления к его реализации, являются **убеждения личности** (см. 2.1.3.).

### **2.1.2. Мировоззрение личности**

Мировоззрение личности (индивидуальное мировоззрение) – система имеющихся у нее понятий и представлений о мире: природе, человеке, обществе и о самой себе, своем месте, своей роли в этом мире. Мировоззрение имеет огромный жизненный смысл. Оно влияет на нормы поведения человека, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на его быт, вкусы, интересы и т.д.

Различают три типа мировоззрения: житейское (обыденное) мировоззрение; религиозное мировоззрение; научное (философское) мировоззрение. Все эти типы мировоззрения образуют некоторое единство, охватывая определенный круг вопросов: как дух соотносится с материей, что такое человек и каково его место во взаимосвязи явлений мира, как человек познает действительность, что такое добро и зло, по каким законам развивается человеческое общество и т.д.

На **житейском, обыденном** уровне мировоззрение порождается непосредственными условиями жизни и передающимися из поколения в поколение житейским, бытовым опытом людей.

**Религиозное мировоззрение.** Религиозное мировоззрение дает человеку фантастическую картину мира и связано с признанием сверхъестественного мирового начала.

**Научное мировоззрение.** Научное (философское) мировоззрение выступает в понятийной, категориальной форме, опираясь на достижения наук о природе, человеке и обществе и обладает логической доказательностью.

Научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы, человека и общества, формирует просвещенное сознание, избавляет от социальных, политических, религиозных предрассудков и пережитков. Оно вооружает совокупностью исходных философских принципов и методов познания действительности, обогащает человека системой духовно-ценностных ориентаций.

Наиболее общими критериями сформированности научного мировоззрения личности являются:

– **системность научного знания**, объясняющего сущность и законы развития природы, человека и общества;

– развитая **способность диалектического осмысления** действительности, дальнейшего развития мировоззрения, умелого анализа новых явлений, событий.

Компонентами мировоззрения человека являются **ценности**.

**Ценности.** *Ценности соотносятся с мировоззрением как часть и целое* (рис. 10). **Ценности** определяются как явления и предметы материального или духовного характера, обладающие положительной значимостью, т.е. способные удовлетворять какие-либо потребности человека (индивидуальные ценности), социальных групп, классов, общества (социальные ценности), служить их интересам и целям. Люди не только познают свойства явлений и предметов, но и *оценивают* их с точки зрения их полезности или вредности для своей жизни, для общества, для природы и т.д.

Там, где нет человека, бессмысленно говорить о ценности чего-либо, ценности самой по себе. Например, атмосфера, содержащая кислород, существовала на Земле задолго до появления человека, однако лишь с возникновением человеческого общества можно говорить о ценности атмосферы для жизни людей, о недопустимости ее загрязнения. Ценности подразделяются на природные: необходимые естественные условия существования человека (солнечное тепло, воздух, влага и т.п.); жизненные (здоровье, любовь к близким людям и т.д.); экономические: предметы труда, орудия производства, материальные блага; социальные, включающие как материальные, так и идеологические отношения (свобода, равенство, справедливость и т.п.); этические (добро, честность, верность долгу и др.); эстетические (красота); научные (истина).

Компонентами ценностей человека (и, соответственно, его мировоззрения) являются **идеалы** (рис. 10).

**Идеалы.** Идеалы соотносятся с ценностями как часть и целое. **Идеал** – образ совершенства чего-либо, кого-либо или в чем-либо. Например, идеальный продукт, идеальный костюм, идеальный друг и т.д.

В том числе идеалом является высшая цель, определяющая стремления, поведение, деятельность человека, группы, класса или всего общества в целом. Это может быть образ совершен-

ного общественного строя (общественно-политический идеал), совершенные моральные качества личности и отношения между людьми (нравственный, этический идеал), прекрасный, гармонично развитый человек (эстетический идеал) и т.д.

Функция идеала заключается в том, что он, будучи формой осознания несовершенства предметов, явлений, несовершенства общества и личных недостатков, вдохновляет людей на изменение, развитие самих себя, условий жизни, на изменение общества и т.д. Идеал задает цель личностного самосовершенствования, совершенствования среды, общественного развития.

Личностные идеалы строятся зачастую на основе образов конкретных людей. У маленького ребенка это чаще всего образы его матери и отца – он стремится им подражать. В более старшем возрасте ребенок, юноша, девушка стремятся подражать образам литературных героев, киногероев, конкретных исторических личностей и т.д., которые для них являются идеалами.

**Ценностные ориентации.** Ценностная ориентация определяется как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности. Ценностные ориентации отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. Система ценностных ориентаций личности образует своего рода ось сознания, обеспечивающую ее устойчивость, преемственность определенного типа поведения и деятельности.

В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором мотивации действий и деятельности.

*Ценностные ориентации соотносятся с ценностями как часть и целое* (рис. 10). Но отличие их в том, что человек может рассматривать тот или иной предмет, явление как ценность, но не использовать, не реализовать их в действительности. Так, например, здоровье, безусловно, является важнейшей ценностью для любого человека – ведь вряд ли найдется кто-то, кто хочет болеть. Но человек, к примеру, курит, что вредит его здоровью.

То же самое с идеалами. К примеру, у того или иного мужчины есть идеал женщины. Но идеал ему не встретился, и он женился на более или менее ему подходящей. Или девушка

идеального «принца» не встретила и вышла замуж за того, кто сделал ей предложение.

Ценностные же ориентации являются факторами, непосредственно вызывающими побуждение человека к действию.

У каждого человека существует своя собственная система ценностей и ценностных ориентаций (уникальность личности). Зрелая личность отличается широтой ценностных ориентаций и четко выстроенной иерархией ценностей.

Компонентом ценностных ориентаций выступает **жизненная позиция личности** – наиболее выраженные ценностные ориентации, определяющие самые стойкие мотивы деятельности. В том числе, жизненная позиция личности включает в себя **жизненные принципы личности** – систему норм поведения, деятельности – нравственных, эстетических и т.д.

Жизненные принципы личности имеют как социальную, общественную природу (например, нравственные принципы «не убий», «не укради» и т.п.), так и вырабатываются самим человеком в процессе развития – как система запретов не делать чего-либо – с одной стороны: разрешений (для себя). С другой стороны – побуждений делать что-то, стремиться к чему-либо.

Производным от ценностных ориентаций выступает также такое личностное порождение как **уровень притязаний** – самооценка личности, проявляющаяся в степени трудности заданий, целей, осознанно берущихся для себя. Притязания – своеобразный вид объективизации ценностных ориентаций личности, а также социальной группы.

Стремление к повышению самооценки в условиях, когда человек свободен в выборе степени трудности очередного действия, приводит к конфликту двух тенденций – тенденция повысить притязания, чтобы одержать максимальный успех и тенденция снизить их, чтобы избежать неудачи. Переживание успеха (или неуспеха), возникающее вследствие достижения (или недостижения) уровня притязаний, влечет за собой смещение уровня притязаний в область более трудных задач (или более легких).

Снижение трудности избираемой цели после успеха или ее повышение после неудачи (нетипичное изменение уровня притязаний) говорят о нереалистичном уровне притязаний или неадекватной самооценке. Люди, обладающие реали-

стичным уровнем притязаний, отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого. Неадекватность самооценки может привести к крайне нереалистичным (завышенным или заниженным) притязаниям. В поведении это проявляется в выборе слишком трудных или слишком легких целей, в повышенной *тревожности*, неуверенности в своих силах, тенденции избегать ситуации соревнования, не критичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т.п.

### **2.1.3. Убеждения**

**Убеждения** – высшая форма направленности личности, в структуру которой входят мировоззрение и стремления к его осуществлению в своей деятельности. Убеждения объединяют интеллектуальные, эмоциональные и волевые свойства личности. Убеждения делятся по содержанию и силе их проявления. Исходя из содержания, выделяются научные, философские, нравственные, эстетические, религиозные, атеистические убеждения.

Различают также личностные, групповые, классовые, партийные убеждения. Здесь за основу дифференциации убеждений берется их субъектная принадлежность.

По силе проявления выделяют устойчивые и неустойчивые убеждения.

Следует отметить большую роль эмоциональной восприимчивости личности в доведении мировоззрения до уровня убеждений. Эта восприимчивость характеризуется активностью деятельности, положительным отношением к ней.

Таким образом, мы рассмотрели направленность личности и ее формы. Рассмотрим теперь направления (аспекты) воспитания как развитие направленности личности в системе отношений человека к самому себе и к окружающему миру.

### **2.1.4. Направления воспитания**

Направления (аспекты) воспитания мы определим в соответствии с системой отношений человека к самому себе и к окружающим его объектам/субъектам. Система отношений человека:

– к самому себе как к личности: самоотношение. **Самоотношение** – термин, используемый для обозначения специфики отношения личности к собственному «Я». Строение самоотношения может включать: самоуважение, симпатии, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценку, самоуверенность, самоунижение, самообвинение, недовольство собой и т.д. Отношение человека к себе является базовым конструктом личности, оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения, играет важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций.<sup>11</sup> В рамках самоотношения образуется триада отношений личности:

- к своему сознанию (самосознанию);
- к своей деятельности;
- к своему телу (это не одно и то же, что отношение к себе как к личности – ведь не всегда «в здоровом теле здоровый дух»). И тело может быть не совсем здоровым, и дух может быть не совсем...).

Далее отношения:

- к окружающим людям;
- к обществу в целом, к государству как механизму организации общества;
- к производству (в широком смысле: как материальному, так и духовному производству);
- к природе (рис. 11).

Соответственно, **направления воспитания** как процесс развития направленности личности:

– к самому себе как к личности: **воспитание самоотношения**. В том числе:

- **воспитание самосознания;**
- **эстетическое воспитание;**
- **физическое воспитание;**

– к другим, окружающим человека людям – **этическое (нравственное) воспитание;**

– к обществу в целом, к государству – **гражданское воспитание;**

---

<sup>11</sup> Понятие (категория) «самоотношение» в настоящее время широко используется в психологической литературе (см., например, Интернет). Но в серьезные психологические словари пока еще не попало.

- к производству – **трудовое воспитание**;
- к природе – **экологическое воспитание**.

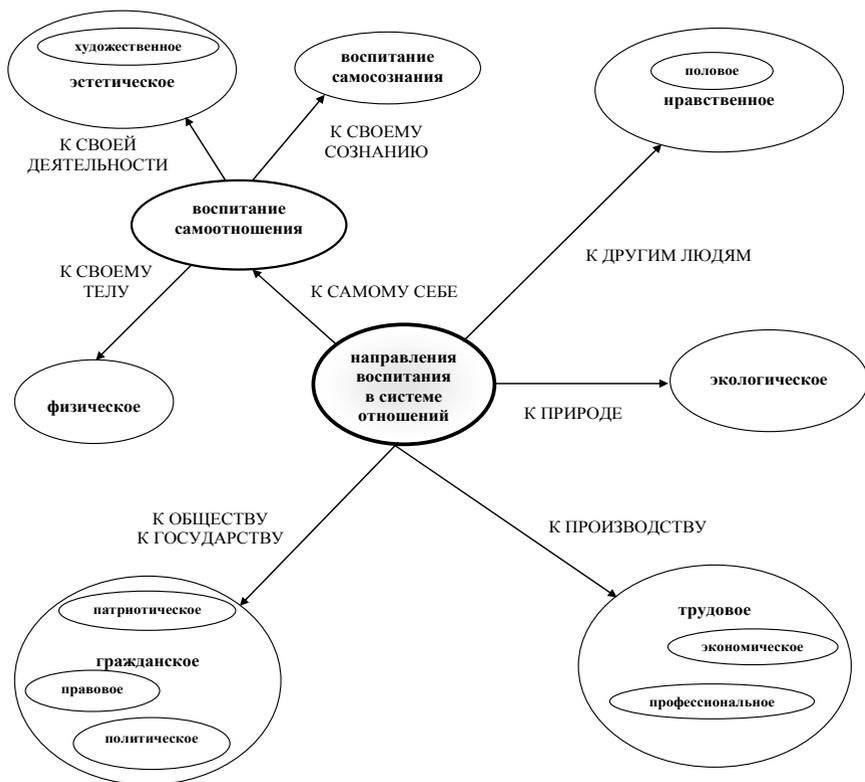


Рис. 11. Направления воспитания в системе отношений обучающегося

**Воспитание самоотношения.** Большевицкая идеология человека, как такового, ни во что не ставила. Главное было общественное, коллектив. А человек – ничто. Его внутренний мир, его переживания, его интересы были «за бортом»<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Справедливости ради следует отметить, что сам К. Маркс – основоположник коммунистической идеи здесь не причем. Наоборот, Маркс трактовал коммунизм как возвышение Человека, как преодоление профессионального идиотизма, как соединение умственного и физического труда, как всестороннее развитие личности. Трансформация идеологии была осуществлена позже российскими большевиками.

### ИНТРИГА

Давайте, уважаемый Читатель, проведем эксперимент. Задайте любому школьнику или студенту вопрос: «кто ты?». Он Вам наверняка ответит: Я Иванов Иван Иванович, ученик ... «б» класса .....школы. Живу по адресу..... А теперь задайте тот же вопрос: «кто ты?»), но поставив ограничение не использовать социальные роли и внешние атрибуты (типа имени, фамилии, адреса...). В 99,99% случаев Вам в ответ только пожмут плечами.

Поэтому первым и главным в развитии отношений человека ко всему должно быть воспитание отношения человека к самому себе. Ведь если человек себя не любит, не уважает, относится к себе пренебрежительно, то и к другим людям и вообще ко всему окружающему он будет относиться так же. Обратимся к такому понятию как «Я-концепция» [24]. Я-концепция – целостный образ собственного Я – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция включает, в первую очередь, **самосознание** – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д.

Ряд других понятий «Я-концепции»: самоопределение, самообучение, самосозидание, самоконтроль, саморегуляция, саморазвитие, самооценка, самопознание, самопроектирование, самовоспитание, самокоррекция, самосовершенствование, самореализация, самоорганизация, самоуправление, самоформирование, самодисциплина [12, 24, 57].

Философия «самости» – «Я-концепция» (хотя она тогда так и не называлась) – раскрыта в работах Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, П.А. Флоренского, К. Роджерса, А. Маслоу и других авторов. Небезынтересно, что еще Я.А. Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой».

Но эта область воспитания самоотношения, самосознания в педагогике исследована крайне недостаточно – отголосок

прежних времен. А ведь это направление во всем деле воспитания сегодня актуальнейшее! [?????]

**Эстетическое воспитание.** Опять же по той причине, что внутренний мир человека большевистскую идеологию не интересовал, эстетическое воспитание в советские времена было сведено, в основном, к художественному воспитанию, т.е. к воспитанию у обучающихся эстетического отношения к произведениям искусства и литературы и к развитию их художественного творчества.

Но проблема эстетического воспитания куда как шире! Исходным положением эстетики является признание **практической человеческой ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** основой эстетического отношения человека к миру и к самому себе. В первую очередь *в труде* формируется неизвестная животным способность человека созидать «и по законам красоты» (Маркс) и ко всему подходить с эстетической мерой. В результате человек начинает находить в мире – в жизни, в природе, в себе – разнообразные эстетические ценности: красоту и величие, гармонию и драматизм, трагизм и комизм. Эстетическая активность человека распространяется на все без исключения области жизни. Соответственно этому и эстетическое воспитание должно органически включаться во все направления воспитания – трудовое, нравственное, физическое и т.п., ибо только при этом условии возможно формирование целостной, гармонической развитой личности.

Источником и средством эстетического восприятия человеком мира является **трудовая деятельность**, если она эстетически организована по законам красоты, отвечает потребностям и склонностям человека, приносит удовлетворение, радость. То же самое относится к быту, к жилью, к общению, к игре и т.д., т.е. ко всему образу жизни человека. Эстетически организованная обстановка жизни, труда, общения повышает активность, результативность, творческий характер деятельности.

В частности, *искусство* вырастает из эстетического отношения человека к своей собственной деятельности. И лишь впоследствии выделяется в особый вид профессиональной деятельности и в форму общественного сознания.

Отдельным, но важным поднаправлением эстетического воспитания является *художественное воспитание*. **Художественное**

**ственное воспитание** – процесс развития у обучающегося способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и литературе, выработки эстетических вкусов, развития задатков и способностей в области искусства. Художественное воспитание и эстетическое воспитание соотносятся как часть и целое.

**Физическое воспитание** – это процесс развития оздоровительной деятельности обучающегося, направленной на развитие физических сил и здоровья, выработку гигиенических навыков и привитие норм здорового образа жизни. **Физическая культура** – одна из ценностей общества, комплекс представлений об идеале гармонически развитого человека, о единстве тела и духа и система деятельности по сохранению здоровья, духовных и физических сил.

**Нравственное воспитание** – это развитие у обучающегося системы нравственных знаний, чувств и стремлений. Анализ категорий морали и нравственного воспитания выявляет понятия: моральная деятельность, моральные чувства, нравственное сознание и поведение, индивидуальная нравственность личности. Моральной деятельностью можно считать процесс принятия моральных норм и следования им в личном поведении, что и создает нравственность личности. Нравственным считается тот, для кого нормы морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы поведения. Моральная деятельность, как и всякая другая, имеет мотивы: страх наказания, чувство долга, стремление к добру и справедливости.

Соблюдение моральных норм накладывает ограничения на свободу человека, обязывает его сдерживать себя, преодолевать собственные недостатки, а также аморализм отдельных групп или всей социальной системы. Моральные поступки вызывают у человека различные моральные чувства – оценочные переживания, среди которых *вина, совесть, удовлетворение, радость и др.* В этих переживаниях отражается положительная или отрицательная оценка человеком своего поведения. К моральным категориям относится также понятие нравственного идеала – это обобщенный образ, воплощающий в себе главные моральные ценности общества, нации.

Структуру нравственного сознания, таким образом, составляют, во-первых, знания, представления о моральных

нормах общества; во-вторых, – положительная их оценка, принятие их и стремление следовать им; в-третьих, выполнение этих норм в личном поведении, поступках, жизни.

Отдельный аспект (поднаправление) нравственного воспитания – **половое воспитание**. Если нравственное воспитание направлено на развитие, формирование системы отношений личности к другим людям вообще, то половое воспитание направлено на развитие, формирование нравственного отношения к людям (лицам) противоположного пола – мужчины к женщине, женщины к мужчине. В том числе к половым партнерам – к другу, подруге, жене, мужу. Таким образом, *половое воспитание соотносится с нравственным воспитанием как часть и целое*.

Задачи полового воспитания:

- развитие полоролевой идентификации мужского и женского поведения;
- развитие психосексуальной и моральной культуры поведения в соответствии с нормами национальной культуры;
- подготовка к ответственному супружеству и родительству.

Необходимо еще отметить, что с нравственным воспитанием связывают такое понятие как *духовность*. **Духовность** рассматривается как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными регуляторами ее деятельности становятся высшие человеческие ценности. Духовность является не структурой личности, а, наряду со свободой и ответственностью, образом жизни человека, достигшего личностной зрелости.

В бытовом обиходе духовность обычно понимается как высоконравственное начало в жизни человека, как стремление к идеалу, способность к самоанализу поступков и переживаний и т.п. Духовность (высокую культуру чувств, мыслей и поступков) противопоставляют бездуховности (их низкую культуру, приземленность, корыстную направленность и т.п.) [45].

**Гражданское воспитание.** Одной из важнейших сторон воспитания является воспитание гражданина – члена территориально-политического сообщества, государства, который имеет права и обязанности, связанные с членством в нем. *Гражданское воспитание – это развитие, формирование ка-*

*честв, необходимых члену государства, а именно: политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма.*

Разделение гражданского воспитания на три составляющие: политическое воспитание, правовое воспитание и воспитание патриотизма можно объяснить выделением отношений человека-гражданина к:

– обществу – как развитие, формирование у него стремления к активному участию в общественно-политической жизни (политическое воспитание);

– государству (как механизму организации общества) – как развитие, формирование у человека-гражданина стремления к соблюдению установленных государством норм поведения (правовое воспитание);

– стране – как развитие, формирование у человека-гражданина стремлений ее улучшать и защищать (воспитание патриотизма).

**Трудовое воспитание** – это развитие работника, человека, который понимает необходимость труда, уважает труд и людей труда, умеет и любит работать. Это развитие личностных качеств: трудолюбия, добросовестности, инициативы и др.

Трудовое воспитание в современных условиях следует рассматривать в трех аспектах (поднаправлениях):

– как технологическое воспитание – собственно труд обучающегося и развитие у него стремления трудиться;

– как экономическое воспитание – развитие у обучающегося умения свой учебный, а в дальнейшем профессиональный труд включить в систему производственных отношений с другими субъектами;

– как профессиональное воспитание – с начала профессионального обучения и в дальнейшем в процессе профессиональной деятельности.

**Экологическое воспитание** – это развитие у обучающегося чувства экологической ответственности и экологически ответственного поведения, бережного отношения к природе. Понимая при этом природу в широком смысле: как совокупность условий существования человека – не только естественных, но и созданных человеком материальных условий его существования – «второй природы» [67].

Таким образом, в этом подразделе мы рассмотрели основания содержания воспитания как развитие направленности

личности во всех ее формах и направлениях. Теперь перейдем к следующему этажу структуры личности – **обучению** как развитию опыта (пс.-п.) личности – развитию индивидуальных знаний, умений (компетенций), навыков, привычек.

## 2.2. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Основанием содержания обучения как развития опыта личности (пс.-п.) является структура этого опыта (рис. 12.): индивидуальные знания, умения (компетенции), навыки, привычки. Рассмотрим их по отдельности.

### 2.2.1. Индивидуальные знания

В основе развития индивидуальных знаний человека лежит, естественно, общественное сознание (см. гл. 2, §1) в его формах – язык, мораль, наука и т.д., носителем которых, как уже говорилось, являются *общественные знания* (см. там же). Общественные и индивидуальные знания различаются принципиально. Если общественные знания существуют сами по себе, независимо от того или иного конкретного человека – в книгах и т.д. и являются принадлежностью всего человечества, то индивидуальные знания являются принадлежностью только одного человека. Они «помещаются в его голове – у кого сколько поместится» – индивидуальные знания являются атрибутом сознания каждого конкретного человека (индивида, личности).

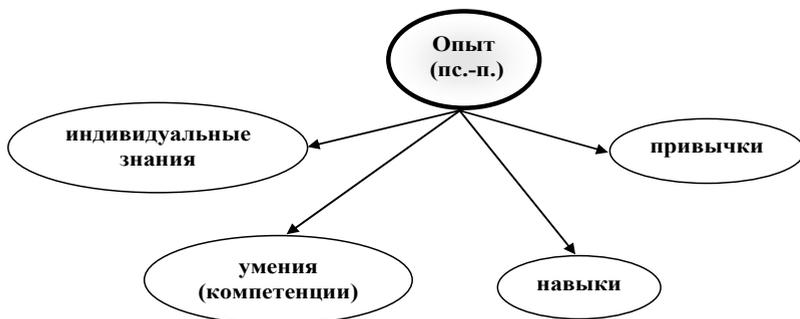


Рис. 12. Структура опыта личности (пс.-п.)

На различиях общественных и индивидуальных знаний нам необходимо остановиться подробнее в силу наследия прошлых традиций педагогики, влияющих на современное ее развитие.

«Основная образовательная задача школы – обеспечить активное, сознательное, прочное и систематическое усвоение школьниками основ наук» [26]. «Знания – это результат познания объективного мира, т.е. коллективный опыт человечества, взятый в обобщенной форме» [11]. Мы привели цитаты, характеризующие точки зрения, наиболее типичные в прошлом. Эти положения, взгляды, выраженные во многих работах по педагогической психологии, педагогике и методике XX в., мы рассмотрим в следующих аспектах.

Во-первых, основная цель учения сводилась и нередко сводится сейчас к освоению **обобщенных результатов** того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в общественных, в том числе в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками образовательного процесса. В то же время в развитии человека в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. И учение как процесс состоит в том, что обучающийся не только усваивает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие обучающегося. Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями (компетенциями), в том числе трудовыми, профессиональными. Эта важнейшая сторона образовательного процесса практически не учитывалась. Современное стремительное развитие *компетентностного подхода* как раз и связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию *деятельностной* направленности.

Во-вторых, речь шла и фактически до сих пор идет об освоении знаний как обобщенных результатов. Но обобщение – процесс идеальный, и его продукт тоже. Обобщенные результаты общественно-исторического развития общества – это общественные знания. Поскольку общественные знания име-

ют предметную структуру, освоение обобщенных результатов есть освоение знаний в формах понятий, законов, принципов и т.д. Но наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (их иначе называют непосредственными, чувственными знаниями) на уровне *ощущений, восприятий, образов*. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении.

Но **чувственные знания** сами по себе имеют весьма важное значение для успешной деятельности: образовательной, трудовой, в быту и т.д. Поскольку чувственные знания обучающегося отошли от основного русла образовательного процесса, постольку проблема взаимоотношений чувственных и рассудочных (теоретических) знаний, чрезвычайно важная в аспекте применения теоретических знаний в практической деятельности, долгое время оставалась и до сих пор, к сожалению, остается в тени. [?????]

В-третьих, и в прошлом, и до сих пор подчас в литературе по методологии, теории обучения идет **смещение понятий: знания коллективного субъекта, общественных знаний и знаний отдельного человека – индивида, личности**. Если общественные знания могут существовать отдельно от человека – в носителях информации в виде книг и т.п., то знания каждого отдельного человека неразрывно связаны с его переживаниями, с системой личностных ценностей. В любой человеческой деятельности оба момента – объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный – соединены, не существуют друг без друга, обуславливаются одним источником – практическим отношением каждого человека к окружающей действительности.

При отборе и систематизации учебного материала это положение практически не учитывалось и не учитывается. При разработке содержания учебных предметов авторы стремятся к отражению в нем общественного (до сих пор исключительно научного) знания в наиболее современном и наилучшем систематизированном виде – с точки зрения структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его обучающимся, а, главное, не с точки зрения личной необходимости для него, для его дальнейшей деятельности.

Построение учебного материала при таком подходе происходило и происходит до сих пор так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются обществу – следующему поколению – вообще, без опосредования их индивидом, личностью. **Обучающийся рассматривался как бы в роли копилки.** При этом подразумевалось, подразумевается, что накопленный образовательный материал выпускник школы, ВУЗа и т.д. в дальнейшем, при необходимости, может применять в жизни, в своей деятельности.

Кроме того, поскольку научное знание имеет предметную структуру, постольку содержание общего и профессионального образования при знаниевом подходе строилось и строится до сих пор на построении содержания адекватных учебных предметов – физики, химии, литературы и т.д. При этом программы по физике составлялись профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников и студентов должны сделать профессиональными физиками; программу по биологии – как будто всех надо было сделать профессиональными биологами и т.д. (вспомним хотя бы школьные учебники И.К. Кикоина и А.Н. Колмогорова). Поэтому, с одной стороны, у обучающегося в голове не складывается целостного научного мировоззрения, а остаются отрывочные сведения: это – из математики, это – из истории и т.д. С другой стороны – эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами обучающихся, быстро ими теряются, забываются. В результате как массовое явление – выпускникам учебных заведений, приходящим впервые на работу, говорили и говорится сегодня: «забудь все, чему учили в школе, ПУ, техникуме, ВУЗе, и делай так, как мы тебе скажем».

Таким образом, при переориентации образовательного процесса от знаниевого к деятельностному (компетентностному) подходу в аспекте формирования у обучающегося системы знаний становятся актуальными два круга проблем.

**[?????]**

С одной стороны – это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимся основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; совершенство-

вание системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности.

С другой стороны, поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями; поиск возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения. Он заключается, в первую очередь, в создании таких условий образовательной деятельности, когда обучающимся необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач.

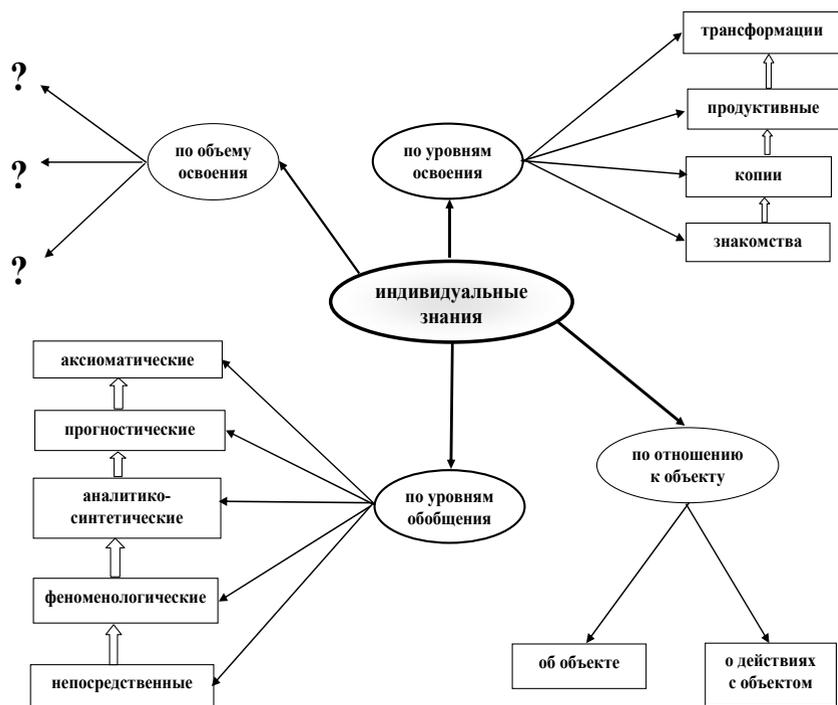


Рис. 13. Классификации индивидуальных знаний

Индивидуальные знания можно классифицировать (рис. 13):

1. *По объемам освоения, овладения* – продолжительность обучения, количество освоенных учебных курсов, их глубина и степень детализации и т.д. Общепринятые критерии по этой классификации пока отсутствуют. [?????]

2. *По уровням освоения, овладения* [3]. Уровни освоения рассматриваются в двух аспектах: во-первых, как результат обучения, как мера качества усвоения учащимися учебного материала; во-вторых – как заранее устанавливаемая (в учебной программе, учебнике и т.д.) мера глубины, подробности изучения материала. Выделяются 4 уровня освоения знаний:

– первый уровень – знания-знакомства – узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними.

– второй уровень – знания-копии – предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ними.

– третий уровень – предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отдельных ситуациях; в процессе самостоятельной работы.

– четвертый, высший уровень – знания-трансформации – предполагает возможность творческого применения полученных знаний путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний.

3. *По уровням обобщения* [3, 40]:

– непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений;

– феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, «житейского» языка;

– аналитико-синтетические знания на уровне элементарного объяснения (чаще всего качественного) явлений и процессов и их свойств;

– прогностические знания – объяснение явлений и процессов с использованием их количественной теории, создают возможности прогнозирования их развития;

– аксиоматические – объяснение явлений и процессов с использованием высокой степени общности описания как по широте охвата, так и по глубине проникновения в их сущность.

4. По отношению к изучаемому объекту [31, 40]:

- 1) знания об объекте;
- 2) знания о действиях с объектом, способах действий. В частности, все методологические и технологические знания будут относиться к этой области.

### **2.2.2. Умения (компетенции)**

Умения – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения рассматриваются как сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания. *Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением.* Действительно, все структурные компоненты личности: знания, мировоззрение, интересы, мышление и т.п. направлены как бы во «внутренний план», находятся внутри сознания. А единственным внешним проявлением человека является действие – вспомним гетевское «В деянии начало бытия!». А способность успешно действовать, действовать «с умом» и есть **умение**.

«Уметь делать» в самом общем смысле значит, что побуждаемый мотивами человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, познавать ее (в том числе приобретать необходимые новые знания), правильно ставить цель действий в соответствии с объективными условиями, определяющими ее реальность и достижимость; в соответствии с ситуацией, целью и наличными возможностями определять конкретные средства и способы (методы), в процессе действия усовершенствовать, отработать их и, наконец, достигнуть цели. Естественно, многие конкретные виды деятельности человека, в том числе профессиональные, включают в себя лишь часть перечисленных компонентов. Так, чисто исполнительская деятельность предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне, соответственно, познавательные, ценностно-ориентировочные и проективные компоненты в значительной мере свернуты.

**Умения формируются на основе освоенных в предшествующем опыте обучающегося знаний и навыков.**

Умения могут классифицироваться (рис. 14).

– По направленности: игровые, учебные, трудовые, профессиональные и т.д.

– По уровням организации деятельности:

1. *операционные* – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;

2. *тактические* – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле – например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т.п.) в изменяющихся условиях, в том числе, в составе коллектива, команды;

3. *стратегические* – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями в условиях их трансфера, умения соотносить цели своей деятельности с целями своего коллектива (организации), с другими организациями, с окружающей средой.

– По уровням овладения [40, 55]:

1) первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок;

2) частично умелые действия – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности;

3) умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности;

4) мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий).

**Компетенции.** В последнее время в педагогической теории и практике широко распространился так называемый *компетентностный подход*.

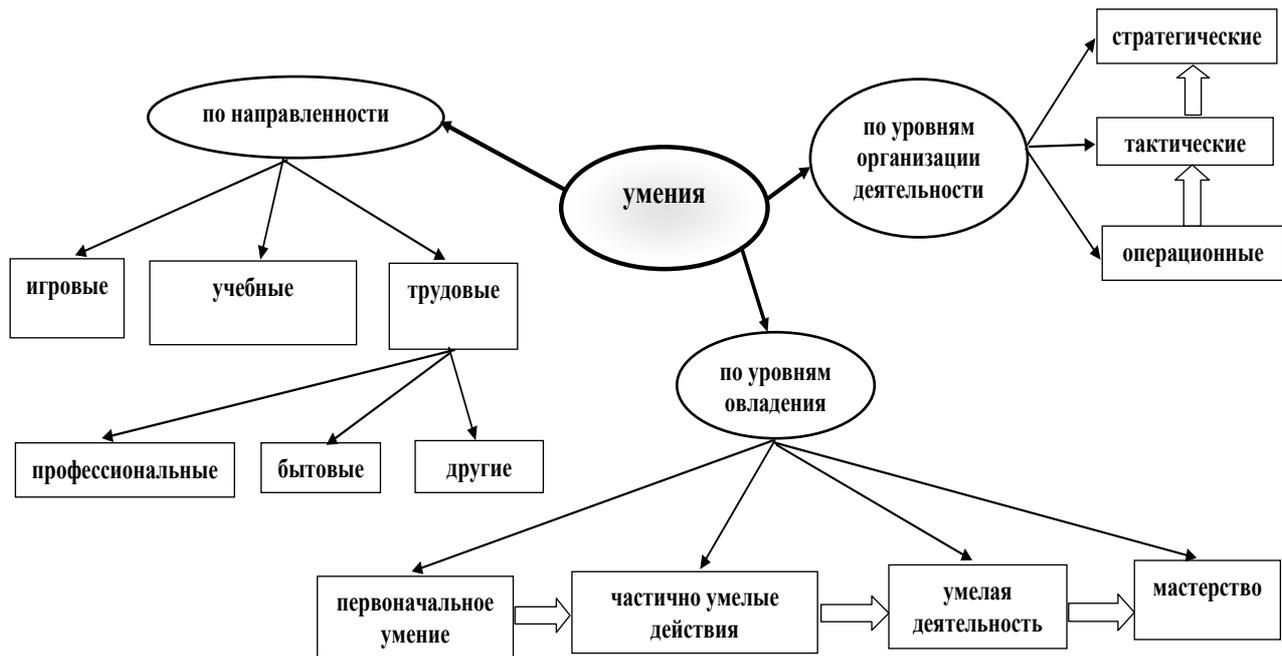


Рис. 14. Классификации умений

Этот подход основан на концепции компетенций как основе развития у обучающегося способностей решать важные практические задачи, и развития личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Поэтому и раньше в тексте данной книги мы писали: умения (компетенции). Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.), умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [33].

Но отечественная теория формирования умений оказалась, к сожалению, невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда мировая образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили<sup>13</sup>.

Рассмотрим, что подразумевается под компетенциями. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетент-

---

<sup>13</sup> Вообще удивляет стремительная американизация российской педагогики. По крайней мере, ее терминологии. Так, в последние годы «модным» стало понятие «креативной деятельности» – американцы стали его использовать совсем недавно. А в отечественной педагогике и психологии давным-давно есть понятие «продуктивная деятельность» (см. гл. 3 §2) – полный аналог. Или «когнитивный» – «познавательный». И так далее. Причем, эти стремления некоторых авторов ввести чужую терминологию вполне понятны до банальности: «в отечественной педагогике ничего нового открыть, создать не могу (не хватает способностей). Давай-ка введу новый термин и создам новую «креативную» или «продуктивную» педагогику (или какую-то другую). По сути там ничего принципиально нового не будет, но зато защиту докторскую, напишу «новый» учебник и «прославлюсь»».

ность» включает: «знания, умения, навыки, а также способности и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [34, с. 46]. В тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [64]. Там было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Если сопоставить эти определения компетенций с приведенным выше определением умений Е.А. Милеряна, то увидим, что, если простить авторам определений «компетенции» путаницу в понятиях («смешались в кучу...») – ведь умения формируются на основе знаний и навыков и т.д., – то по содержанию понятия «умения» и «компетенции» **тождественны**. За исключением одного принципиального момента: в компетенции включена мотивационная составляющая. Некоторые авторы так и говорят, что компетенции отличаются от умений *мотивами*. Но это опасный момент!

Здесь уместно вспомнить древнюю притчу о строительстве Шартрского собора. Монах наблюдает как люди делают одну и ту же работу – возят тачки с песком. Он спрашивает у них, – что они делают? Первый отвечает: «Гаскаю целыми днями эту проклятую тачку», второй: «Вожу песок, чтобы заработать деньги и прокормить семью». Третий же восклицает: «О! Я строю прекрасный храм!»

Как видим одна и та же по содержанию деятельность может осуществляться с совершенно разными мотивами. Но если включить в компетенции мотивы, а при компетентностном подходе они будут включаться в образовательные стандарты, в учебные программы, то тогда мотивы будут программироваться в содержании образования! А это будет означать, что мотивы у обучающихся, а в дальнейшем у выпускников образовательных учреждений, должны быть одинаковы. Что является **покушением на свободу человека!** То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции вовсе не случайное явление. Оно

отражает опасные тенденции развития западной цивилизации<sup>14</sup>. Так что вряд ли стоит безоглядно заимствовать американизмы.

Тем не менее, компетентностный подход – его с тем же успехом можно назвать «умениевым подходом» – явление прогрессивное. Его признание учеными и общественностью означает переход к новой образовательной парадигме (см. введение) – от «знаниевой» к «деятельностной».

### 2.2.3. Навыки

Навыки – сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т.е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навык и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные.

Любая *деятельность* человека всегда осуществляется сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате многократных повторений в процессе упражнения, тренировки перестают нуждаться в сознательном контроле. Сознание в этом случае направлено лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении каких-либо затруднений в осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их.

Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные действия, движения, оправдавшие себя способы регуляции, постепенно отбираются и закрепляются.

---

<sup>14</sup> Многие ученые предсказывают в перспективе развитие нового рабовладельческого общества. Власть захватят и уже захватывают глобальные сети и корпорации, у которых каждый человек будет им подконтролен и выполнять их требования. Появился даже термин «нетократия» (нет – сеть) [2]. Уже сегодня: «корпоративная символика», «корпоративный стиль», «корпоративная этика», «корпоративные вечеринки», «корпоративный отдых» и т.п. – понятия, ставшие уже повсеместными. А еще покупки только в корпоративных магазинах. А за всем этим кроется стремление корпораций держать человека, и не только его, но и его семью «на виду», под контролем. Повсеместно устанавливаются камеры слежения – на улицах, в банках, в магазинах и т.п. Практически каждый человек со всеми его личными данными во всех деталях уже включен в десятки сетевых баз и банков данных (в том числе и у нас, в России). Сегодня Вы можете в Интернете найти о себе такие сведения, о существовании которых Вы даже не подозреваете. «Отрадная» перспектива, уважаемый Читатель – не правда ли? Так что надо ли копировать во всем Запад?!

#### 2.2.4. Привычки

*Привычка* – автоматизированное действие, выполнение которого стало потребностью. Формируется в процессе неоднократного выполнения действия на той стадии его освоения, когда при его исполнении уже не возникает каких-либо трудностей волевого или познавательного характера. При этом решающее значение приобретает вызываемое самим функционированием привычного действия положительное физическое и психическое самочувствие, окрашиваемое положительным эмоциональным тоном.

С формированием привычек связано смещение мотива действия. Если вначале действие побуждается мотивом, лежащим вне его, то с возникновением привычки мотивом становится сама потребность в выполнении данного привычного действия.

### 2.3. ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ РАЗВИТИЯ (ПС.-П.)

#### ИНТРИГА

Перелистайте, уважаемый Читатель, учебники педагогики, педагогические монографии, пособия и т.д. Там много разговоров о развитии личности, о развивающей функции педагогического процесса, о развивающих целях урока, лекции и т.п. Но задайтесь вопросом – а что именно развивается у обучающегося, на какие структуры личности направлено это развитие? Ответа Вы не найдете – полный туман. А ответ прост – **развиваются психические процессы** (или, что то же – высшие психические функции).

Основанием содержания развития (пс.-п.) является структура психических процессов (их еще называют высшими психическими функциями). **На этих вопросах нам необходимо остановиться подробнее. Дело в том, что и педагоги, и психологи, увлекшись в последние десятилетия новыми «модными» течениями, фактически забросили эту сторону образования человека. Так, если вопросам развития психических процессов в четырехтомной «Педагогической энцикло-**

лопедии» 1966–1968 гг. было уделено большое внимание, то в двухтомной «Российской педагогической энциклопедии» 1993–1994 гг. эти вопросы освещены куда как скромнее.

Кроме того, поскольку традиционно педагогика была дошкольной и школьной, в прошлые периоды психологи и педагоги подробно исследовали развитие психических процессов у детей младенческого возраста, дошкольного и младшего школьного возраста. Значительно меньше исследованы вопросы развития психических процессов у обучающихся среднего и старшего школьного возраста. **И уж практически вообще нет информации о развитии (пс.-п.) студентов и тем более взрослых людей. Для педагогики это tabula rasa.** А сегодня в связи с парадигмой непрерывного образования это направление становится весьма актуальным. [?????]



Рис. 15. Развитие психических процессов по сферам личности

При написании этого раздела (2.3) нами использованы, в первую очередь, фрагменты текстов статей из 4х-томной «Педагогической энциклопедии» [52], а также фрагменты текстов из [16, 58].

В соответствии со сферами личности (сферами психики человека): интеллектуальной, волевой, эмоциональной, физической развитие психических процессов обучающегося рассматривается в аспектах:

- интеллектуальная сфера – **интеллектуальное развитие**;
- волевая сфера – **волевое развитие**;
- эмоциональная сфера – **эмоциональное развитие**;
- физическая сфера – **физическое развитие** (см. рис. 15).

### **2.3.1. Интеллектуальное развитие**

Интеллектуальное развитие включает в себя развитие трех взаимосвязанных процессов:

- развитие мышления;
- развитие памяти;
- развитие внимания (см. рис. 15).

**2.3.1.1. Общие вопросы развития интеллекта.** Развитие интеллекта человека трактуется в отечественной психологии в общем контексте теории развития высших психических функций Л.С. Выгодского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредствованный характер его деятельности (ее орудийность, знаковость). В целом интеллектуальное развитие человека осуществляется по следующим основным плоскостям: от непосредственного к опосредованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к дифференцированному, и в то же время обобщенному (абстрактному) отражению действительности; от произвольного, нерегулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития происходят изменения и самих интеллектуальных процессов. Они качественно изменяются, например, от произвольных форм запоминания к произвольным, от наглядно-действенной, наглядно-образной форм мышления к отвлеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическому мышлению.

Причем, логический компонент, компонент вербального, понятийного мышления остается все время одним из ведущих в

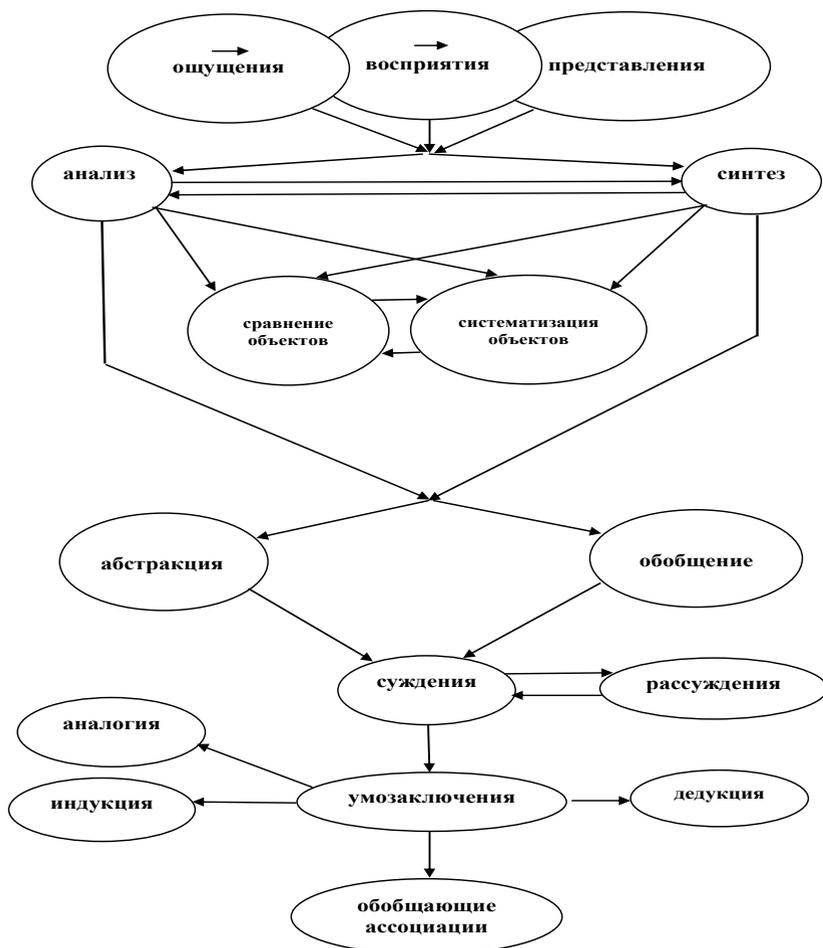
структуре интеллекта. Систематическое учение, самообразование оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности.

Л.С. Выгодский сформулировал важное положение о двух уровнях умственного развития: это уровень **актуального развития** (наличный уровень подготовленности, который характеризуется уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые обучающийся может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий **зону его ближайшего развития**. Этот второй уровень психического развития достигается решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей. На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, **направленного на активизацию**, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности **самостоятельно** добывать знания, т.е. саморазвиваться. **Опережающее обучение** означает не только временное по отношению к актуальному уровню развития человека опережение. Оно означает пересмотр самого характера обучения: неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения не способствуют интенсивному развитию интеллекта человека. Изменения должны быть в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, обобщения, развивающего теоретическое мышление обучающегося.

В качестве критериев интеллектуального развития выступают: самостоятельность мышления, быстрота и прочность освоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличать существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума, а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность мышления. Очевидно, что основным критерием развития интеллекта человека является умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных к творческим задачам. Существенным показателем развития интеллекта является уровень *рефлексии*, т.е.

степень осознания человеком своих действий, самого себя, своего Я. Последнее обстоятельство становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности, в том числе и интеллектуального.

**чувственное познание**



*Рис. 16. Последовательность развития мыслительных операций*

**2.3.1.2. Мышление** – опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. Зарождаясь в чувственном познании как *ощущения, восприятия, представления* – мышление выходит за его пределы, позволяя человеку познавать то, что не может быть непосредственно воспринято органами чувств.

Исходными операциями, создающими предпосылки для других мыслительных операций, являются *анализ и синтез* (рис. 16). Они представляют собой продолжение того анализа и синтеза, который имеет место в чувственном познании, но приобретают здесь новое содержание и новые особенности своего осуществления. Анализ и синтез выступают как две стороны единого процесса познания. Всякий поиск ответа на вопрос, всякое решение задачи требует и анализа и синтеза в их различных связях. Единство анализа и синтеза проявляется в *сравнении и систематизации* объектов.

В мышлении анализ и синтез переходят в производные от них операции: *абстракцию и обобщение*. Абстрагирование – это мыслительное отвлечение одних (существенных) свойств, связей, отношений, предметов (например, формы, величины, количества предметов) от других (несущественных) их свойств, равно как и от самих предметов. Абстрагирование подготавливает обобщение, т.е. мыслительное объединение предметов по их общим и существенным признакам, раскрытие объективных и закономерных связей, общих и особенных сторон познаваемых объектов, разделение множества на классы, группы по их существенным признакам, происхождению и пр.

Операции возникают из мыслительных действий. Как и действия, они сначала связаны конкретным предметным содержанием. Совершенствуясь, они освобождаются от этой связанности, формируются в той или иной мере, благодаря чему облегчается их применение в познании новых объектов. Формализации операций способствует использование систем специальных условных знаков (математических, химических, логических и др.). Образуюсь на основе слов обычного языка в связи с потребностями различных наук, эти знаки становятся носителями определенных понятий, облегчают оперирование ими, дают возможность осуществлять различные преоб-

разования, ведущие к открытию новых отношений объектов, сокращенно фиксировать способы их выполнения (в виде формул, схем и т.д.) и получаемые результаты. Абстрагированные от конкретного содержания и формализованные операции могут передаваться компьютерам. Мыслительные операции функционируют в определенной системе, в которой каждой операции соответствует противоположная (обратимость операций). Последовательность их выполнения обусловливается познавательной целью, стоящей перед субъектом, наличными у него мыслительными умениями и навыками, а также (в условиях обучения) способом руководства его деятельностью.

Получаемые в процессе мышления познавательные результаты находят свое выражение в форме *суждений*. В суждениях утверждаются или отрицаются связи, отношения между предметами или явлениями, между их признаками, выражается движение мышления от частного к общему и от общего к частному, от следствия к причине (или наоборот), от явления к сущности и т.д.

Если истинность суждения вызывает сомнения, мышление приобретает форму *рассуждения*, направленного на подтверждение, доказательство или опровержение суждения путем раскрытия его оснований, сопоставления с другими суждениями, достоверность которых уже установлена. В рассуждениях одни суждения выводятся из других, на основе имеющихся суждений высказываются новые, т.е. делаются *умозаключения*. Различают два основных вида умозаключений: от частных случаев к общему выводу (*индукция*) и от общих положений к частным случаям (*дедукция*). Индукция и дедукция взаимно связаны, индукция проверяется дедукцией, а последняя в большинстве случаев опирается на индуктивные выводы, выступающие в дедуктивных умозаключениях в качестве их предпосылок. Соотношение индукции и дедукции зависят от характера познавательной задачи, на решение которой направлено мышление, от уровня развития субъекта. Умозаключения делаются и по *анalogии*, на основе сходства одних частных случаев с другими. Познавательная ценность их зависит от того, насколько существенны те сходства объектов, на которых основываются эти умозаключения. В процессе

мышления возникают догадки, *гипотезы*, предвосхищающие ответы на те вопросы, над которыми работает мышление человека. Результаты этой работы заключаются в виде обобщенных *ассоциаций*. Актуализируясь, последние находят свое применение в дальнейшей мыслительной деятельности.

В результате мышления складываются *понятия*. Понятия возникают, существуют и выражаются в *слове*, в *речи*. В ходе индивидуального развития человек осваивает понятия, исторически сформированные человечеством.

*Освоение* знаний не сводится к восприятию и запоминанию. Оно требует мыслительной деятельности, соответствующей содержанию понятий. По существу освоение понятий – это их формирование у человека в условиях его общения с людьми, уже владеющими этими понятиями, в том числе с помощью книг, наглядных пособий и др. Оно совершается посредством действий обучающихся с учебным материалом, обеспечивающих выделение и обобщение существенных свойств тех объектов, которые познаются ими. Успех освоения понятий зависит от ряда условий. К ним относятся: четкое выделение необходимых и достаточных признаков понятий; правильный подбор примеров, обеспечивающих осознание обучающимися существенного в объектах; рациональное сочетание индукции и дедукции, формирование обобщений и применение их в дальнейшей познавательной деятельности; использование определений в целях уточнения формирующихся понятий; выработка у обучающихся прямых и обратных операций с понятиями, обобщенных приемов умственной деятельности; применение понятий при решении познавательных и практических задач и др.

Характерные черты мышления выразительно выступают в процессе *понимания* новых объектов. Понять – значит познать существенное в объекте, данном в живом созерцании, изображении или словесном описании, отнести его к определенному классу или категории объектов, выяснить его внутреннее устройство, происхождение (само слово «понять» происходит от старославянского «пояти» – схватить). Чтобы понять объект, надо действовать мысленно, а часто и практически, выделять его части, элементы, свойства, их объединять, соотносить друг с другом, раскрывать связи данного объекта с

другими объектами. Анализ, абстракция, синтез, обобщение выступают здесь в их взаимной связи. Понимание представляет собой познание нового, неизвестного с помощью старого, известного. Новая мысль может быть понята, когда она входит звеном в состав предыдущего опыта личности, в сложившуюся уже систему представлений и понятий.

Успех мышления всегда зависит от предыдущего опыта человека, его знаний и умений, от степени сформированности его мыслительных операций, его способности сосредотачиваться на проблеме, «держать ее в уме», настойчиво работать над ней, преодолевать возникающие при этом затруднения.

В зависимости от содержания и характера задач, на решение которых направлено мышление, выделяют его различные виды (рис. 17): *техническое, художественное, математическое мышление и др.* Каждый вид мышления характеризуется своими операционными особенностями, соотношениями в нем образа и слова, чувственного и рационального.

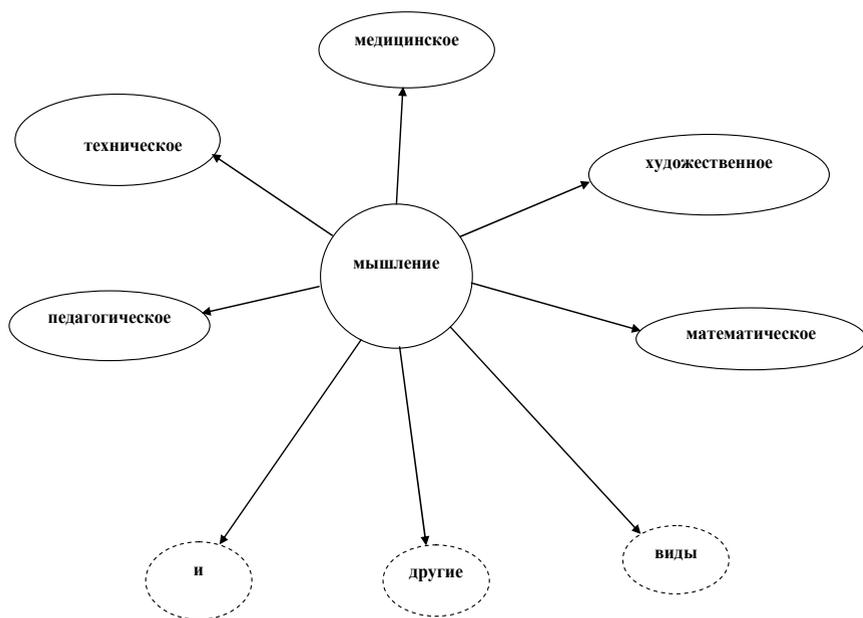


Рис. 17. Виды мышления

Процессы мышления, о которых мы говорили выше – общие для всех людей. Вместе с тем в мышлении проявляются и различия среди людей, в частности их индивидуальные особенности. Они выражаются в большей или меньшей самостоятельности мышления, его критичности, последовательности, гибкости, глубине и скорости, в различных соотношениях анализа и синтеза. Одни люди склонны к образному, художественному мышлению, другие – к понятийному, абстрактному, научному мышлению. Здесь проявляются, по И.П. Павлову, специфические человеческие *типы высшей нервной деятельности* (художественный и мыслительный). Различия в мышлении являются существенным компонентом различий в способностях людей.

**2.3.1.3. Память** – закрепление, сохранение и последующее воспроизводство того, что было в прошлом опыте человека (в виде образов, мыслей, действий, чувств).

Память является необходимым условием накопления и использования человеком своего опыта, условием его психического развития, формирования его личности. Приобретение нового опыта всегда основывается на достигнутых уже результатах, сохраняемых памятью.

В зависимости от того, что запоминается и воспроизводится, различают четыре вида памяти: моторную (двигательную), образную, словесно-логическую и эмоциональную (рис. 18).

*Моторная память* связана с запоминанием и воспроизведением движений, с образованием двигательных умений и навыков в игровой, трудовой, спортивной и других видах деятельности человека. *Образная память* связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и наглядно данных связей и отношений между ними. В зависимости от того, какими анализаторами воспринимаются и запечатлеваются объекты, образная память бывает зрительной, слуховой, осязательной и пр. Образы памяти могут быть разной степени сложности: образами единичных предметов и обобщенными представлениями, в которых может закрепляться и определенное абстрактное содержание. Специфическим человеческим видом памяти является *словесно-логическая память*, содержанием которой служат мысли, понятия, суждения, умозаключения и слова, выра-

жающие их. В ней закрепляется отражение предметов и явлений в их общих и существенных свойствах, связях и отношениях. Словесно-логической памяти принадлежит ведущая роль в освоении знаний обучающимся. *Эмоциональная память* связана с запоминанием и воспроизведением эмоций и чувств вместе с теми объектами, которые их вызывают.

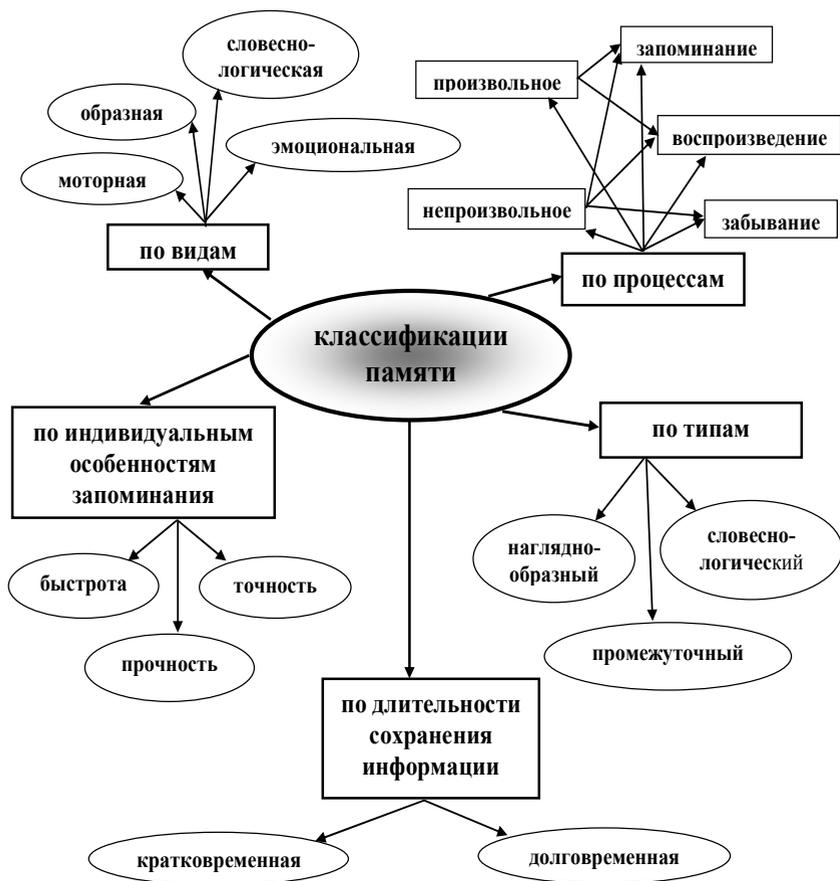


Рис. 18. Классификации памяти

Основными процессами памяти являются: запоминание, воспроизведение и забывание (рис. 18). *Запоминание* – глав-

ный процесс памяти: от него во многом зависят полнота, точность, последовательность воспроизведения материала, прочность и длительность его сохранения. Запоминание и *воспроизведение* осуществляются в форме произвольных (преднамеренных) и произвольных (преднамеренных) процессов. *Забывание* обычно протекает как произвольный процесс. Произвольная память занимает большое место в жизни и деятельности людей: человек многое запоминает и воспроизводит без специальных намерений и усилий. Произвольная память позволяет человеку запоминать с необходимой полнотой, точностью и прочностью то, что ему необходимо в будущем, и припоминать то, что ему нужно в данный момент. Как произвольная, так и произвольная память может быть и *долговременной* и *кратковременной*, может быть продуктом одного или многократно повторяющихся действий.

Память людей неодинакова. Индивидуальные ее особенности выражаются в различной *быстроте*, *точности* и *прочности* запоминания (рис. 18). Быстрота, точность и прочность запоминания в большой мере зависят от воспитания памяти: от овладения рациональными способами запоминания и воспроизведения, от выработанных привычек к организованности, точности в работе, от ответственного отношения человека к своим обязанностям и пр.

В зависимости от того, какой материал (наглядный или отвлеченный) запоминается лучше или хуже, различают *наглядно-образный*, *словесно-логический* и *промежуточный (средний)* типы памяти (рис.18). Преобладание в запоминании образов или мыслей, либо отсутствие такого преимущества определяются как врожденными индивидуальными особенностями, так и требованиями жизни, содержанием деятельности людей, ее профессиональными особенностями. В зависимости от того, какой анализатор оказывается наиболее продуктивным при запоминании человеком разного материала, различают *зрительный*, *слуховой*, *двигательный* типы памяти. Однако чаще всего встречается смешанный тип: *зрительно-двигательный*, *слухо-двигательный*, *зрительно-слуховой*.

**2.3.1.4. Внимание** – направленность человеческой деятельности на одни предметы или явления действительности при одновременном отвлечении от всего остального. Этим

достигается лучшее отражение в сознании человека того, что служит объектом его внимания.

Внимание является обязательным условием продуктивности всякой сознательной деятельности. Особенно велика его роль в познавательной деятельности, в частности, в учебе. Непонимание учебного материала, плохое запоминание его, ошибки при выполнении учебных заданий и т.п. часто вызваны отсутствием или недостаточностью внимания обучающегося. В свою очередь, внимание в большой мере зависит от характера деятельности, в которую вовлечен человек, и от ее значения для данного человека. Велика зависимость внимания от особенностей личности человека: его потребностей, интересов (в особенности познавательных), стремлений, волевых качеств, темперамента, характера. Значительную роль играет настроение, а также физическое состояние человека (утомление или бодрое самочувствие).

Если направленность деятельности на определенные объекты не вызывается постановкой сознательной цели – быть внимательным к этим объектам, то такое внимание называется *непроизвольным*, или *непреднамеренным* (рис. 19). Это внимание не связано с волевыми усилиями. Для привлечения его большое значение имеет сила раздражения. Сильный запах, яркий свет или окраска, громкий звук и т.д. легко привлекают непроизвольное внимание.

Если направленность деятельности на определенные объекты вызвана постановкой сознательной цели (быть внимательным), то такое внимание является *произвольным*, или *преднамеренным*, волевым.

Внимание характеризуется рядом особенностей, в частности *объемом* (рис. 19), т.е. количеством объектов, которые могут быть одновременно восприняты с достаточной для их различия степенью ясности. Объем внимания зависит от особенностей самих воспринимаемых предметов, а также от задачи и характера деятельности воспринимающего их человека.

Важную особенность внимания составляет возможность его *распределения* между двумя или несколькими одновременно выполняемыми действиями. Распределение внимания возможно при некоторой автоматизации выполнения одной деятельности и известном знакомстве со второй из них. Су-

щественным качеством внимания является его *устойчивость*, т.е. длительное удерживание его на чем-либо, подчиненном одной общей задаче (чтение книги, решение задачи и т.п.). Объекты действия (текст книги, количественные данные задачи и т.п.) и сами действия (математические операции и т.п.) при этом могут меняться, но общее направление деятельности должно оставаться постоянным. Одним из важных условий устойчивости внимания является разнообразие получаемых впечатлений или выполняемых действий; все однообразное быстро снижает внимание.

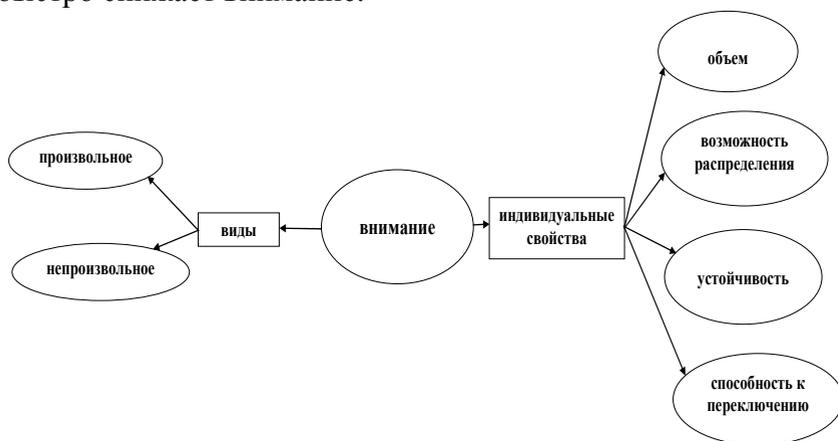


Рис. 19. Виды и особенности внимания

*Переключение* внимания – как намеренный переход от одной деятельности к другой, подчиненной общей задаче. Быстрота и успешность переключения внимания зависят от его интенсивности по отношению к предыдущей деятельности и от характера новой деятельности (от того, насколько она может привлечь внимание). Частое переключение внимания нежелательно, т.к. на это всегда требуется затрата усилий, а постоянный переход от одной деятельности к другой может сильно затруднить исполнение и той и другой деятельности.

### 2.3.2. Воля

Воля – одна из форм активного отражения человеком действительности, связанная с воздействием людей на окружающую

щий мир, с их практикой; выражается в сознательных действиях, направленных на достижение поставленных целей, осуществление которых связано с преодолением препятствий: внешних (со стороны природы или других людей) и внутренних (противоречащие данной цели желания и стремления самого человека).

Волевого человека характеризует способность сознательно управлять своим поведением, ставить перед собой ясно осознанные цели и планомерно и последовательно осуществлять их, преодолевая препятствия, возникающие на этом пути. В случае необходимости волевой человек умеет отказаться от намеченного или осуществляемого действия, если оно уже не отвечает изменившимся условиям. Волевому человеку свойственно и умение воздерживаться от того или иного действия, тормозить соответствующие ему побуждения, дурные привычки и т.д.

Волевые действия всегда причинно обусловлены внешними объективными воздействиями, в частности условиями и образом жизни и деятельности человека. Эти внешние воздействия часто бывают очень отдаленными и косвенными и вследствие этого далеко не всегда осознаются человеком, что и создает иллюзию абсолютной произвольности человеческих действий и поступков, независимости поведения человека от внешних воздействий.

Направленность воли (характер целей, которые ставит перед собой человек, и особенно степень их общественной значимости) определяется *мировоззрением* человека, его убеждениями и идеалами, формирующимися в зависимости от конкретных условий, в которых он живет и действует.

Волевое действие начинается с постановки и ясного осознания его цели. Между осознанием цели и фактическим действием обычно существует стадия «мысленного действия», когда человек обдумывает средства достижения цели. Планирование предстоящего действия, в особенности планирование преодоления трудностей, является основным содержанием этой стадии. Нередки случаи, когда у человека при выборе цели действия сталкиваются несколько различных и даже противоречащих друг другу желаний. В этом случае фактическому действию предшествует их мысленное обсуждение, сопоставление и сравнение целей и направления действия

(борьба мотивов). У слабовольного человека борьба мотивов может принять затяжной характер, приводит к длительным и мучительным колебаниям и сомнениям. С другой стороны, слабовольный человек нередко действует по ближайшему мотиву, без какого-либо обдумывания различных возможностей. Важное значение приобретает борьба мотивов в тех случаях, когда сталкиваются мотивы общественного порядка (чувство долга, сознание общественной необходимости) и противоречащие им личные желания. Воля проявляется в умении заставить себя действовать в соответствии с мотивами общественного порядка, побороть противоречащие им чисто личные желания и стремления. У людей со стойким мировоззрением, твердыми принципами, с хорошо развитыми моральными устоями подобная борьба мотивов зачастую отсутствует. Для таких людей сознание общественной необходимости действия, чувство долга – это мотивы, исключающие возможность поступить в противоречии с ними, хотя принятие соответствующего решения и его выполнение иногда может требовать большого волевого напряжения.

Стадия мысленного действия заканчивается принятием решения и плана его осуществления, после чего человек переходит к основному звену волевого действия – исполнению решения. Процесс исполнения решения нередко бывает связан с преодолением трудностей.

Воля человека характеризуется различными качествами. К основным волевым качествам относятся целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержанность, дисциплинированность, смелость и мужество. Отсюда ясно, что воля играет важнейшую роль в структуре характера, являясь в известном смысле слова, его «хребтом».

### 2.3.3. Эмоциональное развитие.

В начале этого раздела (подраздела) необходимо сделать одну терминологическую оговорку. Исторически сложилось так, что философы, психологи, педагоги говорят об эмоциональной сфере психики человека (эмоциональной сфере личности). Но основным понятием этой сферы выступают **чувства** (рис. 20).

**Чувство** – особая форма отношений человека к явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несо-

ответствием потребностям человека. Это отношение может быть как более или менее устойчивым (любовь, ненависть, уважение, презрение и т.д.), так и кратковременным, вызванным данной конкретной ситуацией (радость, печаль, стыд, негодование и т.д.). Чувство как устойчивое отношение может выражаться в зависимости от особенностей ситуации в форме различных кратковременных переживаний (например, любовь к другому человеку может проявляться в переживании радости при встрече с ним, в горе – при разлуке, в страхе за него, когда его жизнь подвергается опасности). Эти кратковременные переживания часто называют *эмоциями* (рис. 20).

Хотя чувства представляют собой субъективное отношение человека к окружающим его людям, явлениям природы или общественной жизни, они, как и вся психика человека, отражают объективный мир. Будучи обусловлены объективными качествами предметов, они отражают, однако, не сами предметы в их качествах и свойствах, а лишь отношение человека к ним. Поэтому содержание чувств определяется как различием объектов, воздействующих на человека, так и различной их значимостью для его жизни, для удовлетворения его материальных и духовных потребностей. Появление новых чувств, изменения в характере переживаний человека являются свидетельством изменения его личных жизненных отношений или изменений в окружающей его действительности, в основном – в общественной жизни. Возникновение чувств обусловлено тем, что материальные и духовные потребности человека, получающие выражение в форме влечений, интересов и т.д., порождают деятельность, направленную на их удовлетворение. В зависимости от хода этой деятельности, ее успешности или неуспешности у человека возникают чувства различного характера. В самом содержании чувств, в интенсивности их переживания выявляется отношение конкретной человеческой личности к удовлетворению или неудовлетворению тех или иных ее потребностей. Чувства возникают в связи с познавательными процессами: ощущениями, восприятиями, представлениями, мыслями и тесно связаны с деятельностью человека.

Будучи эмоциональным отношением человека к многообразным явлениям и сторонам действительности, чувства вы-

являют в характере этого отношения особенности данного человека, его убеждения, мировоззрение, привычки, его внутренний мир.

Чувство, как устойчивое отношение к предметам и явлениям действительности, проявляется в действиях и поступках человека. Чувства влияют на все формы его деятельности, способствуют активности, живости действий, усиливают побуждения человека. Как психологические состояния, которые возникают с известной долей непредвиденности и не всегда в должной мере регулируются, чувства могут и мешать деятельности человека (если они носят случайный характер, не связаны с основным кругом стремлений человека, являются отрицательными с точки зрения общественных требований и т.д.).

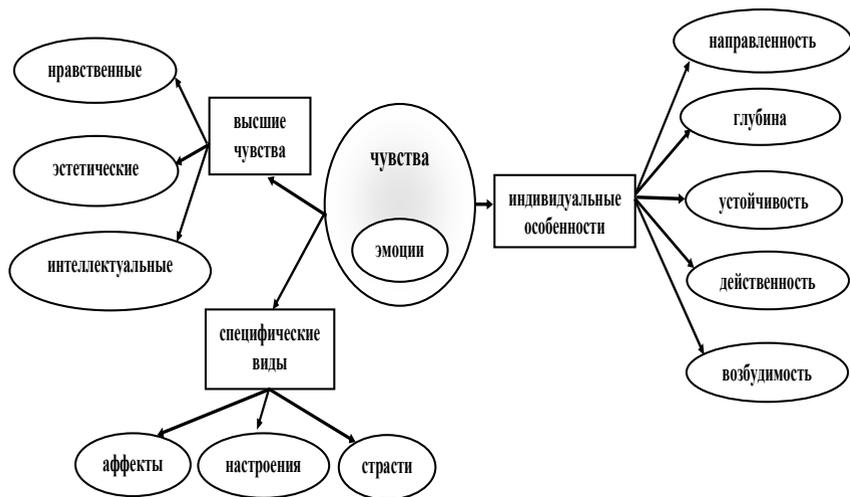


Рис. 20. Виды и особенности чувств

Индивидуальные различия людей в области чувств чрезвычайно велики (рис. 20). Основные особенности чувств, по которым люди отличаются друг от друга: *направленность чувств* (какие явления и факты вызывают отклик в виде тех или других чувств, какое они имеют значение для личности), их *глубина*, *устойчивость*, *действенность* (в какой мере чувства являются побуждением для поступков). Существенные

различия наблюдаются также в отношении эмоциональной *возбудимости* людей, т.е. легкости возникновения у них эмоциональных состояний, в силе испытываемых ими чувств, в степени захваченности чувствами и т.д. Эти различия в значительной степени зависят от *типа высшей нервной деятельности*, от особенностей личности, складывающихся в процессе жизни, в результате воспитания.

Среди многообразия эмоциональных переживаний можно выделить некоторые виды, отличающиеся своеобразием протекания и влиянием на другие психические процессы и поведение человека (рис. 20). Сюда относятся *аффекты* (аффект – стремительно и бурно протекающая, наиболее сильная эмоция, неподконтрольная сознанию), *настроения* (настроение – не резкое, но стойкое проявление эмоций у личности или группы), *страсти* (страсть – стойкое и длительное проявление чувств, становящихся доминирующим мотивом деятельности) – рис. 20. Особую группу чувств составляют высшие чувства: *нравственные чувства, эстетические чувства, интеллектуальные чувства* (рис. 20). Нравственные чувства в своем содержании определяются критериями морали, принятыми в обществе; в самом нравственном чувстве непосредственно заключена та или иная моральная оценка. Познавательная деятельность порождает у человека своеобразный эмоциональный отклик в форме интеллектуальных чувств; предметом этих чувств является как сам процесс приобретения знаний или иные умственные действия, так и результат познания. Человек воспринимает действительность, руководствуясь осознанием или неосознанно теми или иными эстетическими категориями. Такое восприятие порождает эстетические чувства; предметом эстетических чувств являются: деятельность самого человека, а также природа, общественная жизнь, продукты художественного творчества.

**2.3.4. Физическое развитие:** процесс роста организма (в детстве и юности), наращивание ловкости и силы, развитие физических (двигательных) функций под влиянием условий жизни и видов физической деятельности. А также специальное физическое развитие, направленное на выполнение особых видов деятельности, в том числе, спортивных.

Таким образом, в двух параграфах второй главы мы рассмотрели всю палитру структурных компонентов культуры как основания содержания образования (первый параграф – объективные компоненты культуры, второй – субъективные компоненты культуры). Теперь посмотрим, как она отражается в современном построении содержания образования.

### **§3. О ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ИНТРИГА**

Если Вы, уважаемый Читатель, хоть как-то связаны с педагогикой, то Вам наверняка знакомы термины «воспитывающее обучение» и «развивающее обучение». А знакомы ли Вам, к примеру, понятия «обучающее воспитание», «воспитывающее развитие»?

Естественно, все три составляющих образования: воспитание, обучение и развитие взаимосвязаны. Каждый из этих процессов влияет на другие. Известно со времен Л.С. Выготского, что обучение опережает развитие – но так ли это на самом деле? В условиях нынешней стремительной акселерации развития детей младенческого и дошкольного возраста, когда о систематическом обучении еще речь не идет. И где по отношению к этим двум процессам располагается воспитание – впереди обучения? Между обучением и развитием? Позади? Или процессы идут параллельно? Небезынтересные вопросы для современной педагогики!

Рассматривая три составляющих: воспитание, обучение, развитие, возникает шесть отношений между ними (три пары) – см. рис. 21.

Два из них хорошо известны и описаны во многих работах. Это: – **воспитывающее обучение** – обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием у них эмоционально-целостного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу [58]. Термин впервые был введен в педагогику И.Ф. Гербартом и широко распространился

в отечественной педагогике в 60–70-х гг. прошлого века в связи с отменой производственного обучения в школе и полемикой вокруг необходимости трудового обучения школьников. Тогда сторонники воспитывающего обучения, наиболее известным из которых был В.М. Коротов [22], стали проповедовать тезис, что основной труд школьников – учение. А в процессе учения осуществляется воспитание. Тогда отпадает необходимость трудового воспитания, да и внеклассную воспитательную работу можно сократить, урезать. Критика «воспитывающего обучения» сводится к тому, что его смысл заключается лишь в словесном воспитании без включения обучающихся в какие-либо активные формы деятельности;

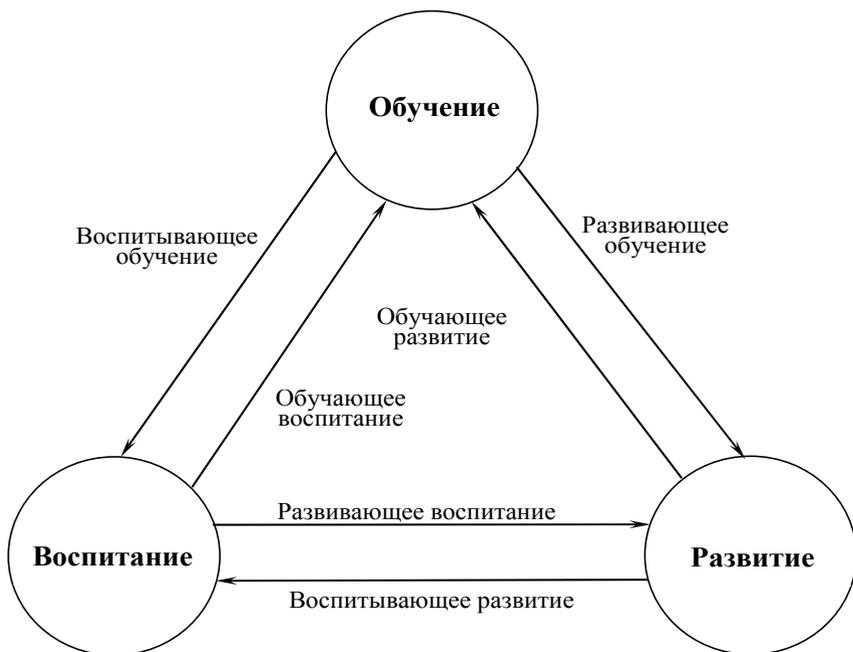


Рис. 21. Взаимосвязи между процессами обучения, воспитания и развития

– **развивающее обучение**. Наиболее известными работами в этом направлении являются публикации школы Д.Б. Элько-

нина и В.В. Давыдова (см., например, [9]). Основное их направление – развитие теоретического мышления обучающихся в процессе обучения. Кроме того, в литературе имеется большое количество других публикаций вроде бы по «развивающему обучению», как правило, без указания того, что конкретно развивается.

Но остается еще четыре отношения из шести (рис.21) – малоисследованных или вовсе не исследованных. Причем, следует иметь в виду, что в названиях всех этих шести отношений по два слова: существительное и прилагательное. Так, например, когда мы говорим о воспитывающем обучении, то речь идет об обучении (существительное). А слово «воспитывающее» – прилагательное, это качественная сторона обучения. То есть речь идет о таком обучении, которое способствует воспитанию. Таким образом оставшиеся четыре отношения:

– **обучающее воспитание.** Это воспитание, способствующее развитию у обучающегося интереса к учению, стремлений к повышению уровня образования, воспитание на примерах жизни и деятельности ученых, чтение художественных произведений об ученых, например, книги А. Крониана, С. Моема и т.д.;

– **развивающее воспитание.** Смысл этого направления достаточно понятен. Например, любое побуждение интереса обучающегося к окружающему миру способствует его развитию. И наоборот, подавление интереса ведет к отсутствию любознательности и т.д. Ведь, как показывают исследования, различия в интеллектуальных, эмоциональных и других способностях у детей проявляются уже в возрасте 10 месяцев и зависят главным образом от того, как и сколько семья занимается развитием ребенка, начиная с рождения – одних детей носят на руках и позволяют трогать и рассматривать различные предметы. А других постоянно держат в манеже – вот и различия;

– **обучающее развитие.** В последнее время появилось большое количество развивающих обучающих игровых компьютерных программ, в том числе для дошкольников и младших школьников. Эти игры (когда они используются в разумных пределах) способствуют развитию у детей интеллекта, развивается сообразительность, находчивость, умение

рассуждать, тренируется внимание и память. Поскольку данная область практически не изучена, мы смогли привести всего один пример этого возможного направления «обучающее развитие»;

– **воспитывающее развитие.** Также всего один пример: в музыкальном образовании известен факт, что развитие музыкального воображения способствует формированию интереса к музыке.

Теперь зададимся вопросом – почему только два отношения из шести – *воспитывающее обучение* и *развивающее обучение* попали в поле внимания педагогов? А остальные четыре оказались в тени? Да это все те же «уши знаниевой парадигмы» – главное обучение! А все остальное как бы при нем или после него.

Но на сегодняшний день остающиеся пока в тени остальные четыре отношения представляют интерес для дальнейших исследований и кроют в себе, очевидно, большие возможности. [?????]

#### **§4. О ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В современных условиях содержание образования, начиная с общеобразовательной школы и далее, проектируется<sup>15</sup> только в терминах «знать» и «уметь». Если посмотреть на рис. 22А, то увидим довольно однобокую картину. Приоритет отдан знаниям. Причем, в основном, *общественным знаниям* (индивидуальное знание в документах не отражается), и, в первую очередь, *научным знаниям*. Умения (компетенции) представляются куда скромнее. Правда, в последнее время в связи с компетентностным подходом им стало уделяться гораздо больше внимания, однако, как мы увидим в дальнейшем (см. гл. 3, §3, п. 3.2), реализация компетентностного подхода крайне затруднена по другим причинам. Навыками за-

---

<sup>15</sup> То, что обычно считается содержанием образования – такие документы как государственный образовательный стандарт, учебный план, учебная программа – это только проект содержания. Помимо этих документов содержание образования отражается в учебниках и других пособиях, и затем трансформируется в образовательном процессе под влиянием местных условий, а также трансформируется каждым учителем, преподавателем по своим личностным приоритетам и возможностям.

нимается только начальная школа – чтение, письмо, счет – а также отдельные навыки развиваются в процессе трудового обучения (образовательная область «технология»). Отражается также в современном построении образования художественное воспитание в соответствующих школьных предметах (причем, именно художественное, а не эстетическое в полном значении) и физическое воспитание – курс «физическая культура». Вот и все. Конечно, обучение воспитывает. Обучение развивает. Кто спорит. Но насколько воспитывает и что именно воспитывает? Насколько развивает и что именно развивает? Ведь, допустим, развивающее обучение по концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова направлено лишь на развитие теоретического мышления обучающихся. В целом же получается довольно скудная картина, если посмотреть на весь объем оснований содержания образования (см. рис. 22А). Вот итог «знаниевой парадигмы»! Итог трехсотлетнего функционирования массовой школы индустриального общества и научного типа организационной культуры (см. гл. 3, §2, п. 2.1).

Уважаемый Читатель, естественно, спросит – а может ли быть по-другому?! А давайте зададимся встречным вопросом – а **кто-нибудь пробовал?** За 300 лет, насколько известно, вроде бы никто. За это время «знаниевая парадигма» настолько проросла корнями, что о чем-то другом и не помышляют.

Между тем, обратим внимание, что содержание образования (развития жизненного опыта) младенца, дошкольника, неотягощенного «знаниевой парадигмой» – она на эти возрасты, слава Богу, не успела распространиться – проектируется, программируется во всех ипостасях – и воспитание, и обучение, и развитие. Есть и нормативы – когда ребенок должен научиться ходить, говорить, когда проявляются первые чувства и какие, когда проявляется тот или иной вид мышления, как их развивать и т.д. и т.п. Так что попробовать распространить такие подходы на все возрасты стоило бы! И в этом случае картина построения содержания образования в идеале выглядела бы как на рис. 22Б. [?????]

Еще один небезынтересный вопрос. В учебниках педагогики, методики, в пособиях по воспитанию пишется о формировании знаний, умений, о нравственном, эстетическом воспи-

тании и так далее. А сами обучающиеся, которых учат, воспитывают, развивают – знают ли они – что такое умение, навык? Что такое деятельность? В том числе образовательная деятельность? Что такое цели деятельности и действий? Какие бывают формы, методы и средства деятельности? Какие бывают мышление, память? Какие они у них сейчас и какими их надо развивать? По каким направлениям их воспитывают? И что именно у них воспитывают? Если они этого не знают (а это чаще всего так), то деятельность педагогов не совсем этична – обучающийся тогда как бы уподобляется лошади, которую направляют для нее неизвестно куда. [?????]

Представляет интерес попытка автора вместе с Д.А. Новиковым построить учебный курс для школьников и студентов «Методология» как учение об организации деятельности [35].

Итак, в данной главе категорию культуры мы рассмотрели как основание содержания образования. Следующим основанием – основанием образовательного процесса будет категория «*деятельность*».

### ГЛАВА 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

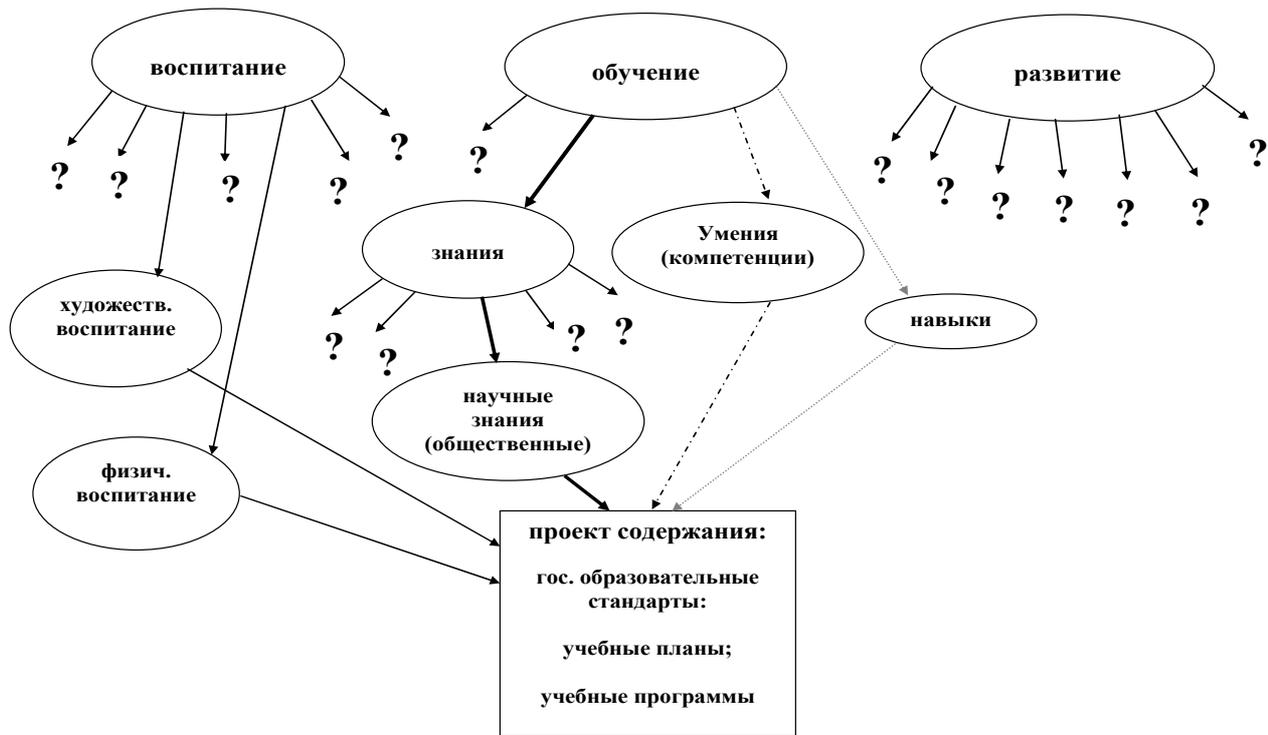
*В Деянии начало бытия!*

Гете И.В. «Фауст»

В предыдущей главе мы рассмотрели цель образования человека как освоение человеческой культуры, а основания содержания образования как структуру ее компонентов. Теперь мы переходим к основаниям *процесса* образования. Процесс связан с формами, средствами, методами, этапами и т.д. А обобщающей категорией всех этих форм, средств и т.д. является категория **деятельности**.

Поскольку нам будет необходимо подробно рассмотреть и деятельность обучающегося и деятельность педагога, необходимо предварительно дать четкие определения связанных с ними понятий.

## А) СОВРЕМЕННОЕ ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



**Б) ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ В ИДЕАЛЕ**



*Рис. 22. Построение содержания образования*

## **§1. ОСНОВНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

**Процессом образования** назовем совокупную деятельность как обучающегося, так и педагога (рис. 23).

Образование как развитие жизненного опыта человека (обучающегося) – воспитание, обучение, развитие – осуществляется в процессе особого вида человеческой деятельности – **образовательной деятельности**. Процесс осуществления образовательной деятельности обучающимся назовем **образовательным процессом**.

Образовательная деятельность включает в себя (рис. 25):

- деятельность обучающегося по воспитанию – **воспитательная деятельность**;
- деятельность обучающегося по обучению – **учебная деятельность**;
- деятельность обучающегося по развитию психических процессов – **деятельность по развитию**<sup>16</sup>.

Образовательная деятельность обучающегося, образовательный процесс могут осуществляться в двух формах организации:

– как самостоятельное развитие жизненного опыта – **самообразование**. В том числе **самовоспитание, самоучение, саморазвитие**;

– в совместной деятельности с педагогом под его руководством (рис. 24).

Процесс осуществления совместной деятельности обучающегося (обучающихся) и педагога (педагогов) назовем **педагогическим процессом** (рис. 24).

---

<sup>16</sup> У уважаемого Читателя вполне естественно возникнет вопрос – а можно ли деятельность по развитию психических процессов выделить в отдельный вид? Может ли развитие происходить отдельно, без обучения? Да, может. Так, например, тренировка внимания: обучающийся сидит за столом. Его просят закрыть глаза. В это время на стол кладут различные предметы и предлагают на 10 секунд глаза открыть, затем опять закрыть и перечислить лежавшие на столе предметы. Обучение отсутствует – никаких новых знаний, умений, навыков, привычек нет. А внимание развивается.

Или, тоже самое, – для тренировки памяти заучивают бессмысленные сочетания букв.

Или еще один пример – обучение скоротению. Хотя эти методики так и называются – «обучение», на самом деле никакого обучения не происходит. Тренируются зрительная память, объем восприятия, возможно, скорость мыслительных операций и т.д. То есть происходит развитие психических процессов.



Рис. 23. Образовательная деятельность обучающегося и педагогическая деятельность педагога

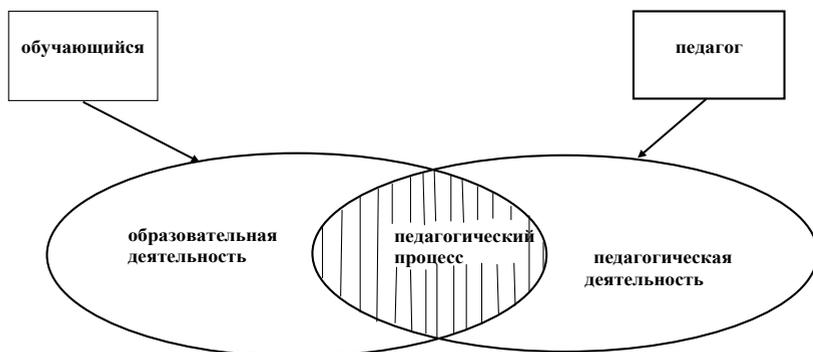


Рис. 24. Педагогический процесс как совместная деятельность педагога и обучающегося

**Педагогическая деятельность** – деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся). Если педагогическую деятельность рассматривать в логике педагогического проекта (см. гл. 3, §4, п. 4.2), то процесс совместной деятельности педагога и обучающегося, т.е. педагогический процесс с позиции педагога, будет приходиться на технологическую фазу проекта. А фаза проектирования педагогических систем и рефлексивная фаза педагогического проекта («что получи-

лось?») будут относиться к самостоятельной деятельности педагога (рис. 24).

Педагогическая деятельность включает в себя (рис. 25):

– деятельность по управлению процессом воспитания обучающегося (обучающихся) – **воспитывающая деятельность**;

– деятельность по управлению процессом обучения обучающегося (обучающихся) – **преподавание** (синоним – **обучающая деятельность**);

– деятельность по управлению процессом развития (пс.-п.) обучающегося (обучающихся) – **развивающая деятельность**.

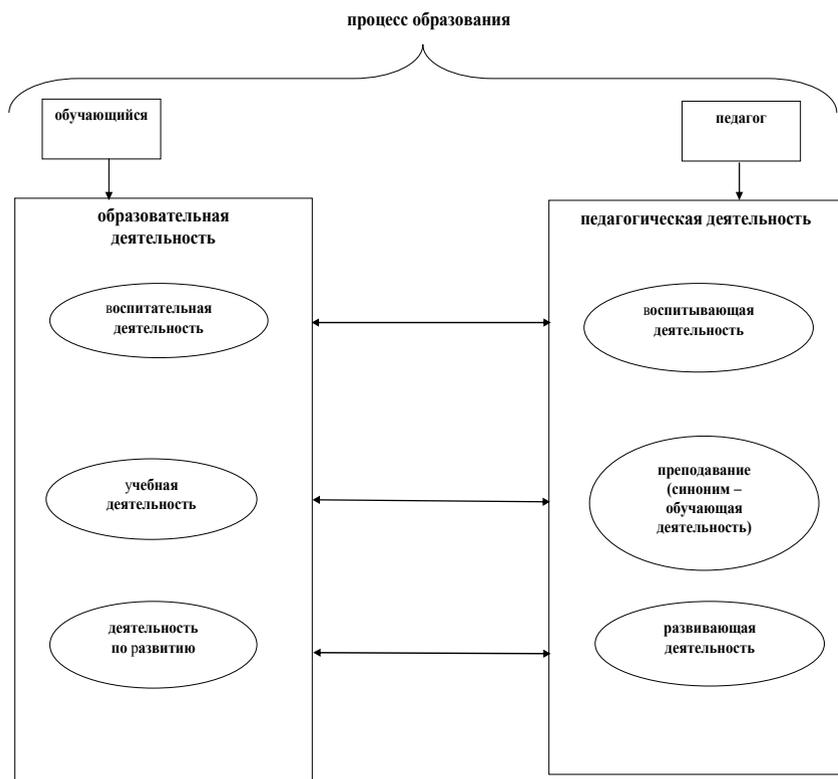


Рис. 25. Соотношение деятельностей обучающегося и педагога

### **ИНТРИГА**

Следует иметь в виду, что образовательная деятельность обучающегося – **основная**. Ведь образование складывается в голове обучающегося. И только там. А педагогическая деятельность педагога – *вспомогательная*: управляющая, обеспечивающая. Другое дело, что ошибки управления обходятся, как правило, значительно дороже, чем ошибки в базовом процессе.

Теперь, определив основные понятия, перейдем непосредственно к рассмотрению деятельности.

## ***§2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

### **2.1. СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Деятельность* определяется как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [57, с. 95].

При этом *субъект* определяется в философии (см., например, [67]) как носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа); источник активности, направленной на объект. Субъект с точки зрения диалектики отличается присущим ему самосознанием, поскольку он овладел в определенной мере созданным человечеством миром культуры – орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами эстетических, нравственных оценок и т.д. Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в формах его деятельности.

*Объект* в философии [67] определяют как то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Объект не тождествен объективной реальности, а выступает как та ее часть, которая непосредственно находится во взаимодействии с субъектом.

*Философия* изучает деятельность как всеобщий способ существования человека и, соответственно, человек и определяется как *действующее существо*. Человеческая деятельность охватывает и материально-практические, и интеллектуальные, духовные операции; и внешние, и внутренние процессы. Деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки; процесс познания в такой же мере как человеческое поведение [19]. В деятельности человек раскрывает свое особое место в мире и утверждает себя в нем как существо общественное.

*Психология* изучает деятельность как важнейший компонент психики. Так, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, психология должна изучать не деятельность субъекта как таковую, а «психику и только психику», правда, через раскрытие ее существенных объективных связей и опосредований, в том числе через исследование деятельности [59]. А.Н. Леонтьев считал, что деятельность должна входить в предмет психологии постольку, поскольку психика неотторжима от порождающих и опосредующих ее моментов деятельности [57].

*Системный анализ* – учение о решении проблем, отличаясь междисциплинарным или наддисциплинарным положением, и являясь как бы прикладной диалектикой, рассматривает, в частности, деятельность как сложную систему, направленную на подготовку, обоснование и реализацию решения сложных проблем: политического, социального, экономического, технического и т.д. характера [53].

*Методология* – учение об организации человеческой деятельности рассматривает организационную культуру как исторически обусловленные основные формы организации деятельности, принятые в обществе в те или иные исторические периоды (традиционная, корпоративно-ремесленная, научная и современная проектно-технологическая организационная культура), логическую структуру деятельности (особенности, принципы, формы, методы, средства) и ее временную структуру (фазы, стадии, этапы) [35].

Сопоставление подходов этих четырех научных дисциплин: философии, психологии, системного анализа (системотехники) и методологии позволяет выбрать общую схему *структуры деятельности* (см. рис. 26), необходимую нам для дальнейшего изложения.

Рассмотрим основные **структурные компоненты деятельности**.

*Потребности* определяются (см. например, [67]) как нужда или недостаток в чем-либо, необходимом для поддержания жизни организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом. Биологические потребности, в том числе у человека, обусловлены обменом веществ – необходимой предпосылкой существования любого организма. Потребности социальных субъектов, что в данном случае нас интересует, – личности, социальных групп и общества в целом – зависят от уровня развития данного общества, а также от специфических социальных условий их деятельности.

Потребности конкретизируются, опредмечиваются в *мотивах*, являющихся побудителями деятельности человека, социальных групп, ради чего она и совершается [67].



Рис.26. Структурные компоненты деятельности

Мотивы обуславливают определение цели как субъективного образа желаемого *результата* ожидаемой деятельности, действия [55]. *Цель* занимает особое место в структуре деятельности. Главным является вопрос – кто дает цель? Если цели задаются человеку извне: обучающемуся – педагогом, специалисту – начальником и т.д., или же человек из дня в

день выполняет однообразную, рутинную работу, то деятельность носит репродуктивный (исполнительный), нетворческий характер и проблемы *целеполагания*, то есть построения процесса определения цели, не возникает. В случае же продуктивной деятельности – даже относительно нестандартной, а тем более инновационной, творческой деятельности, какой, в частности, является инновационная деятельность педагога, – цель определяется самим субъектом, и процесс целеполагания становится довольно сложным процессом, имеющим свои собственные стадии и этапы, методы и средства. В категориях системного анализа процесс целеполагания определяется как *проектирование*. Этим термином мы и будем пользоваться в дальнейшем.

Процесс *цельвыполнения* также характеризуется в каждом конкретном случае своим содержанием, своими формами и своими специфическими методами и средствами, своими технологиями.

Совершенно особое место в структуре деятельности занимают те компоненты, которые в случае индивидуального субъекта называются *саморегуляцией*, а в случае коллективного субъекта, коллективной деятельности – *управлением*.

*Саморегуляция* в общем смысле определяется [24] как целесообразное функционирование живых систем. Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта (понятие рефлексии мы будем рассматривать в дальнейшем). Саморегуляция имеет следующую структуру: принятая субъектом цель его деятельности → модель значимых условий деятельности → программа собственно исполнительских действий → система критериев успешности деятельности → информация о реально достигнутых результатах → оценка соответствия реальных результатов критериям успеха → решение о необходимости и характере коррекций деятельности. Саморегуляция представляет собой, таким образом, замкнутый контур регулирования и является информационным процессом, носителем которого выступают различные формы отражения действительности.

*Управление* [67] рассматривается как элемент, функция организованных систем различной природы: биологических, со-

циальных, технических, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Коллективная деятельность невозможна без создания определенного порядка, разделения труда, установления места и функций каждого человека в коллективе, осуществляемых с помощью управления.

Понятие *внешней среды* (см. рис. 26) является важнейшей категорией системного анализа, который рассматривает, в частности, человеческую деятельность как сложную систему. Среда (внешняя среда) определяется как совокупность всех объектов/субъектов, не входящих в систему, изменение свойств и/или поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов/субъектов, чьи свойства и/или поведение которых меняются в зависимости от поведения системы [7].

На рис. 26 отдельно выделены факторы, задаваемые внешней (по отношению к данному субъекту деятельности) средой: это *критерии* оценки соответствия результата цели; принятые в обществе *нормы* (правовые, этические, гигиенические и т.п.) и *принципы* деятельности. *Условия* деятельности (материально-технические, финансовые, информационные и т.п.) будут относиться и к внешней среде, и, в то же время, могут входить в состав самой деятельности, учитывая возможности активного влияния субъекта на создание условий своей деятельности. Инвариантным для любой деятельности является следующий набор групп **условий**: мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные.

Рассмотрим следующий аспект деятельности – со стороны *активности личности*. **Активность** (см. соответствующие статьи в [24]) – это динамическое свойство человеческой деятельности, свойство ее собственного движения. Различают следующие уровни активности личности (рис. 27):

– *ситуативная активность*. Она ежедневно вызывается к жизни для решения отдельных частных задач, но погашается по их решению. Следующий этап требует новой активности, новых решений;

– *активность надситуативная* – способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения текущей задачи;

– *творческая активность* – самостоятельная постановка проблем и их решение.

Эти уровни активности можно выразить и по-другому, как три уровня деятельности (рис. 27):

– **операционный** – когда человек решает лишь частные задачи, выполняет лишь отдельные операции – уровень ситуативной активности;

– **тактический** – когда человек успешно использует всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. Тактический уровень наряду с овладением операционными умениями требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования, пользования справочной литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т.д. Таким образом, тактический уровень деятельности соответствует надситуативной активности;

– **стратегический** – когда человек свободно ориентируется в изменяющихся жизненных ситуациях, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива, организации и т.д. Стратегический уровень деятельности, наряду с овладением операционными и тактическими компонентами, требует развития еще и ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д. Стратегический уровень деятельности соответствует творческой активности личности.

Условно можно сказать так: операционный уровень – это человек-исполнитель; тактический – активный деятель; стратегический – творческий человек, творец.

Зададимся вопросом – *что значит овладеть деятельностью?* Что значит «уметь делать» в самом общем смысле? Уметь учиться, уметь учить, уметь лечить, уметь строить и т.д. Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, при-

обрести новые необходимые знания, правильно поставить цель в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели, в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достичь цели.

По сути дела, мы здесь привели общую, целостную структуру любой человеческой деятельности. Естественно, многие конкретные виды деятельности человека, в том числе профессиональные, часто включают в себя лишь часть перечисленных компонентов. Так, чисто исполнительская деятельность, деятельность на уровне выполнения лишь отдельных операций, предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне – учителем, руководителем, инструкцией и т.п.; соответственно ценностно-ориентировочные, познавательные, целеполагающие компоненты свернуты.

Причем **водораздел лежит в цели**. Если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, в том числе и творческий характер. Если цель задается человеку кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, работнику – руководителем и т.д., то такая деятельность – исполнительская, рутинная.

Задача образования человека заключается в конечном счете в формировании человека с активной жизненной позицией, человека деятельного, «деятельно развитого». Ведь деятельный человек может достаточно быстро сориентироваться и освоить новые жизненные ситуации, новые профессии и т.д.

Таким образом, имеем классификацию деятельности по характеру ее процесса: **целеполагание – целевыполнение** (рис. 27).

Рассмотрим теперь классификацию деятельности по ее видам. Психологи и философы выделяют пять основных видов деятельности (рис. 27):

- **ценностно-ориентировочная деятельность**. Этот вид деятельности связан с формированием мотивов, ценностных ориентаций, убеждений личности;

- **познавательная деятельность** (ее суть понятна из названия);

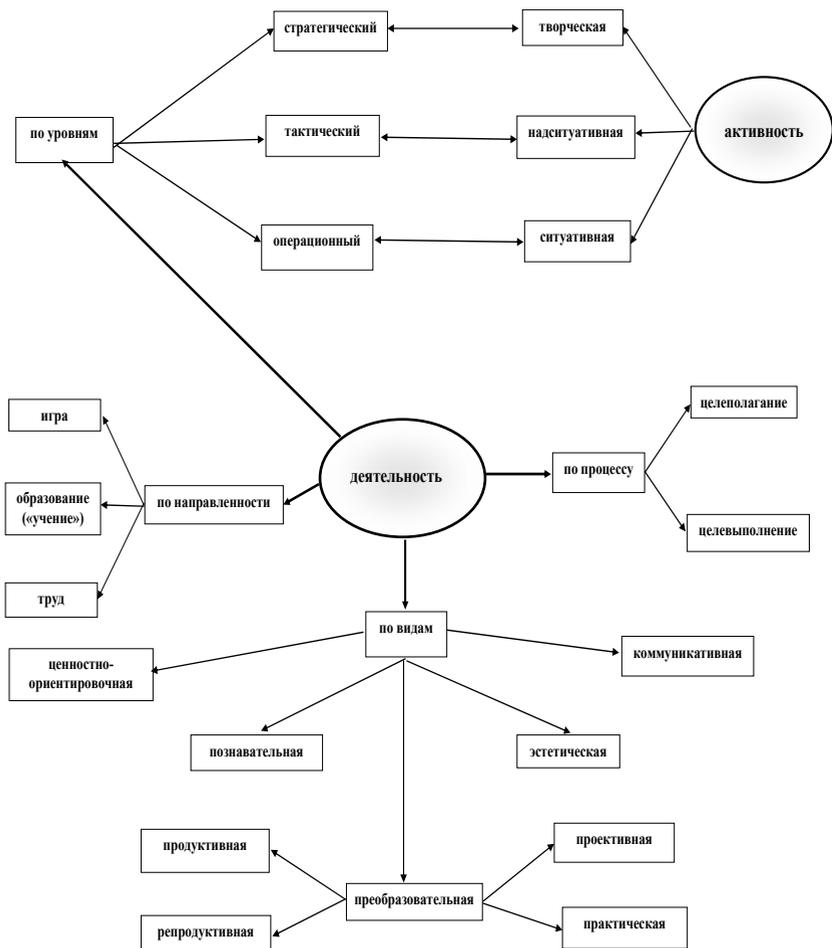


Рис. 27. Классификации деятельности и активности

● **преобразовательная деятельность** – это ведущий вид человеческой деятельности. Она направлена на преобразование окружающей действительности или самого себя, когда

речь идет, например, о самообразовании, самовоспитании, физическом совершенствовании и т.п.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух аспектах – реально и идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется *практической*, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность *проектирующая* (моделирующая). Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом, и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (*продуктивной* или *репродуктивной*). Причем, необходимо подчеркнуть, что эти две классификации независимы. Так, например, деятельность копировальщицы чертежей в каком-либо конструкторском бюро: она занимается проектирующей, но репродуктивной (исполнительской) деятельностью.

- **коммуникативная деятельность** – общение с другими людьми;

- **эстетическая деятельность** – получение наслаждения (или наоборот – отвращения) от собственной деятельности – в первую очередь! А также от объектов окружающей действительности, в том числе предметов искусства.

*Так вот, человек живет полноценной жизнью, когда он включен в подлинно человеческую деятельность, где он может раскрыть все свои потенциальные возможности – т.е. в такую деятельность, в которой достаточно полно представлены и целеполагание и целевыполнение, и все перечисленные пять видов деятельности в единстве. Такая деятельность называется **интегративной деятельностью [40]** (или **синкретической [19]**).*

Помимо процессуальной структуры деятельности нам еще необходимо рассмотреть ее *логическую* и *временную* структуру (рис. 28).

**Логическая структура** деятельности – это особенности той или иной конкретной деятельности, например, образовательной или педагогической; ее формы организации; средства; методы.

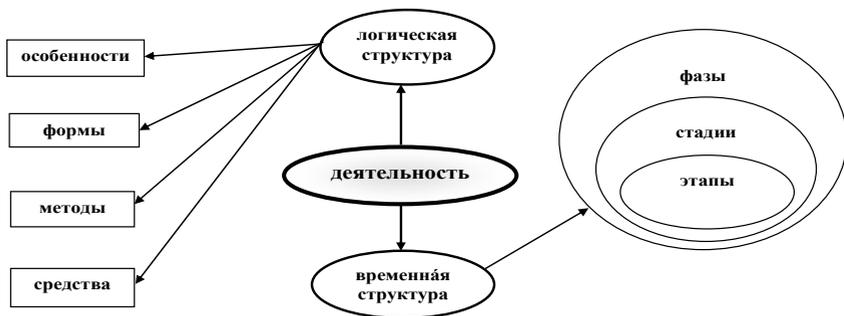


Рис. 28. Логическая и временная структура деятельности

**Временная структура** деятельности – это ее фазы, стадии, этапы (см. ниже).

## 2.2. ПОНЯТИЕ О ПРОЕКТЕ КАК ЦИКЛЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современных формах организации деятельности ключевым становится понятие «проект». Рассмотрим его, поскольку и образовательная деятельность обучающегося, и педагогическая деятельность педагога строятся в современных условиях в логике проектов: *образовательных* у обучающегося, *педагогических* – у педагога.

Традиционное понимание проекта, существовавшее ранее в технике, в строительстве и т.д. – это совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия (см., например, [62]). На смену ему пришло современное более широкое понимание *проекта как завершенного цикла продуктивной деятельности*: отдельного человека, коллектива, организации, учебного заведения, предприятия. Понятия: проектирование, конструирование, моделирование, технология и т.д. первоначально сформировались в сфере техники

и индустрии. Впоследствии они были распространены в связи с развитием кибернетики на ряд других сфер – теорию управления, системный анализ и т.д. А потом они распространились повсеместно, в том числе пришли и в сферу образования.

Естественно, те виды деятельности, которые нас интересуют, относятся к продуктивным видам деятельности – и образовательная деятельность обучающегося, и педагогическая деятельность профессионального педагога.

Почему цикла? Да потому, что человеческая деятельность, как правило, циклична. Ведь ученик, студент, решив одну учебную задачу (а это тоже проект, пусть даже минипроект, но он строится в логике проекта), приступает к следующей задаче. Или учитель, преподаватель, подготовив и проведя очередное учебное занятие (а это проект в современном его понимании), приступает к подготовке к следующему.

«*Проект* – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [6].

Включение в определение проекта отдельной системы указывает не только на целостность проекта, но и подчеркивает единственность проекта, его неповторимость и признаки новизны.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней своего развития. Полная совокупность ступеней развития образует *жизненный цикл* проекта. Жизненный цикл принято разделять на *фазы*, фазы на *стадии*, стадии на *этапы* (см. [35]) – рис. 28, 29.

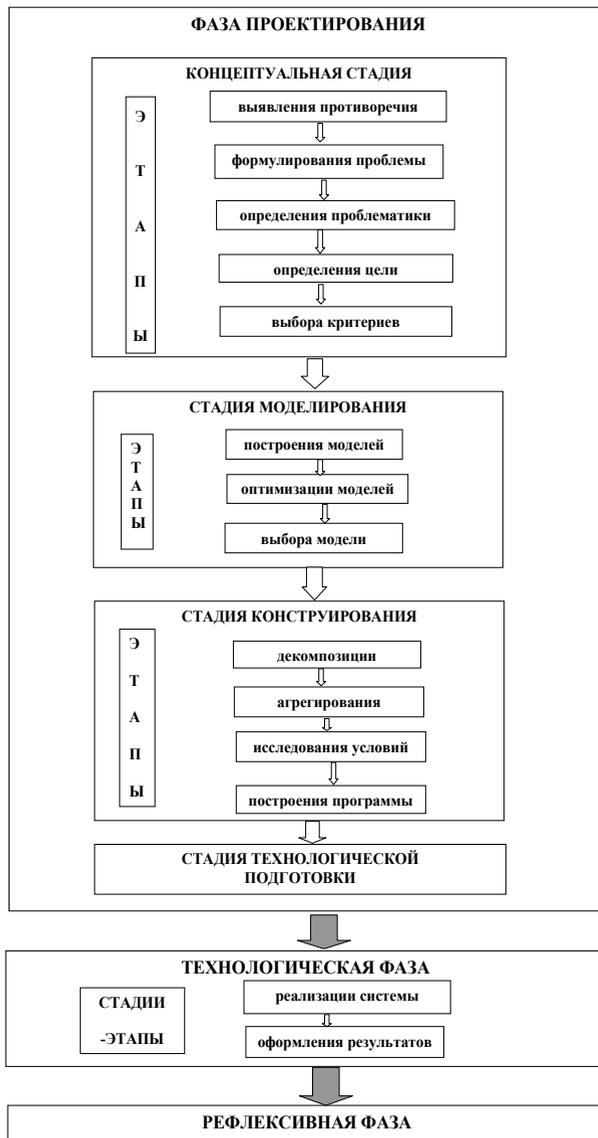
Итак, **ФАЗА ПРОЕКТИРОВАНИЯ** включает следующие стадии:

1. *Концептуальная*. Состоит из этапов:

- выявление противоречия;
- формулирование проблемы;
- определение проблематики;
- определение цели;
- выбор критериев.

2. *Моделирования*. Состоит из этапов:

- построение моделей;
- оптимизация моделей;
- выбор модели (принятие решения).



*Рис.29. Временная структура проекта*

3. *Конструирования системы.* Состоит из этапов:

- декомпозиция;
- агрегирование;
- исследование условий;
- построение программы.

4. *Технологической подготовки.*

Рассмотрим теперь содержание действий по стадиям и этапам.

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТАДИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ.** Проектирование на **концептуальной стадии** начинается с этапа **выявления противоречия**: что мешает достичь высоких результатов? Детальный анализ наличной ситуации позволяет, как правило, выявить целый клубок, комплекс противоречий. Среди них надо выделить основное, *главное звено*. Оно и составляет **проблемную ситуацию**, т.е. такую ситуацию, когда неудовлетворительное состояние дел уже осознано, но пока неясно, что следует сделать для его изменения.

После выявления проблемной ситуации начинается формулирование **проблемы**. Чтобы исходя из проблемной ситуации сформулировать проблему, нужна ведущая идея (или ряд ведущих идей). Проблемная ситуация, оплодотворенная идеей, становится проблемой. *Проблема выступает как антипод будущей цели.*

**Определение проблематики.** Педагогический работник или педагогический коллектив в социальных системах, какими являются, в частности, образовательные учреждения, совершая какие-либо новые более или менее крупные шаги, неизбежно затрагивают интересы других людей и организаций. Поэтому выделяется следующий этап: *определения проблематики*. Проблематика в системном анализе определяется как сплетение, комплекс проблем, которые неразрывно связаны с проблемой, подлежащей разрешению.

Для определения проблематики необходимо охватить весь круг участников:

1. Участников, принимающих решения (руководителей образовательного учреждения, работников органов управления образованием и т.д.).

2. Активных участников, чьи действия (содействия) потребуются при решении проблемы.

3. Пассивных по отношению к решаемой проблеме участников, на ком скажутся (положительным или отрицательным образом) последствия решения проблемы.

4. Участников с возможным негативным отношением к решению проблемы, которые могут предпринять враждебные действия.

Построение проблематики и состоит в определении того, какие изменения и почему хочет (или не хочет) внести каждый из участников.

**Определение цели.** Следующий этап концептуальной стадии проектирования – на основе сформулированной проблемы и установленной проблематики определяется цель проектирования системы. На данном важнейшем этапе определяется, *что надо сделать* для снятия проблемы – все последующие стадии и этапы проектирования будут определять – *как это сделать*.

При формулировании проблемы определяется, что является неудовлетворительным. Это относительно просто – ведь то, что нам не нравится, существует. Когда же мы переходим к цели, то пытаемся определить, что же нам хочется. При этом как бы указывается направление, в котором следует «уходить» от существующего и нас не устраивающего положения дел. Но таких возможных направлений много. А выбрать надо одно – правильное, рациональное. Если цели, как правило, задаются на качественном уровне, то в некотором смысле замещением их на количественном уровне являются *критерии*. Поэтому следующим этапом концептуальной стадии проектирования является *выбор критериев*.

**Выбор критериев.** Одним из наиболее острых и сложных вопросов является выбор критериев. От критериев требуется возможно большее соответствие целям. Критерии должны быть выражены в тех или иных шкалах измерения [53].

Определением цели и критериев завершается первая, концептуальная стадия проектирования образовательных систем. Формой документа, где отражаются цели и критерии (если он необходим), является *техническое задание*.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМ.** Следующей стадией фазы проектирования, в том числе, педагогической, образовательной системы, становится ее *моделирование*.

**Модель выступает как образ будущей системы.** Модели проектируемых педагогических систем, также, как и сами системы, могут быть, естественно, на разных уровнях иерархии. Можно говорить, к примеру, о модели урока; о модели образовательного учреждения и т.д.<sup>17</sup>

Модели являются способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть являются рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результаты. Примерами моделей могут быть планы и программы действий, уставы организаций, кодексы законов, рабочие чертежи, экзаменационные требования и т.д. В образовательной деятельности обучающегося, также как и в научной деятельности ученого в качестве познавательной модели может выступать *гипотеза* как предположительное знание.

*Стадия моделирования* включает в себя этапы: *построения моделей; оптимизации моделей; выбора модели* (принятия решения).

**Построение моделей.** Модели могут представляться в самых разнообразных формах. Так, обучающийся может строить в уме модель возможного решения очередной задачи. Профессор может составить конспект лекции, а все ее содержание удерживать «в голове». Детальное текстовое описание модели – что мы хотим получить – называется *сценарием*. Могут быть материальные модели – макеты, действующие модели и т.п.

Следующий этап стадии моделирования – *оптимизация моделей*.

**Оптимизация моделей.** Оптимизация заключается в том, чтобы среди множества возможных альтернативных вариантов моделей проектируемой системы найти *наилучший в заданных условиях, т.е. оптимальный вариант*. В этой фразе важное значение имеет каждое слово. Говоря «наилучшие», мы предполагаем, что у нас имеется критерий (или ряд критериев) сравнения вариантов. При этом важно учесть имеющие-

---

<sup>17</sup> Самое общее определение модели: модель – образ некоторой системы [35].

ся условия, ограничения, так как их изменение может привести к тому, что при одном и том же критерии наилучшими окажутся другие варианты.

**Выбор модели (принятие решения).** Выбор одной-единственной модели для дальнейшей реализации является последним и наиболее ответственным *этапом стадии моделирования*, его завершением. Рано или поздно наступает момент, когда дальнейшие действия могут быть различными, приводящими к разным результатам, а реализовать можно только одно. Причем вернуться к исходной ситуации, как правило, уже невозможно.

По принятии решения о выборе модели завершается стадия моделирования системы. Далее следует стадия ее конструирования.

**КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМ.** Следующей стадией проектирования педагогических (образовательных) систем является стадия конструирования, которая заключается в *определении конкретных способов и средств реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий*.

Если проводить аналогию с техникой, то этот этап при создании, например, автомобиля, самолета и т.д. будет заключаться в том, что на основе созданной концептуальной модели проекта начинается конструирование конкретных узлов и механизмов будущей машины, увязанных, согласованных между собой и в совокупности своей позволяющих в дальнейшем реализовать «в металле» концептуальную модель.

Процесс конструирования включает в себя этапы: *декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы*.

**Декомпозиция.** Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели-задачи в соответствии с выбранной моделью.

Декомпозиция в иерархических системах предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те, в свою очередь, разделяются на подзадачи и т.д. Декомпозиция позволяет расчленить всю работу по реализации модели на пакет детальных работ, что позволяет решать вопросы их рациональной организации, мониторинга, контроля и т.д.

**Агрегирование.** Процесс, в определенном смысле противоположный декомпозиции – это *агрегирование, компо-*

*зация* (дословно – соединение частей в целое). Для пояснения его сути приведем такой пример. Допустим, мы задумали создать самый современный автомобиль. Для этого возьмем самую лучшую и современную конструкцию инжектора, самую лучшую систему зажигания, самую лучшую коробку передач и т.д. А в результате не то что самого современного, а даже просто автомобиля не получим – эти части, пусть самые лучшие и современные, не *взаимосвязаны* между собой. Таким образом, *агрегирование* – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.

Когда определена и выстроена вся взаимосвязанная совокупность задач реализации проекта, начинается следующий этап конструирования системы – *исследование условий*.

**Исследование условий реализации модели.** Естественно, любая модель системы, в том числе педагогической, образовательной может быть реализована в практике лишь при наличии определенных условий (ресурсных возможностей). Естественно, необходим детальный анализ по каждой задаче (по всей системе задач) и по каждой группе условий: какие конкретные условия имеются для решения каждой конкретной задачи, какие условия необходимо выполнить, создать дополнительно.

Наконец, когда выстроена вся система задач реализации системы и исследованы условия ее реализации, приступают к последнему этапу конструирования педагогической (образовательной) системы – этапу *построения программы реализации*.

**Построение программы.** Программа реализации модели системы на практике – это конкретный план действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные (определенные) сроки. Разработкой детального плана-графика работ по реализации завершается стадия конструирования системы.

**Стадия технологической подготовки.** Последняя стадия фазы проектирования систем, в том числе образовательных, педагогических – стадия технологической подготовки процесса реализации спроектированной системы на практике. Она заключается в подготовке рабочих материалов, необхо-

димых для реализации спроектированной системы: учебно-программной документации, методических разработок, программного обеспечения и т.д.

Таким образом, мы рассмотрели всю последовательность проектирования педагогических, образовательных систем во всей ее полноте. Естественно, в простых случаях вовсе необязательно выполнять весь этот набор процедур. Если, к примеру, преподаватель проектирует очередное занятие, то, конечно же, большинство стадий и этапов процесса проектирования будет пропущено, свернуто, или будет осуществляться на интуитивном уровне. Тем более, если учащийся, студент решает очередную задачу. Но чем сложнее проект, чем больше заинтересованных участников он охватывает, тем все больше проектирование будет «вписываться» в эту полную общую схему.

Следующая фаза проекта – **технологическая фаза.**

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ФАЗА.** Технологическая фаза проекта заключается в реализации спроектированной системы в практике. Необходимо отметить, что применение тех или иных технологий целиком определяется конкретным содержанием каждого проекта.

Технологическая фаза включает в себя стадии (они же этапы):

- **реализации системы;**
- **оформления результатов** (если это необходимо). Например, составление отчетов. Или обучающийся, решив задачу, оформляет ее решение в чистовом варианте.

Последней, завершающей фазой любого проекта, в том числе педагогического (образовательного), является **рефлексивная фаза.**

**РЕФЛЕКСИВНАЯ ФАЗА ПРОЕКТА.** Технологическая фаза проекта завершается реализацией спроектированной системы в практике. Теперь педагог или обучающийся должен отрефлексировать – «обратиться назад»: осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния:

- объекта своей продуктивной деятельности – **итоговая оценка** (самооценка) реализации проекта. Оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям;

– субъекта деятельности, т.е. самого себя – **рефлексия**<sup>18</sup>.

Важнейшим компонентом в структуре любой деятельности, в том числе образовательной и педагогической является *рефлексия* как познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности (взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны»).

Рефлексия обеспечивает человеку выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, «вне ее», для суждения о ней.

Рефлексия имеет большое значение для развития как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей:

– во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности;

– во-вторых, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;

– в третьих, делает человека, социальную систему субъектом своей активности.

Таким образом, мы кратко и схематично рассмотрели весь полный цикл продуктивной деятельности: от выявления проблемы до реализации педагогического (образовательного) проекта, его оценки и рефлексии, т.е. все фазы, стадии и этапы образовательного проекта. Подробно проект как цикл продуктивной деятельности описан нами в [35].

---

<sup>18</sup>Эти компоненты деятельности соответствуют:

– в случае индивидуальной деятельности такому психологическому понятию, как самоконтроль. Как известно, «самоконтроль – рациональная рефлексия и оценка субъектом собственных действий на основе личностно значимых мотивов и установок, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий»;

– в случае коллективной деятельности – такому понятию теории управления, как контроль.

Самоконтроль разделяется на текущий и итоговый самоконтроль. Точно так же в случае коллективной деятельности контроль разделяется на оперативное управление и итоговую оценку.

### **§3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

#### **ИНТРИГА**

Здесь нам необходимо предупредить уважаемого Читателя о внимательном прочтении этого совершенно необычного раздела. Дело в том, что автор показывал его нескольким своим коллегам. И те при беглом прочтении единодушно высказались аналогично фермеру у М. Твена, впервые в жизни увидевшему в зоопарке жирафа: «этого не может быть!».

В первую очередь удивление коллег вызывал разговор о воспитательной деятельности самого обучающегося, о методах этой деятельности. С точки зрения всей традиционной педагогики, да и с точки здравого смысла ребенка **воспитывают**. Но то, что ребенок имеет собственную активность в этом процессе воспитания – у коллег не укладывается в голове. Хотя об этом, к примеру, писали в свое время и Л.С. Выготский [8] и В.В. Давыдов [68]), но эти вопросы как-то прошли мимо внимания психологов и педагогов.

Давайте, уважаемый Читатель, рассмотрим несколько примеров.

1) Автор начал показывать своей внучке в возрасте чуть более года мультфильмы на компьютере. Сначала, естественно, короткие по 1-2 минуты, потом обычной продолжительности. Если внучке фильм не нравился, она сползала с дедова колена и уходила. Давайте задумаемся. Отказ – это действие? Да, безусловно. Это действие. Уже в этом возрасте проявляется свобода воли, избирательность интересов. А интересы – это уже из области воспитания.

2) Школьник знает, что прогуливать занятия нельзя. Но он ставит пробу, эксперимент – а что получится, если я прогуляю? Да еще подо-

бью на это пару приятелей. Что я буду делать во время прогула? Что чувствовать? Вряд ли кто-то из читателей этого в детстве и юности хоть раз не проделывал! Но прогул-эксперимент – это действие!

3) Школьник утром просыпается по будильнику. Все из дома уже ушли. Ему хочется спать, лень подниматься. Но он преодолевает сонливость и лень и идет в школу. Преодоление – это действие? Безусловно. Волевое действие.

4) Школьнице мать сказала вернуться с гуляния в девять часов вечера. У нее есть **выбор**: исполнить данное указание или проигнорировать его. Выбор – это действие? Безусловно! Волевое действие.

В этих четырех примерах фигурировали **действия**. Действия, связанные с направленностью личности. То есть с воспитанием. Но если есть действия, то, естественно, есть и деятельность – **воспитательная деятельность самого обучающегося**.

Напомним уважаемому Читателю, что образовательная деятельность – это в нашем понимании деятельность обучающегося по развитию своего жизненного опыта.

### **3.1. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Напомним: логическая структура деятельности включает в себя особенности конкретного вида деятельности, ее формы, методы, средства.

#### **3.1.1. Особенности образовательной деятельности обучающегося.**

Можно выделить следующие особенности образовательной деятельности:

1. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности – практической, научной, художественной и т.д., где деятельность направлена на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата – матери-

ального или духовного – образовательная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития интеллекта, ценностных отношений и т.д. Конечно, в любой человеческой деятельности есть рефлексивные компоненты, обращенные «на себя». Но это лишь компоненты, в целом же деятельность – практическая, научная и т.д. обращена «во вне» – на внешний результат. Образовательная же деятельность целиком направлена «на себя».

2. *Образовательная деятельность всегда инновационна, продуктивна* для обучающегося. Постоянно. Поэтому она исключительно трудна для обучающихся. Даже в таких видах творческой деятельности как деятельность ученого, деятельность художника или артиста, деятельность педагога и т.д. всегда есть множество рутинных, повторяющихся компонентов, которые давно освоены и не требуют особых усилий для их воспроизведения. Деятельность же обучающегося постоянно, от часа к часу, изо дня в день направлена на освоение нового для обучающегося жизненного опыта.

Удивительно, как быстро взрослые – родители, учителя и т.д. забывают, как трудно им самим было учиться, когда они были детьми. И отношение, к примеру, родителей к учебе ребенка чаще всего выражается формулой: «Я вот каждый день горю на работе, устаю как.., а тебе что особенного делать? – учись и только, и никаких иных забот у тебя нет».

3. Парадоксальность образовательной деятельности заключается в том, что, хотя она постоянно инновационна, но *цели ее* чаще всего *задаются извне* – учебным планом, программой, педагогом и т.д. То есть, если говорить обобщенно, представителями старших поколений. Ведь, допустим, ученик должен изучить арифметику. Но, что это такое он поймет только в конце, закончив этот учебный курс. Учащийся хочет получить полное среднее образование – но что это такое он поймет лишь спустя 11 лет, получив аттестат зрелости. И так далее.

Исключение составляют, пожалуй, только взрослые обучающиеся, у которых образовательная деятельность, как правило, осознанно направлена на решение конкретных проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни.

Точно также *свобода выбора* обучающегося в раннем возрасте ограничена и постепенно расширяется в процессе взросления: школьник до окончания основной школы может выбирать лишь элективные курсы или образовательные программы в рамках дополнительного образования – музыкальная школа, художественная школа, авиамодельный кружок и т.п. И лишь по окончании основной школы он может выбирать дальнейшую образовательную траекторию: профессиональное училище, колледж, профильные классы средней школы и т.д.

Парадокс этот – инновационность образовательной деятельности и, в то же время ограниченность свободы воли и отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у обучающегося в ней – трудно разрешим. Тем не менее он составляет одну из острых проблем современной психологии и педагогики: ведь обучающийся, привыкший действовать «по указке», в дальнейшем, по окончании той или иной ступени образования и переходе к профессиональной деятельности зачастую, в условиях свободы выбора теряется, он несамостоятелен и безынициативен. Ведь известно, что из круглых отличников и золотых медалистов, за редкими исключениями действительно одаренных молодых людей, вырастают, как правило, посредственности.

4. Влияние на образовательную деятельность возрастной сензитивности («чувствительности») – присущих определенному возрасту человека оптимальных периодов развития определенных психологических и физиологических свойств и качеств личности. Преждевременное или запаздывающее к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Так, мозг ребенка до трех лет и мозг взрослого человека различаются принципиальнейшим образом. Дело в том, что в мозге младенца нейроны не покрыты миелиновыми оболочками, которые играют роль как бы электрических изоляторов, и по сути в этом мозге сплошное «короткое замыкание». Далее, известно, что в возрасте около 5 лет дети особенно чувствительны к развитию фонетического слуха, а по прошествии этого периода чувствительность падает. В возрасте 5–6 лет дети наиболее успешно овладевают иностранными языками. В возрасте 10–12 лет

наиболее эффективно происходит сенсомоторное развитие – формирование точности зрительного и кинестетического анализа, развитие точности движений и т.д. [57 и др.].

Кроме того, существенное влияние на образовательную деятельность оказывают *возрастные кризисы*, определяемые границами стабильных возрастов: кризис новорожденного (до 1 месяца), кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый кризис (11–12 лет), юношеский кризис и т.д., вплоть до возрастных кризисов у взрослых. Например, кризис 40 лет [57] – ведь известно, что после 40 лет способность восприятия любого нового учебного материала у человека резко снижается.

К сожалению, за исключением, пожалуй, дошкольного образования, при организации учебного процесса в школе, в профессиональных образовательных учреждениях, в учреждениях последиplomного образования ни периоды возрастной сензитивности, ни возрастные кризисы, как правило, не учитываются. [?????]

5. *В ходе онтогенеза обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в филогенезе*<sup>19</sup> в процессе общественно-исторического развития человечества: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической[35]. Действительно:

– способами трансляции культуры в традиционном типе ее организации являются ритуал, обычай, традиции, мифы. Еще в пренатальном (дородовом) развитии, которому сейчас стали уделять самое серьезное внимание, общение человеческого зародыша с другими людьми, в первую очередь с матерью, осуществляется посредством *ритуала*: мать просыпается и поет ритуальную песенку, каждый день одну и ту же. Идет на прогулку – поет другую, тоже каждый день одну и ту же, ложится спать – третью и т.д. После рождения общение младенца со взрослыми строится на постоянстве одних и тех же действий и слов (тоже ритуалы): «мама пришла», «мама сейчас тебя покормит» и т.д. Так, за счет постоянства ситуаций у

---

<sup>19</sup> *Онтогенез* – процесс развития отдельного растения, отдельной особи, индивида от рождения до смерти. *Филогенез* – исторический процесс развития всей популяции, в т.ч. всего человечества.

младенца складываются образы матери, отца, бабушки и т.д. Режим дня ребенка выступает как традиция, обычай. Игры с детьми младенческого возраста – это еще не детские игры с воображаемой ситуацией – они выступают в форме ритуалов: «ладушки, ладушки...», повторяющихся многократно. Сказки выступают своеобразной формой мифов. Одну и ту же сказку дети раннего возраста могут слушать десятки, сотни раз – им не надоедает. Таким образом, посредством ритуалов, традиций, мифов ребенок осваивает элементы человеческой культуры – образы, манипулятивные действия, условные формы языка и т.д.;

– следующей исторический тип организационной культуры – ремесленный. Способ трансляции – образец и рецепт его воспроизведения. На определенном возрастном этапе, где-то в возрасте около 3-х лет ребенок начинает копировать действия взрослых – либо непосредственно (предметно-манипулятивные действия), либо опосредовано в форме *детской игры*, создавая себе воображаемую ситуацию «взрослой жизни». Он играет в «дочки-матери», в «доктора» и т.д. – копируя поведение и действия взрослых [9];

– ребенок в возрасте 6–7 лет поступает в школу (или учится читать и писать еще в детском саду). И основным способом освоения человеческой культуры для него становится *текст* – атрибут *научного типа организационной культуры*, – носителем которого является, в первую очередь, учебная книга, а также словари, справочники, задачки и т.д.;

– наконец, в более старшем возрасте ребенок, подросток и т.д. начинает овладевать чертами *проектно-технологического типа организационной культуры*: в учебный процесс вносятся элементы проблемного обучения, учебные проекты, в частности, в трудовом обучении, в профессиональном образовании – курсовое, дипломное проектирование и т.д.

Причем, важно подчеркнуть, что эти типы организационной культуры не заменяются одна на другую, а *наличествуют одновременно, параллельно*. Так ритуалы, обычаи, традиции сохраняются и во взрослой жизни (например, режим дня, праздники, соблюдение народных обычаев и т.д.).

К ранее освоенным типам организационной культуры добавляются новые.

6. В разные исторические эпохи жили и живут принципиально разные обучающиеся: «дитя» XIX в. К.Д. Ушинского – это совсем другой ребенок, чем ребенок века XX и тем более века XXI. Каждое новое поколение отражает, ассимилирует тот исторический момент, в котором оно родилось и живет. И соответствует ему своими воззрениями, поведением, образом жизни и т.п.

7. Образовательная деятельность неизбежно связана с извечной проблемой «отцов и детей». Ведь родители, учителя, воспитатели, преподаватели и т.д. воспитывают, учат, развивают детей и молодежь так, как их в свое время воспитывали, учили, развивали – что называется «по образу и подобию». А эпоха уже совсем другая! Возникает извечное непонимание поколений – «а вот в наше время и вода была мокрее и волна круче!».

Для педагогики как науки это тоже, в общем-то, извечная проблема. Ведь педагогика развивается в значительной мере на обобщении широкого образовательного опыта. Для его изучения и обобщения требуется время. Пока это произойдет – очередное поколение уже сменилось! Поэтому для педагогики так необходимо создание методологического аппарата прогностики как средства «предсказания будущего» в построении педагогических систем. [?????]

Эти семь особенностей образовательной деятельности укладываются в классификацию по основанию диалектической пары категорий «онтогенез – филогенез» (рис. 30). Как зародыш в утробе матери повторяет в фантастически ускоренном масштабе времени всю эволюцию жизни на Земле протяженностью миллиард лет, так и растущий человек за 20 лет должен освоить культуру, которую человечество создавало 4 миллиона лет. Освоить, «догнать», чтобы затем стать в авангарде дальнейшего ее развития.

Естественно, обучающийся отражает, ассимилирует, «вбирает в себя» основы культуры (п. 1 особенностей, стрелка 1 на рис. 30). Для него «все в новинку» (п. 2, стрелка 2). Он не представляет себе или смутно представляет, что он должен освоить, программу развития его

жизненного опыта определяют представители старших поколений (п. 3, стрелка 3). Развитие его жизненного опыта идет в соответствии, «синхронно» с анатомическим, физиологическим и психофизиологическим развитием его организма (п. 4, стрелка 4 на рис.). В ходе развития он повторяет, в сжатом масштабе времени «проходит» филогенетический путь развития человечества (п. 5, стрелка 5 на рис.). Он живет в своей эпохе, в своем историческом времени, вбирает в себя образ жизни этой эпохи (п. 6, стрелка 6 на рис.), опережая в определенном смысле еще живые поколения «отцов» и «дедов», которые росли, развивались в другие исторические моменты (п. 7, стрелка 7 на рис. 30).

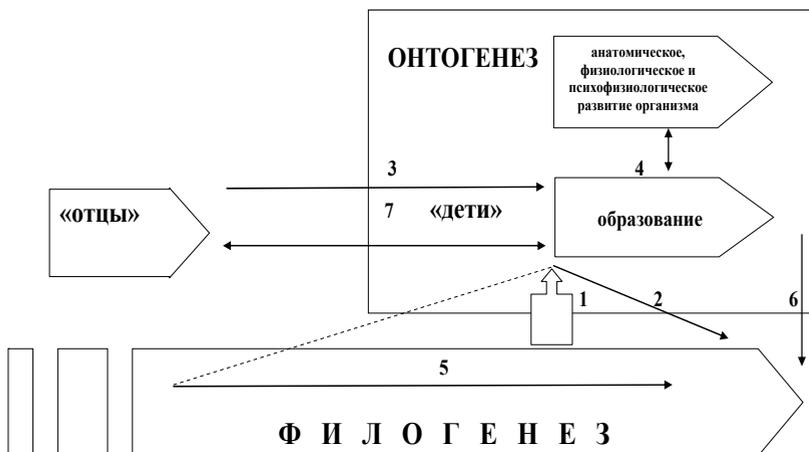


Рис. 30. Образовательная деятельность в системе отношений «онтогенез – филогенез»

### 3.1.2. Формы образовательной деятельности обучающегося

Формы образовательной деятельности обучающегося можно подразделить на (рис. 31):

1. формы самостоятельной образовательной деятельности обучающегося (обучающихся) без участия педагога (педаго-

гов) и формы совместной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся).

Формы самостоятельной образовательной деятельности – это *самообразование* и *самостоятельная образовательная работа*. Формы же совместной деятельности обучающегося и педагога мы рассмотрим позже в §5 «Педагогический процесс», п. 5.1.

Самообразование – целенаправленная образовательная деятельность, управляемая самой личностью без участия педагога.

Самостоятельная образовательная работа (по традиционной педагогической терминологии – самостоятельная учебная работа) – индивидуальная или групповая образовательная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем.

2. Образовательная деятельность может осуществляться в:

- образовательном учреждении – в классе, аудитории (лаборатории, кабинете, мастерской и т.д.);
- в других местах – в библиотеке, в музее, на экскурсии и т.п.;
- дома.

3. Следующая классификация форм образовательной деятельности обучающегося – *по системам образования* – начального образования, общего среднего образования, начального профессионального образования, высшего образования и т.д.

4. Классификация форм *по способу получения образовательного статуса*: очная, заочная, вечерне-сменная, экстернат, открытая, дистанционная и т.д.

**3.1.3. Методы образовательной деятельности.** Переходя к разговору о методах образовательной деятельности обучающегося, необходимо, в первую очередь, отметить, что в психолого-педагогической литературе об этих методах говорится крайне редко и скупо. А во многих учебниках педагогики и педагогической психологии методы учения – учебной деятельности обучающегося, методы воспитательной деятельности обучающегося вообще не упоминаются – речь в них идет только о методах воспитывающей деятельности педагога и методах обучающей деятельности педагога, по традиционной педагогической терминологии – методах препода-

вания и воспитания. То есть деятельность обучающегося вообще не рассматривается. Показательно, что в обоих изданиях педагогических энциклопедий: в Педагогической энциклопедии 60-х гг. и в Российской педагогической энциклопедии 90-х гг. нет даже статей под названием *учение* (как учебной деятельности учащегося) [52, 58]. Не говоря уже, тем более, о деятельности «воспитуемого»!

Вот уж наследие тоталитарного режима! Начальник (в нашем случае учитель, педагог) распоряжается – кто что должен исполнять, а все остальные (в нашем случае «обучаемые», «воспитуемые») – винтики тоталитарной машины – должны беспрекословно исполнять (или делать вид, что исполняют). А что чувствует этот «винтик», что его волнует, что он хочет сам – педагогов не интересует – в том числе и авторов учебников педагогики.

Методы образовательной деятельности обучающегося нам необходимо будет рассмотреть по отдельности: методы воспитательной деятельности обучающегося, методы его учебной деятельности, методы его деятельности по развитию психических процессов. Дело в том, что методы учебной деятельности нами были выстроены ранее в книге «Методология учебной деятельности» [37]. Это было относительно несложно, поскольку был аналог – система методов научно-исследовательской деятельности [35]. Не удивительно. В деятельности ученого и учебной деятельности обучающегося много общего: *ученик – учение – ученый*. В основе и той и другой деятельности лежит **познание**.

А вот методы воспитательной деятельности обучающегося необходимо строить с нуля.

**Методы воспитательной деятельности обучающегося.** Если задуматься – в каких понятиях строить методы воспитательной деятельности, то станет понятно, что в понятиях *действий*. Метод – синоним способ. Способ чего? Естественно, способ действия. Какого рода действия обучающегося могут быть направлены на его воспитание? Наверное, действия типа: побуждение, поступок, оценка, подражание, самооценка, раскаяние и т.п.

Действия принято делить на теоретические и практические или эмпирические (эмпирия – опыт.). Основание – разделение деятельности в целом на *теоретическую* и *практическую* [55]:

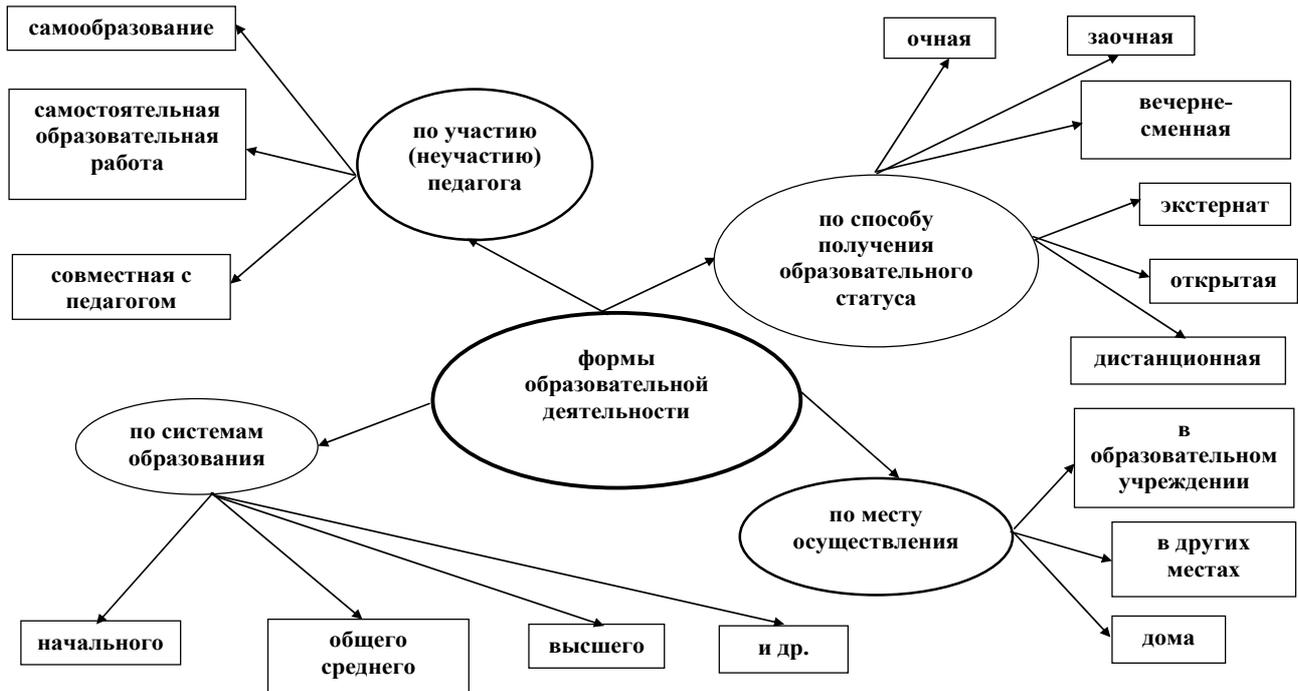


Рис. 31 Формы образовательной деятельности

– **теоретическая деятельность** имеет целью нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов деятельности *практической*;

– **деятельность практическая** имеет целью сознательное изменение элементов мира.



Рис. 32 Методы воспитательной деятельности обучающегося

Соответственно, методы воспитательной деятельности обучающегося мы поделили на методы теоретические и практические (рис. 32). В свою очередь, теоретические методы, поскольку воспитательная деятельность неразрывно связана с волевыми и эмоциональными компонентами, условно разделены на собственно *интеллектуальные, интеллектуально-эмоциональные и интеллектуально-волевые методы* (рис. 32). Суть этих методов понятна из названий. Одно только пояснение: *метод упражнения в деятельности* – термин взят из переводной педагогиче-

ской литературы. Под упражнениями в деятельности понимается осуществление обучающимся относительно крупных акций: пойти в туристический поход, собрать радиоприемник или компьютер, поработать в каникулы на стройке и т.д.

В целом предложенный нами комплекс методов воспитательной деятельности обучающегося вовсе не претендует ни на полноту, ни на непротиворечивость. Это только первая прикидка. А сама система методов требует детальных исследований. [?????]

**Методы учебной деятельности обучающегося.** Как уже было сказано выше, методы учебной деятельности обучающегося близки к методам научно-исследовательской деятельности ученого. Для рассмотрения методов учебной деятельности используются следующие классификации:

– деление методов на *теоретические методы* и *эмпирические методы*;

– деление методов на *методы-операции* и *методы-действия*<sup>20</sup>.

Вся система методов учебной деятельности обучающегося представлена на рис. 33. Подробно эти методы описаны в [35, 37].

Но при этом возникает вопрос – а где же **эмпирические методы-действия учения** (рис. 32)? В научной деятельности эмпирические методы-действия – это, например, мониторинг,

---

<sup>20</sup> В [36] мы, развивая мысль В.И. Загвязинского о двойственной структуре методов научного исследования, разделили их на методы-действия и методы-операции. Такое деление методов, очевидно, целесообразно применить и к методам учебной деятельности.

Как известно, структурными единицами деятельности выступают *направленные действия*. Действие – единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются *операции*, соотношенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия (А.Н. Леонтьев).

Исходя из этого мы выделяем:

- *методы-операции*;

- *методы-действия*.

Такой подход не противоречит определениям метода, которые дает Энциклопедический словарь [62]:

- во-первых, метод как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи;

- во-вторых, метод как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

научный эксперимент и т.п. Аналогии с учебной деятельностью не проведешь.

Эмпирические методы-действия учения – это, очевидно, **учебные технологии** как системы условий, форм, методов, средств для достижения целей *учения* (см. §4 данной главы, п. 4.2). Ведь каждый человек, начиная с ребенка, учится по-своему, со своими специфическими особенностями, со своей **автодидактикой**. Но, если по проблемам *педагогических технологий* на сегодня мы имеем тысячи публикаций, то, к сожалению, **проблема учебных технологий вообще никак не исследовалась. [?????]**

**Методы развития (психических процессов обучающегося)**. Развитие психических процессов обучающегося происходит либо попутно в процессе воспитания и обучения, либо целенаправленно. В первом случае развитие психических процессов осуществляется через методы воспитания и обучения. Во втором случае – при целенаправленном развитии памяти, внимания, эмоций и т.д., пожалуй, единственным методом является **тренировка**<sup>21</sup>.

#### **3.1.4. Средства образовательной деятельности обучающегося**

Как и в любой человеческой деятельности средства образовательной деятельности можно объединить в пять групп: материальные, информационные, языковые, логические, математические (рис. 34).

*Материальные и информационные средства* – это, в традиционном понимании, – игрушки (в раннем возрасте), учебное оборудование, учебно-наглядные пособия и т.д.

Но материальные и информационные средства обучения специально создаются другими людьми – не самими обучающимися – издательствами, специализированными заводами, компьютерными фирмами и т.д. – за исключением тех редких случаев, когда наглядные пособия, макеты и т.п. создаются самими обучающимися.

---

<sup>21</sup> *Тренировка* отличается от *упражнения* как метода обучения тем, что если упражнения применяется для приобретения навыков и умений, то тренировка рассматривается как более продолжительный процесс. Не только приобретение, но и дальнейшее поддержание и совершенствование.

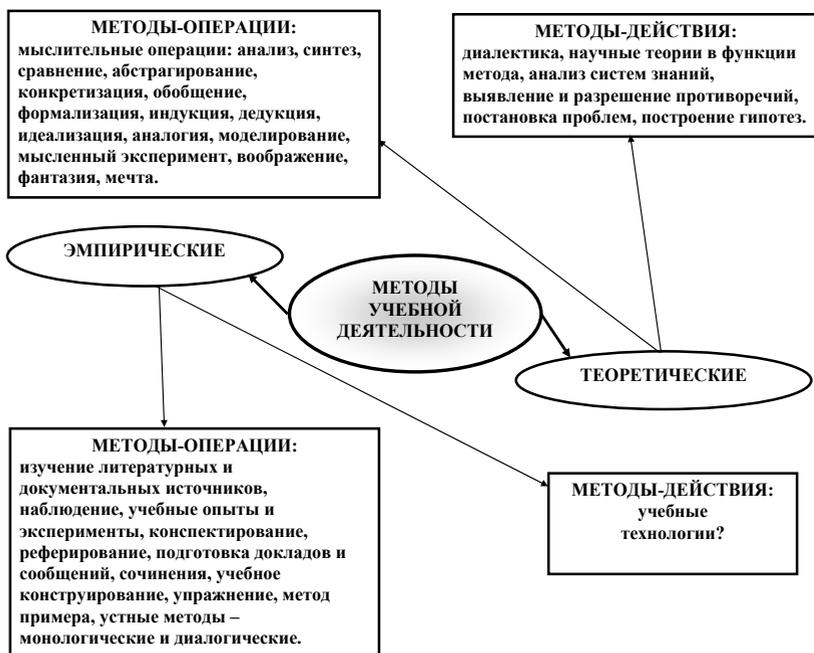


Рис. 33. Методы учебной деятельности обучающегося

Все остальные средства учения – языковые, логические, математические осваиваются самими обучающимися в ходе самой образовательной деятельности.

**Языковые средства:** естественные родной и иностранные языки, ряд специальных языков: язык чертежа, электрических схем, дорожных знаков и т.д.; а также специфические научные языки: математики, физики, химии и т.д. и языки искусства. Все эти естественные и искусственные языки являются средствами образования. Начиная с родного языка. Родной язык для ребенка является одним из первых обретений в его социализации и наследовании человеческой культуры. На основе родного языка формируется и развивается мышление ребенка, в том числе понятийное, логическое мышление, развивается его сознание и самосознание, развивается общение с другими людьми, осваиваются другие языки и все учебные курсы.



Рис. 34. Средства образовательной деятельности обучающегося

*Логические средства.* Вслед за языком и параллельно с ним у ребенка формируются логические средства деятельности, в том числе образовательной деятельности. Логическое (так называемое словесно-дискурсивное) мышление является высшим уровнем мышления человека, которое формируется постепенно, через наглядно-действенное (в самом раннем возрасте) и образное мышление и заключается в умениях ставить, осознавать вопросы, находить пути их выяснения, выполнять для этого необходимые мыслительные операции и делать правильные умозаключения.

*Математические средства.* Формирование математических средств образования начинается с формирования у детей представлений о числе и умении счета и продолжается как в процессе изучения самой математики, так и в других учебных дисциплинах, где применяется тот или иной математический аппарат. Следует отметить, что традиционно сложилось деление людей, начиная с детского возраста, на «естественников», «технарей», якобы способных к изучению математики, с одной стороны, и на «гуманитариев», якобы не способных к изучению математики, – с другой. Но такое деление приводит к совершенно разному образованию этих двух «категорий» людей: парадокс заключается в том, что при необходимости «технарь» может стать «гуманитарием» – таких примеров множество. «Гуманитарий» же поменять свой профиль на ма-

тематический, естественнонаучный, технический не может в принципе – *он не владеет необходимыми математическими средствами*. Наверное, это указанное деление людей не может продолжаться бесконечно – в новой эпохе, очевидно, со временем математические средства станут необходимыми всем специалистам.

Между тем, развитие у обучающегося языковых, логических и математических средств образовательной деятельности представляет собой довольно интересную и практически не исследованную проблему. Поясним, что имеется в виду: не изучение родного, иностранных и других языков самих по себе, а, именно, развитие языковых средств дальнейшего образования обучающегося; не формирование у учащихся логического мышления самого по себе, а развитие логических средств их дальнейшего образования и т.д. [?????]

### **3.2. ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ**

Процесс образовательной деятельности обучающегося (его временную структуру) мы рассмотрим в логике проекта (см. гл. 3, п. 2.2). С позиций обучающегося образовательными проектами являются в современной интерпретации *образовательные программы* (если не считать обучения и воспитания детей в самом раннем возрасте – в семейном воспитании, которое, как правило, родителями не проектируется, а осуществляется интуитивно). Образовательные программы: дошкольного образования, общеобразовательные (начального, основного и полного среднего), начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования охватывают достаточно длительные отрезки времени и для обучающегося являются полными завершенными циклами образовательной деятельности – инновационной, продуктивной. То есть, образовательная программа отвечает всем признакам *проекта*.

Необходимо оговорить, что на сегодняшний день процесс воспитания и процесс развития психических процессов обучающегося программируются каким-то образом лишь в образовательных программах дошкольного образования. Все осталь-

ные образовательные программы, начиная с начальной школы, направлены лишь на учебную деятельность обучающихся – последствия «школы знаний». А в целом – последствия научного типа организационной культуры. Ведь сегодня **все содержание образования**, отражаемое в образовательных программах, учебных планах и т.д. **сводится только к содержанию обучения**, формулируемому в понятиях «знать» и «уметь»<sup>22</sup>. Аспекты **воспитания и развития (пс.-п.) вообще никак не проектируются** (не программируются)! Но ныне уже совсем иная эпоха. И, наверное, необходимы попытки построения содержания образования в каких-то иных понятиях. Может быть, в терминах культуры. А именно – раскрывать его не в понятиях «знание» и «умение» («компетенция»). А в понятиях культуры: «нравственная культура личности», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования потеряют нынешний технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переведутся в личностный план. Могут быть и какие-то иные варианты. Но в конце-то концов так долго до бесконечности продолжаться не может – так мы никогда не избавимся от «знаниевой парадигмы». [?????]

Специфика образовательной программы как образовательного проекта<sup>23</sup> заключается в том, что участие обучающегося в проектировании образовательного процесса, в целеобразовании, как уже говорилось ранее, крайне ограничена, особенно в младших возрастах. Ведь проектируют образовательный процесс другие люди: разработчики содержания образования на федеральном, региональном и местном уровнях, авторы учебников и т.д., а также учителя и преподаватели, поскольку каждый педагог вносит в содержание образования свою личностную интерпретацию.

---

<sup>22</sup>Переводя на современный «модный» язык: «знать» и «компетенцировать» – опять же юмор по поводу заимствования иностранных терминов.

<sup>23</sup>Как известно, **образовательная программа** – совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Отстраненность обучающегося от построения целей образования, очевидно, явление объективное и неизбежное. С рождения и до окончания основной школы обучающийся вообще *не имеет возможности выбора* (за исключением дополнительного образования в кружках технического творчества, в музыкальных, художественных, спортивных школах и т.п.). После окончания основной школы обучающийся может выбирать *образовательную траекторию* – продолжить образование в средней школе с тем или иным профилем, или пойти в профессиональное училище, колледж и т.п. на ту или иную специальность. И так далее. В частности то, что сегодня много внимания уделяется личностно-ориентированному образованию означает возможность для обучающегося выбора образовательной траектории в имеющемся наборе образовательных программ (а также, в более детальном варианте – подпрограмм). Но не более того.

Даже после окончания профессионального образовательного учреждения, в том числе высшего, в системе повышения квалификации цели и содержание обучения задаются, в основном, извне – другими людьми. И только в режиме *самообразования* обучающийся имеет полную свободу выбора и может самостоятельно определять цели образовательной деятельности: что ему изучать, чем заниматься, сколько, когда, как и т.д.

В целом фаза проектирования процесса образовательной деятельности – а проектирование образовательных программ относится именно к этой области, поскольку им занимаются не обучающиеся, а специалисты в области образования, подробно нами описана в [35, 36]. Поэтому на ней останавливаться подробно не будем.

Здесь же нам необходимо подробнее остановиться лишь на двух этапах стадии конструирования образовательного проекта – *декомпозиции* и *агрегирования (композиции)*.

**Декомпозиция** – это процесс разделения общей цели проектируемой системы – в нашем случае такой системой являются образовательная программа – на отдельные подцели – задачи. Декомпозиция предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те, в свою очередь, разделяются на подзадачи и т.д. То есть выстраивается так называемое дерево

целей (задач) – выстраивается, соответственно, **иерархия образовательных проектов** (рис. 35).

Декомпозиция образовательных программ осуществляется разработчиками образовательной документации:

– по дисциплинам (учебным курсам), те, в свою очередь, разделяются по разделам, разделы по темам, темы по отдельным занятиям и т.д. (вариант предметной декомпозиции содержания обучения [37]).

– по модулям (другой вариант, в случае объектной декомпозиции содержания обучения). В свою очередь модуль разделяется на отдельные блоки (зачетные единицы) и т.д.

В общем случае деление заканчивается минимальной неделимой «единицей» учебного процесса – учебной задачей (см. ниже)<sup>24</sup>;

Таким образом, образовательный процесс разбивается на многочисленные дробные «клеточки» – проекты, подпроекты, минипроекты (рис. 35).

**Агрегирование (композиция).** Напомним (см. выше – гл. 3, п. 2.2), что процесс в определенном смысле противоположный декомпозиции это – агрегирование, композиция (дословно – соединение частей в целое). Таким образом – агрегирование – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.

**И вот как раз с композицией, агрегированием в образовательном процессе возникают многие проблемы.** Дело в том, что декомпозицией, разделением образовательной программы на элементарные «клеточки» – учебные задачи занимаются многие «дяди» и «тети» – от разработчиков учебных программ и учебников до учителей, преподавателей по разным предметам, а все эти «клеточки»-задачи должны «агрегироваться», «компоноваться» – объединяться *в единое целое представление об образовательной программе всего в одной единственной голове – голове обучающегося.* Чего чаще всего этого и не происходит! **И это явление (композиция**

---

<sup>24</sup> В общем случае речь должна идти об образовательной задаче, и, соответственно делении образовательных задач на воспитательные задачи, учебные задачи, задачи по развитию (пс.-п.) – развитию психических процессов обучающегося. Но, поскольку здесь мы говорим о декомпозиции содержания обучения (к сожалению, и только), то говорим об учебной задаче.

разрозненных компонентов образовательного процесса в нечто единое целое) составляет огромную проблему для педагогики! [?????]

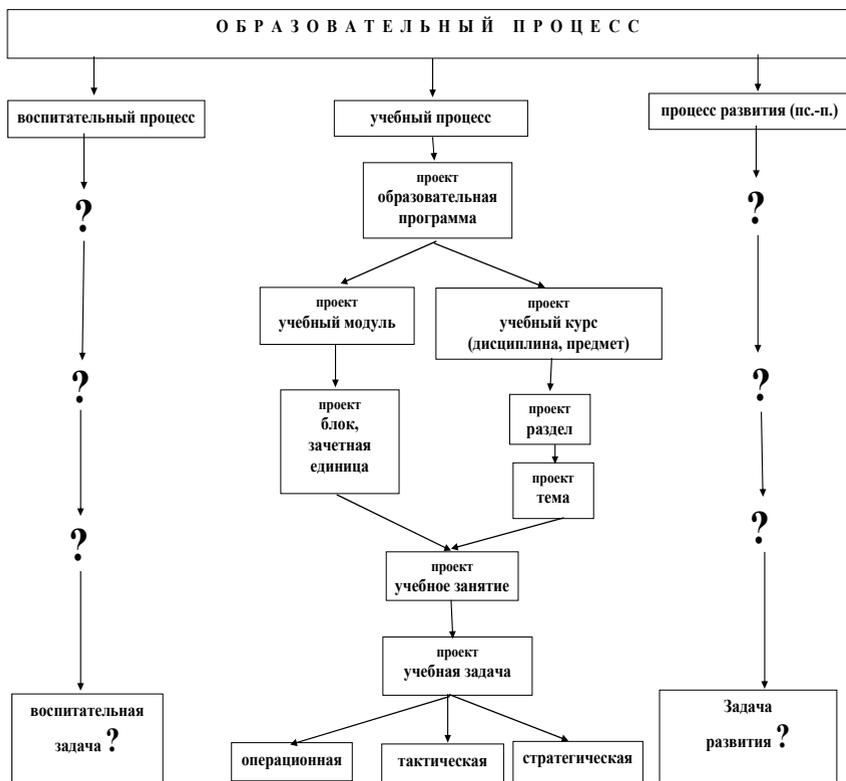


Рис. 35. Иерархия образовательных проектов

### Образовательная задача.

Итак, несколько выше мы сказали о том, что минимальной «единицей», «клеточкой» учебного процесса является учеб-

**ная задача**<sup>25</sup>. Что же она собой представляет? Если задаться вопросом – что является «клеточкой» содержания обучения, подлежащей усвоению, то, очевидно, напрашивается следующий их набор:

– *понятие* (в том числе категории). Далее посредством понятий формулируются: *факты* (в первую очередь – научные факты); *утверждения* (положения) – аксиомы, теоремы, положения государственных законов и т.п.; на основе понятий, фактов и утверждений строятся их *отношения* (взаимосвязи): теории, законы, идеи и т.п.;

– *образ*, в том числе литературный образ, например, стихотворение, художественный образ, например, картина и т.д.; и, соответственно, отношения (взаимосвязи) образов;

– *операция* – перцептивная, мыслительная, технологическая и т.д. Из операций складываются *действия*.

Очевидно, это и составляет полный набор элементарных компонентов содержания обучения. Возможно, сюда могут быть отнесены (в раннем возрасте) *буквы* как структурные единицы слов, несущих понятия, числа. В том числе в более позднем возрасте – некоторые числа вроде  $\pi$ ,  $e$  (основание натурального логарифма), физические и другие константы, символы (например, пиктограммы, дорожные знаки и т.п.). Вот из этих «атомов» и состоит, очевидно, на сегодня все содержание обучения на нижнем его уровне.

Рассмотрим теперь, как трактуется процесс решения учебных задач обучающимся.

В традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении выделяют следующие учебные действия обучающихся:

«– принятие учебных задач и плана действий, предлагаемого учителем;

– осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач;

– регулирование образовательной деятельности под влиянием контроля учителя и самоконтроля;

---

<sup>25</sup> Следует отметить, что в научной школе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова под учебной задачей понимается нечто другое – только формирование у обучающихся обобщенных способов действия (см., например, [9]). Все остальное называется «учебными ситуациями».

– анализ результатов образовательной деятельности, осуществляемой под руководством учителя» [50].

В проблемном обучении [15]:

«– обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации);

– анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;

– членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

– актуализация знаний и способов деятельности и соотнесение их с условием решаемой задачи;

– выдвижение гипотезы (или гипотез);

– выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственно решение);

– проверка решения;

– конкретизация полученных результатов».

В развивающем обучении (по В.В. Давыдову [9]):

«– принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;

– преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

– моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;

– преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

– построение системы частных задач, решаемых общим способом;

– контроль за выполнением предыдущих действий;

– оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи».

Аналогично строятся этапы решения учебных задач и в литературе по педагогической психологии (см., например, [16, 18 и др.]).

Как видим, несмотря на некоторые различия трактовок, в логике организации процесса решения учебных задач есть много общего. Что же это общее? Да просто логика процесса решения учебной задачи во всех перечисленных вариантах

соответствует общей логике организации **проекта** в его современном понимании – как завершённого цикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами (см. гл. 3, п. 2.2). Так, в фазе проектирования есть и выявление проблемы, и моделирование (построение гипотез), и членение основной проблемы на подпроблемы – задачи (декомпозиция), и исследование условий и т.д. Поэтому, думается, в качестве **общей модели организации процесса решения учебных задач целесообразно взять общую временную структуру проекта**. А для решения той или иной конкретной учебной задачи в той или иной методической системе обучения из этой общей модели будут опускаться те или иные этапы, стадии.

Но обратим внимание Читателя на тот факт, что *во всех известных дидактических и психологических источниках отсутствуют по меньшей мере два обязательных для любого проекта, в том числе и для учебной задачи, этапа-компонента*.

Во-первых, **определение критериев**. Как обучающийся, по каким критериям может самостоятельно определить – решил ли он учебную задачу или нет? Усвоил ли он данное понятие, теорию и т.д.? В лучшем случае для примеров-упражнений по математике, физике, химии в задачниках приводятся ответы. А во всех остальных случаях? Какой ответ заученного урока может считаться полным, а какой нет – здесь обучающийся должен целиком полагаться на личный вкус и настроение учителя, преподавателя – как он оценит ответ. Или школьник написал сочинение – а в итоге получил назад свою тетрадь с резолюцией: «тема не раскрыта – «3». А какие у ученика есть критерии «раскрытия темы»? Какое сочинение можно считать «образцовым»? Во многих учебниках в последнее время в конце каждого раздела, темы и т.п. приводятся так называемые «контрольные вопросы», «вопросы для самоконтроля». Но это очень слабые «подпорки» для обучающегося. В целом же методический критериальный аппарат для образовательной деятельности обучающегося разработан крайне недостаточно – если не сказать сильнее – вообще не разработан! **[?????]**

Ведь, к примеру, подавляющее большинство профессиональных деятельностей людей строится по четко определен-

ным критериям: рабочему задаются классы точности и чистоты обработки деталей, нормы выработки; у бухгалтера есть свод инструкций и т.д. А обучающийся остается один на один со своими учебными задачами – а критерии держит в своей голове педагог.

Во-вторых, отсутствует во всех публикациях и такой важнейший этап-компонент любого проекта, в том числе учебной задачи, как **определение альтернатив** (см. гл. 3, п. 2.2).

На сегодняшний день в системе образования мы имеем множество альтернативных учебников, задачников и т.д. Но право выбора того или иного учебника остается за учителем, профессором – но не за обучающимся. Почему? Так проще? Привычнее? Но правильно ли это? Может быть, поменять позиции – педагогу, вместо того, чтобы пересказывать содержание учебника, задать наперед этот материал обучающимся на дом для самостоятельного изучения по различным, каким они хотят источникам. А затем на занятиях сравнить и обсудить по ответам учащихся, студентов – какие могут быть подходы к описанию одного и того же материала, как могут по-разному описываться, доказываться одни и те же истины. Тогда для обучающихся станет понятным, что все научные истины относительны, научные теории – модельны, а многие факты, события (например, в истории) могут оцениваться по-разному. Опять же проблема! [?????]

Но вернемся к «нашим баранам». Выше мы выяснили, что *учебная задача является* минимальной «клеточкой» учебного процесса – *минимальным учебным проектом* для обучающегося.

Теперь обратим внимание Читателя на тот факт, что *все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач* (часто их даже называют не учебными, а «познавательными задачами» – опять та же знаниевая парадигма!). «Внутренний источник его (процесса обучения – А.Н.) самодвижения – постоянная и постепенная (по определенным нормативам) смена учебно-познавательных задач, по мере решения которых перед учащимися ставятся новые цели и задачи. Логика постановки и решения этих задач воплощает самодвижение обучения...» (Российская педагогическая энциклопедия [58, т. 2, с. 217] – статья «Процесс обучения»).

Зададимся вопросом – а правильно ли это? Процесс обучения декомпозирован полностью на минимальные «клеточки» – учебные задачи. А что с *агрегированием, композицией*?! Может ли из всего набора учебных задач сформироваться целостное мировоззрение личности, ее убеждения и т.д.? может ли быть целостно освоено все основное содержание человеческой культуры? Очевидно, нет. Организация процесса обучения как последовательная череда учебных задач направлена, в основном, на освоение научных знаний. Для этих целей она вполне удобна (подчеркнем – удобна скорее для учителей, чем для обучающихся). Но современные цели обучения и образования значительно шире.

Выше (см. гл. 3, п. 2.1) мы говорили об *интегративной деятельности* – по настоящему полноценной человеческой деятельности, в которой в органическом единстве представлены целеполагание и целевыполнение, с одной стороны. С другой стороны, в ней должны быть выражены все основные виды: ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, эстетическая и коммуникативная деятельность.

Цель образования человека заключается в конечном счете в формировании человека с активной жизненной позицией, человека деятельного, «деятельно развитого». Ведь деятельный человек может достаточно быстро сориентироваться и освоить новые жизненные ситуации, новые профессии и т.д.

Но для овладения всеми существенными сторонами деятельности, овладения подлинно человеческой – интегративной деятельностью необходима организация собственного опыта обучающегося в такой деятельности, где он мог бы сам сформировать способности к ориентировке, самостоятельному определению цели действий и деятельности, к творчеству.

Но традиционное обучение *в виде последовательности учебных задач* этому не способствует.

Учебный план как образовательной, так и профессиональной школы предусматривает, в общем-то, освоение учащимися и студентами почти всех основных видов деятельности. *Но дело в том, что они расчленены порознь по предметам и циклам обучения.* Действительно, в общеобразовательной школе:

- изучение курсов основ наук – ведущий вид деятельности учащихся – познавательная деятельность. При изучении гу-

манитарных (и общественных) предметов – это еще отчасти и ценностно-ориентировочная деятельность. Остальные виды деятельности, как правило, свернуты;

- трудовое обучение, которое ныне названо вообще туманно «технологическая область» – организация первоначального опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило механической, репродуктивной и полностью оторванной от изучения других предметов. Кроме того, есть курс черчения – как некоторый опыт проективной преобразовательной деятельности, тоже репродуктивной и полностью оторванной от всех других видов деятельности;

- изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах – хореография. Ведущий вид деятельности – эстетическая (только лишь художественная) деятельность – оторванная от всех остальных ее видов;

- коммуникативная деятельность в учебном процессе практически не представлена. В условиях монологического построения учебного процесса (в основном говорит учитель, ученик иногда лишь отвечает «заученный урок») общение на занятиях свернуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или во время внеучебной деятельности.

То есть все виды деятельности расчленены, декомпозированы порознь по «клеточкам» учебного плана, предметов, расписания занятий и т.д. **А композиции, объединения нет.** Но в этом случае полноценной жизни у ребенка быть не может!

Аналогичная картина имеет место и в профессиональной школе, где учебный процесс представлен в виде циклов:

- теоретического обучения (преимущественно познавательная деятельность студентов);

- практического обучения – производственного обучения в профучилищах, занятий в учебных мастерских и производственной практики в средних и высших профессиональных учебных заведениях как опыт преобразовательной практической деятельности студентов (как правило, носит механический, репродуктивный характер);

- учебного проектирования – в основном в ССУЗах и ВУЗах – как организация опыта проективной преобразовательной деятельности студентов, также имеющего в большинстве случаев весьма узкий, технологический характер.

Причем, курсовое, дипломное и т.д. проектирование студентов, как правило, не предполагает реализацию этих проектов. То есть получается, что проективная преобразовательная деятельность сама по себе, а практическая преобразовательная деятельность (в процессе практики и т.д.) – сама по себе.

Таким образом, ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе молодому человеку чаще всего негде проявить себя, раскрыть свои созидательные возможности.

Рассмотрим еще один аспект образовательной деятельности – со стороны *активности личности* (см. гл. 3, п. 2.1).

Условно можно сказать так:

– операционный уровень деятельности – ситуационная активность – это человек-исполнитель;

– тактический уровень деятельности – надситуационная активность – активный деятель;

– стратегический уровень деятельности – творческая активность – творческий человек, творец.

Так вот, традиционная «последовательная цепь решения учебных задач» предусматривает *лишь ситуативную активность* обучающихся и, соответственно, операционный уровень деятельности. К сожалению, в педагогической практике до сих пор бытует представление о том, что обучение предусматривает усвоение обучающимися задаваемого материала и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий. И что общественное поведение учеников должно состоять в добросовестном выполнении поручений. Результаты такого подхода впоследствии сказываются весьма негативно. Не привыкшие к активному поиску обучающиеся оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов.

В то же время активный, ищущий, интересующийся обучающийся по-прежнему и родителями, и педагогами чаще всего оценивается как «мешающий фактор».

Кстати, ситуативная – надситуативная и творческая активность – это еще один из аспектов **водораздела между обучением и воспитанием** в традиционной «знаниевой» педагогике. И авторы многих учебников педагогики это признают – см., например, [51]: «поскольку в учебном процессе от обучающегося требуется лишь ситуативная активность, то дефи-

цит надситуативной, творческой активности следует компенсировать внеурочными воспитательными «мероприятиями», ученическим самоуправлением, работой в детских и молодежных объединениях и т.д.».

Автор данной книги ни в коем случае не умаляет значения воспитательной работы – это не менее важный компонент, чем учебный процесс. Но они должны взаимно дополнять друг друга, а не просто компенсировать недостатки одного за счет другого. [?????]

Таким образом, невольно напрашиваются в организации учебного процесса **три параллельные, в значительной степени независимые друг от друга линии** (рис. 35):

1. **Первая** – это решение традиционных учебных задач – **операционных** – как *минипроектов* образовательной деятельности – это все равно остается необходимым звеном учебного процесса, соответствующим *ситуативной активности*.

2. **Вторая** – это решение учебных задач второго уровня – **тактических, соответствующих надситуативной активности** – *более крупных учебных проектов*, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, где могли бы активно применять свои знания по различным дисциплинам в практике, где могли бы общаться друг с другом и т.д. Учебный процесс будет в этом случае усилен ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными, эстетическими компонентами. В том числе за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений учащихся и студентов; введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов примитивных лабораторных работ по готовым образцам; применения деловых игр, игрового моделирования и других игровых форм учебных занятий, выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т.д.

3. **Третья** – это решение учебных задач третьего, творческого уровня, *соответствующего творческой активности личности* – **стратегических учебных задач** – *крупных учебных проектов*. Такие проекты скорее всего могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании (которые в принципе должны были бы составлять нечто единое целое [?????]) – ведь проектировать что-то, не реализуя

проектируемое, бессмысленно) – организацией собственного опыта обучающихся в осуществлении интегративной трудовой (для школьников) и профессиональной (для студентов) деятельности. Для этого учащиеся, студенты должны быть включены в проекты, выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями, которые отвечают следующим требованиям:

- имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и имеют определенных потребителей;

- посильны для учащегося, студента, но отличаются высоким уровнем трудности, получаемый продукт (материальный или духовный) должен быть высокого качества, степени совершенства;

- сформулированы в самом общем виде: требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;

- предусматривают возможности коллективной производственной деятельности учащихся, студентов, а также включения их в производственные или научные коллективы.

Учебные задачи как образовательные проекты второго и третьего уровней, очевидно, должны быть включены в учебные программы как **обязательные компоненты** учебного процесса. [?????]

Причем, **все нынешние разговоры о КОМПЕТЕНТНО-СТНОМ ПОДХОДЕ в образовании так и останутся красивыми разговорами до тех пор, пока вся учебно-программная документация общеобразовательной и профессиональной школы не будет коренным образом перестроена в логике оптимального сочетания учебных задач трех уровней: операционных, тактических, стратегических.** [?????]

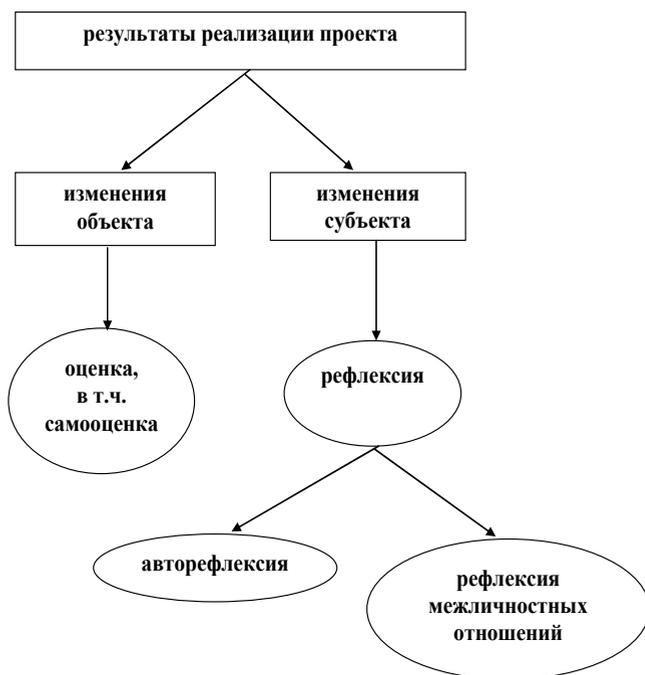
Это все, что касается учебных задач. Эта область в педагогике, в дидактике более или менее исследована. Но то, что касается **воспитательных задач, задач развития** (пс.-п.), их назначения, состава, структуры (см. рис. 35) – это совер-

шенно неисследованные области – **TERRA INCOGNITA**.  
**[?????]**

### **Рефлексивная фаза образовательного проекта.**

Любые проекты, в том числе образовательные, на любом уровне их иерархии завершаются рефлексивной фазой (рис. 29) – «обращением назад»: осмыслением, сравнением, оценкой исходных и конечных состояний:

- объекта продуктивной деятельности – итоговая оценка (самооценка) результатов проекта;
- субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия (рис. 36).



*Рис. 36. Структура рефлексивной фазы проекта*

**Итоговая оценка.** Как известно, в теории систем, в системном анализе оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям. Но, на сегодняшний день, как уже говорилось, критерии держит в своей голове и в своих руках педагог, оценивает он же (или, к примеру, экзаменационная комиссия) – но не обучающийся.

Далее, оценка выставляется чаще всего формально: «Садись, Иванов, – «3». А почему «3»? Это чаще всего не объясняется.

А ведь для обучающегося не менее важно, чем решить очередную, пусть самую маленькую, простенькую учебную задачу, ответить на длинную череду вопросов:

– достигнута ли цель проекта? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превосшли поставленную цель – то опять же – почему? И в какой степени?

– удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему?

– как были переструктурированы задачи в процессе осуществления проекта для достижения поставленной цели? Какой опыт переструктурирования задач можно использовать в дальнейшем?

– какова дальнейшая «судьба» результатов? Подлежат ли они совершенствованию? В чем? Замене?

– и так далее.

Ведь научить обучающегося каждый раз *ставить эти вопросы и отвечать на них* не менее важно, чем усвоить очередную теорему, химическую формулу, литературное произведение и т.п.

Для педагогики проблема *самооценки* деятельности обучающегося – это пока что *tabula rasa* («чистая доска»). **[?????]** Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога. А вопрос – как научить обучающегося самооценке своей образовательной деятельности остается совершенно открытым. Нет руководств для учителей, преподавателей. Нет соответствующего методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. А ведь

это важнейшая сторона учебного процесса. Если не самая важная. В условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» самооценка своей образовательной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Так что проблема требует решения.

Но это касается только школьной, вузовской педагогики, педагогики начального, среднего профессионального образования. В то же время в педагогике образования взрослых, в частности во *внутрифирменном обучении персонала, в бизнес-педагогике* накоплен богатейший опыт по самооценке, где она является обязательной составляющей любого хорошего тренинга:

- в бизнес-тренингах – самооценка своей профессиональной деятельности и профессиональных умений;

- в тренингах личностного роста – самооценка личностных убеждений, установок, ценностей, целей, привычек и т.д.

Обратимся теперь к другому важнейшему понятию – *рефлексии*. Важнейшим компонентом в структуре образовательной деятельности является **рефлексия** как познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности (взгляд на собственную мысль и собственные действия как бы «со стороны»).

Различают два вида рефлексии:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности – авторефлексия (рефлексия первого рода);

- рефлексия как понимание смысла межличностного общения – рефлексия второго рода (рис. 36).

Естественно, для проведения рефлексивного анализа от обучающегося требуется целый комплекс умений (компетенций):

- умение осуществлять контроль своих действий – как умственных, так и практических;

- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);

- определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;

- умение видеть в известном – неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, т.е. умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;

- умение осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать на позиции разных «наблюдателей»;
- преобразовывать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий.

Рефлексивные процессы должны постоянно пронизывать всю деятельность обучающегося. А для этого рефлексивные умения (компетенции) необходимо у него целенаправленно формировать. Причем, для учебного процесса ведущую роль играет рефлексия первого рода – авторефлексия. В воспитательном же отношении у обучающегося необходимо формировать умение рефлексии второго рода – рефлексии межличностных отношений.

Таким образом, целенаправленное формирование у обучающегося рефлексивных умений является еще одной актуальной проблемой педагогики. [?????]

Итак, мы завершили рассмотрение образовательной деятельности обучающегося и выяснили, что это практически вовсе неизученная область как для педагогики, так и для педагогической психологии. Необходим большой комплекс исследований. [?????]

Теперь мы перейдем к анализу деятельности другого субъекта процесса образования – педагога, анализу его *педагогической деятельности*.

#### **§4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Рассмотрев образовательную деятельность обучающегося, перейдем теперь к рассмотрению педагогической деятельности педагога, имея в виду, в первую очередь, деятельность профессионального педагога: учителя, воспитателя, преподавателя и т.д.

В данном параграфе мы рассмотрим:

- особенности педагогической деятельности;
- временную ее структуру – как педагогические проекты.

Формы же, методы и средства педагогической деятельности будут относиться уже к совместной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся), т.е. к педагогическому процессу (§5).

## 4.1. ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 4.1.1. Особенности педагогической деятельности.

Зададимся вопросом – является ли деятельность педагога управленческой деятельностью? Да, безусловно. Педагог руководит обучающимся, управляет процессом его образования. Совершим краткий экскурс в общую теорию управления [42, 43, 44] как ОСНОВАНИЮ управленческой деятельности педагога.



Рис. 37. Компоненты теории управления

### ***Понятие об общей теории управления социальными системами***

Приведем вначале энциклопедические определения управления вообще. *Управление* – «элемент, функция организованных систем различной природы: биологических, социальных, технических, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [67].

*Управление* – «направление движением кого/чего-нибудь, руководство действиями кого-нибудь» [46].

*Управление* – «воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения» [43].

Не вдаваясь в подробности отметим, что несмотря на различные трактовки этого понятия (категории), все они верны.

В социальных системах (где и управляющий орган и управляемая система являются субъектами – людьми или организациями) **УПРАВЛЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ** (управляющих органов) **ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** (управляемых субъектов). Применительно к педагогической системе «педагог – обучающийся (обучающиеся)» это утверждение означает, что *управленческая деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности обучающегося (обучающихся)*.

Основные компоненты структуры теории управления [43] приведены на рис. 37.

**Цели управления** заключаются в достижении требуемых результатов деятельности обучающегося (обучающихся).

**Критерии эффективности управления.** В соответствии с подходами современной теории управления, *эффективность управления определяется эффективностью того состояния, в котором оказалась управляемая система под воздействием этого управления.* Применительно к педагогической системе эффективность управленческой деятельности педагога определяется эффективностью тех результатов деятельности обучающегося, которых он достиг в результате педагогического (управляющего) воздействия. А не качеством заполнения планов и отчетов, не «красивостью» учебных занятий и т.п.

**Методы управления.** Для фиксированной (с заданным составом и структурой) социальной системы<sup>26</sup> выделяются следующие методы управления:

– институциональное (административное, командное, ограничивающее, принуждающее) управление;

---

<sup>26</sup> Педагог, как правило, работает либо с одним обучающимся, либо с группой постоянного состава (школьным классом, учебной группой в ПУ, в ВУЗе и т.п.). Т.е. состав и структура педагогической системы в данном случае, как правило, постоянны.

- мотивационное управление (управление, побуждающее управляемых субъектов к совершению требуемых действий);
- информационное управление (основывающееся на сообщении информации, формировании убеждений, представлений и т.д.).

К этой классификации методов управления мы еще вернемся, рассматривая методы осуществления педагогического процесса (см. §5, п. 5.2).

Типы управления. С точки зрения регулярности, повторяемости управляемых процессов можно выделить следующие типы управления:

- проектное управление (управление развитием системы в динамике – изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.);
- процессное управление (управление функционированием системы «в статике» – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

Поскольку для обучающегося образовательная деятельность всегда инновационна, то, в педагогической системе «педагог – обучающийся (обучающиеся)» всегда будет иметь место только проектное управление. О педагогических проектах мы поговорим позже (см. п. 4.2.)

Для управления в динамике, в свою очередь, можно выделить *рефлекторное (ситуационное) управление* и *опережающее управление*. Рефлекторным называется управление, при котором управляющий орган реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления, не пытаясь прогнозировать их или влиять на них. Опережающее управление основывается на прогнозе условий и требований к функционированию системы.

Для деятельности педагога это существенная классификация. Хорошего педагога отличает способность опережать события. Как говорится, «руководить – значит предвидеть».

**Функции управления.** Выделяют четыре *основные функции* управления: планирование, организация, стимулирование и контроль. Непрерывная последовательность реализации этих функций составляет цикл управленческой деятельности (см. рис. 38).

Поскольку эти функции укладываются в логику организации проекта, в том числе *педагогического проекта* (см. гл. 3, п. 4.2), мы здесь их подробно рассматривать не будем.

**Формы управления.** Выбирая различные основания классификации, выделяют разные формы управления.



Рис. 38. Цикл управленческой деятельности

1. В зависимости от структуры системы управления выделяются:

– иерархическое управление (система управления имеет иерархическую структуру, причем у каждого подчиненного имеется один и только один начальник);

– распределенное управление (у одного подчиненного может быть несколько начальников);

– сетевое управление (разные функции управления в различные моменты времени могут выполняться различными элементами системы; в том числе, один и тот же сотрудник по одним своим функциям может быть подчиненным, а по другим функциям – руководителем).

По сути дела в системах «педагог – обучающийся (обучающиеся)» имеют место все три формы управления:

– для обучающегося, например, в школе классный руководитель для него – пример иерархического управления. Или на занятиях по одному конкретному предмету он подчинен только одному учителю;

– для того же обучающегося все учителя, преподающие все предметы, которые он изучает, одновременно являются для него «начальниками» – пример распределенного управления;

– в ученическом самоуправлении один и тот же обучающийся по одним своим функциям может быть подчиненным, а по другим функциям – руководителем. Кроме того, при бригадной организации учебного процесса, во внеучебных мероприятиях могут создаваться временные группы, где также один и тот же обучающийся по одним своим функциям может быть подчиненным, а по другим функциям – руководителем. Это примеры сетевого управления.

Сам по себе этот факт ничего нового не содержит. Но соотношение этих форм управления составляет интересную педагогическую проблему. [?????]

2. В зависимости от числа управляемых субъектов можно выделять такие формы управления, как:

– индивидуальное управление (управление одним субъектом) – в нашем случае индивидуальные системы образования;

– коллективное управление (управление группой субъектов) – в нашем случае групповые, коллективные формы образования.

3. В зависимости от того, учитывает ли управление индивидуальные особенности управляемых субъектов, выделяют формы:

– унифицированное управление (когда одни и те же механизмы управления применяются к группе, в общем случае различных, субъектов);

– персонифицированное управление (когда управляющее воздействие зависит от индивидуальных характеристик управляемого субъекта).

Опять же понятно, что степень учета индивидуальных особенностей обучающихся педагогом в его педагогической деятельности может быть совершенно различной в зависимости от его желания, опыта, способностей, а также от наполняемости класса, группы. Кроме того, сюда же будут относиться такие известные направления педагогических исследований как индивидуализация обучения, личностно-ориентированное образование и др.

**Средства управления** – приказы, распоряжения, указания, планы, нормы, нормативы, регламенты и т.д. В нашем случае

педагог письменных распорядительных документов, как правило, не издает (кроме как записки родителям с приглашением прийти в школу), но суть этих средств управления та же – распорядительная, нормативная.

### ***Принципы управления.***

**Принцип 1 (иерархии).** Общеизвестно, что иерархия как разделение функций в сложных системах является проявлением необходимости специализации, конкретизирующей функции каждого элемента этой системы и позволяющей наиболее рационально использовать его объективно ограниченные возможности. Управляющий орган может иметь в своем подчинении не более  $7 \pm 2$  подчиненных субъекта, т.е. их не должно быть больше так называемого *числа Миллера*  $7 \pm 2$ . В противном случае осуществляется разделение управляемых субъектов на несколько групп и вводится следующая, более высокий уровень иерархии. Содержание этого требования можно объяснить ограниченной возможностью оперативной памяти человека, его способностью анализировать в оперативной памяти не более  $5 \div 9$  составляющих компонента. Применительно к деятельности педагога этот принцип означает, что когда наполняемость группы, класса обучающимися превышает это число, педагог неизбежно обречен на перегрузку<sup>27</sup>. [??????]

**Принцип 2 (целенаправленности).** Любое управление осуществляется с определенной целью. В частности, целью управления в педагогической системе «педагог – обучающийся (обучающиеся) является развитие жизненного опыта обучающегося (обучающихся)» в соответствии с установленными требованиями к объемам, качеству и в установленные сроки.

**Принцип 3 (эффективности).** Реализуемое управление должно обладать максимальной эффективностью при заданных ограничениях. То есть быть оптимальным. В частности, достижение фиксированной цели деятельности системы должно достигаться при оптимальном расходовании ресурсов. Так, применительно к нашему случаю педагог должен достигать целей воспитания, обучения и развития обучающе-

---

<sup>27</sup> Естественно, кроме таких массовых форм занятий как, например, лекция, которая читается целому потоку.

гося (обучающихся) с оптимальными расходами времени и усилий. Причем, усилий как обучающегося (обучающихся), так и своих собственных.

**Принцип 4 (ответственности).** Орган управления несет ответственность за эффективность деятельности управляемых субъектов и всей системы в целом (качество, сроки, расход ресурсов). **Эффективность управления оценивается только по эффективности деятельности управляемых субъектов.** То есть применительно к деятельности педагога этот принцип означает, что эффективность его работы оценивается по результатам образовательной деятельности обучающихся – их воспитанности, обученности, развитости, а не по тому, сколько он провел занятий, как оформил планы, отчеты и т.п.

**Принцип 5 (невмешательства).** Вмешательство управляющего органа в деятельность управляемых субъектов происходит в том и только в том случае, когда подчиненные ему субъекты не обеспечивают реализации всего комплекса необходимых функций. Применительно к деятельности педагога этот принцип означает необходимость соблюдения меры во вмешательстве, «регулировании» деятельности обучающегося, опасности «зарегулирования». [?????]

**Принцип 6 (открытости).** Управление системой должно быть нацелено на максимальное целесообразное вовлечение всех заинтересованных субъектов (общество, органы власти, физические и юридические лица, общественные движения и т.д.) в процесс развития системы. Применительно к деятельности педагога этот принцип означает открытость педагогической системы «педагог – обучающийся (обучающиеся)», гласность их совместной деятельности для окружающих.

**Принцип 7 (регламентации управленческой деятельности).** В соответствии с данным принципом все функции управления должны быть регламентированы. То есть и управляющий орган и управляемые субъекты должны действовать и взаимодействовать на основе четко определенных и известных всем сторонам правил, норм и критериев. Применительно к педагогической деятельности, например, как мы уже обсуждали выше (см. гл. 3, п.3.2), на сегодняшний день критерии оценки держит «в своей голове» учитель, преподаватель, а обучающийся их, как правило, не представляет.

**Принцип 8 (неопределенности).** Уникальность и непредсказуемость человеческой деятельности в конкретных условиях, наличие свободы воли человека обуславливают неопределенность деятельности социальной системы. В том числе, педагогический процесс в значительной мере непредсказуем:

– как со стороны обучающегося (обучающихся), его (их) реакций на управляющие воздействия педагога;

– так и со стороны самого педагога. Педагог – живой человек со своими проблемами, радостями и горестями, со своими настроениями. Поэтому и его деятельность также отличается неопределенностью.

Следовательно, при планировании любых действий педагог должен учитывать возможную неопределенность ситуации, прогнозировать различные сценарии развития совместной деятельности с обучающимся (обучающимися). А, кроме того, в педагогической деятельности всегда существенную роль играет *импровизация* – способность в соответствии с ситуацией быстро перестроить запланированные действия в новое русло. В силу этого обстоятельства и говорят, что педагогика – не только наука, но и искусство.

**Принцип 9 (обратной связи)** является, пожалуй, одним из наиболее известных принципов управления. В соответствии с этим принципом для эффективного управления необходима информация о состоянии управляемой системы и условиях ее функционирования. Причем, реализация любого управляющего воздействия и ее последствия должны отслеживаться, контролироваться управляющим органом. В полной мере это относится и к управляющей деятельности педагога. Например, опрос в начале урока является для учителя, в том числе, средством обратной связи. Или профессор, задавая студентам вопросы по ходу лекции, получает «обратную связь» – как студенты его понимают.

**Принцип 10 (рациональной централизации)** – или, иначе, **принцип делегирования** – утверждает, что в любой сложной системе существует рациональный уровень централизации управления: что конкретно должен взять на себя управляющий орган, а что должны решать управляемые субъекты/объекты. Так, например, лектор может разрешить студентам свободное посещение лекций, или, противоположный

случай – отмечать всех отсутствующих студентов. Учитель определяет – решать ли те или иные задачи на доске ему самому, или вызвать кого-либо из учащихся, либо учащиеся будут решать их самостоятельно в тетрадах.

**Принцип 11 (демократического управления).** Иногда его называют принципом анонимности. Этот принцип заключается в обеспечении равных условий и возможностей для всех участников системы без какой-либо их априорной дискриминации. Для педагогической деятельности этот принцип означает, что педагог должен относиться равно одинаково ко всем обучающимся, не проявлять открыто симпатий или антипатий к тем или иным обучающимся, не заводить «любимчиков» и «изгоев». Что, как мы знаем, в массовой педагогической практике очень часто не соблюдается.

**Принцип 12 (адекватности).** Или, что то же – **принцип необходимого разнообразия.** Этот принцип в теории систем был сформулирован У.Р. Эшби [69]. Он гласит, что, создавая систему, способную справиться с решением проблемы, обладающей определенным, известным разнообразием (сложностью), нужно обеспечить, чтобы система имела еще большее разнообразие (наличие средств и способов решения проблемы), чем разнообразие (сложность) решаемой проблемы. Или же была способна создавать в себе это необходимое разнообразие (могла бы разработать новые средства и способы решения проблемы). То есть, иначе говоря, система должна иметь необходимый «запас маневра».

В частности, применительно к управлению: система управления (ее структура, сложность, функции и т.д.) должна быть адекватна (соответственно, структуре, сложности, функциям и т.д.) управляемой системы. Иначе говоря, применительно к педагогической системе «педагог – обучающийся (обучающиеся)» этот принцип отражает то издревле известное требование, *что педагог должен знать и уметь больше, чем обучающийся (обучающиеся)*. Среди педагогов даже бытует такой жаргонный принцип: «преподаватель чувствует себя на занятии уверенно, если он знает по теме в 10 раз больше, чем сообщает обучающимся».

Требование это в общем-то известное. Но в современных условиях:

– учитель, преподаватель знает и умеет больше обучающегося по своему преподаваемому предмету. А по другим предметам, изучаемым обучающимся, материал он давно забыл (в общеобразовательной школе). Или не изучал вовсе (в профессиональной школе. Тогда получается, что больше знает и умеет, чем обучающийся, весь педагогический коллектив в сумме. А не каждый отдельный педагог. Вопрос интересный и не очевидный [?????] – в связи с внедрением объектного, в том числе модульного типа построения содержания образования, все более широкого распространения метода учебных проектов, судя по всему, одной предметной подготовки учителю, преподавателю будет уже недостаточно, его кругозор должен быть существенно расширен;

– сегодня весь подаваемый растущему человеку в школе, в ВУЗе и т.д. образовательный материал находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизора, компьютера, из Интернета, печатных СМИ. Причем, школьники, студенты, как правило, имеют гораздо больше свободного времени, чем педагоги, чтобы смотреть телевизор, «лазить» по Интернету и т.д. И в результате нередко обучающийся информирован, по крайней мере о текущих событиях, больше, чем педагог. Он как бы «знает» больше. И это составляет серьезную проблему современной педагогики. [?????]

**Принцип 13 (унификации).** Равнозначные системы должны описываться и рассматриваться в рамках единого подхода (как с точки зрения их параметров, так и с точки зрения критериев эффективности функционирования). Что не исключает, впрочем, необходимости учета специфики каждой конкретной системы. Для педагогических систем это означает, например, унификацию требований к обучающемуся (обучающимся) со стороны педагогического коллектива школы, колледжа и т.п., т.е. все учителя, преподаватели данного образовательного коллектива должны применять единые требования к обучающимся. Те же Единые государственные экзамены как единые общегосударственные требования к качеству общего образования. Или как единые требования государственные образовательные стандарты.

**Принцип 14 (оперативности).** Данный принцип требует, чтобы при управлении в режиме реального времени информация, необходимая для принятия решений, поступала вовремя, сами управленческие решения принимались и реализовывались оперативно в соответствии с изменениями управляемой системы и условий ее функционирования. В частности, педагог должен немедленно реагировать на те или иные действия обучающегося (обучающихся). Так, например, известно педагогическое требование о недопустимости отсрочки наказания.

**Принцип 15 (согласованного управления).** Это принцип отражает требование того, что управляющие воздействия в рамках существующих институциональных ограничений должны быть максимально согласованы с интересами и предпочтениями управляемых субъектов. Для педагога реализация этого принципа представляет серьезную творческую задачу – ведь в каждой ситуации педагог сталкивается с неповторимой личностью обучающегося, каждая личность глубоко индивидуальна.

**Принцип 16 (опережающего отражения)** – при выработке управляющих воздействий необходимо предсказывать и упреждать возможные изменения состояния управляемой системы, т.е. педагог должен прогнозировать развитие событий, строить прогнозные модели деятельности обучающегося (обучающихся).

**Принцип 17 (адаптивности)** – управляемая система динамична, и принятые управленческие решения должны своевременно пересматриваться в соответствии с изменениями состояния управляемой системы и условий ее функционирования. Например, процесс формирования того или иного навыка у обучающегося проходит ряд стадий, этапов. И в соответствии с ними должны меняться воздействия педагога на этот процесс.

Таким образом, краткий экскурс в общую теорию управления оказался бесполезным – многие требования к педагогу и его деятельности вытекают из этой теории дедуктивным образом как частные случаи общих положений. К тому же апелляция к общей теории управления позволяет систематизиро-

вать управляющую деятельность педагога. Более того, выясняется тем самым, что возможен и целесообразен перенос результатов исследований проблем управления системами различной природы на педагогические системы. И, в частности, к примеру, комплексов многочисленных механизмов управления: мотивационных, конкурсных, опережающего самоконтроля, согласия, комплексного оценивания, оперативного управления и т.д. [43]. Что составляет перспективные направления будущих педагогических исследований. [??????]

Теперь перейдем непосредственно к **особенностям профессиональной педагогической деятельности**. Понятно, что объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек – человек». Одна из важнейших характеристик педагогической деятельности – ее совместный характер: она обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. Эта деятельность не может быть деятельностью только «для себя». Ее сущность – в отражении деятельности «для себя» на деятельность «для другого», «для других». В этой деятельности соединяются самореализация педагога и его целенаправленное участие в изменении обучающегося (уровня его обученности, воспитанности, развития, образованности). Но переход деятельности «для себя» в деятельность «для другого», «для других» свойственен не только педагогической деятельности. Но и, допустим, деятельности врача. Каковы же особенности собственно педагогической деятельности?

1. Выше мы рассмотрели управляющую деятельность педагога, т.е. деятельность по организации образовательной деятельности обучающегося (обучающихся). Ограничиваются ли особенности педагогической деятельности только этим аспектом – аспектом **руководства** обучающимся (обучающимися), **управления** процессом образования? Конечно, нет!

2. Педагог является важнейшим источником **социализации** обучающегося. В самом широком смысле педагог является примером Человека. Обучающийся «смотрится как в зеркало в другого человека» (К. Маркс) и тем самым отлажи-

вает, уточняет, корректирует образы своего Я. И в этом отношении чрезвычайно важно, чтобы педагог был **личностью**: личность формируется личностью, характер формируется характером. Все мы учились в школе, в ВУЗе... Учителей и преподавателей у каждого из нас было множество. А много ли тех, которые запомнились, которые повлияли на наш характер, на интересы, на жизненный выбор? А.С. Пушкин посвятил своему учителю А.П. Кунницину такие строки:

*Кунницину дань сердца и вина!  
Он создал нас, он воспитал наш пламень,  
Поставлен им краеугольный камень,  
Им чистая лампада возжжена...*

Яркость личности учителя определяется его идейной убежденностью, нравственной позицией, уровнем духовности. Немаловажную роль играет имидж учителя, в том числе и одежда, прическа, его харизма, его актерское мастерство. Даже когда учитель, преподаватель рассказывает учебный материал, важно не только что он говорит, но и *как он говорит*, как вносит в передаваемую информацию *свою личностную окраску, свое личностное отношение*.

Там же, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, задачником, компьютером. В этом отношении такой учитель, ходячая истина, всегда был юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки, комическим персонажем. Чеховский «человек в футляре» потому и ужасен, что представляет собой образец полной безличности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли.

3. Педагог должен постоянно учиться сам. Ведь, как уже говорилось, образовательная деятельность обучающегося всегда продуктивна, инновационна. А на нее не может накладываться репродуктивная деятельность педагога. *Только продуктивная деятельность на продуктивную деятельность*. Поэтому третья особенность педагогической деятельности – **постоянное саморазвитие**.

Таким образом, мы выделили три основные особенности педагогической деятельности, в комплексе составляющие систему. Именно в совокупности, в комплексе. Основание

классификации – соотношения деятельностей обучающегося и педагога (рис. 39). Образно выражаясь, педагог «и начальник, и актер, и ученик».



Рис. 39. Классификация основных особенностей педагогической деятельности

#### 4.1.2. Формы, методы, средства педагогической деятельности

Говоря о формах педагогической деятельности необходимо сразу разделить. Когда педагогическая деятельность осуществляется совместно с обучающимся (обучающимися) – это будут формы совместной деятельности, т.е. формы *педагогического процесса* (см. п. 5.1). Когда же педагог в одиночку готовится к занятиям, занимается проектированием педагогических систем, занимается рефлексивным анализом и т.д. – это будет, в основном, индивидуальная форма деятельности. Кроме того, коллективная форма – участие педагога в работе методических (цикловых) комиссий, секций, кафедр, педагогических, ученых советов и т.п.

Методы педагогической деятельности. Напомним, что выше (см. п. 3.1.3), говоря о методах образовательной деятельности обучающегося, мы разделили методы:

- с одной стороны, на методы теоретические и эмпирические;
- с другой стороны, – на методы-операции и методы-действия.

Точно также методы педагогической деятельности педагога:  
– теоретические методы-операции. Это мыслительные операции: анализ, синтез и т.д. (рис. 40). Эти методы присущи всем без исключения видам деятельности [35];

– теоретические методы-действия. Это методы проектирования педагогических систем (метод сценариев, методы планирования и т.д.), а также методы педагогического рефлексивного анализа (см. п. 4.2);

– эмпирические методы-операции. Это методы управления образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) – см. п. 5.2;

– эмпирические методы-действия. Это будут педагогические технологии (см. п. 4.2).

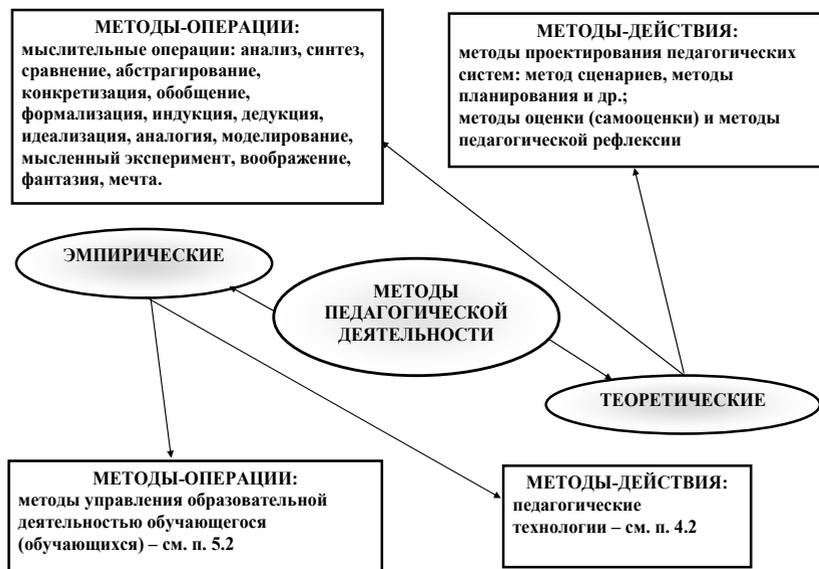


Рис. 40. Методы педагогической деятельности

В то же время необходимо отметить, что выше (§3) мы рассматривали методы образовательной деятельности обучающегося порознь: методы воспитательной деятельности, методы учебной деятельности, методы деятельности развития – в силу новизны проблемы. Что же касается методов педагогической деятельности, то мы отходим от традиционного разделения на методы воспитания и методы преподавания (о методах

развивающей деятельности в учебниках педагогики вообще никогда не писалось). Ведь основанием для традиционного разделения было только одно обстоятельство – разделение деятельности педагога на деятельность во время учебных занятий и во время внеучебной воспитательной работы. Но такое разделение – не аргумент – ведь *методы деятельности педагога (а также и формы, и средства) – одни и те же.*

Средства педагогической деятельности описаны в п. 5.3 среди других средств педагогического процесса.

#### **4.2. ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ**

Выше (гл. 3, п. 2.2) мы рассмотрели понятие о проекте как цикле продуктивной деятельности. В гл. 3, п. 3.2 мы рассмотрели образовательные проекты как циклы образовательной деятельности обучающегося. Теперь перейдем к рассмотрению временной структуры педагогической деятельности в формах педагогических проектов. Причем, необходимо отметить, что деятельность педагога осуществляется следующим образом:

- он проектирует педагогическую систему сам в отсутствие, как правило, обучающегося, обучающихся (первая, начальная фаза проекта – фаза проектирования);

- он оценивает результаты реализации педагогической системы тоже в отсутствие, как правило, обучающегося, обучающихся (третья, заключительная фаза проекта – рефлексивная фаза);

- а реализация спроектированной педагогической системы (вторая – технологическая фаза проекта) осуществляется в процессе совместной деятельности педагога и обучающегося, обучающихся, т. е. относится уже к педагогическому процессу, которому отведен отдельный параграф (см. §5).

#### **Проектирование педагогических систем (фаза проектирования педагогического проекта)**

Если мы говорим о проектировании как о компоненте педагогической деятельности, то у Читателя, естественно, возникает вопрос – а что именно подлежит проектированию, что

проектируется в этом случае? На этот вопрос есть ответ – речь идет о проектировании **педагогических систем**.

В педагогике часто употребляют понятие «педагогическая система», вкладывая в него различный смысл. Зачастую под педагогической системой понимают концепцию воспитания, обучения личности, обоснованную и развитую тем или иным ученым-педагогом – например, педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. Поскольку формирование этих концепций происходило в рамках определенных общественно-исторических формаций, а цели, специфика и ведущие элементы этих формаций не могли не отражаться на взглядах педагогов, часто говорят о педагогических системах первобытно-общинного, рабовладельческого, феодального и других обществ.

В то же время понятие «педагогическая система» в том смысле, в котором оно употребляется в последнее время, наиболее часто связано с системным подходом к изучению педагогических явлений.

С этих позиций под системой можно понимать и такой сложный объект, как вся система народного образования страны, или система образования конкретного региона, муниципального образования, или как любое образовательное учреждение, так как оно состоит из множества связанных между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования. В том числе педагогическую компоненту можно считать **педагогической системой**, выделив в ней следующие группы элементов: цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы; педагоги (учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели); обучающиеся (учащиеся, студенты). Причем главным, **системообразующим** элементом педагогической системы являются **цели**.

Цели, задаваемые педагогическим системам, образуют **иерархию целей**.

**Первый уровень целей** – социальный заказ общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования на определенный общественный идеал формируемой личности человека, гражданина, профессионала.

**Второй уровень целей** – это уже образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа образовательных учреждений в отдельности, в которой социальный заказ трансформирован в понятиях и категориях педагогики.

**Третий уровень целей** – это те педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии.

**Объектом проектирования является в общем случае педагогическая система** как единство системы целей образования человека и всех факторов, способствующих достижению этих целей. Причем педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с **иерархией педагогических систем**. Пример иерархии проектов конкретного педагога приведен на рис. 41.

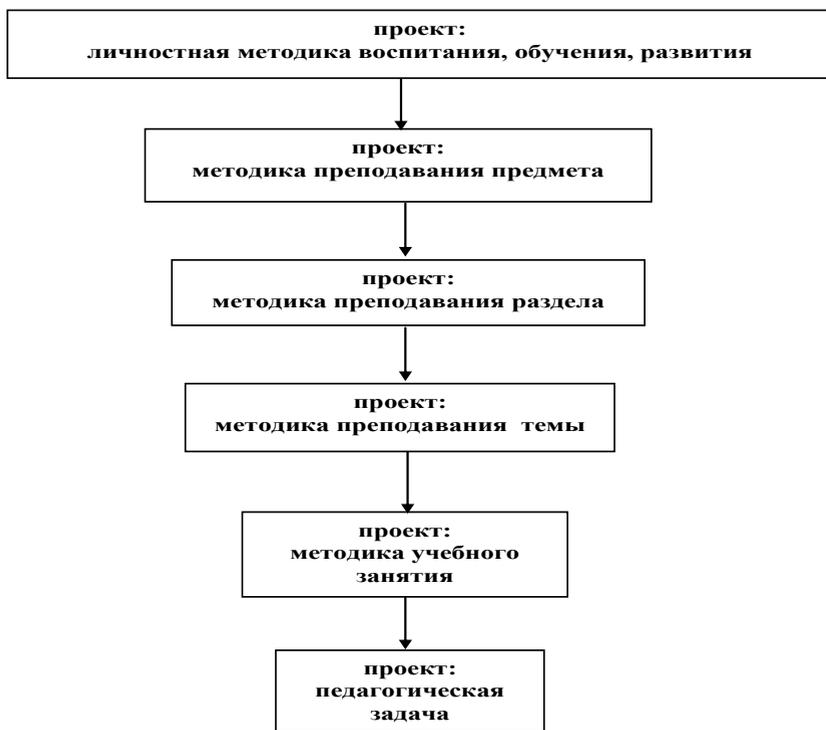
Педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию – **образовательная система**. Ведь, к примеру, любое образовательное учреждение можно рассматривать как образовательную систему, включающую как подсистему педагогическую систему (точнее, целую иерархию педагогических систем), а также подсистемы: управленческую, материально-техническую, финансовую и т.д.

Проектирование всегда имеет место в деятельности любого педагога. Ведь каждый учитель, преподаватель готовится к уроку, к лекции – это и есть проектирование (которое осуществляется, естественно, на разных уровнях в зависимости от квалификации педагога, его добросовестности и творческого потенциала). Многие педагоги стремятся создать свою – *личную* (личностную) методику обучения и воспитания, т.е. свою личностную педагогическую систему.

Процесс педагогического проектирования подчиняется общей логике построения проекта и осуществляется по стадиям и этапам (см. гл. 3, п. 2.2, рис. 29).

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТАДИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ.** Проектирование на **концептуальной стадии** начи-

нается с этапа **выявления противоречия**: что мешает в практике воспитания, обучения, развития достичь высоких результатов? Детальный анализ наличной ситуации позволяет, как правило, выявить целый клубок, комплекс противоречий. Среди них надо выделить основное, *главное звено*. Оно и составляет **проблемную ситуацию**, т.е. такую ситуацию, когда неудовлетворительное состояние дел уже осознано, но пока неясно, что следует сделать для его изменения.



*Рис. 41. Пример иерархии проектов конкретного педагога*

Приведем такой пример. Уровень подготовки учащихся какого-либо профессионального училища по учебному предмету «физика» явно неудовлетворителен. Причин, противоречий здесь может быть много: это противоречие между тре-

буемым уровнем подготовки и слабой предшествующей математической подготовкой бывших выпускников основной школы; излишняя академичность применяемых методов обучения, некомплектность демонстрационного, лабораторного оборудования, низкая дисциплина учащихся на уроках и т.д. Противоречий может быть множество. Но вот выявляется основное, ключевое, которое и становится *проблемной ситуацией*: отсутствие у учащихся положительных мотивов к изучению этого учебного предмета.

После выявления проблемной ситуации начинается формулирование проблемы. Чтобы из проблемной ситуации сформулировать проблему, нужна ведущая идея (или ряд ведущих идей). Проблемная ситуация, оплодотворенная идеей, становится проблемой. *Проблема выступает как антипод будущей цели.*

Сформировать у учащихся положительную мотивацию к изучению физики, можно, в принципе, разными путями: увлечь, например, их интересными рассказами о жизни и деятельности великих ученых-физиков; или насытить занятия по физике стихами и музыкой и т.д. В то же время можно выявить, что наиболее действенной возможностью повысить у учащихся профучилища интерес к изучению физики является профессиональная направленность ее преподавания – ведь учащиеся ПТУ, в отличие от школьников, живо интересуются всем, что связано с их будущей профессией. Можно сформулировать проблему – как придать курсу физики в ПТУ профессиональную направленность?

**Определение проблематики.** Педагог, совершая какие-либо новые более или менее крупные шаги, неизбежно затрагивает интересы других людей. В нашем случае с преподавателем физики в ПТУ это сами учащиеся, руководители училища, преподаватели других предметов, в частности предметов профессионального цикла, с которыми преподавателю физики неизбежно придется вступать в контакты и т.д. Поэтому выделяется следующий этап: **определения проблематики.** Для определения проблематики необходимо охватить весь круг участников – т.е. физических лиц и организаций:

1. Участников, принимающих **решения**, т.е. тех, от полномочий которых зависит решение проблемы.

2. Активных участников, чьи действия (содействия) потребуются при решении проблемы.

3. Пассивных по отношению к решаемой проблеме участников, на ком скажутся (положительным или отрицательным образом) последствия решения проблемы.

4. Участников с возможным негативным отношением к решению проблемы, которые могут предпринять враждебные действия.

Каждый из участников может иметь свое видение проблемы, иметь свое отношение к ней, т.к. ее существование или исчезновение может привести к появлению у них их собственных проблем. Построение проблематики и состоит в определении того, какие изменения и почему хочет (или не хочет) внести каждый из участников.

**Определение цели.** Следующий этап концептуальной стадии проектирования – на основе сформулированной проблемы и установленной проблематики определяется цель проектирования системы, в частности, педагогической системы. На данном важнейшем этапе определяется, что надо сделать для снятия проблемы – все последующие стадии и этапы проектирования будут определять – как это сделать.

Определение целей – чрезвычайно сложный и тонкий процесс. Это сочетание логики и интуиции. И, добавим еще, личные склонности и вкусы проектировщика.

Ошибки в определении целей создания систем чрезвычайно часты повсеместно, в том числе и в педагогике. Наиболее часто встречаются три их варианта.

1. Когда цель ставится как *самоцель*, в отсутствии проблемы или при неопределенной, не сформулированной проблеме. К примеру, в какой-нибудь школе: «А давайте начнем какой-нибудь эксперимент». И начинают. А зачем? В чем суть? – даже не подумали разобраться – к сожалению, это массовое явление.

2. *Подмена цели средствами.* Например, какой-нибудь учитель ходит по начальству с требованием выделить ему компьютерный класс – «необходим до зарезу!». А зачем ему этот класс, что он с ним будет делать – объяснить не может. Тоже массовое явление.

3. *Смешение целей.* Всегда существует опасность ошибочно принять другие цели, чем на самом деле необходимые. Та-

кая ситуация нередко возникает, в частности, когда специалисты-профессионалы, участвующие в решении проблем, навязывают свое видение мира и тем самым подменяют главные цели своими профессиональными. Классический пример – это уже вовсе клинический случай – учителя школ в старших классах вместо полноценного преподавания своих предметов как компонентов целостной системы общего образования: формирования мировоззрения, развития интересов и т.д. занимаются «натаскиванием» учащихся к сдаче ЕГЭ. Но учителя в этом не виноваты – виновата вся система отбора абитуриентов в ВУЗы [41].

Таким образом, необходимо очень внимательно подходить к определению целей. Так как правильно заданная цель – это половина успеха в решении проблемы.

Если цели, как правило, задаются на качественном уровне, то в некотором смысле замещением их на количественном уровне являются *критерии*. Поэтому следующим этапом на концептуальной стадии проектирования является *выбор критериев*.

**Выбор критериев.** *Критерии эффективности* – важнейшая проблема вообще в любой деятельности. Из-за ошибочного выбора критериев неоднократно происходили крушения целых социальных институтов и экономических систем.

В последнее время в педагогике появилась тенденция, очевидно, положительная, проектирования педагогических систем на *диагностической основе* [28 и др.]. Основная идея здесь заключается в том, чтобы самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе по четко определенным критериям. Это означает вполне определенное описание целей, задание способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей.

Определением цели и критериев завершается первая, концептуальная стадия проектирования образовательных систем. Формой документа, где отражаются цели и критерии (если он

необходим), является **техническое задание**. Название для педагогики, прямо скажем, режет слух. Но эта форма документа распространилась повсеместно и уже достаточно широко используется в сфере образования. Например, техническое задание на разработку методики преподавания какого-либо предмета и т.д.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМ.** Следующей стадией фазы проектирования педагогической системы становится ее *моделирование*. **Модель выступает как образ будущей системы.** Модели проектируемых педагогических систем, так же как и сами системы, могут быть, естественно, на разных уровнях иерархии. Можно говорить, к примеру, о модели урока; о модели личностной методики педагога; об авторских моделях школ и т.д. Примерами моделей могут быть планы и программы действий, уставы организаций, кодексы законов, рабочие чертежи, экзаменационные требования и т.д.

*Стадия моделирования* включает в себя этапы: *построения моделей; оптимизации моделей; выбора модели* (принятия решения).

**Построение моделей.** *Требования, предъявляемые к моделям.* Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование.

Первым таким требованием является ее **ингерентность**, то есть достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [7, 53].

Второе требование – **простота модели**. С одной стороны, простота модели – ее неизбежное свойство: в модели невозможно зафиксировать все многообразие реальной ситуации. Ведь, допустим, учитель, строя модель урока, не может предусмотреть всего невообразимого множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения урока – он всегда оставляет определенную возможность, свободу маневра – перекладывая все возможное потенциальное многообразие на *импровизацию*.

С другой стороны, простота модели неизбежна из-за необходимости оперирования с ней, использования ее как рабочего инструмента, который должен быть обозрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Наконец, третье требование, предъявляемое к модели – ее **адекватность**. Адекватность модели означает возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями. Адекватность модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна. Достаточно не вообще, так сказать безразмерно, а именно в той мере, которая нас удовлетворяет, – чтобы достичь поставленной цели.

Таким образом, мы выделили три основных требования, предъявляемых к моделям: ингерентности, простоты и адекватности как *отношения* моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и/или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, т.е. с создаваемой педагогической системой (адекватность).

**Методы моделирования.** Наиболее распространенным «качественным» методом моделирования педагогических, образовательных систем является метод сценариев.

**Метод «сценариев».** Сценарием называется любой документ, содержащий анализ рассматриваемой проблемы и предложения по ее решению, по развитию системы, независимо от того, в какой форме он представлен. Конспект лекции, конспект урока – это тоже сценарии. Уважаемый Читатель тут может быть удивлен подобно Мольеровскому Журдену, когда тот узнал, что он всю жизнь говорил прозой, – ведь любой педагог практически ежедневно готовится к занятиям.

При подготовке сценария необходимо выявить общие закономерности развития системы; проанализировать внешние и внутренние факторы, влияющие на ее развитие и формулирование целей; набрать вспомогательные информационные материалы, способствующие решению проблемы. Сценарии не просто являются плодом фантазии, а представляют собой логически обоснованные модели будущего, которые после принятия решения можно рассматривать как прогноз, как приемлемый рассказ о том, «что случится, если...».

Создание сценариев представляет собой творческую работу. Рекомендуются разрабатывать «верхний» и «нижний» сценарии – как бы крайние случаи, между которыми может находиться возможное будущее.

Кроме сценариев используются: *графические методы, методы сетевого моделирования, методы структуризации* и др. Они подробно описаны нами в [35].

Остановимся только на *методах коллективного* моделирования. Как правило, они направлены на то, чтобы включить в рассмотрение на этом этапе как можно больше возможных вариантов построения моделей – так называемое *генерирование альтернатив*: деловые игры, организационно-деятельностные игры, организационно-педагогические игры, метод мозгового штурма [35 и др.].

Наряду с перечисленными выше, в практике моделирования педагогических, образовательных систем могут, очевидно, применяться и прикладные методы, используемые в экономике, управлении производством: балансные методы, методы обычного планирования, календарного планирования, потоковые методы, методы массового обслуживания и т.д. [7, 53 и др.].

Следующий этап стадии моделирования – *оптимизация моделей*.

**Оптимизация моделей.** Оптимизация заключается в том, чтобы среди множества возможных вариантов моделей проектируемой системы найти *наилучшие в заданных условиях, т.е. оптимальные альтернативы*.

Если специально стремиться к тому, чтобы на начальной стадии было получено как можно больше альтернатив моделей, то их количество может достичь большого числа возможных решений. Очевидно, что подробное изучение каждой из них приведет к неприемлемым затратам времени и средств. На этапе оптимизации *рекомендуется проводить «грубое отсеивание» альтернатив, проверяя их на присутствие некоторых качеств, желательных для любой приемлемой альтернативы*. К признакам «хороших» альтернатив относятся: надежность, многоцелевая пригодность, адаптивность, другие признаки «практичности». В практике проектирования педагогических систем для оптимизации моделей используются такие методы, как анализ, «проиг-

рывание» возможных ситуаций, «мысленный эксперимент» (что произойдет, если изменяются такие-то условия? такие-то условия? и т.д.).

Отобранные и проверенные на устойчивость модели становятся основой для последнего, решающего этапа стадии моделирования – *выбора* модели для дальнейшей реализации.

**Выбор модели (принятие решения).** Выбор одной – единственной модели для дальнейшей реализации является последним и, пожалуй, наиболее ответственным *этапом стадии моделирования*, его завершением.

**Выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность. Именно выбор реализует подчиненность всей деятельности определенной цели.** Рано или поздно наступает момент, когда дальнейшие действия могут быть различными, приводящими к разным результатам, а реализовать можно только одно. Причем вернуться к исходной ситуации, как правило, уже невозможно.

Способность сделать правильный выбор в таких условиях – ценное качество, которое присуще разным людям в разной степени. Великие полководцы, политики, ученые и инженеры, талантливые администраторы отличались и отличаются от своих коллег-конкурентов, в первую очередь, умением делать лучший выбор, принимать правильное решение.

Как правило, выбор рационального варианта модели проектируемой системы основывается на последовательном сокращении числа рассматриваемых вариантов за счет анализа и отбрасывания неконкурентоспособных по различным соображениям и показателям альтернатив.

В любом случае выбор (принятие решения) является *процессом субъективным*, и лицо (лица), принимающие решение, должны нести за него ответственность.

Таким образом, по принятии решения о выборе модели завершается стадия моделирования педагогической (образовательной) системы. Далее следует стадия ее конструирования.

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ.** Следующей стадией проектирования педагогических систем является стадия **конструирования**, которая заключается в *определении конкретных способов и средств реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий*.

Если проводить аналогию с техникой, то этот этап при создании, например, автомобиля, самолета и т.д. будет заключаться в том, что на основе созданной концептуальной модели проекта начинается конструирование конкретных узлов и механизмов будущей машины, увязанных, согласованных между собой и в совокупности своей позволяющих в дальнейшем реализовать «в металле» концептуальную модель.

Процесс конструирования включает в себя этапы: *декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы* [7, 35, 53 и др.].

**Декомпозиция.** Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели-задачи в соответствии с выбранной моделью. Декомпозиция в иерархических системах предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те, в свою очередь, разделяются на подзадачи и т.д.

Декомпозиция позволяет расчленить всю работу по реализации модели на пакет детальных работ, что позволяет решать вопросы их рациональной организации, мониторинга, контроля и т.д.

Основные правила декомпозиции заключаются в следующем.

1. Как правило, реализуются два противоположных подхода:
  - подход «сверху» – целевой (целенаправленный) – для определения, как конкретная задача отвечает, согласуется с общей целью проекта (в соответствии с выбранной моделью);
  - подход «снизу» – морфологический – для определения конкретных возможностей реализации задачи: по ресурсному обеспечению, по временным и пространственным возможностям, по квалификации работников и т.п.
2. Число задач в индивидуальном проекте или число компонентов каждой задачи коллективного проекта не должно быть больше  $7 \pm 2$  – в силу гипотезы Миллера – см. гл. 3, п. 4.1.1.
3. Для каждой части реализации проекта, соответствующей каждой задаче, определяются имеющие к ней отношение данные: продолжительность, объемы работ, необходимая информация, оборудование и т.д. и т.п.
4. По каждой задаче проводится критический анализ для подтверждения правильности и выполнимости поставленной задачи.

**Агрегирование.** Процесс, в определенном смысле противоположный декомпозиции – это *агрегирование* (дословно – соединение частей в целое) – *процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.*

Когда определена и выстроена вся взаимосвязанная совокупность задач реализации проекта (можно сказать, и это будет достаточно строго – система задач), начинается следующий этап конструирования педагогической (образовательной) системы – *исследование условий.*

*Исследование условий реализации модели.* Естественно, любая модель педагогической системы может быть реализована в практике лишь при наличии определенных условий. Полный перечень условий деятельности с их характеристиками мы приводили выше (см. гл. 3, п. 2.1): кадровые, мотивационные, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные условия. Естественно, необходим детальный анализ по каждой задаче (по всей системе задач) и по каждой группе условий: какие конкретные условия имеются для решения каждой конкретной задачи, какие условия необходимо выполнить, создать дополнительно.

Естественно, такое разделение процесса конструирования системы на последовательные этапы: декомпозиция, агрегирование, исследование условий, несколько условно. Процесс осуществляется как бы «последовательно-параллельно»: и выделение задач, и их агрегирование постоянно соотносятся с реальными условиями их решения, агрегирование задач вызывает зачастую необходимость пересмотра их состава и т.д.

Наконец, когда выстроена вся система задач реализации системы и исследованы условия ее реализации, приступают к последнему этапу конструирования педагогической (образовательной) системы – этапу *построения программы реализации модели.*

**Построение программы.** Программа реализации модели педагогической (образовательной) системы на практике – это конкретный план действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные (определенные) сроки.

**Детальное планирование** – это разработка детального графика (графиков в случае сложного проекта) выполнения

работ по реализации системы. Детальный график, независимо от размеров проекта и его сложности, должен включать:

- все ключевые события и даты;
- точную последовательность работ.

График служит основой для определения этапов и прочих временных интервалов по реализации системы. Кроме того, он позволяет при необходимости определять потребности в ресурсах для каждой из частей, фрагментов или событий процесса реализации системы. Форма представления графика, естественно, произвольна. Но она должна быть удобна для пользования, в том числе – наглядна и понятна для всех участников реализации системы.

Разработкой детального плана-графика работ по реализации завершается стадия конструирования педагогической (образовательной) системы.

**Стадия технологической подготовки**<sup>28</sup>. Последняя стадия фазы проектирования педагогических (образовательных) систем – стадия технологической подготовки процесса реализации спроектированной системы в практике. Она заключается в подготовке рабочих материалов, необходимых для реализации спроектированной системы: учебно-программной документации, методических разработок, программного обеспечения и т.д., а также, например, должностных инструкций исполнителей при реализации сложного проекта и т.п. И, в том числе, разработке педагогических технологий.

Вопрос о педагогических технологиях требует особого разговора.

### **ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

В последние десятилетия в образовательной среде широкое распространение получило понятие «педагогические технологии». Этому направлению посвящено большое количество научных публикаций, учебных и методических пособий и т.д. Причем, различные авторы трактуют это понятие по-разному,

---

<sup>28</sup> Понятие технологической подготовки также пришло из сферы производства, когда новая конструкция машины, станка и т.д. готовится к запуску в производство – разрабатываются технологические маршруты, карты и другая технологическая документация, изготавливаются штампы, шаблоны, другая технологическая оснастка производства и т.п.

создавая в педагогике, в том числе в профессиональной педагогике, весьма противоречивую картину. Так, в педагогической литературе на сегодняшний день имеется более трехсот определений понятия «педагогическая технология». Попробуем внести ясность в этот вопрос.

Современное понимание технологии пришло в широкий обиход из сферы производства в последние десятилетия. А именно тогда, когда в развитых странах стали выделяться в отдельные структуры фирмы – разработчики ноу-хау: новых видов продукции, материалов, способов обработки и т.д. Эти фирмы стали продавать фирмам-производителям в менее развитых странах лицензии на право выпуска своих разработок, сопровождая эти лицензии детальным описанием способов, средств и условий производства – т.е. *технологиями*.

Вслед за этим понятие «технология» стало применяться в более широком смысле. Технология, понимаемая в современном, более широком смысле, связана не только с техникой, но и с другими завоеваниями цивилизации. Когда говорят, например, о компьютерной или информационной технологии, то имеют в виду открываемые ими новые возможности, которые они несут с собой. В этом смысле о технологии стали говорить после того, как выяснилось, что цивилизационные завоевания, достижение новых эффектов труда связаны не только с новой техникой. Но и с новыми формами кооперации, организации производства, с возможностями концентрации ресурсов, с культурой труда, с накопленным научно-техническим и культурным потенциалом, с целеустремленностью усилий общества и государства и т.д. Постепенно под технологией стали подразумевать сложную реальность, которая представляет собой сферу целенаправленных усилий (политики, управления, модернизации, интеллектуального и ресурсного обеспечения и т.д.).

Современное самое общее определение технологии: ***технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи.***

Из этого общего определения технологии вытекает и определение педагогической технологии. Соответственно: ***педагогическая технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи.***

Что же нового несет в себе это определение? Само по себе – **ничего!** Действительно, и раньше и теперь и в будущем любой учитель, преподаватель и т.д., готовясь к очередному учебному занятию или внеучебному мероприятию, ставит определенные педагогические задачи. А для их реализации планирует (проектирует) – когда сознательно, когда, подчас, не задумываясь, интуитивно – конкретные формы (урок, лекция, семинар и т.п.), конкретные методы, конкретные средства (учебник, презентации, модели и т.п.) с учетом имеющихся условий проведения занятий. При этом любой педагог имеет представления о возможной оценке качества будущего результата. Таким образом, все это подпадает под современное определение технологии. Каждый педагог ежедневно реализует педагогические технологии: *под каждую педагогическую задачу своя технология.*

Тогда зачем же нужен весь разговор о педагогических технологиях? Дело в том, что *принципиальную новизну* несет в себе новый, так называемый **«технологический подход»** в проектировании и реализации педагогических систем. Его еще можно назвать **«проектно-технологическим подходом».**

**Педагогическим проектированием**, если говорить коротко, называют предварительную разработку деталей педагогических систем – мы сейчас о нем и говорим (в подразделе «фаза проектирования педагогического проекта»). Благодаря проектированию та или другая педагогическая система становится как бы **технологичной**. Главное отличие проектирования любой педагогической системы от обычного, традиционно принятого планирования учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы **самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе**. Это означает вполне **определенное, однозначное** описание целей, задание **способов их выявления, измерения и оценки** степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур **систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей.**

Следующая задача проектирования педагогической системы – это построение на основе педагогической системы соот-

ветствующих **педагогических технологий**. Основная идея технологического подхода заключается в том, чтобы детально спроектировать педагогический процесс во всех его составляющих компонентах – содержании, формах, методах воспитания и преподавания, в средствах обучения и т. д. таким образом, чтобы «гарантированно»<sup>29</sup> (точнее, более или менее приемлемо) получить требуемый результат – достижение запроктированных образовательных целей.

Как уже говорилось, *каждая конкретная педагогическая задача реализуется своей технологией*. В то же время рассматриваются типовые (общие) педагогические технологии как обобщенные описания тех или иных подходов в построении педагогических систем, как своего рода «конструкторы», из элементов которых строятся конкретные технологии.

Типовых педагогических технологий может быть много: в зависимости от назначения педагогических систем, от исходных научных, педагогических, дидактических, методических концепций, от целевых установок разработчиков и т. д. Также возможно множество классификаций типовых педагогических технологий:

– по направленности педагогического процесса: *воспитывающие, обучающие, развивающие;*

– по характеру содержания образования: *светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные* и др.;

– по формам организации: *индивидуальные и групповые, лекционные и урочные, учебные и внеучебные* и др.;

– по используемым средствам: *текстовые, информационные и телекоммуникационные* и др.;

– и другие классификации (см. рис. 42).

Подводя итоги рассмотрения понятия «педагогическая технология», отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен «гарантировать» (обеспечивать) достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии за-

---

<sup>29</sup> Слово «гарантированно» здесь взято в кавычки неспроста. Если какая-либо фирма выпускает чулки, зажигалки, автомобили и т.п., то соблюдение предписанных технологий может дать гарантированный результат. В сельском хозяйстве результат гарантировать уже невозможно – он в существенной мере зависит от погодных условий. Если же мы говорим о педагогике, то здесь слишком вариативны ситуации, слишком подвижны условия деятельности педагога, слишком велики индивидуальные особенности обучающихся, чтобы говорить об однозначном результате.

ключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия педагога и обучающегося (обучающихся).

Таким образом, «педагогическая технология» является тем педагогическим феноменом, который сосредотачивает в себе возможность решения многих задач в современных условиях.

Несколько слов о соотношении понятий «дидактика», «методика», «педагогическая система», «педагогическая технология». Дидактика является общей теорией обучения, рассматривая всю совокупность проблем, целей, содержания, форм и методов преподавания и учения, средств обучения. Методика – это «частная дидактика», т.е. теория обучения конкретному курсу, предмету. Та или иная конкретная педагогическая система строится, проектируется на основе конкретизации положений дидактики, методики применительно к данным конкретным целям и условиям обучения. Реализация педагогической системы осуществляется посредством решения комплекса педагогических задач. Под каждую задачу выстраивается конкретная педагогическая технология.

Аналогично выстраивается такая же цепочка в отношении воспитания, в отношении развития.

Таким образом, мы рассмотрели всю последовательность проектирования педагогических систем во всей ее полноте. Естественно, в простых случаях вовсе необязательно выполнять весь этот набор процедур. Если, к примеру, учитель проектирует очередной урок, то, конечно же, большинство стадий и этапов процесса проектирования будет пропущено, свернуто, или будет осуществляться на интуитивном уровне. Но чем сложнее проект, чем больше заинтересованных участников он охватывает, тем все больше проектирование будет «вписываться» в эту полную общую схему.

Далее, согласно логике организации проекта, следующей фазой проекта как формы организации педагогической деятельности является технологическая фаза.

#### **ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ФАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА**

Как уже говорилось, реализация спроектированной педагогической системы, т.е. технологическая фаза педагогического проекта, будет приходиться на *совместную деятельность педагога и обучающегося*, что относится уже к *педагогическому процессу* (см. §5).

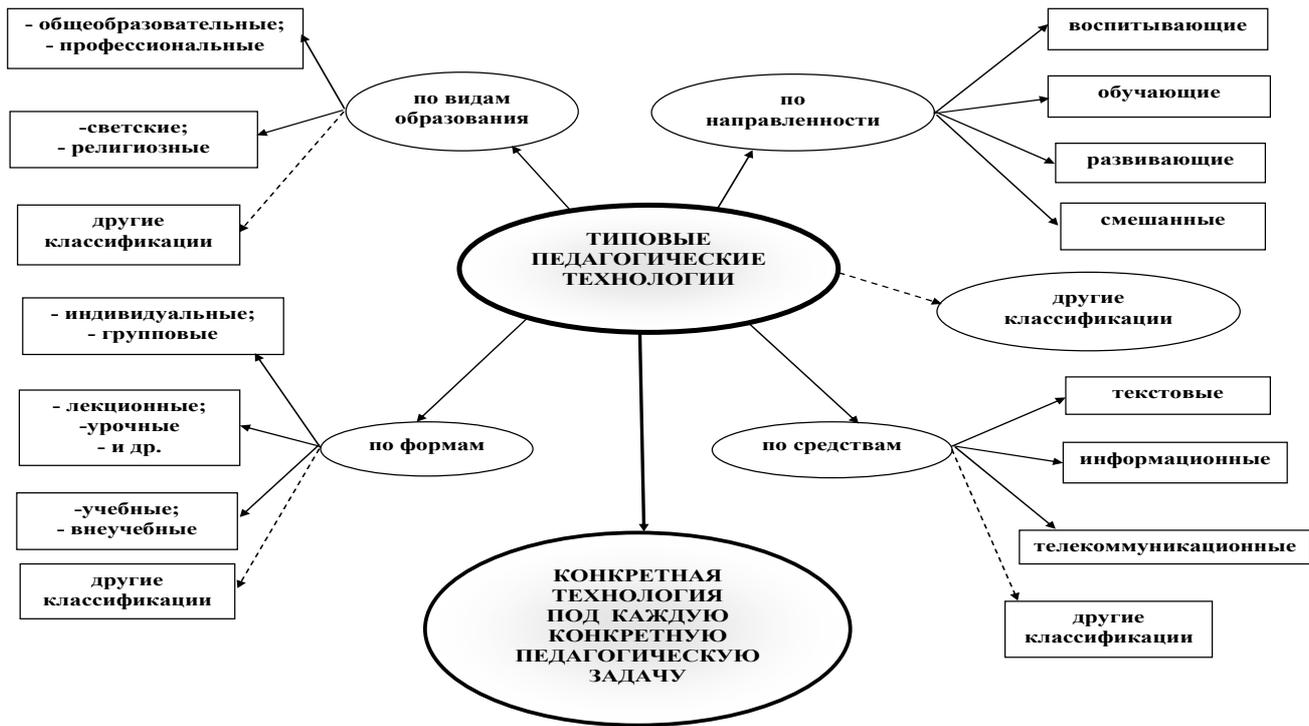


Рис. 42. Классификации типовых педагогических технологий

### РЕФЛЕКСИВНАЯ ФАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Технологическая фаза педагогического проекта завершилась реализацией спроектированной системы в практике. Теперь педагог должен отрефлексировать – «обратиться назад»: осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния:

- объекта своей продуктивной деятельности – итоговая оценка (самооценка) реализации проекта;
- субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия (см. рис. 36).

**Итоговая оценка.** Начнем с итоговой оценки реализации педагогической системы. Как известно, **оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям** (см. выше).

При оценке эффективности реализации педагогического проекта следует иметь в виду ряд особенностей. Во-первых, трудности оценки эффективности большинства педагогических проектов связаны с тем, что они не имеют зачастую аналогов в предыстории, и, в связи с этим их как бы «не с чем сравнивать». В том числе нередко получаемые статистические данные не имеют аналогов в предыстории.

Во-вторых, реализация проекта может не дать немедленного положительного результата, результаты могут проявляться впоследствии. А ведь и участники проекта, и представители как «внутренней», так и «внешней» среды чаще всего ожидают немедленной «отдачи».

В-третьих, в силу того обстоятельства, что критерии оценки в педагогике, образовании пока что слабы, недостаточно объективны и используют слабые шкалы измерений или не используют таковых вовсе, мнения как участников проекта, так и представителей «среды» могут быть различными, подчас противоположными. Поэтому общая оценка в таких случаях вырабатывается в обсуждениях, в дискуссии.

Тем не менее, очевидно, в большинстве случаев эти трудности преодолимы.

Основными методами оценки эффективности реализации проекта являются:

- самооценка. В случае коллективного проекта – коллективная самооценка, получаемая в результате обсуждений, дискуссий;

– экспертиза с привлечением независимых экспертов – специалистов со стороны, в том числе научных работников, представителей сторонних организаций и т.д.

Итоговые документы – отчеты и т.п. по реализации проекта в практике образования во многих случаях могут и не требоваться. Тем не менее даже в этих случаях лучше оформить отчет, пусть даже «для себя». Письменный документ позволяет систематизировать и мысли участников, и сами результаты. А если проект того заслуживает, то результаты его реализации целесообразно и опубликовать – в виде тезисов докладов, статей или отдельных брошюр и т.п. – чтобы накопленный опыт могли в дальнейшем использовать и другие.

**Рефлексия.** Важнейшим, но далеко не каждому педагогу известным и используемым компонентом в структуре педагогической деятельности является рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и собственной деятельности (взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны»).

Рефлексия имеет большое значение для развития как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей:

– во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности;

– во-вторых, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;

– в третьих, делает человека, социальную систему субъектом своей активности.

Необходимо отметить наличие двух аспектов в трактовке рефлексивных процессов:

– рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности субъектом (индивидуальным или коллективным, социальным) – рефлексия первого рода, так называемая *авторефлексия*;

– рефлексия как понимание межличностного (межсубъектного) общения: как понимание одним субъектом другого субъекта, а также как выяснение того, как другой субъект, другие люди знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (познавательные) представления – *рефлексия второго рода*.

Для понимания смысла рефлексии второго рода можно в качестве, так сказать, классического примера привести слова припева популярной эстрадной песни:

*Я оглянулся посмотреть –  
Не оглянулась ли она,  
Чтоб посмотреть,  
Не оглянулся ли я.*

Или же другой пример – классическая древняя задача о трех мудрецах и пяти колпаках, – случай, когда правильные собственные умозаключения можно сделать, если стать в позицию других участников и проанализировать их возможные размышления.

Для *педагогики* как науки имеет значение не только авто-рефлексия, но и рефлексивные процессы второго рода: понимание педагогом позиций обучающихся, их восприятия, эмоциональных состояний и т.д., их реакций на действия педагога и, соответственно, изменение, корректировка позиций и действий самого педагога. В принципе, педагогическая деятельность рефлексивна по самой своей природе. Проблемам педагогической рефлексии в последнее время посвящено большое число публикаций [5, 61 и др.].

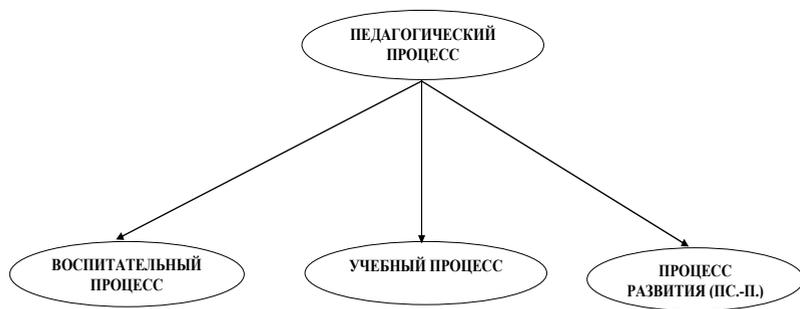
При этом необходимо отметить очевидный парадокс, сложившийся на сегодняшний день: мы имеем множество работ о том, как учить рефлексии – и учащихся, и учителей, и тех, кто учит учителей. Но сама рефлексия как особый вид деятельности, ее состав, структура, содержание, методы, средства изучены крайне недостаточно. [?????]

Таким образом, мы рассмотрели весь полный цикл продуктивной практической педагогической деятельности: от выявления проблемы до реализации педагогического проекта, его оценки и рефлексии, т.е. все фазы, стадии и этапы педагогического проекта.

## **§5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

В §3 данной главы мы рассмотрели вопросы образовательной деятельности обучающегося. В §4 мы рассмотрели вопросы педагогической деятельности педагога. Теперь перехо-

дим к рассмотрению вопросов совместной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся) – педагогического процесса (см. гл. 3, §1, рис. 24). Синонимом понятия «педагогический процесс» является широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс». В педагогическом процессе в зависимости от направленности аспектов его реализации можно условно выделять: воспитательный процесс, учебный процесс, процесс развития (пс.-п.) – рис. 43.



*Рис. 43. Аспекты педагогического процесса*

С точки зрения временной структуры деятельности педагогический процесс:

– для обучающегося – это последовательное решение воспитательных, учебных задач, задач развития (пс.-п.), осуществляемое под управляющими воздействиями педагога;

– для педагога – это технологические фазы педагогических проектов, т.е. реализация спроектированных педагогических систем.

Взаимная активность педагога и обучающегося (обучающихся) в педагогическом процессе наиболее полно отражается термином «педагогическое взаимодействие», которое включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение обучающимся, собственную активность обучающегося, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на

самого себя. Понятие «педагогическое взаимодействие» шире, чем широко используемые термины «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и «педагогическое отношение», так как они являются уже следствием самого педагогического взаимодействия педагога и обучающегося.

Причем, опять же, о педагогическом воздействии, педагогическом влиянии, педагогическом отношении, «педагогическом прикосновении» в педагогической литературе говорится много. Очень много. А об ответных действиях обучающегося (по традиционной терминологии «воспитуемого») – практически ничего! **Полное молчание.** «Объект» – обучающийся (по традиционной терминологии) как всегда пассивен: мы опять же вернулись к исходному – «к печке». [?????]

Попробуем рассмотреть формы, методы и средства осуществления педагогического процесса воедино, «три в одном», не разделяя порознь формы, методы, средства воспитания, обучения, развития.

Причем, опять же характерно, что о формах, методах, средствах процесса воспитания и процесса обучения в каждом учебнике педагогики, да и вообще в педагогической литературе говорится много и подробно. Но о формах, методах, средствах *развития* (пс.-п.) – **полное молчание!** А в то же время стоит заглянуть в Интернет – Бог ты мой! Сотни, тысячи курсов, школ, тренингов, тьюториалов, коучингов и т.д., сотни пособий по развитию мышления, памяти, внимания, воображения, реактивности, по обучению самообладанием, по развитию эмоциональной стрессоустойчивости, развитию речи, имиджу и т.д. **Но официальная «школьная» педагогика ничего этого не признает. И все тут!** [?????]

Итак, формы, методы и средства педагогического процесса.

## 5.1. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Напомним, что формы образовательной деятельности обучающегося мы рассмотрели выше (§ 3). Здесь же мы рассмотрим формы совместной деятельности обучающегося (обучающихся) и педагога (педагогов).

Формы организации педагогического процесса могут быть классифицированы по многим *независимым* основаниям (рис. 44):

**1. Классификация форм по количеству образовательных учреждений, в которых получает образование обучающийся, проходя одну образовательную программу:**

– обычный вариант (наиболее распространенный): одна образовательная программа – одно образовательное учреждение (школа, профессиональное училище, колледж, университет и т.д.);

– другие варианты – обучающийся посещает несколько образовательных учреждений, проходя одну образовательную программу. Примеры: межшкольные учебно-производственные комплексы; ресурсные центры; университетские комплексы; научно-учебные комплексы. Наконец, за рубежом (США, Англия и т.д.) широкое распространение получили так называемые «виртуальные университеты», «виртуальные колледжи» и т.д.

**2. Классификация форм по числу обучающихся.**

**2.1. Индивидуализированные формы (системы):**

– *Индивидуальная форма.* В настоящее время индивидуальная форма служит формой дополнительной работы, чаще с нуждающимися в особой помощи детьми. Кроме того, в индивидуальной форме строится педагогический процесс в музыкальном образовании – учитель музыкальной школы, преподаватель музыкального училища занимаются с каждым обучающимся отдельно. Индивидуальная форма является единственной формой работы научного руководителя, консультанта с аспирантами и докторантами.

– *Индивидуально-групповая форма,* когда обучающиеся разного возраста, уровня подготовленности собираются в одном месте и один педагог, поочередно работая с каждым и давая им задания, может обучать группу обучающихся, например, в сельской малокомплектной школе. Кроме того, она практикуется в ВУЗах в работе со студентами старших курсов на выпускающих кафедрах, в курсовом и дипломном проектировании, а также в работе руководителя научной школы с аспирантами и молодыми учеными. Формы индивидуализированной организации педагогического процесса широко применяются на занятиях в компьютерных классах, а также при выполнении лабораторных, лабораторно-практических и практических работ в учреждениях как общего, так и профессионального и дополнительного образования.

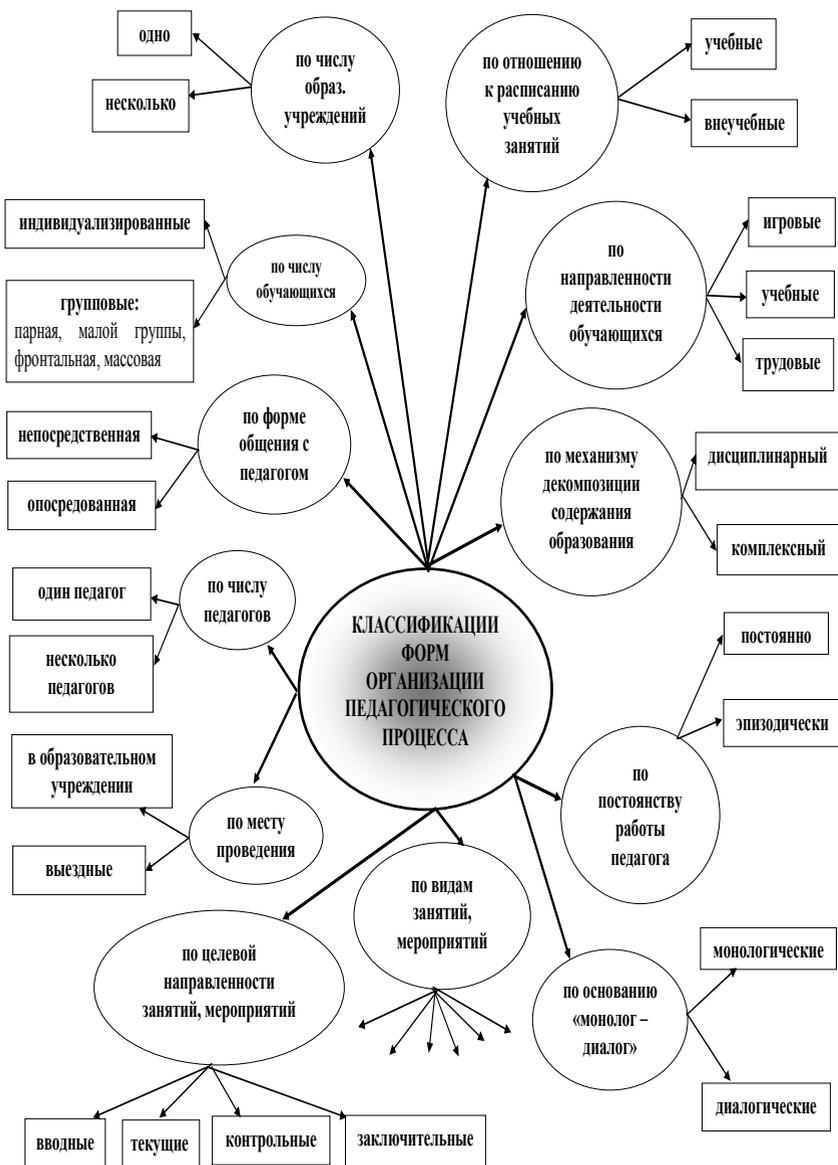


Рис. 44. Классификации форм организации педагогического процесса

## **2.2. Групповые формы:**

- парная – например, при проведении наблюдений под микроскопом, на занятиях в лингафонном кабинете;
- групповая (малых групп) – обучающиеся разбиваются на группы (по 3-6 человек);
- фронтальная – обучающиеся занимаются вместе целым классом, учебной группой;
- массовая – лекционный поток в ВУЗе, массовые вне-учебные мероприятия и т.д.

## **3. Классификация форм по отношению к расписанию учебных занятий:**

- учебные занятия;
- внеучебные занятия, мероприятия.

## **4. Классификация форм по направленности образовательной деятельности обучающегося (обучающихся) – «игра – учение – труд»:**

- игровые формы: предметные, сюжетные, ролевые, эвристические, имитационные, деловые, спортивные, соревновательные, и т.д.;
- учебные формы;
- трудовые формы.

## **5. Классификация форм организации педагогического процесса по механизму декомпозиции содержания образования.** Таких механизмов известно два:

– *дисциплинарный механизм* – когда содержание образования разделяется на отдельные дисциплины (учебные предметы, курсы) – этот механизм иногда еще называют условно *предметной системой*;

– *комплексный механизм*, который еще называют также условно *объектной системой*, когда декомпозиция содержания образования осуществляется по выделяемым объектам, например, изучение родного края, трудовая деятельность семьи и т.д. Современной разновидностью комплексной системы стало так называемое *модульное обучение* или, иначе, *метод учебных единиц*, согласно которому учебные материалы состоят из отдельных законченных учебных модулей, имеющих практическую, в том числе профессиональную направленность на освоение определенных практических действий. *Модульная система* оказалась эффективной для повы-

шения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в дополнительном профессиональном образовании, при внутрифирменном обучении персонала, в переподготовке безработных.

**6. Классификация форм организации педагогического процесса по основанию непосредственного или опосредованного общения с педагогом (педагогами) и/или учебными материалами:**

– обычный, традиционный вариант – обучающийся непосредственно встречается с педагогом, у него есть перед глазами книги и другие средства обучения;

– другой, сравнительно новый и перспективный вариант – опосредованное общение с педагогом и средствами обучения согласно современному принципу «доставки образовательных услуг на дом»: *дистанционное, открытое образование.*

**7. Классификация форм по числу педагогов, одновременно проводящих занятие, мероприятие:**

– обычный, традиционный вариант: одно занятие, мероприятие – один педагог (учитель, преподаватель, тьютор и т.д.);

– одно занятие – два и более педагогов: бинарные уроки; лекция-панель, когда в дискуссии участвуют несколько высококвалифицированных преподавателей-экспертов; и др.

**8. Классификация форм организации педагогического процесса по постоянству или эпизодичности работы педагога с данным контингентом обучающихся:**

– обычный, традиционный вариант – один педагог ведет учебную группу, дисциплину постоянно и целиком;

– другой вариант – для проведения отдельных разовых занятий, мероприятий приглашаются другие педагоги, в том числе так называемые «гостевые профессора» или приглашаются знаменитые писатели, художники и т.п.

**9. Классификация форм по основанию «монолог-диалог»:**

– традиционный вариант – монологический педагогический процесс: учитель, лектор, воспитатель говорит, показывает – все обучающиеся слушают и записывают, или ученик отвечает урок – учитель и все остальные учащиеся слушают;

– диалогические формы занятий, мероприятий: интерактивные формы, когда происходит процесс обмена информа-

цией, идеями, мнениями между субъектами педагогического процесса. Это семинары, диспуты, конференции и т.д. К диалоговым формам относятся также клубные формы, мастерские, студии, гостиные и т.п.

***10. Классификация форм по месту проведения занятий, мероприятий:***

– стационарные занятия, мероприятия в одном и том же месте – в школе, университете и т.д.;

– выездные занятия, мероприятия – экскурсии, походы, выездные занятия на предприятиях, в других образовательных учреждениях, производственная практика обучающихся, летние учебные лагеря, воскресные школы, выездные школы (например, школы молодых ученых) и т.п.

Наконец, в заключение, еще две классификации форм учения-обучения, всем традиционно известных по учебникам педагогики и дидактики.

***11. Классификация форм занятий по их целевой направленности:*** вводные занятия, занятия по формированию знаний и умений, занятия по обобщению и систематизации знаний и умений, заключительные занятия, занятия по контролю освоения учебного материала: контрольные работы, тестирование, собеседования, коллоквиумы, зачеты, экзамены, защита рефератов, курсовых и дипломных работ; а также митинги, линейки и др.

***12. Классификация форм организации педагогического процесса по видам занятий:*** урок, лекция, семинар, лабораторная и лабораторно-практическая работы, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал, игра, тренинг (специальная система упражнений по развитию у обучающихся творческого рабочего самочувствия, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения и т.п.) и т.д.

В свою очередь каждый из классов и подклассов форм может быть расклассифицирован и по другим основаниям.

Таким образом, подводя итог этому подразделу о формах организации педагогического процесса, можно предположить, что тенденции дальнейшего развития форм будут заключаться в стороны (см. введение): развития многообразия форм получения образования (открытое образование, экстернат и т.д.); смещения акцентов на самоучение и самостоятельную работу обучающихся.

ся; рациональное сочетание дисциплинарного (предметного) и объектного (модульного) обучения; развития дистанционного обучения; развития нетрадиционных форм учебных занятий, в первую очередь диалоговых, интерактивных.

Рассмотрев формы организации педагогического процесса перейдем теперь к следующему его компоненту – методам.

## 5.2. МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В гл. 3, п. 3.1.3 мы рассмотрели методы образовательной деятельности обучающегося. Естественно, они все имеют место и в педагогическом процессе, т. е. в ходе совместной деятельности обучающегося и педагога. Но на них накладываются методы управления образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) со стороны педагога.

Напомним, что в п. 4.1.1 мы, совершая краткий экскурс в общую теорию управления отметили, что выделяются следующие *методы управления*:

- институциональное управление (административное, командное, ограничивающее, принуждающее);
- мотивационное управление (управление, побуждающее управляемых субъектов к совершению требуемых действий);

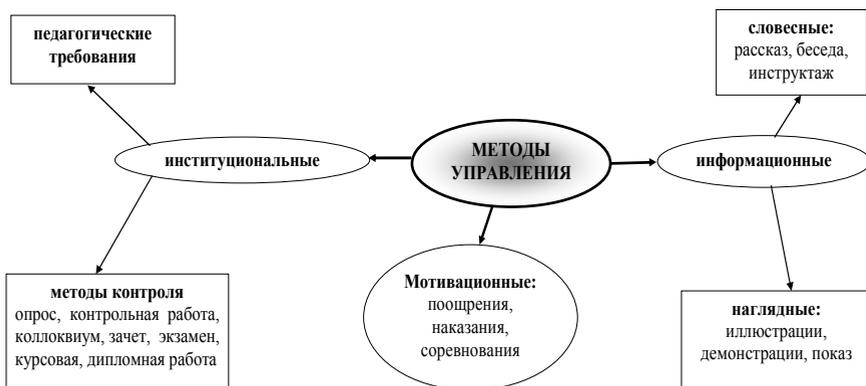


Рис. 45. Методы управления педагогом образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) в ходе педагогического процесса

– информационное управление (основывающееся на сообщении информации, формировании убеждений, представлений и т.д.).

Соответственно, можно выделить следующие **методы управления педагогом образовательной деятельностью обучающихся** (рис. 45):

– *институциональные методы*: педагогические требования (требования, указания, распоряжения, расписания, правила и т.д.) и методы контроля (в устных и письменных формах);

– *методы мотивационного управления* (поощрения, наказания, соревнования);

– *информационные методы*: словесные (рассказ, беседа, инструктаж) и наглядные (иллюстрации, демонстрации, показ действий, в том числе трудовых).

Как видим, набор методов у педагога невелик. Особенно по сравнению с большим разнообразием методов образовательной деятельности обучающегося (методов воспитательной и методов учебной деятельности) – § 3 гл. 3, а также по сравнению с разнообразием форм педагогического процесса – см. п 5.1. данного параграфа. Однако небольшое количество методов управления (по наименованиям), имеющих в распоряжении педагога, компенсируется богатейшей палитрой голосовых интонаций, мимики, жестов и т.д. – тысячи, десятки тысяч вариантов. А также большим разнообразием ролей, которые может «играть» педагог в каждый конкретный момент [20] – см. рис. 46.

Добавим, что здесь мы говорили о методах непосредственного общения педагога с обучающимся (обучающимися). В проективной и рефлексивной фазах педагогических проектов свои методы (см. выше, §4 гл. 3).

### **5.3. СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

В общем виде как и в любой человеческой деятельности средства педагогического процесса можно выделить в пять групп: материальные, информационные, языковые, логические, математические – мы их рассмотрели выше – см. гл. 3, п. 3.1.4, рис. 34. Причем, в самом широком смысле средствами образования выступает весь окружающий мир: природа, машины, произведения искусства, книги, кинофильмы и т.д. и т.п.

Если говорить в более узком традиционном понимании, то понятия средств ограничиваются *материальными и информационными средствами* – это игрушки (в раннем возрасте), учебное оборудование, учебно-наглядные пособия и т.д.

Средства педагогического процесса делятся на (рис. 47):

– средства для обучающегося: учебники, учебные пособия, задачки, справочники, хрестоматии, конструкторы и т. д.;

– средства для педагога: методики, методические пособия, рекомендации, методические разработки и т.д.;

– средства на занятия, мероприятия: наглядные пособия, демонстрационное оборудование, лабораторное оборудование, компьютеры и т.д.

Вот, пожалуй, и все, что можно в нашем контексте сказать о средствах педагогического процесса.

За исключением одного момента.

#### **ИНТРИГА**

У обучающегося есть учебники. Учебник от слова «учиться». А почему нет «воспитальников», нет «развивальников» – пособий для обучающегося по его воспитательной деятельности, по его деятельности по развитию (пс.-п.) психических процессов? Нет таких предметов? Но это не аргумент. Или никто не задумывался? Или никто не пробовал? А, наверное, стоило бы попробовать!

Так, представим себе «воспитальник», где растущему человеку в доходчивой форме рассказывалось бы:

– что такое воспитание, мировоззрение, интересы, ценности, идеалы и т.д.;

– что такое мораль (нравственность), духовность, гражданственность;

– патриотизм, эмпатия, правила общения с людьми, правила этикета;

– чем определяется половая принадлежность поведения и т.д. и т.п.

А, кроме того, допустим, задачник с примерами конфликтных ситуаций и путями их разрешения. И так далее.

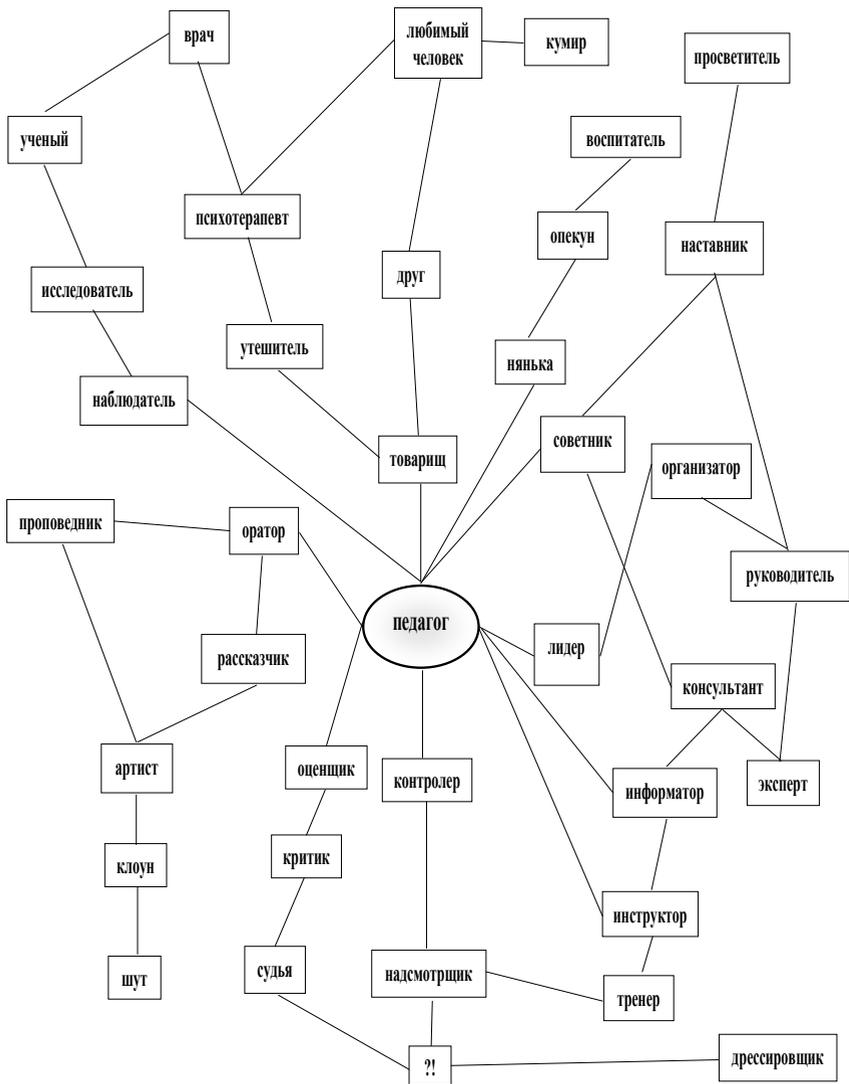


Рис. 46. Различные роли педагога (по Казанскому О.А.)



*Рис. 47. Классификация средств педагогического процесса*

Ведь если учебный процесс отражен в многочисленных учебниках, то воспитательный процесс целиком лежит на педагоге (в том числе и родителях, товарищах и т. д.) и целиком построен на устном непосредственном общении. А обучающемуся негде даже просто почитать о том, что же такое воспитание.?

То же самое, представим себе «развивальник» – хотя бы как сборник упражнений-тренировок для обучающегося по развитию мышления, памяти, внимания, воли, по тренировке самообладания и т.д.

Все это вопросы, требующие ответов. [?????]

Таким образом, в этом параграфе мы рассмотрели структуру педагогического процесса. А в целом, в третьей главе рассмотрели **категорию деятельности как основания образовательного процесса.**

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Вы, профессор, воля ваша,  
что-то нескладное придумали!*

Булгаков М.А. «Мастер и Маргарита».

Таким образом, мы попытались выстроить логический каркас здания современной педагогики – педагогики новой постиндустриальной эпохи. Насколько это нам удалось, судить Вам, уважаемый Читатель.

Конечно, найдутся многие, кто обвинит автора в грехах: в схематизме, формализме, технократизме, в неуважении к..., в ниспровержении основ... Да, грехи, грехи... Но и вариться в прежней трехсотлетней педагогике – многословной, расплывчатой и бессистемной – уже невозможно.

Конечно, нами раскрыты далеко не все основания педагогики. Так, мы сознательно опустили еще два аспекта образования человека. Помимо трехкомпонентной структуры: воспитания, обучения и развития следует выделить еще *развитие характера* и *развитие способностей*. Но это еще больше ус-

ложнило бы структуру. Поэтому автор пока оставил эти вопросы «за кадром».

Далее, открытым остается вопрос об основаниях построения *педагогических теорий*. На сегодняшний день существующие теории воспитания (теория свободного воспитания, теория воспитательного пространства, теория экзистенциализма и др.) и теории обучения (ассоциативно-рефлекторная теория учения, теория развивающего обучения и др.) находятся в совершенно разных непересекающихся пространствах. А теорий развития (пс.-п.) после работ Л.С. Выготского вообще нет. Задача заключается в выделении оснований построения единых педагогических теорий образования человека, обобщающих аспекты воспитания, обучения, развития. [?????]

Множество неисследованных проблем педагогики нами было вскрыто по ходу изложения текста книги.

Так что перед педагогикой лежит огромное невозделанное проблемное поле, которое ждет целую армию педагогов-исследователей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Баранников А.В.** Содержание общего образования. Компетентностный подход. – М., 2002.
2. **Бард А., Зодерквист Я.** Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
3. **Беспалько В.П.** Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
4. Большая советская энциклопедия: В 30-ти тт. 3-е мзд. – М.: Из-во «Советская энциклопедия», 1970–1978.
5. **Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.
6. **Бурков В.Н., Новиков Д.А.** Как управлять проектами. – М.: Синтег – ГЕО, 1997.

7. **Волкова В.Н., Денисов А.А.** Основы теории систем и системного анализа. 2-е изд. – СПб.: СПб. ГТУ, 1999.
8. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996.
9. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М., 1998.
10. **Даль В.** Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978 (репринт изд. 1880–1884).
11. **Данилов М.А.** Процесс обучения в советской школе. – М., 1960.
12. **Деражне Ю.Л.** Открытое обучение: Монография. – М.: Сервис, 2003.
13. **Дистервег А.** Избр. пед. соч. – М., 1956.
14. **Дуранов М.Е., Орлов В.Б.** Личность обучающегося и ее развитие: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 1997.
15. **Загвязинский В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Издат. центр «Академия», 2001.
16. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1997.
17. **Ильенков Э.В.** Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1.
18. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. – М., 1986.
19. **Каган М.С.** Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974.
20. **Казанский О.А.** Основы педагогической деятельности. – Липецк: ЛГПИ, 1991.
21. **Казанский О.А.** Педагогика как любовь. – М.: Российское педагогическое агенство, 1995.
22. **Коротов В.М.** Воспитывающее обучение. – М.: Просвещение, 1980.
23. **Краевский В.В.** Содержание образования: вперёд к прошлому. – М.: Пед. общество России, 2000.
24. Краткий психологический словарь / Сост. *Л.А. Карпенко*. Под общ. ред. *А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского*. – М.: Политиздат, 1985.
25. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. *И. В. Блауберга, И.К. Пантина*. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982.
26. **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. – М., 1972.
27. **Кун Т.** Структура научных революций. – М., 2001.
28. **Лазарев В.С., Поташник М.М.** Как разработать программу развития школы. – М.: Новая школа, 1993.
29. **Леднев В.С.** Содержание общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1980.

30. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
31. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
32. **Лихачев Б.Т.** Педагогика: Курс лекций. – М.: Прометей, 1992.
33. **Милерян Е.А.** Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М., 1973.
34. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития. – М., 1998.
35. **Новиков А.М., Новиков Д.А.** Методология. – М.: Синтег, 2007.
36. **Новиков А.М.** Методология образования. – М.: Эгвес, 2002.
37. **Новиков А.М.** Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во Эгвес, 2005.
38. **Новиков А.М.** О структуре теории образования // Педагогика. 2005. № 7.
39. **Новиков А.М.** Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008.
40. **Новиков А.М.** Процесс и методы формирования трудовых умений. – М.: Высшая школа, 1986.
41. **Новиков А.М.** Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.
42. **Новиков Д.А.** Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009.
43. **Новиков Д.А.** Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009.
44. **Новиков Д.А.** Теория управления организационными системами. – М.: Психолого-социальный институт, 2005.
45. **Общая психология: Словарь** / Под. ред. *А.В. Петровского* // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. *Л.А. Карпенко*. Под общ. ред. *А.В. Петровского*. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
46. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. 23-е изд. – М., 1991.
47. **Онушкин В.Г., Огарев Е.И.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995.
48. **Педагогика: Учебник** / *Л.П. Крившенко [и др.]*; под ред. *Л.П. Крившенко*. – М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2008.
49. **Педагогика: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений** / *Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков*; под ред. *Н.М. Борытко*. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.

50. Педагогика: Учеб. пособие. / Под ред. *Ю.К. Бабанского*. – М.: Просвещение, 1983.
51. Педагогика: Учеб. пособие / *В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Исаев*. – М.: Школа-Пресс, 1997.
52. Педагогическая энциклопедия: В 4-х тт. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1966–1968.
53. **Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П.** Введение в системный анализ. – М.: Высш. школа, 1989.
54. **Петровский А.В.** О психологии личности. – М.: Педагогика, 1971.
55. **Платонов К.К.** Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981.
56. **Поппер К.** Логика и рост научного знания. – М., 1983.
57. Психологический словарь. / Под ред. *В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова*. 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
58. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993–1999.
59. **Рубинштейн С.Л.** О мышлении и путях его исследования. – М.: АПН СССР, 1985.
60. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М.; СПб.: ПИТЕР, 2003.
61. **Сластенин В.А., Подымова Л.С.** Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997.
62. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1988.
63. **Спиноза Б.** Избранные произведения. – М., 1957.
64. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
65. Толковый словарь русского языка / Под ред. Проф. *Д.Н. Ушакова*. – М.: Вече. Мир книги. – 2001.
66. Философский словарь / Под ред. *М.М. Розенталя*. – М.: Политиздат, 1972.
67. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
68. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. *В.В. Давыдова*. – М.: Педагогика. 1981.
69. **Эшби У.Р.** Введение в кибернетику. – М.: Мир, 1966.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА ОПРЕДЕЛЕНИЙ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ (КАТЕГОРИЙ)  
ПЕДАГОГИКИ**

БОЛЬШАЯ СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ	РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ	АВТОРСКИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
1	2	3
<p><b>Развитие</b>, необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов.</p>	<p>-</p>	<p><b>По БСЭ:</b> Развитие, необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. <i>Это наиболее общая философская категория. В дальнейшем по тексту обозначается как «развитие филос.».</i></p>
<p><b>Опыт</b>, основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; единство знаний и умений, навыков. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений, как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Понятие О. по существу совпадает с категорией практики. На их основе формируется О. как результат познания, включая совокупность исторически сложившихся знаний. Накопление и передача О. из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития.</p>	<p>-</p>	<p><b>Опыт.</b> По словарю русского языка С.И. Ожегова – первые два значения из четырех: «1. Совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений» (а также привычек по К.К. Платонову [...] – А.Н.). Это узкая, психолого-педагогическая трактовка понятия. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как «опыт (пн)». Это значение понятия «опыт» является частным случаем значения 2. «2. Отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира.» Это широкая философская трактовка понятия. В этом смысле опыт трактуется и как общественно-исторический опыт и как индивидуальный опыт каждого отдельного человека [Краткий словарь по философии/под общ. Ред. И.В. Блауберга, И.К. Панфина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982.]. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как «опыт (филос.)».</p>

1	2	3
-	-	<b>Жизненный опыт</b> – индивидуальный опыт отдельного человека, накапливаемый им в процессе жизни, деятельности.
<b>Образование</b> , процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков.	<b>Образование</b> , процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества.	<b>Образование</b> – развитие (филос.) жизненного опыта человека. Как процесс и как результат. Слово «образование» происходит от корня «образ». Образование – это построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего места, своей роли в этом мире. В соответствии с иерархической структурой личности [К.К. Платонов] образование включает в себя три компонента: воспитание, обучение, развитие (пс.п.).
-	-	<b>Обучающийся</b> – субъект образования (воспитания, обучения, развития): в детском саду – воспитанник, в школе, в профучилище – учащийся, в колледже, в ВУЗе – студент, на курсах – слушатель, курсант и т.д.; и вообще любой человек любого возраста, занимающийся в учебном заведении или самообразованием.
<b>Педагогика</b> , отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образоват. процессов в развитии личности, разрабатывающая практич. пути и способы повышения их результативности.	<b>Педагогика</b> , наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения.	<b>Педагогика</b> – наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося).
<b>Воспитание</b> , процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни.	<b>Воспитание</b> , социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека.	<b>Воспитание</b> – развитие направленности личности. Формы направленности: мировоззрение, убеждения, идеалы, стремления, интересы и т.д.

1	2	3
<b>Обучение</b> , процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду.	<b>Обучение</b> , совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, её образование и воспитание.	<b>Обучение (учение)</b> – развитие знаний, умений, навыков, привычек (или, что то же – развитие <i>опыта</i> (в первом, психолого-педагогическом значении) – в тексте книги обозначается как «опыт (пс.-п.)»
-	<b>Развитие психическое</b> , становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка.	<b>Развитие</b> (в смысле психического развития) – развитие психических процессов: внимания, воли, чувств, мышления и т.д. – в тексте книги обозначается как «развитие (пс.-п.)»
-	-	<b>Образовательная деятельность</b> – деятельность обучающегося по освоению (развитию) его жизненного опыта. Развитие жизненного опыта человека – воспитание, обучение, развитие – осуществляется в процессе особого вида человеческой деятельности – <b>образовательной деятельности</b> .
-	-	<b>Образовательный процесс</b> – процесс осуществления обучающимся образовательной деятельности.
<b>Педагог</b> , лицо, ведущее практич. работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее спецподготовку в этой области	-	<b>Педагог</b> – человек, руководящий обучающимися (обучающимися) и управляющий его (их) образовательной деятельностью.
-	-	<b>Педагогическая деятельность</b> – деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся).
-	-	<b>Педагогический процесс</b> – процесс совместной деятельности педагога (педагогов) и обучающегося (обучающихся) по воспитанию, обучению и развитию последних.

**Александр Михайлович Новиков**

## **ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Научный редактор *Т.В. Новикова*  
Технический редактор *А.А. Чугунов*  
Корректор *О.А. Соловьева*

**Сайт автора в Интернете: [www.anovikov.ru](http://www.anovikov.ru)**  
электронная библиотека – бесплатный доступ – ранее  
опубликованные книги, статьи, анекдоты от академика

Подписано в печать 28. 12. 2009 Формат 60х90/16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Гарнитура «Гаймс» Усл. печ. л. 13 Уч.-изд. л. 14,8  
Тираж 1000 экз. Заказ № .....  
Лицензия ЛП № 070711 от 17.01.1997.

Издательство «Эгвес».  
103064, Москва, ул. Верхняя Красносельская, 22.  
Тел.: (095) 245-50-32

Отпечатано с готовых диапозитивов в ДПК  
М.О., г. Домодедово, Каширское шоссе, д. 4, стр. 1