Содержание

1. Теоретические проблемы личностно-ориентированного образования

1.1 Парадигмы образования

1.2 Краткий экскурс в историю "личностной компоненты" образования в отечественной педагогике

1.2.1 Концепция Д.Б. Эльконина. - В.В. Давыдова

1.2.2 Система обучения Л.В. Занкова

1.2.3 Подход В.Ф. Шаталова

1.3 Понятие личностно-ориентированного обучения

## 1. Теоретические проблемы личностно-ориентированного образования

## 1.1 Парадигмы образования

В педагогике сегодня имеется большое количество представлений о целях, содержании, способах организации, методах и формах образования. Методологический анализ соответствующих представлений, на наш взгляд, целесообразно вести на уровне выявления общих схем организации образования или парадигм (Т. Кун) образования.

В современной педагогике большинством исследователей выделяется две парадигмы образования: познавательная и личностная.

В контексте первой парадигмы - познавательной - образование рассматривается по аналогии с процессом познания и, соответственно, весь его процесс - от постановки целей и отбора его содержания до конкретных форм, методов и средств проектируется и осуществляется как квазиисследовательский процесс. Личностные аспекты обучения сводятся в такой интерпретации к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, с одной стороны, а с другой - через осваиваемое предметное содержание - к накоплению опыта содержательных (смысловых, ценностных, эмоциональных) оценок поведения других и своего собственного.

Личностная парадигма предполагает такую организацию образования, которая сосредоточена преимущественно на личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности. Здесь на первый план выходят задачи организации законосообразной (природосообразной и кулътуросообразной) деятельности. На уровне методологического анализа в лучшем случае это будет "конъюнктивно-дизъюнктивное" (по типу; и то, и это) или диалектическое описание характера их взаимообусловленности.

Таким образом, познавательная и личностная парадигмы образования отличаются друг от друга прежде всего по месту, отводимому в них личности: либо она средство, либо - цель педагогической деятельности в широком смысле этого слова.

Вместе с тем говорить о четком разделении двух парадигм образования можно лишь в теоретическом плане и то, по-видимому, только на уровне тенденций. Педагогическая практика никогда не реализовывалась (да, наверное, и не может реализоваться) исключительно в рамках одной парадигмы. Рассмотрим, например, логику организации обучения в рамках познавательной парадигмы образования.

Проектирование учебного процесса на уровне целей находило свое выражение в оформлении школе социального заказа на качество знаний, умений, навыков учащегося. Учебный предмет рассматривался как своеобразная "проекция" науки. Технологии освоения учебного знания строились по аналогии с технологией научного исследования, как правило, в естественных и физико-математических науках.

Но традиционная дидактика разделяла обучение и учение и рассматривала их как два взаимосвязанных процесса.

Специфика учения заключалась в том, что ученик представал как субъект учения, хотя и не как личность, а скорее как "источник" самостоятельных действий и особенного понимания. Вместе с тем уже эта трактовка субъектности подталкивала педагогов к необходимости расширения арсенала умений и навыков учащихся за рамки заданных образцов и алгоритмов, чтобы обеспечить более точное и полное усвоение программного материала, что находило отражение в:

а) введении в обучение систем творческих задач, призванных развивать познавательные способности учащихся;

б) активизации самостоятельной деятельности;

в) выделении специфических критериев оценки освоения учебного материала - перенос на новый материал способа решения, умение решать задачи повышенной трудности;

г) стремлении дифференцировать задания относительно уровня развитости детей;

д) введении в обучение элементов научной организации учебного труда, где наряду с другим материалом учащимися осваивались и логические операции мышления, как основа правильного рассуждения или объяснения в любой области знания;

е) создании профильных классов, ориентированных на индивидуальные склонности и способности учащихся и др.

Другими словами, в рамках обучения, организованного, казалось бы, на основе познавательной парадигмы его осмысления, появлялась "личностная компонента", хотя и не представленная еще на уровне целевых установок образования.

Отметим, что положение о *тождестве учебной и познавательной деятельности, составляющее основу познавательной парадигмы педагогического мышления*, на самом деле является весьма спорным. Так, Б.Ф. Ломов прямо писал: "Некоторые концепции учебной деятельности трактуют ее по аналогии с предметно-практической, т.е. исходя из постулата тождества деятельности и познания; более того, этот постулат распространяется и на общение. Между тем правомерность этого постулата (в отношении, по крайней мере, психического развития индивида) не доказана" (70, 27).

Преобладание познавательной парадигмы в педагогике имеет глубокие корни. Это и трактовка образования как социального института, обеспечивающего знаниями для адаптации ребенка в мире, социуме; это и действительно большая значимость интеллекта в жизни человека и общества. Как отмечает М.А. Холодная: "Во-первых, интеллектуальные способности людей являются существенным резервом человеческой цивилизации (образование как выращивание общественно-региональной практики)... Во-вторых, одним из решающих факторов экономического развития в современных условиях оказывается интеллектуальное производство, а важнейшей формой собственности - интеллектуальная. В-третьих, интеллектуальное творчество, будучи неотъемлемой частью, стороной человеческой духовности и условием личной свободы людей, выступает тем самым в качестве социального механизма, противостоящего регрессивным линиям в развитии общества. В-четвертых, только работа интеллекта может обеспечить возможность появления нового знания" (120, 32).

Несколько иные парадигмы образования выделяют Б.У. Родионов, А.О. Татур: функционалистская, гуманистическая и эзотерическая.

"Функционалистская парадигма образования направлена на подготовку человека-винтика, человека-инструмента социума..." (97,3). В такой трактовке, как ее частная разновидность, может рассматриваться познавательная парадигма, о которой шла речь выше.

"Гуманистическая парадигма ставит в фокусе своих задач развитие индивидуального человека (личности)..." (97,3). Этот вариант педагогического мышления созначен личностной парадигме.

"Эзотерическая парадигма... подразумевает наличие сверхзадачи, которую обязаны выполнить и человек (личность), и человечество..." (97,3). Данный тип педагогического мышления лежит в основе школ религиозного толка и школ, создаваемых в русле саентологических и эсхатологических течений.

Имплицитно аналогичные типы парадигм лежат в основе деятельности тех исследователей, которые не выделяют и не фиксируют их специально, но говоря о методологических основаниях организации педагогической практики, рассматривая историю их становления и развития, отмечают смену системообразующих идей практико-ориентированной педагогики.

Вместе с тем образование было и остается частью социальной практики, поэтому оно вынуждено "не забывать" о своем месте и роли в ходе общественного развития. Но именно этот аспект его рассмотрения "корректирует" личностный подход в педагогике, заставляя "иметь в виду" функциональное назначение образования, связанное с ограничениями определенного исторического периода, экономическим и социальным уровнем развития общества.

На уровне методологии это наиболее наглядно представлено в разработках Независимого методологического университета, одно из направлений работы которого связано с трактовкой образования как средства выращивания практики общественно-регионального развития (40).

Целевая установка образования в рамках данного подхода формулируется однозначно: образование, а значит и его субъекты, должны стать средством формирования практики общественно-регионального развития.

Педагогическое проектирование, выступая частью проектирования социального, должно сохранить в себе эту направленность, поэтому, по мнению авторов, существует только один тип содержания образования, позволяющий на основе комплексного анализа конкретной ситуации общественной жизни определять перспективы ее развития - это: деятельностное и мыследеятельностное содержание образования, состоящее из техник и способов мышления и деятельности" (40, 53).

Создается впечатление, что речь идет о развертывании процесса обучения в традиционной для педагогики познавательной парадигме. На роль ориентиров освоения вместо ЗУНов выдвигаются "техники и способы мышления и деятельности". Стержнем практической педагогической реализации этих идей является организация рефлексивной и кооперативной деятельности учащихся с учетом их возрастных особенностей.

На уровне методологического анализа авторы практически не касаются вопросов мотивации, личностного смысла деятельности учащихся в такого рода обучении. Вместе с тем, на наш взгляд, личностная ориентация образования в их трактовке не исчезает, хотя и присутствует в "усеченном" виде - только как ориентация на формирование и развитие познавательной мотивации, познавательных способностей. Обеспечение условий для развертывания личностного потенциала в рассматриваемом подходе оптимально достигается за счет создания своеобразных экспериментальных площадок (типа университетских центров Запада), где сам дух и атмосфера обеспечивают вовлеченность учащихся в научный, практико-ориентированный поиск Истины. Более того, образование в целом мыслится как экспериментальная площадка опробования новых форм и типов мыследеятельности для развития общества вообще и регионального развития, в частности.

Присутствие "личностной компоненты" образования в данном подходе обнаруживается и в контексте анализа отправных точек моделирования и проектирования будущего. "Разработка деятельностного и мыследеятельностного содержания образования основывается, с одной стороны, на знаниях об истории развития мышления и деятельности, а, с другой стороны, на описании техник и способов мышления и деятельности, реализуемых и используемых в различных ситуациях" (40, 53). Другими словами, новое содержание образования задается "местом встречи", "трансляции" и "реализации" (Г.П. Щедровицкий) универсума общественного бытия. Освоение этого "места встречи", "укоренение" в нем и дальнейшее движение от него (первоначально в форме идеального проектирования и моделирования) невозможно без творчества, личного осмысления проблемы, ее принятия и оспособления.

Правда, авторы нигде не говорят, как это сделать конкретно, в практике обучения. Впрочем, уровень методологического анализа "позволяет" им избегать столь конкретных обсуждений. С другой стороны, учитывая, что один из авторов декларируемых идей В.В. Давыдов, мы имеем полное право рассматривать концепцию учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова как вариант психолого-педагогической конкретизации данного подхода.

Функционалистскую парадигму реализуют и разработчики Концепции развития негосударственного образования в России (авторская группа: А.Г. Асмолов, Л.В. Бабух, Л.П. Кезина, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков). По их мнению, "... образование по своей функции является социо-культурной технологией, обеспечивающей стабильность общества, с одной стороны, и его развитие - с другой..." (62).

Так же как и разработчики проблем образования из Независимого методологического университета, авторы проекта Концепции развития негосударственного образования не мыслят себе конкретной педагогической практики без личностно-ориентированного подхода к ее организации. Причем, они адресно отсылают к педагогике развития, как образцу организации такой практики. "Складывающаяся на наших глазах педагогика развития с присущим ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение нормами жизнедеятельности конкретных общностей и территорий выступает как основа для поиска системы инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности" (62). А далее упоминаются концепции и подходы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, П.Я. Гальперина-Н. ф. Талызиной, В.С. Библера.

Функционалистский подход с его постоянным апеллированием к необходимости развития личности имплицитно несет в себе идею того, что "механизмы" существования и развития общества недееспособны без частичного принятия личностью некоторых функций этого "механизма", что предполагает ее определенную компетенцию. Причем, компетенцию как информационного плана (знание и использование имеющейся информации), так и творческого (умение ставить проблемы и находить их решения, создавать новое знание), что в образовательном аспекте и означает: вооружение знаниями и формирование умений добывать эти знания самостоятельно на основе развития личности.

Практически аналогичный подход просматривается и в Законе об образовании РФ, в принятой правительством федеральной программе развития образования и ряде региональных программ. Причем, чем более общим является раздел какого-либо из названных документов, тем вероятнее наличие в нем ориентиров на личностное развитие. Однако по мере конкретизации целевых установок того или иного документа функциональный подход в понимании сущности человека начинает преобладать (151).

Постоянное выискивание в декларируемых подходах к образованию того, что мы условно называем "личностной компонентой", связано, на наш взгляд, с тем, что заданные философской рефлексией подходы в выявлении парадигм образования в целом, конечно, верны (по крайней мере, имеют право на существование), но недостаточно конструктивны. В этом контексте большой интерес представляет подход В.А. Конева (61).

Анализируя парадигмы философствования (всего автор выделяет четыре парадигмы: "on he on" - бытие как бытие; "cogito"; "existenz"; "affirmo"), он считает, что сегодня настало время парадигмы "affirmo", парадигмы "утверждения". "Единицей" анализа человеческого поведения в данной парадигме становится культурный акт. "Культурный акт, - пишет В.А. Конев, - в отношении любого культурного явления выполняет ту же функцию, что и cogito в отношении актов конкретного научного познания. Чистый культурный акт должен быть актом утверждения культуры. Не акт мысли (cogito), не акт действия (praxis), не акт существования (existenz), а именно акт утверждения (affirmo), который своеобразно вбирает в себя как мысль, так и действие. Утверждение ведет к появлению того, что утверждается, того, кто утверждает, к становлению бытия, отличного от бытия натурального, к реальности культуры" (61, 20).

Подчеркнем, что автор дифференцирует понятия "praxis" и "affirmo". Сам по себе акт действия может осуществляться по алгоритму и корректироваться на основе сопоставления результата и "акцептора действия". В этом контексте тезис "практика - критерий истины" характеризует не более чем опробование мысли в действии, т.е. своеобразный экстенсивный компонент мышления. Интенсивный компонент мышления (1), связанный с выработкой исходных оснований деятельности, составляет суть творчества человека, заключающегося в выработке культурных символов, фиксирующих индивидуальное представление человека о сущности какого-либо явления, события и т.д. В этом акте создается то, что создается, и через это утверждается личность. Именно это содержание культурного творческого акта и фиксирует В.А. Конев в термине "affirmo".

"Учитывая философскую традицию анализа картезианского cogito, - пишет В.А. Конев, - необходимо видеть в affirmo не акт конкретного "Я", а акт "Я" абсолютного, т.е. практически акт бессубъектный, но требующий субъекта. Само cogito Декарта не нуждается в субъекте, но в нем нуждается конкретный акт cogito-cogitationes. Сам чистый культурный акт - affirmo - также не является порождением конкретного субъекта, но каждый конкретный культурный акт всегда будет актом конкретного субъекта, конкретного "Я". Поэтому в affirmo скрыта возможность "Я"-культурного, как в cogito скрыто 'Я"-трансцендентальное, и это возможное "Я"-культурное есть "Я"-транскультурное (трансцендентально-культурное). Транскультурное "Я" как способность аффирмации утверждает определенное бытие - мир культурных явлений, в которых живет человек, - и одновременно несет в себе бытие "Я" как личности" (61, 20-21).

Парадигма "affirmo" отличается в осмыслении сущности человеческого поведения от личностной парадигмы именно в указании на связь бытия "Я" как личности с транскультурным "Я", с одной стороны, а с другой - обращением к собственно культурному полю ее реализации. В личностной парадигме в какой-то мере сохраняется психологизированный (и именно в этом смысле личностный, индивидуализированный) познавательный субъект, "сохраняя" тем самым приоритет гносеологического аспекта анализа человеческого поведения над его онтологическим анализом.

На наш взгляд, подход В.А. Конева дает возможность иного, более конструктивного, чем представленные выше, подхода к осмыслению возможных оснований организации педагогической практики. Сам автор подчеркивает: "... философский анализ affirmo показывает пути разработки... методологии деятельности человека в культуре.

... Этот аспект методологии - методология культурного действия - философией вообще не разработан. А между тем именно в ней ощущается сегодня огромная потребность, что видно хотя бы на примере вхождения человека в культуру, организации педагогической деятельности. Вся сфера современной педагогической деятельности есть сфера поиска ее новых принципов организации, а эти принципы должны быть связаны со структурой и логикой современной культуры так, как господствовавшие в течение столетий принципы педагогической деятельности, осмысленные Я.А. Коменским (поурочная и поклассная структура педагогического процесса), были связаны с некогда возникшей структурой культуры нового времени (отраслевая и дискурсивная структуры)" (61, 28).

Несмотря на неразработанность парадигмы "affirmo" в философии, нам представляется возможным использовать ее общие идеи и положения для методологического осмысления новых принципов организации образования.

Первое, что характеризует культурное действие - особая "творческая логика" его осуществления.

Психологические аспекты этой "особости" зафиксированы в многочисленных описаниях творчества. Неотъемлемой чертой этих описаний является апеллирование к интуиции в тех случаях, когда исчерпаны... аргументы логики, т.е. возможности структурно-логического моделирования творческого процесса.

Философия "affirmo" пытается, во-первых, зафиксировать тот факт, что в культурном действии речь не должна идти об Аристотелевой логике. Во-вторых, ею намечаются конструктивные шаги разработки "логики творчества". Как отмечает В.А. Конев, "... мышление о культурных явлениях Допускает негативные дефиниции" (61, 24).

Для педагогики это утверждение чрезвычайно важно. Сохранение ориентации на личность и необходимость следовать в образовании определенным нормативам удачно примиряется в формулировании целевых установок образования через негативные дефиниции, очерчивающие границы недопустимого, но внутри допустимого оставляя свободу выбора и траектории движения к созданию позитивной модели мира и себя в нем. Не в этом ли сила христианских "Не убий!", "Не прелюбодействуй!" и т.д. и ориентированного на них образования?

Здесь, правда, возникает вопрос о формулировании целевых установок по освоению учащимися позитивного знания. "Переведенное" на уровень средств в личностно-ориентированном обучении позитивное знание (и соответствующие способы деятельности) выступает не в роли "прокрустова ложа" для реализации личности, а в роли эксперта, оценивающего не столько точность, сколько особенность движения в нем учащегося, с одной стороны, а с другой - за счет отнесения к уровню развития позитивного знания в культуре общества может быть задан минимально необходимый объем знаний, не столько в абсолютном его исчислении (как его определить?), сколько в плане связи ступеней обучения между собой и соответствующего их обеспечения. Именно такой аспект рассуждений можно обнаружить в работах некоторых исследователей при обсуждении проблемы стандартов.

Таковы в общих чертах философско-социологические попытки осмыслить парадигмы образования. А что же, собственно, дидактика, укладывается ли ее развитие в выделенные парадигмы?

## 1.2 Краткий экскурс в историю "личностной компоненты" образования в отечественной педагогике

История российского образования содержательно связана с идеей человека в ее философско-религиозном истолковании. Именно на этой почве уже в конце XIX - начале XX веков (мы не касаемся более ранних дней, поскольку работа не носит собственно историографического характера) в России получили определенное распространение идеи свободного воспитания - "первого варианта индивидуально-ориентированной педагогики (термины "индивидуальная", "субъектная", "личностная" педагогика здесь используются как синонимы;

ниже будет специально оговорено их содержание в контексте всей работы). У истоков российского варианта школы свободного воспитания, как известно, стоял Л.Н. Толстой.

Несмотря на отсутствие в России сколько-нибудь развитой к этому времени традиции индивидуальной свободы, российский вариант школы свободного воспитания изначально был субъектно-ориентированным в полном смысле этого слова, т.е. по содержанию связан с идеей самоопределения человека во всех областях жизни, включая и религиозную. Именно последнее привлекало и, казалось бы, позволяло в отличие, например, от традиционно относимых к представителям школ свободного воспитания М. Монтессори и Р. Штейнера, преодолевать их определенную односторонность, которая была связана с ограничениями "идеологического идеала" каждой из школ. В первом случае - католицизм, во втором - антропософия. Тем не менее, справедливости ради, следует не забывать о том, что "теоретическим основанием" российской педагогики того времени выступала христианская антропология, "помноженная" на философию "русского экзистенциализма" (Вл. Соловьев, В. Розанов, Н. Бердяев, Н. Лосский, П. Флоренский, С. Франк, К. Вентцель, В. Зеньковский и др.), которая во многом определяла лицо практической педагогики и в такой же мере "ограничивала" реализацию в "чистом" виде императивов свободного воспитания. Таким образом, будучи провозглашенной и обозначенной, частично даже опробованной, идея школы свободного воспитания не получила широкого распространения в России начала века.

В советской дидактике проблемы "личностно-ориентированного обучения" ставились и решались по-разному на уровне теории и практики. Декларативные установки на учет личностного фактора в идеологии и теории сопровождались рассмотрением личности учащегося как средства формирования в практике обучения определенного "винтика" системы.

Начиналось все с тезиса о воспитании сознательных строителей социализма (В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский и др.). Причем, суть "сознательности" трактовалась как осознанное усвоение марксистского мировоззрения и совокупности знаний, соответствующих требованиям социального заказа. "Расшифровка" содержания целевых установок на уровне педагогической технологии их реализации и указания результата соответствующего обучения в "терминах субъекта учения" выглядела следующим образом: "... научить самостоятельно мыслить, действовать коллективно, организованно, отдавая себе отчет в результатах своих действий, развивая максимум инициативы, самодеятельности" (Н.К. Крупская; цит. по 30).

Первоначальный этап создания советской школы связан не только с попыткой определения новых целей обучения, но и с соответствующими рефлексивными попытками осмысления "дидактической модели учебного процесса", которые со всей очевидностью можно рассматривать как варианты дидактического проектирования.

Под "дидактическим проектированием" мы понимаем деятельность, связанную с выбором целевых установок обучения, отбором содержания обучения, разработкой его методического оснащения, ориентированного на характер развития учащихся, личность учителя и особенности предметного содержания учебного знания, использующую социокультурные механизмы конструирования и реконструирования учебной деятельности.

Не вдаваясь в детализацию различий в трактовках, например, категориальной основы проектирования, толкования сущности отдельных категорий, особенностей взаимосвязи между ними и т.п. (см.Р.Б. Вендровская, 1982), остановимся исключительно на вопросах, связанных с темой настоящего исследования.

Название одного из сборников 20-х годов - "Методы индивидуализирующего труда..." - носит весьма симптоматичный характер в двух отношениях: во-первых, в нем просматривается четкая установка на индивидуально-ориентированное обучение, а, во-вторых, имплицитно в нем присутствует указание на наличие особой технологии осуществления этого обучения. С позиций сегодняшнего дня сопоставление этих позиций с общей установкой на формирование "сознательной личности" обнаруживает внутреннее противоречие и невозможность практической организации обучения на этой основе. Методологически это может быть осмыслено в альтернативе: или развитие личности, или получение "социалистического эталона". Своеобразно это проявилось в обсуждении места и роли исследовательского метода в советской школе, который рассматривался в качестве ведущего в педагогике того времени. Противники и сторонники метода конкретизировали сформулированную выше альтернативу до операционального уровня или формирование общих навыков работы, мышления и т п. и на этой основе формирование способности к самообучению, самостоятельности, или формирование прочных и конкретных ЗУНов.

С позиций сегодняшнего дня можно определенно утверждать, что экономическое, политическое положение страны, ее идеология достаточно быстро и однозначно "подтолкнули" педагогику к выбору в пользу ЗУНов.

Были и некоторые факторы, связанные с собственно проектированием учебного процесса, которые сыграли роль своеобразного катализатора этого выбора. В частности, это касается кризиса идеи комплексного построения учебных программ. Переход к предметной организации обучения определеннее очерчивал и требования к ЗУНам по предметам, с одной стороны, а с другой - на первом этапе такого перехода ввиду отсутствия отрефлексированной системы дидактического проектирования трудно было осмыслить роль и значение отдельных сторон организации учебного процесса для развития личности (например, уровня теоретичности учебного материала, методов и форм его оспособления, интегрированных знаний, специфики и роли организации межпредметных связей), казалось (и это действительно оправдано), что развивать можно и внутри предмета (но это требует Социального и достаточного сложного проектирования учебной деятельности, к чему школа не была готова). И опять симптоматично: в опалу вслед за "исследовательским методом" попала система работы, сохранявшая возможности индивидуализации обучения - работа по Дальтон-плану. Правда, аргументация в этом случае оказалась скорее идеологического толка, чем собственно педагогического: работа по Дальтон-плану формирует у учащихся индивидуализм! Впрочем, если внимательно всмотреться в стоящее за этим обвинением требование воспитания в обучении "коллективизма", то одной из его возможных характеристик, и не самой лучшей, будет характеристика по формуле "быть как все, не высовываться". Другими словами, нам не нужны индивидуальности.

Внутренняя логика педагогики (как практики и как теории) все же требовала сохранения ее ориентации на развитие личности (этого требовали, кстати, и идеологические лозунги того времени) и поэтому на смену увлечению Дальтон-планами в отечественной педагогике пришел метод проектов, который по установкам был ориентирован на творчество... внутри коллектива.

Таков был "тернистый путь" отечественной педагогики в ее попытках на первых порах сохранить "личностно-ориентированную компоненту". Именно так и оценивал, например, С.Т. Шацкий педагогические поиски того времени: "... значение всех этих планов работы, связанных с культурой самодеятельности, самостоятельности учеников, значение их в том, что здесь можно было бы нащупать для каждого ученика в отдельности наиболее целесообразный для него темп и способ работы. Вот этот индивидуальный подход, связанный с индивидуальной ответственностью, мог бы оказаться в высшей степени полезным..." (цит. по 30). Вместе с тем "технологизация" этой ориентации во всех ее модификациях - исследовательский метод, Дальтон-план, метод проектов - имела один серьезный, на наш взгляд, недостаток: воспитание активности и самостоятельности противопоставлялось задаче вооружения учащихся прочными и системными знаниями основ науки.

Второй этап развития советской дидактики, который хронологически обычно связывают с 30-50-ми годами нашего столетия, характеризуется определенной сменой акцентов в "личностно-ориентированной" проблематике. Сама по себе идея формирования самостоятельности учащихся, учета их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжает декларироваться, но на первый план выходит задача вооружения учащихся системой научных предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формулировании в этот период в качестве одного из основных дидактических принципов принципа сознательности и активности. Наиболее систематичное изложение сущности этого принципа представлено в книге Ш.И. Ганелина "Дидактический принцип сознательности", вышедшей в свет в 1961 г. и явившейся своеобразным итогом обсуждения этой проблемы в предшествующий период.

При обсуждении этого принципа Ш.И. Ганелин обращает внимание на необходимость преодолевать интеллектуализм в трактовке принципа сознательности, выражающегося в сведении сознательности обучения лишь к пониманию изучаемого. Между тем, именно такое понимание, на наш взгляд, и является доминирующим в рассматриваемый период развития дидактики. Создание условий - отбор содержания образования, выбор методов и форм обучения предмету - для освоения учащимися учебного материала составляет предмет особой заботы учителя. Результативность работы учителя оценивалась по характеру успеваемости учащихся, причем успеваемость оценивалась в большей степени по умению учащихся воспроизводить усвоенное. Это, конечно, не означало отказа преподавателей от развития творчества и самостоятельности учащихся, но при формировании этих качеств учитель вел их по правильному пути к определенному, говоря современным языком, предметному стандарту. "Самость", уникальность" ученика частично нивелировалась установками на формирование определенных ЗУНов. Хотя если, например, посмотреть трактовку творчества и самостоятельности в этот период (творчество и самостоятельность рассматривались как способность учащегося пользоваться полученными знаниями на практике и как способность к переносу), то в ней просматривается установка на подлинную самодеятельность, активность, "модулированную" личностью учащегося, хотя и недостаточно явно.

Таким образом, данный период в развитии дидактики в отношении проблем личностной ориентированности педагогики характеризуется определенной противоречивостью. Общая ориентация педагогики на развитие личности сохраняется, но переход на предметное преподавание, повышение роли учителя в обучении, ориентация на формирование предметных ЗУНов и др. "размывают" понятие "развития личности", расширяя его толкование до такой степени, что развитие имплицитно начинает отождествляться с любым изменением личности, в том числе и с накоплением знаний.

Педагогическое проектирование этого периода характеризуется все нарастающей тенденцией к разработке унифицированного содержания образования и нормативов оценки результатов учебной деятельности учащегося. В методическом отношении - стандартизацией методов и форм предметного обучения.

Следующий период развития отечественной дидактики - 60-80-е годы - связан с углубленной проработкой проблемы "обучение и развитие". Условно и исключительно в ракурсе нашего исследования в педагогике в этот период можно выделить несколько направлений теоретической работы над обозначенной проблемой: а) содержание образования и познавательные возможности учащихся; б) условия формирования познавательной самостоятельности учащихся; в) целостность учебного процесса и его движущие силы; г) проблемное обучение; д) оптимизация учебного процесса; е) программированное обучение.

Характерной чертой развития дидактики в указанный период следует считать исследование процесса обучения как целостного явления. Если в предшествующие периоды основное внимание уделялось изучению отдельных компонентов процесса обучения - методов, организационных форм и т.п., то теперь на первый план вышли задачи раскрытия движущих сил учебного процесса, выявление общих закономерностей и характеристик обучения в целом. Способствовали этому исследования в области педагогической психологии. Исследования П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, И.Ф. Талызиной и др. значительно расширили горизонт представлений о познавательных возможностях учащихся и, прежде всего, младших школьников.

Одним из направлений разработок названных авторов являлось выдвижение и обоснование идеи о возможности повышения уровня теоретичности учебных предметов. Это потребовало от исследователей решения двух вопросов:

а) оценки адекватности содержания и логики организации учебного материала познавательным возможностям учащихся;

б) определения "границ" познавательных возможностей школьников. Результатом решения этих вопросов был пересмотр содержания образования и структуры учебных программ и планов. Основные принципиальные изменения заключались в переходе на трехлетний курс начального обучения; сближение основ наук, изучаемых в школе с главными направлениями развития научного знания; увеличение доли самостоятельной работы и ориентация на формирование навыков самообразования; введение факультативных занятий, которым придавалось большое значение в плане индивидуализации обучения; некоторое увеличение учебного времени на предметы гуманитарного цикла.

Собственно дидактическая рефлексия процессов преобразования в педагогической практике потребовала специальной проработки понятия "содержание образования". Существенный вклад в решение этой задачи внес И.Я. Лернер (см., например, 67, 68). Согласно его концепции, структура содержания образования представляет собой аналог социального опыта и помимо знаний и навыков включает в себя опыт творческой Деятельности и опыт эмоциональной жизни. Для нас важно зафиксировать тот факт, что дидактика категориально вычленяет специфический элемент содержания образования - опыт творческой деятельности".

В исследованиях, выполненных под руководством В.В. Краевского и И.Я. Лернера, были определены уровни формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень структуры личности. Так, на наш взгляд, в дидактике появляется "теоретически оформленная" идея о необходимости описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения. И если здесь она сформулирована на уровне целевых установок, то в исследовании, например, В.С. Леднева (90) подчеркивается взаимообусловленный характер организации содержания образования и структуры качеств личности.

Ориентация исследователей на системность! целостность процесса обучения в совокупности всех его элементов определяет логику и направление поиска его внутренних закономерностей, движущих сил (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильина, А.М. Сохор, Г.И. Щукина и др.), "Движущей силой учебного процесса, - писал М.А. Данилов, - является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников" (45,11). Это высказывание во многом определяет идеологию поисков исследователей внутри этого направления.

Анализ показывает все возрастающее внимание дидактики этого периода к личности учащегося. И вполне закономерно, на наш взгляд, при росте количества (и детализации) факторов, условий и детерминант ее формирования и развития возникновение в этот период концепции оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского (15).

Инвариантом и своеобразной доминантой всех рассмотренных выше направлений исследований данного периода является ученик: в педагогической психологии он - носитель определенных познавательных возможностей, при отработке содержания образования - цель и детерминанта его формирования, в концепции оптимизации - в определенном смысле "цель" и "элемент" системы, в поисках движущих сил учебного процесса - "сторона" существенного противоречия и "результат" его разрешения.

К этому циклу исследований, существенно дополняя и конкретизируя его, примыкают исследования по выявлению факторов и условий развития познавательной самостоятельности учащихся. В дидактике предпринимается попытка категориального определения сущности самостоятельной работы учащихся, классификации видов самостоятельных работ (М.А. Данилов, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин и др.). "... главный признак самостоятельной деятельности, выражающий ее сущность, - писал П.И. Пидкасистый, - заключается вовсе не в том, что ученик работает без посторонней помощи учителя. Главный признак самостоятельной деятельности как дидактической категории проявляется в том, что цель деятельности ученика носит в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью" (91, 82). Существенными компонентами организации самостоятельной познавательной деятельности являются внутренняя мотивация и наличие творческих умений. Последние характеризуются через умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблему, вопрос, умение искать пути их решения, критичность ума и т.п. В совокупности с мотивацией подобные характеристики дают полное описание самодеятельной личности.

Сформировать такую личность можно исключительно в специфических условиях. И в отечественной педагогике этого периода актуализируются и активизируются проблемное и программированное обучение. Первое ориентировано (напомним, что мы выделяем лишь те стороны анализируемых исследований, которые значимы для целей настоящей работы) на создание условий передачи опыта творческой деятельности, второе - на максимальную индивидуализацию обучения. В литературе нередко можно встретиться с противопоставлением этих типов обучения. Нам представляется, что это не совсем верно. Выше мы пытались показать обусловленность возникновения их внутренней логикой развития педагогической теории и практики. Здесь же лишь подчеркнем, что в недрах обоих подходов единые установки с различным "хронотопом": в проблемном обучении на первом месте активизация, мотивация, формирование самостоятельности и независимости, а на втором - отработка материала; в программированном наоборот - вначале отработка инварианта предметных знаний, которые затем выступают основой дальнейшего творческого движения в нем.

Особняком среди названных исследований рассматриваемого периода стоят исследования и практический поиск педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, В.П. Гузик, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов и др.). В данный период не всегда можно было однозначно отрефлексировать основания их работы (за исключением, пожалуй, работ Ш.А. Амонашвили), "подвести" под определенное направление. В работах названных авторов порой встречались заимствования из "концептуально различных" педагогических систем. Но эклектичными эти работы назвать нельзя. Более того, некоторые из них в немалой степени сосредоточивали свое внимание на инструментальной стороне деятельности учащихся, другие - на их личностном развитии, но системообразующим фактором всегда выступала определенная ЦЕЛОСТНОСТЬ ученика, попытка преодолеть функционализм в его понимании. В работах, например, Ш.А. Амонашвили (8; 9 и др.), В.Ф. Шаталова (125; 126), И.П. Волкова (31), С.Н. Лысенковой (72), Е.Н. Ильина (54) и др., которые по жанру тяготеют к научно-популярной публицистике, представлены своеобразные описания-проекты учебного процесса, где есть субъект учения, работа с которым трудно операционализируема, а ее рефлексия - скорее обозначение некоторой области совместной деятельности ("событие"), определенное структурирование которой дает развивающий эффект. И даже если не всем удалось в конечном итоге концептуально оформить свои подходы, без их новаторского поиска содержание следующего этапа было бы, на наш взгляд, совершенно иным.

С конца 80-х годов начинается следующий этап в развитии дидактической отечественной мысли. Это время, в которое мы живем, и поэтому давать однозначную оценку сложно, но, тем не менее, на уровне тенденций попытаемся обозначить его наиболее характерные черты.

Во-первых, на наш взгляд, настоящий период характеризует стремление исследователей к интеграции различных подходов. Прошел период "бумов" то оптимизации, то проблемного обучения, то программированного, то развивающего обучения (при отождествлении данного понятия либо с системой Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, либо с системой Л.В. Занкова).

Во-вторых, в этом интегративном процессе четко обозначился системообразующий фактор - уникальная и неповторимая личность учащегося. Причем, не будет преувеличением сказать, что вычленение этого фактора со всей определенностью скорее принадлежит педагогической практике, нежели теории. Подготовленные всем предыдущим этапом сдвиги в образовании даже в качестве первоначальных форм рефлексии реализовались не в теории, а в практике педагогов-новаторов, в практике создания и работы инновационных учебных заведений, вариативных учебных планах, региональных программах образования.

В последнее время появились и первые работы методологического характера, где достаточно обстоятельно обсуждается проблематика именно личностно-ориентированного обучения. Речь идет о работах Ш.А. Амонашвили (9); Б.С. Гершунского "философия образования (статус, проблемы, перспективы); И.Я. Лернера "Философия дидактики и дидактика как философия"; П.Г. Щедровицкого "Очерки по философия образования"; В.В. Серикова "Личностный подход в образовании: концепция и технологии", И.С. Якиманской "Личностно-ориентированное обучение в современной школе" и др.

В-третьих, современный этап развития дидактики характеризует повышенная чувствительность к технологии обучения. Она преодолевает рамки отождествления педагогической технологии с унифицированным набором методов и форм. Все чаще педагогическая технология интерпретируется как авторская система педагогической работы.

И последнее. Интерес дидактики к личности ученика в том варианте, который мы обозначили выше, подталкивает ее к рассмотрению жизненного пути личности в целом и в этом смысле ориентирует на выработку единой методологии организации развивающей среды, включая дошкольное образование и послешкольное в разных его вариантах.

Такова вкратце история "личностностной компоненты" обучения и особенностей ее проектирования в различных педагогических системах и подходах. С методологической точки зрения для классификации рассмотренных точек зрения удобно воспользоваться подходом И.С. Якиманской, которая считает, что все "существующие модели личностно-ориентированной педагогики можно условно разделить на три группы: социально-педагогическая, предметно-дидактическая, психологическая" (133, 35).

Первая из них жестко ориентирована на социальный заказ и с технологической стороны связана с управлением развитием личности "извне" по относительно единообразной методике. По сути, индивидуализация обучения в этой модели сведена до минимума и практически дает о себе знать лишь в случае больших или меньших педагогических затрат, необходимых для "дотягивания" личности до запланированного результата.

Вторая группа - предметно-дидактическая - ориентирована на научно-предметное разделение знаний, которые необходимо усвоить учащимся за время обучения. Личность здесь присутствует в форме учета ее предпочтений: типы заданий (повышенной-пониженной трудности) или специализированные (профильные) классы. Впрочем, и этот учет был, как правило, "запоздалый", поскольку система предпочтений личности складывалась до того, как ей предлагались дифференцированные формы обучения, с одной стороны, а с другой, по выражению И.С. Якиманской, предметная дифференциация "не затрагивает духовной дифференциации, т.е. различий национальных, этнических, религиозных, мировоззренческих, что в значительной мере определяет содержание субъективного опыта ученика" (133,35).

Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики сводилась к признанию индивидуальных различий. Декларировалась необходимость их учета при организации обучения. В ряде исследований эта модель описывается как психодидактическая (см., например, Э. Стоунс, 1984).

Характеризуя названные типы моделей, И.С. Якиманская не акцентирует внимание еще на одной важной стороне их особенностей. Эта сторона связана с содержательно-организационным планом реализации каждой из моделей. Условно мы предлагаем обозначить их как "инструментальную" и "культурологическую" (содержательную).

"Инструментальная" сторона предполагает своеобразную технологию учета индивидуальных психологических, по преимуществу когнитивных, особенностей личности. Особенности развития памяти, внимания, мышления и даже обучаемости учитываются педагогами в достаточно полном объеме, но... на уровне методики, а не модели процесса обучения в целом и учения, в частности.

Принципиальное отличие "культурологического" подхода от "инструментального" заключается в том, что его исходная задача сориентирована на уникальность конструирования личностью собственного мира, на обеспечение условий для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, в то время как "инструментальная" ориентирована на создание условий для учащегося, учитывающих его индивидуальные особенности и обеспечивающих Достижение "запланированного" результата ("элемента" социально-педагогической модели личностно-ориентированного обучения). Вводимое нами уточнение в рассуждения И.С. Якиманской позволяет четче поставить и вопрос о разведении субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения.

Различение субъектной и личностной педагогики на уровне Рефлексии ее оснований в теории и методологии педагогики не осуществлялось. Вместе с тем при обсуждении вопросов личностно-ориентированного обучения это становится насущной задачей, в противном случае очень трудно четко различать сильные и слабые стороны той или иной образовательной (или обучающей) системы, выделять преимущественные ориентиры их организации, определять характер отношения к новой педагогической парадигме мышления.

Попытки теоретически развести понятия "субъект" и "личность" предпринимались в философии и психологии. Так, Б.Г. Ананьев писал: "Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность - совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе..." (10, 141).

Более того, Б.Г. Ананьев дифференцировал эти понятия и понятие "индивидуальность", с которым, собственно, и связывал уникальность и неповторимость человеческого существа, его возможности в самореализации, самоопределении, саморегуляции и т.д. Однако это понятие вводилось им не как рядоположное понятиям "индивид", "субъект", "личность", а как характеристика особого модуса бытия человека, содержание и специфика которого определяются "результирующей" действия биологического, психологического и социального в человеке.

С.Л. Рубинштейн специфику личности видел в характере ее отношений "... к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям... Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему" (98, 243 245). С.Л. Рубинштейн высказывает мысль, которая для отечественных психологов выполняет роль своеобразного методологического ориентира: "При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия" (98, с.241).

Несколько иначе аналогичную мысль высказывает А.Б. Орлов: "... во-первых,... личность является атрибутивной характеристикой каждого человеческого субъекта, но не самим субъектом и, во-вторых,... личность является такой характеристикой субъекта, которая регулирует его отношения с действительностью. Таким образом, личность - это система мотивационных отношений, которую имеет субъект" (87,6).

Б.Ф. Ломов, комментируя эту сторону вопроса, отмечал: "Несмотря на различие трактовок личности... в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: "динамическая тенденция" (Рубинштейн), "смыслообразующий мотив" (Леонтьев), "доминирующее отношение" (Мясищев), "основная жизненная направленность" (Ананьев), "динамическая организация сущностных сил человека" (Прангишвили). Действительно, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад" (69, с.311).

Однако, на наш взгляд, прав В.В. Давыдов, когда подчеркивает, что в обозначенном контексте "понятия "направленность" и "системообразующее свойство" соотносимы с такими понятиями как "субъект деятельности" и "общественный индивид" (43, 27). Специфика личности в переводе ее на прикладной аспект просматривается с трудом. Формирование у человека определенной направленности (иерархии мотивов) не раскрывает особенного качества человека, которое, по мнению В.В. Давыдова, в первую очередь связано с его созидающим, творческим самостроительством. "Для описания этого прогресса, - пишет он, - нет необходимости привлекать особый термин "личность", нужда в нем возникает... лишь тогда, когда индивиды не просто реализуют и воссоздают те или иные общественные отношения, а *ТВОРЧЕСКИ* вносят в них нечто *НОВОЕ"* (43, 29).

Определение личности в таком контексте достаточно однозначно "Субъект творческой индивидуальной деятельности может быть назван личностью" (43, 22).В. В. Давыдов уходит от обсуждения вопросов о "личном" и "общественно значимом" творчестве. И это вполне оправдано с позиций личностно-ориентированного обучения. Так, при воссоздании учащимся в личном опыте определенных знаний, норм поведения, отношений и т.д. в процессе обучения мы, казалось бы, имеем дело с "личным" творчеством. Однако, строго говоря, в силу уникальности и неповторимости субъекта деятельности учения налицо и "личное" развертывание потенциала и в этом смысле творчество и "общественно значимое" хотя бы в смысле задавания индивидуального видения и пути развития, потенциально способных детерминировать творчество в его широком понимании. "Общественно значимым" оно оказывается и с точки зрения обеспечения "личностного разнообразия" общества.

Формирование человека как личности хорошо согласуется с общим законом развития личности, сформулированным Я.А. Пономаревым "как закон преобразования этапов развития системы (личность рассматривается как система - Н. А) в структурные уровни ее организации и функциональные ступени дальнейших развивающихся взаимодействий" (93,5).

Подобный подход в общем плане указывает и на параметры, по которым можно отслеживать личностный рост: самодеятельность, саморазвитие, целостность поведения, особенности мотивационной (и шире - эмоционально-ценностной) сферы личности, адаптивность (уникальность и вписываемость в общество).

Вышесказанное позволяет уточнить содержание субъектной и личностно-ориентированной педагогики.

Под субъектной педагогикой мы понимаем те теоретические и практические разработки, в которых акцент при организации деятельности учащихся делается на их самостоятельность, активность (от воспроизведения действий по образцу, алгоритму до "квазиисследования") в "операционально-техническом" плане. Смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности, ее задействование и развитие в такого рода образовательных системах представлены либо как "побочный продукт" деятельности учащегося (на уровне переживания опыта удовольствия, радости от самостоятельно выполненной успешной деятельности), либо ограничивается исключительно познавательной сферой (мотивация, эмоции, значимость "шевеления мозгами"). Хотя последнее и немаловажно само по себе для становления и развития смысловой сферы личности, но именно важность, значимость и реальная включенность данной ("операционально-технической") стороны деятельности в становление собственно личностных новообразований и вводит часть педагогов в заблуждение относительно ее единственности и приоритетности в развитии личности вообще.

В личностно-ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предполагает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике учащийся выступает как бы проводником идей учителя (а его действия необходимы для проверки того, насколько точно работает проводник), то в личностной он - творец и создатель себя и собственной деятельности. Его действия в этом случае выступают как то, что должно подвергнуться экспертизе не столько в плане верификации, сколько, говоря современным языком, на легитимность и достоверность личностной позиции.

Смысл деятельности, ее соотношение с другими деятельностями, иерархия предпочтений в оценках, развитие рефлексии, самостоятельности как субъективного образования (наличие личной позиции) и т.д. - являются главными ориентирами личностно-ориентированного образования. Только в личностной педагогике появляется "надситуативная активность" (В.А. Петровский, 1992), в субъектной педагогике вершина творчества - "перенос" усвоенного знания в новую ситуацию.

В контексте обсуждения вводимого различения субъектно-и личностно-ориентированной педагогики интересно высказывание В.П. Зинченко: "... В теории поэтапного формирования умственных действий, связанной с именем П. Гальперина, в теории учебной деятельности, связанной с именами Д. Эльконина и В. Давыдова, разрабатывалась прежде всего оперативно-техническая, содержательная сторона обучения и образования. В последней теории, правда, уже достаточно давно Разрабатывается проблема рефлексии, что представляет собой существенный шаг, если не к личностному, то к субъектному знанию. В теории учебной деятельности субъект был не за Лобками, а скорее, в подтексте..." (52).

В.П. Зинченко обращает внимание на рефлексию, как на своеобразный мостик от теории и практики традиционного обучения к теории и практике субъектного (еще не личностно-ориентированного!) обучения. Именно рефлексия и по заключению самих разработчиков теории учебной деятельности оказывается тем камнем преткновения, который обозначает тот факт, что на современном этапе она (теория)"не дотягивает" до подлинно личностного обучения.

В одной из статей В.В. Давыдов с соавторами с сожалением констатируют: "... экспериментальное обучение, реализующее принципы учебной деятельности и существенно расширяющее рефлексивные возможности младших школьников, задачу формирования у детей умения учиться решает пока не полностью. Мы не располагаем цифровыми данными, но наблюдения говорят о том, что проблемы средней школы, связанные с неумением, а главное - с нежеланием учеников учиться, существуют и в экспериментальных классах. Почему?

Возможны два объяснения этого досадного обстоятельства:

1) исходная цель недостижима в младшем школьном возрасте, надо подождать подросткового "созревания";

2) эта цель достижима, но, проектируя развивающее обучение, мы не учли какого-то существенного условия, необходимого для амплификации возрастных возможностей младшего школьника" (44, 15).

Предполагая, что главной причиной является "неучет какого-то существенного условия", авторы уделяют значительное внимание анализу рефлексии, поскольку, по их мнению, умение учиться рефлексивно по своей природе. На этом пути они приходят к выводу о том, что по сути все экспериментальное обучение до сих пор строилось на узком понимании рефлексии как "рефлексивной умелости" в осуществлении определенных операций в отношении предметного материала. Рефлексия же в отношении "Я", оснований самостроительства, самоизменения практически не развивалась. Это привело их учеников в подростковом возрасте к своеобразной форме негативизма по отношению к школе. Если в традиционной школе кризис подросткового отношения к школе находит выражение в формуле "Не умею и не хочу", то в экспериментальной, по наблюдениям самих авторов, в формуле: "Умею, но не хочу"!

"Не хочу" и означает, что собственно личностное развитие здесь оказалось на уровне средств, а не цели. Субъект деятельности совершенствовался, а личностный рост осуществлялся по своим, практически не учитываемым в теории и экспериментальной практике, законам.

Преодоление односторонности "рефлексивной умелости" возможно, по мнению авторов, за счет организации ситуаций, стимулирующих рост самосознания "... при самоопределении внутренних ориентиров и способов разграничения Я от не - Я (44, 17). Однако, на наш взгляд, в такой формулировке специфика обращения к личностному уровню рефлексии просматривается слабо, поэтому интересен пример, которым авторы иллюстрируют возможную практическую организацию соответствующей деятельности. "Уникальной попыткой решения вопроса о том, в какой форме ребенку может быть представлено его меняющееся Я,... является опыт С.Ю. Курганова, разработавшего технику порождения и фиксации детских "монстров" - промежуточных образов, гипотез, догадок, которые становятся реальным орудием ненормированной мысли ребенка, средством удержания и обнаружения своего собственного индивидуально-неповторимого видения мира" (44, 17).

Для нашего анализа эта иллюстрация интересна в двух отношениях.

Во-первых, С.Ю. Курганов - это представитель школы диалога культур, в которой осуществляется принципиально иной подход, базирующийся на концепции В.С. Библера. Возникнув в русле идей развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, школа диалога культур столкнулась с тем, что методология ее организации не вписывалась и не совпадала с Alma Mater. "Стало ясно, - пишет С.Ю. Курганов, один из организаторов Красноярской экспериментальной школы "Универсум", - что частично улучшать психологическую и методическую концепцию Развивающего обучения – дело полезное, но ведущее лишь к усилению философских тенденций, заложенных в этой концепции. Тенденций монологизма, формирования людей, мыслящих в заданном направлении, уверенных в чем-либо заранее и затрудняющихся переосмыслить начала собственного мышления.

Вначале возникли " педагогические попытки видоизменить Развивающее обучение. Потом понимание того, что нужно критически отнестись к его философским основаниям... Так появилась Школа Диалога Культур" (64).

В нашей типологии (см. ниже) система обучения, базирующаяся на концепции В.С. Библера, отнесена к личностно-ориентированному типу обучающих систем и в этом контексте апеллирование В.В. Давыдова с соавторами к данному типу оправдано: это то направление поиска, которое осталось нереализованным в практике экспериментального обучения в контексте теории учебной деятельности. Но...

Во-вторых, сославшись на опыт С.Ю. Курганова, В.В. Давыдов тут же отмежевывается от него: "... своеобразная "майевтика" С.Ю. Курганова имеет свое жесткое ограничение: она работает в области "вечных" вопросов, которые заведомо не имеют однозначных, нормативных ответов и возникают на границе известного и не известного никому. Мы же, строя учебную деятельность, говорим о движении ребенка от известного к неизвестному ему лично, но написанному в учебниках, о том, как ребенок делает фиксированный в учебнике всеобщий (ничей, анонимный) культурный опыт своим собственным (осваивает его)" (44, 17).

Для ребенка, на наш взгляд, обе ситуации одинаковы: он же не знает, есть ли ответы или нет на поставленные учителем вопросы. Другое дело - учитель: он-то знает, на что есть нормированный ответ, а на что - нет. Его дело - технология, а здесь "майевтика" в принципе может работать на любом материале. Определенная двойственность позиции В.В. Давыдова с соавторами, на наш взгляд, связана с противоречием между теорией и реальной практикой.

Теория учебной деятельности выстроена строго в познавательной парадигме, практика же обучения не может и недолжна отождествляться с познавательной деятельностью, поскольку при таком подходе теряется целостность человека, осмысленность его жизнедеятельности, специфичность средств и уровней отражения мира и собственного бытия в нем. Поэтому все наши попытки отыскать "личностную компоненту" в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова могут быть однозначно оценены как поиски и находки субъектно-ориентированной педагогики.

В основе теории учебной деятельности лежит представление о специфике эмпирического и теоретического мышления. Последнее рассматривается как основа организации обучения. Его трактовка на уровне философско-методологического анализа способов человеческого познания в книге В.В. Давыдова (42) блестяща (кстати, именно мировоззренческая специфика теоретического мышления, лежащего в основе определенного типа обучения, и обусловила отнесение теории учебной деятельности в нашей классификации к культурологическим), но "неадаптированный" перенос философских воззрений в педагогику привел к тому, что познавательная парадигма еще более усилилась, и личность отошла на второй план. в гносеологии познающий субъект безлик.

Культурологические системы образования в своей основе имеют некоторые мировоззренческие или достаточно общие конкретно-научные представления о сущности человека и особенностях вхождения его в культуру.

Инструментальные системы в своей основе, как правило, имеют тот или иной конкретный метод (в предельно широком понимании этого термина), найденный в практике и составляющий основу определенной педагогической технологии.

Сегодня в отечественной педагогике и педагогической психологии, на наш взгляд, более или менее определенно можно вести речь (с точки зрения отрефлексированности их оснований) о следующих концепциях и подходах к организации развивающего обучения:

система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова;

дидактическая система обучения Л.В. Занкова;

система обучения "по Ш.А. Амонашвили";

школа диалога культур В.С. Библера;

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина - Н.Ф. Талызиной;

подходы к организации обучения учителей-новаторов (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, В.Г. Хазанкин и др.).

Условно все названные системы, на наш взгляд, можно разделить на четыре группы, основаниями для выделения которых служат, с одной стороны, их ориентированность на личностную или субъектную педагогику, а с другой стороны - уровень их методологической проработанности: культурологический или инструментальный. Типологически это можно представить следующим образом:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | культурологические | инструментальные |
| личностно-ориентиров. | Ш.А. Амонашвили В.С. Библер | Л.В. Занков |
| субьектно-ориетиров. | Д.Б. Эльконин-В.В. Давыдов | В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, ТРИЗ; П. Я Гальперин, Н.Ф. Талызина; В.К. Дьяченко и др. |

Все названные нами системы обучения многократно обсуждались в педагогической литературе, подвергались всестороннему анализу, поэтому мы не будем в настоящей работе воспроизводить общеизвестное, а постараемся проанализировать названные нами системы развивающего обучения с точки зрения реализации в них парадигмы "affirmo"

## 1.2.1 Концепция Д.Б. Эльконина. - В.В. Давыдова

Выше мы уже отметили, что сторонники данной концепции сами начинают уточнять некоторые положения теории, двигаясь в направлении личностно-ориентированного обучения. И хотя в приведенной выше цитате В.В. Давыдов с соавторами вроде бы отказывается от диалога (полифонии) в трактовке школы диалога культур, основные поиски ведутся

38

именно в направлении "возрождения" социального контекста развития ребенка, в обеспечении условий для культурного действия.

Точкой отсчета в этом движении является представление о ребенке, как о целостном существе, натурализм которого еще нужно окультурить. Окультуривание и происходит в особого рода деятельности, где главное не опосредствованность деятельности определенными знаками, а их *ЛИЧНОСТНОЕ СОЗДАНИЕ* ("мысль совершается в слове" - Л.С. Выготский). Другими словами, даже если учитель предлагает некоторые знаки с определенным значением, ребенок принимает (усваивает) их в своем собственном значении, и задача педагога в совместной деятельности уточнить это содержание, вооружить ребенка средствами соотнесения собственного значения с общепринятым, научить выбирать и обосновывать личную позицию.

В этой ситуации перед ребенком и педагогом возникает задача презентации личного видения. Одним из средств ее является позиционное действование. Суть позиционного действования заключается в том, что внутренний опыт ребенка экстериоризируется и связывается с каким-либо персонажем (или реальным человеком), в обсуждении позиции которого или действований за него и происходит уточнение собственной позиции. "Позиционное действие" позволяет вынести вовне, разыграть эту внутреннюю драму обучения (речь идет о поляризации житейских и теоретических точек зрения - И. А), дистанцировать ребенка от его собственного натурализма. При этом связи между ребенком и взрослым проходят не "по прямой", а с "заходом" в предметность, фиксированную позиционной точкой зрения" (28, 55).

Обратимся для иллюстрации к "Букварю" Д.Б. Эльконина. В нем образцы слого- и звукоделения, различения мягких-твердых согласных и т.д. вводятся персонифицированно в виде условных лингвистических героев. Действие членения слова на слоги воплощено в образе Слоговика, который говорит только на специальном языке как и Звуковичок, используемый для звукового анализа слова (например, слово "нора" Слоговик произнесет как но-ра, а Звуковичок - нннооорррааа). Действия по выделению твердых согласных воплощены в "твердом человечке" - Томе, мягких - в "мягком человечке" - Тиме.

Не является ли персонаж несколько видоизмененной формой знаково-ориентировочной (орудийной) основы действия?

Думается, что нет, и вопрос должен быть поставлен шире. Дело не в том, что в приведенных примерах дети получают четкие опоры для запоминания материала и хорошее "орудие" для выполнения учебных упражнений, а в том - какова логика выделения этих опор. В данном случае это противопоставление позиций, с одной стороны, а с другой - призыв и необходимость *ВЫБОРА.*

Кроме того, ситуация позиционного действия обладает рядом характеристик, которые придают такой статус персонажу, который "выводит" его за рамки "орудия". Что же это за характеристики?

Во-первых, в ситуации позиционного действия ученик сам становится одним из действующих лиц (на основе механизма идентификации) коммуникации.

Во-вторых, потенциально у него появляется возможность выявить личностное видение решаемой задачи. Причем анализ этого события можно осуществлять в двух ракурсах: на уровне означивания внутренних смыслов (проблема смысла и значения) и на уровне их интериоризации-экстериоризации. Замыкаются оба плана анализа на выявлении возможностей личности осуществлять компетентное (в рамках учебного предмета) общение.

Однако мы не случайно подчеркнули "потенциально появляется возможность" и выделили два ракурса рассмотрения проблемы. Дело в том, что внешне, например, по результативности выполнения учебных задач можно получить одинаковые результаты, хотя механизмы и пути их достижения различны.

В одном случае это именно путь означивания внутренних смыслов, путь создания себя через обозначение внутреннего мира системой каких-либо значков, по которым этот мир можно опознать, но можно и не опознать, если ты не владеешь аналогичными способами конструирования своего личного мира в данном предмете. На уровне философской парадигмы это есть "утверждение" себя (affirmo).

Не случайно Л.С. Выготский подчеркивал, что существенной характеристикой знаковой операции является ее культурное содержание, выражающееся в творческом акте создания нового содержания и его означивании, в акте, который по своему существу является мифотворчеством.

В другом случае это путь "присваивания" значения того или иного понятия, путь преимущественно интериоризации культурного опыта, а не его созидания посредством утверждения собственного "Я".

Проводимое здесь различение хорошо "проговаривается" на уровне философско-методологического анализа, но с трудом операционализируется на уровне практики.

Теория учебной деятельности сделала существенный шаг вперед, перенеся акцент на формирование общих способов деятельности, на создание в обучении ситуаций рефлексивного выхода, но, на наш взгляд,... не дошла до уровня "персонализации" процесса учения. Вместе с тем осуществленное смещение акцентов в организации процесса обучения позволило найти "теоретическое мышление" (и знание) как прообраз и аналог особого мировидения и способов его развертывания. В самом деле, личное конструирование мира также начинается с некоторых абстракций, и в этом смысле "особость мировидения" характеризует одновременно и специфику личностного развертывания "когнитивных репрезентативных структур" (122), и специфику презентации учебного предмета как предмета теоретического.

Будучи реализованным в практике такой подход изначально "обречен" на успех и на... ограничение. Успех обеспечен "резонированием" способов развертывания учебного предмета с общепсихологическими механизмами развития субъекта учения. Ограничения же детерминированы акцентом на экстенсивном компоненте теоретического мышления (1), т.е. на выводном знании, с одной стороны, а с другой - спецификой предметной области, допускающей (или нет) ее представление в аксиоматическом ключе.

Собственно, последние замечания (об ограничениях) относятся и к теории планомерного формирования умственных действий. Но в отличие от последней практика на основе теории учебной деятельности созначна организации ситуаций по созданию условий для культурного нормотворчества. Ее характеризует ориентация на целостное предметное видение (математическое, лингвистическое и др. виды мышления), рефлексию и содержательный анализ как условия выявления обобщенных способов деятельности, "незацикленность" на вербальном компоненте интеллекта, специфические способы когнитивной визуализации. Эти и ряд других характеристик и позволяет нам квалифицировать теорию учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова как культурологическую по уровню представляемых предметов и специфике ситуаций обучения, но субъектно-ориентированную по целям.

Позиционное действие может выступать в форме подражания, игры, кооперативной деятельности, совместной мыследеятельности, рефлексивной деятельности по поводу оснований собственных размышлений или поведения (по типу процедур верификации).

Все эти моменты в той или иной степени проработаны или прорабатываются в теории учебной деятельности. Важно подчеркнуть, что акцент, который намечается сегодня в разработке концепции, касается уже не столько собственно орудийного аспекта использования знаковой информации (опосредствованное™), сколько выявления оснований возникновения в позиционном действии личностных структур отражения мира и себя в нем. И тот "заход" в предметность, который всегда так или иначе будет представлен в обучении, действительно начинает выполнять как бы вспомогательную роль, выступая своеобразным оселком, на котором опробываются личностные механизмы развития и диагностируется собственно уровень их развитости. Причем, специфика предметности далеко не безразлична для становления личности, поскольку она каждый раз будет задавать специальный аспект обнаружения особенностей личностного развития.

И все же в обозначенном подходе мы несколько идеализировали ситуацию, "подняв" предлагаемые ученику средства до уровня средств культурного действия. Таковыми они, к сожалению, по логике организации учебного действия, для ученика не являются (в этой функции они остаются только для разработчика учебного курса). Поясним эту мысль.

Авторы книги "Возможные миры или создание практики творческого мышления" (46) приводят пример вымышленного диалога Преподавателя (характерно, что вводя персонажи, авторы как бы вскользь замечают, что преподаватель может быть персонифицирован и со сторонниками концепции "развивающего обучения" по Давыдову), Философа и Эрудита. В нем Преподаватель воспроизводит типичную схему мышления педагога, по которой ученик, получая определенное средство от педагога и осваивая его, как бы создает его для себя, "выращивает" в себе, причем, одновременно видя его ограничения. Па что Философ резонно возражает: " Я думаю, что в вашей схеме (и в практике ее реализации)"место" смысла как бы "проглатывается".

Смысл - это *ЗАДЕРЖКА* на переходе от "ситуации невозможности" к ее разрешению конструированием новых средств. Это задержка, задающая возможность многих разных решений. Удерживать смысл (числа... пространства... движения. .) - значит удерживать себя в этой задержке между проблемной ситуацией и ее разрешением. Здесь важно, что речь идет именно о проблемной ситуации, а не о "задаче, которая не решается" (46, 17).

"Потеря" смысла (и соответствующая организация обучения), на наш взгляд, и является тем самым пробелом в теории, восполнив который она могла бы с полным основанием рассматриваться как теория личностно-ориентированного обучения.

Краткий анализ теории учебной деятельности Эльконина - Давыдова позволяет зафиксировать два важных аспекта организации творчества в учебном процессе: семиотический и межличностный. Именно этот ключ анализа, на наш взгляд, и позволял Л.С. Выготскому постоянно подчеркивать единство общения и обобщения в процессе личностного создания внутреннего мира. Важно лишь помнить, что речь в обучении должна идти не о создании условий для механического воспроизводства культуры, а о ее "личном созидании", и не столько о коммуникации, сколько об общении.

Подчеркивая специфику культурного (социокультурного) действия, Ю.М. Лотман (71) говорит об особой сфере - семиосфере, отграничивая ее от биосферы и ноосферы. С последней Ю.М. Лотман связывает рациональную деятельность человека, осуществляющуюся как научная, исследовательская деятельность. Воспроизводство (а мы бы сказали и создание) социокультурного значения регулируется закономерностями, присущими культуре, а не гносеологии, и поэтому не ориентировано на абсолютные ценности (в смысле логически верифицированной Истины) и правила коммуникации.

И если выше мы обращали внимание на то, как оценивают основания и связь с данной теорией сторонники школы диалога культур, то здесь уместно обратиться к опыту работы Е.Е. Шулешко из Донецкой области, который также начинал в лаборатории Д.Б. Эльконина. Очевидно, наиболее точно суть его педагогики выражена в его ответе на вопрос: "Каким образом внедряется Ваша методика?" - "Видите ли, я не внедряю методики. Я занимаюсь постановкой культурных способов работы с детьми" (цит. по: А. Русаков, 100).

Основой такой работы у Е. Шулешко является обеспечение системы ровеснических отношений между детьми от пяти до десяти лет. "Не на обучение, не на воспитание мировоззрения, не на развитие интеллектуальных способностей и личностных качеств, а именно на формирование сообщества детей-ровесников, всецело должно быть направлено педагогическое внимание. Ровесничество обеспечит и то, и другое, и третье..." (цит. по 100). Акцент этот очень интересный и полностью понять его можно, на наш взгляд, если обратиться к тому, что обеспечивает ровесничество, в систему отношений которого включается и сам педагог.

Во-первых, равенство детей перед осваиваемым миром. Во-вторых, потенциально равные возможности и право на конструирование собственной модели этого мира. В-третьих, "методическую защищенность" комфортности существования ребенка с правом на ошибку (социоигровая педагогика, педагогика настроения, ровесническое образование - вот далеко не полный список названий педагогической системы Е.Е. Шулешко). В-четвертых, совершенно уникальная индивидуализация ситуации обучения. ("Методы работы с разными детьми всегда окажутся разными - то, к чему в прошлом году подбирались с одной стороны, в этом удается совершенно иначе. К одним математика легко приходит вместе с росчерками, к другим - с конструированием, а к третьим - через ритмическую гимнастику. Предметный клубок каждый раз будет вращаться по-разному" (цит. по 100). В-пятых, ориентация на целостность личности ребенка, связанную с формированием "предметно-личностного способа" жизни. ("Шулешко, - пишет А. Русаков, - уникален среди новаторов уже тем, что использует слово "грамотность" в сто раз чаще, чем слово "развитие"... Те черты, которые устойчиво признаются в определенном общественном укладе чертами грамотно действующего лица и устанавливаются в постоянном средоточии ситуаций деловой и игровой детской жизни" (100). И еще на примере конкретного учебного предмета:

"... биология - это не только академическая дисциплина для школ и вузов, но определенный способ жизни. И попасть в Биологию - это значит обладать способностью жить особой жизнью, жизнью биолога" (100). В-шестых, его система сориентирована не только на учет детских индивидуальных особенностей, но и на учет особенностей личности педагога. Можно называть и в-седьмых, и в-восьмых, и т.д.

Но главное во всем этом, на наш взгляд, - обеспечение *ОБЩЕНИЯ, а* не учебной коммуникации, работа на уровне *СМЫСЛОВ, а* не значений, развертывание поля для подлинного *ТВОРЧЕСТВА* детей, а не ограничение его рамками типовых задач или обобщенных способов деятельности. Этому контексту работы созвучно определение творческой личности, даваемое авторами книги "Возможные миры или создание практики творческого мышления": "... творческая личность" означает человеческое существо, которое своими "смысловыми образованиями личности", "смысловой сферой личности" погружено в зону поиска, для которого имеющиеся предметности, системы значений есть возможные - и удерживаемые в качестве возможных! - реализации его жизненных отношений (а не просто средства деятельности)" (46, 25).

С точки зрения парадигмы педагогического мышления, лежащей в основе системы Е.Е. Шулешко, на наш взгляд, можно со всей определенностью говорить о реализации в ней парадигмы "affirmo".

Оказывается, таким образом, что система обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, квалифицированная нами как субъектно-ориентированная, несет в себе потенциал личностной "культурологической" педагогики и, по-видимому, ближе всех стоит к ее практической реализации, о чем свидетельствуют и ее "родственные связи" с теми подходами и практиками обучения, которые мы однозначно определяем как "личностно-культурологические".

## 1.2.2 Система обучения Л.В. Занкова

Систему Л.В. Занкова нередко противопоставляют системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, что фиксируется даже в названиях систем: "Дидактическая система обучения Л.В. Занкова" и "Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова". Имплицитно в названиях присутствует указание и на генетические корни теорий (педагогика и психология), и на преимущественные акценты в их развитии В целом, на наш взгляд, с этим нельзя не согласиться, но более глубокое и точное различение этих теорий можно получить на основании сравнения их в рамках нашей типологии.

Л.В. Занков провозгласил основополагающей идеологией школы педагогику развития. "Развитие детей в данной системе, - пишут его последователи, - понимается не в узком смысле, не как развитие отдельных сторон - внимания, памяти, воображения и т.п., а как общее развитие личности. Под общим развитием личности понимается развитие ума, воли и чувств, т.е. фундаментальных сторон психики, составляющих ее основу" (13,5).

В подобной общей ориентации нет ничего особенного. Специфика системы раскрывается через содержание совокупности дидактических принципов, составляющих ее ядро.

Принцип обучения на высоком уровне трудности. "... дело не в том, - писал Л.В. Занков, - что просто требуется некоторое напряжение умственных сил учащихся, как об этом говорится в дидактике, когда речь идет о постепенном повышении трудности. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности в овладении школьниками учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания" (51, 115).

Реализация принципа в практике предполагает соблюдение меры трудности, которая конкретизируется "в программах, учебниках, в методических путях и приемах обучения. Ее реализация в повседневной работе обусловлена также тем, что учитель постоянно следит за процессом и результатами усвоения детьми знаний и навыков" (51, 116).

Содержание данного принципа уточняется через ряд других принципов. Так, принцип ведущей роли теоретических знаний позволяет автору подчеркнуть, что "имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи" (51.116). Изменяется в этой связи и место формирования навыков, которые, по Л.В. Занкову, теперь формируются "на основе общего развития на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей" (51, 116).

Принцип изучения материала быстрым темпом требует постоянного движения вперед и избегания затянутых, нудных повторов усвоенного знания, что существенно влияет на интерес учащихся к учебе. Кроме того, по мнению Л.В. Занкова, "быстрый темп изучения дает возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать" (51, 117). Последнее, правда, аргументируется в основном противопоставлением вредности для педагогики "жвачки" учебного материала. С другой стороны, сторонники концепции Л.В. Занкова отмежевываются и от системы "опережающего обучения" (С.П. Лысенкова, 1995).

Поэтому остается лишь догадываться, что *КАЧЕСТВЕННАЯ* роль данного принципа (а именно это подчеркивает Л.В. Занков) проявляется либо в быстром движении по материалу по типу первоначального объяснения учебного материала темы В.Ф. Шаталовым, либо, как поясняют его последователи, "... быстрое продвижение вперед идет одновременно с возвращением к пройденному. Изучение нового переслаивается повторением изученного. При этом повторение ведется так, что ранее изученное выступает в иной связи с происхождением нового и сопровождается открытием в нем неизученных сторон и новых граней. Такое повторение направлено не просто на закрепление знаний, но на их более углубленное понимание" (13,10).

Следующий принцип - осознание школьниками процесса учения - также противопоставляется автором традиционному принципу сознательности по объекту и по характеру осознания. В принципе сознательности "... осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором (в принципе осознания школьниками процесса учения - Н.А.) оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности" (51, 117).

И, наконец, принцип работы над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых Данный принцип сторонники теории интерпретируют в плане подчеркивания гуманистической (личностной) направленности концепции обучения Л.В. Занкова, расширяя несколько рамки психодидактического подхода и перенося акцент на коммуникативную сторону обучения.

Важным моментом для понимания концепции является подчеркивание автором системности подхода к организации обучения на основе выделенных принципов и с учетом их специфики, что является последним штрихом в выстраивании "витража" системы в противовес "неорганизованной" (якобы "перечислительной") мозаике традиционных дидактических принципов.

Понятно, что реализация подобного подхода не осуществима без изменения содержания и методики обучения. Содержание обучения в системе Л.В. Занкова ориентировано на то, чтобы дать учащимся общую картину мира на основе науки, литературы, искусства. Большая часть учебных занятий с обязательностью предполагает активное личное наблюдение и ознакомление с окружающим миром.

В методическом плане систему отличает приверженность методам доверительного общения, сохранения детского стремления к развитию, к созданию условий для раскрытия их потенциальных возможностей, формы учебных занятий выбираются сообразно условиям и уровню развития учащихся.

Давая общую оценку концепции, на наш взгляд, можно сказать совершенно однозначно, что автор "ощущает" личность ученика и может дать оценку методическим средствам, обеспечивающим создание условий для развития личности, но... для него остаются скрытыми те психологические механизмы, которые "резонируют", "запускаются" в ответ на таким образом организованную педагогическую среду.

Остается, на наш взгляд, непреодоленным акцент на усвоение знаний и способов деятельности в противовес их личностному конструированию, и в этом контексте недостаточно отрефлексированы (и соответственно, реализуются в практике) вопросы о том, насколько выбираемые педагогические средства совпадают с логикой развития, магистральным направлением роста личности. Хотя, и это следует специально подчеркнуть, в подходе Л.В. Занкова в большей степени, чем в предыдущем подходе просматривается "личность", нежели "деятель".

Другими словами, концепция представляет из себя хорошо проработанную систему ориентации педагогов в инструментальном аспекте организации учебно-воспитательного процесса. Специфическая трактовка содержательной стороны вводимых дидактических принципов детерминирует "просветленное" видение педагогами своего предмета и вопросов организации учебно-воспитательного процесса. Своеобразная внутрипедагогическая рефлексия обеспечивает повышение качества обучения за счет достаточно детальной проработки условий его организации. Практика организации обучения на основе такой ориентировки базируется на обобщении опыта работы педагогов и учете индивидуальных особенностей учащихся.

Все это дает нам основания рассматривать данную концепцию как личностно-ориентированную по целевым установкам и "инструментальную" по сути. Автору и его последователям, на наш взгляд, не удается так мыслить и организовывать обучение, чтобы оно соответствовало парадигме педагогического мышления, которое мы обозначили как "affirmo". Педагоги близки к ней, причем генезис их движения действительно имеет иные корни, нежели в обучении, строящемся на основе концепции Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова,

С некоторой долей условности можно сказать, что система Л.В. Занкова - это усиленная программа косвенного проектирования личности.

## 1.2.3 Подход В.Ф. Шаталова

Из учителей-новаторов остановим наше внимание на подходе В.Ф. Шаталова (125; 126), описание принципов организации учебной работы которого в литературе широко представлено не только собственными работами автора, но и его последователями и "толкователями" сути его подхода в применении к различным предметам.

Ядро педагогической системы В.Ф. Шаталова составляет тонкая ориентированность методики на... психологию учащегося. Это касается и учета невозможности для учащегося выполнять сразу два сложных вида деятельности - понимать и запоминать - и управления свертыванием материала на основе значков и общей схемы опорных сигналов, и предоставления учащемуся права выбора задач для решения (стимулирование самостоятельности и интереса), и отказа от проверки усвоенного на уроке (снятие страха "быть спрошенным"), и многое другое. Почему бы в таком случае не считать педагогическую систему Шаталова личностно-ориентированной?

Рассмотрим более внимательно некоторые наиболее значимые для системы методические приемы В.Ф. Шаталова.

*ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ.* Как особый вид наглядности опорные сигналы (ОС) реализуют функцию представления в знаково-символическом выражении основного содержания абстрактно-конкретного учебного знания.

Само по себе введение знаковой символики и как моделирующего средства, и как основы обобщения не является новым для педагогики. Заслуга Шаталова в этой части методической системы заключается в разработке такой когнитивной визуализации учебного материала, в которой осуществлен учет многих психологических особенностей включения психических процессов: логика организации ОС (мышление), использование ключевых слов (ассоциативная память и эмоции), структурная организации ОС (внимание и память), использование цвета (мышление) и т.д. Кроме того, объяснение по ОС также предполагает учет психологии учащихся: даваемые в готовом виде, они сопровождаются установкой постараться только понять, а не запомнить или, тем более, записать материал. Будучи унифицированными, они создают возможность для быстрой и ежедневной проверки усвоенности учебного материала всеми учащимися. Подобная психологическая аранжировка учебного процесса в этой части педагогической технологии Шаталова делает ее достаточно индивидуализированной, но... в отношении слабых учеников. Для сильных учеников унифицированность ОС, обучение на их основе приводит даже к снижению интереса обучения, что было выявлено в исследовании В.Д. Корнеева, проведенного под руководством Л.Я. Зориной (53). Кроме того, по мнению Л.Я. Зориной, в ОС нельзя закодировать теоретическую сущность изучаемого материала, мировоззренческие идеи, оценочные знания, которые по своему содержанию составляют предметную основу личностного развития учащихся.

*КРУПНОБЛОЧНОЕ Введение ТЕОРЕТШЕСКИХ ЗНАНИЙ* решает, по крайней мере, две задачи: а)"вписать" конкретную тему в общий контекст учебного материала; б) дать ученику представление о целостной картине данного учебного материала. Психологически такое введение знаний обеспечивает любому учащемуся комфортность в плане осмысления места конкретной темы в общем контексте учебного предмета и за счет этого видения - осмысленности учебной деятельности. В традиционной педагогике учащийся нередко не понимает, зачем тот или иной материал изучается, и учит его лишь "потому, что задают".

Однако, по мнению оппонентов, вариант крупноблочного введения теоретических знаний по Шаталову скорее рассчитан на создание облегченного варианта запоминания части программного материала, чем на содержательное раскрытие основных структурных элементов понятий, законов, теорий того или иного предметного знания. Именно по этой характеристике наиболее наглядно видно отличие поисков Шаталова от поисков разработчиков теории учебной деятельности, в которой акцент на содержательные основы организации теоретического знания, принципы его вывода, вычленение предметно-специфических приемов работы с ним и т.д., является основой хотя и субъектной, но содержательной (культурологической в смысле конструирования особого предметного видения) педагогики в отличие от инструментализма поисков В.Ф. Шаталова.

Шаталов придерживается точки зрения, согласно которой учитель должен сам вводить новое знание (сравни составление ориентировочной основы действий в теории планомерного формирования умственных действий и понятий в двух вариантах: введение учителем и самостоятельное ее составление), избегая злоупотреблением проблемного метода, поскольку проблематизация не всегда психологически оправдана по отношению к слабым учащимся. Достаточно однозначный и жесткий алгоритм введения нового знания касается не только содержания, которое находит отражение в унифицированных опорных сигналах, но и в методе многократного повторения учителем материала со все большим его сокращением и обобщением при каждом следующем повторении. Происходит *КАК БЫ* управление свертыванием учебного материала в головах учащихся, на что и обращают внимание многие интерпретаторы подхода Шаталова.

Мы не случайно подчеркнули "как бы", поскольку развернутого управления процессом интериоризации в данном случае, на наш взгляд, не происходит, и практически нет никакой гарантии, что обобщение происходит именно по предлагаемой учителем схеме. Причина здесь в том, что на данном этапе введением учебного материала практически игнорируется собственная деятельность учащихся. Этот недостаток затем компенсируется в последующей работе с опорными сигналами дома, на следующих уроках и т.д., но ученик уже "загнан" в рамки предложенных опорных схем, он миновал этап, где возможны были личностные коррективы усваиваемого материала. И именно в этом ограничении нам видится ориентированность на субъектную, но не личностную педагогику.

Проблематизация становится главным организующим принципом при самостоятельном решении задач. Причем, в данном случае проблематизация, по мнению В.Ф. Шаталова, обеспечивается свободой выбора задач (и даже задачника), а главным критерием успешности - количество, а не трудность решенных задач. Это позволяет слабым учащимся начинать с посильных, как правило, более простых задач и преуспевать наряду с сильными учениками, которые могут решать иной класс задач. Здесь, на наш взгляд, опять же двойственная ситуация: с одной стороны выбор свободен, но, с другой стороны - перечень номеров задач фиксируется в "Листе учета решенных задач". Определение же набора задач для решения осуществляется самим педагогом и, естественно, ориентировано на усвоение определенного программного материала. Таким образом, педагог как бы манипулирует учеником, создавая у него иллюзию свободы выбора. Часто можно встретить комментарий к этому методическому приему о том, что в таких условиях стимулирование учебной деятельности становится "внутренним делом" учащихся и основывается на их конкуренции и стремлении решить как можно больше и более сложных задач. Но эта же практика создает своеобразную нишу для учащихся, позволяющую и уйти от этой конкуренции - выбор задачника для решения. Как я смогу соревноваться, кроме как по количеству, если у меня нет оснований для сравнения трудности и качества задач из разных учебников. Другими словами, и в данном случае решающее слово остается за педагогом, который манипулирует моим индивидуальным движением в предмете. Термин "манипулирование" в данном случае вовсе не является ругательным, а фиксирует лишь тот аспект рассматриваемых приемов, который мы и называем "инструментальным".

Но, что особенно важно, движение-то в предмете оказывается, как мы отметили, *ИНДИВИДУАЛЬНЫМ,* но психологически - субъектным, а не личностным. Чтобы уловить это различие, следует обратить внимание на тот факт, что учащийся не "выращивает" в себе определенное предметное знание, а присваивает его определенную, извне заданную схему. "Выращивает"-"присваивает" - не игра в терминологию, а попытка ухватить специфику психологических особенностей освоения учащимся мира в двух вариантах: в первом - это духовно-практическое - отношение, во втором - научно-теоретическое.

"В духовно-практическом отношении человека к миру, - отмечает А.С. Арсеньев, - ... в отличие от научно-теоретического, мир выступает не как чуждый и противостоящий человеку в своей объективности, но, наоборот, как несущий на себе отражение человеческой субъективности. Это - непосредственно целостное отношение, в котором чувство и мышление не существуют отдельно, а мир воспринимается как непосредственно свой, мир человека, как продолжение своего "я" (118, 99). Оба эти отношения к миру совпадают в момент творчества, но именно творчества-то на первых шагах освоения схемы знаний, зафиксированных, например, в опорных сигналах, и нет. Дело в том, что подход В.Ф. Шаталова строится в русле функционалистской парадигмы педагогического мышления, согласно которой человек рассматривается как средство формирования необходимого обществу "функционера". В личностно-ориентированной педагогике человек рассматривается как основная цель образования.

А.С. Арсеньев относительно педагогического процесса высказывает следующие соображения: "... педагогический процесс есть соединение двух типов отношений. Во-первых, это отношение к изучаемому предмету, который при научно-теоретическом подходе выступает как внешняя вещь (т.е. отношение субъект-объект). Во-вторых, это отношение между учителем и учеником, т.е. отношение субъект-субъект. Подчинение его научно-теоретическому подходу нежелательно, так как переводит его в объектно-вещный план, что делает ученика объектом технологически-вещных манипуляций учителя, затрудняя тем самым личностное общение и воспитывая частичного человека вместо нравственного существа" (118, 108). В приведенном высказывании обращает на себя внимание попытка развести по уровням особенности формирования того или иного отношения к миру у учащегося - предметный и личностный. С точки зрения автора высказывания, оказывается, что собственно личностное развитие обеспечивается только на уровне общения личностей учащегося и учителя.

Здесь важно развести, по крайней мере, два принципиальных, на наш взгляд, момента. Первый из них связан с тем, что не только уровень общения учитель-ученик обеспечивает развитие личности, но и некоторые условия организации учебного процесса, где обнаруживается иной (не обязательно учитель) общающийся, как это, например, представлено в школе диалога культур. Субъект-субъектные отношения могут устанавливаться и на уровне общения Учащихся между собой, где и будут происходить основные личностные сдвиги (хотя условия для осуществления таких диалогов и создает учитель). Другими словами, духовно-фактическое отношение к миру в рамках учебного процесса действительно обеспечивается в русле реализации диалогов (полифонии) личностей, но не обязательно только на уровне взаимоотношений учитель-ученик. Есть еще один уровень субъект-субъектных отношений - внутренний диалог с самим собой, своим "Я", т.е. собственно процесс творчества.

Вместе с тем, и это второй момент, личность учителя является ключевым моментом в формировании личностных сдвигов как таковых, с одной стороны, а с другой - учитель же обеспечивает и организацию диалогов других уровней, сохраняя за собой ведущую роль в целеполагании, разворачивании и т.д. этих диалогов. И если учитель обладает мощным личностным потенциалом (авторская школа, технология, что и составляет суть личностно-ориентированного обучения - см. ниже), то он вполне компенсирует манипулятивные особенности субъектной педагогики. Именно этот вариант мы и имеем в случае с В.Ф. Шаталовым. Другими словами, необходимо различать методическую систему В.Ф. Шаталова и конкретный вариант ее реализации в лице самого Шаталова. Методическая система сама по себе, как это мы пытались показать, является субъектно-ориентированной и инструментальной по своим организационно-методическим и содержательным основаниям.

Интересно отношение В.Ф. Шаталова к *ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ПРИЕМОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.* Он полагает, что специально отрабатывать и учить им не надо, они складываются у учащихся в ходе решения последними большого числа задач на интуитивно-практической основе. Этот момент в подходе Шаталова крайне интересен в контексте нашего анализа, поскольку в ситуации решения задач учащийся сталкивается с необходимостью самому создавать ("вычерпывать" из материала) способы решения. С философской точки зрения, это и есть ситуация "affirmo", ситуация утверждения, самостроительства собственного мышления. Однако такой ракурс рассмотрения данной проблемы не характерен для Шаталова. Для него это скорее ситуация непроизвольной отработки и закрепления усвоенного материала в его применении к решению задач. Другими словами, и в данном случае внимание педагога, оставаясь в рамках дидактики, сосредоточивается на условиях и средствах исключительно внешних (не целенаправленное управление становлением приемов умственной деятельности, а создание условий, в которых они с наибольшей вероятностью могут быть актуализированы и отработаны) по отношению к личности учащегося, и по этой причине его технология остается в рамках субъектно-инструментальной педагогики.

В целом при оценке системы В.Ф. Шаталова нельзя не согласиться с квалификацией ее В.П. Беспалько (24), который определяет ее как "Репетитор". 'В этом названии, на наш взгляд, очень точно схвачена суть системы: подготовить ученика к выполнению им определенных требований, для чего любые средства хороши. Будет ли при этом обеспечиваться развитие личности? Да. Но это будет не целевое личностное развитие, а косвонное управление, т.е. управление по принципу: может, получится, а может, и нет. И еще раз подчеркнем мысль о том, что сам Шаталов как талантливейший педагог во многом компенсирует недостатки собственной методической системы. Эту же функцию, как это не покажется странным, выполняют и его книги (125; 126 и др.). Конкретные примеры, эмоциональный язык, тонкие психологические замечания об уникальных нюансах педагогических ситуаций и т.д. - только в такой манере и можно "подкорректировать" суть методической системы, обратить внимание педагогов на значение личности учителя, его творческой индивидуальности, громадной педагогической интуиции, умения организовывать учебно-воспитательный процесс на началах сотрудничества с учеником, полного ему доверия и поддержки. "Работы В.Ф. Шаталова, - пишет В.П. Беспалько, - в известной мере учат этому компоненту учительского мастерства, однако на практике от учителя потребуется незаурядный импровизаторский талант и вдохновение, чтобы выйти на тот уровень общения с классом и с каждым учеником в отдельности, который *ЕДИНСТВЕННО (*подчеркнуто нами - Н. А) обеспечивает успешное функционирование педагогической системы В.Ф. Шаталова" (24, 295).

Таким образом, на основании приведенного выше анализа некоторых принципиально значимых элементов системы В.Ф. Шаталова можно квалифицировать ее как инструментальную субъектно-ориентированную педагогическую систему.

## 1.2.4 Школа диалога культур В.С. Библера

Научно-педагогический эксперимент школы диалога культур основывается на ряде психологических и собственно педагогических предположений. Первые касаются трактовки психологии учащегося и ее учета при разработке программ и проведении занятий. Вторые - организации учебных ситуаций.

Психологическое развитие индивида рассматривается представителями данного направления как постоянное движение от сознания к мышлению и обратно к сознанию. Сознание в данном контексте рассматривается как специфическая форма отражения бытия и представлений индивида о внешнем мире. В этом контексте оно созначно понятию "внутренней речи" но Л. С, Выготскому. Мышление - форма выражения сознания, "овнешненное", "оформленное" сознание.

В контексте организации обучения в школе диалога культур ученик "конструирует" себя, воссоздает из "небытия". Но это воссоздание не является актом исключительно произвольным в обучении, оно "не пускается на самотек", а его осуществление направляется, организуется на основе подсказки учащемуся, где и как надо подумать. "Точки удивления" относительно основ культурного видения мира составляют стержень учебной деятельности. Изначально культурный индивидуальный мир в данной школе строится не попредметно, а поосновно: загадки *СЛОВА,* загадки *ЧИСЛА,* загадки *ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ,* загадки *Я-СОЗНАНИЯ,* загадки *МОМЕНТА ИСТОРИИ.В.С.* Библер, комментируя этот момент, делает интересное "организационно-методическое" замечание: "Предполагается, что в обдумывании намеченных проблем, в диалоге с учениками данного класса, данного поколения смогут вырасти программы (каждый раз - уникальные) обучения... Унифицированных, априорных, последовательно (заранее) развернутых программ (вот это - сначала, это - затем, это - в заключение) в нашей школе по замыслу быть не должно. Каждая школа и каждый класс - авторский (в контексте единой концепции учебной деятельности). Каждый автор формирует в этот год, в этом классе свою программу, по канве диалога культур..." (127, 27).

Нас в данном высказывании привлекает диалектика уникального (личность учащегося, под которого делается программа, личность педагога, чье видение канвы диалога культур определяет конкретные формы программ) и общего (канва диалога культур, единая концепция учебной деятельности). "Канва диалога культур" задает определенные ориентиры "выращивания" в себе культурных опор осмысления мира. Причем, оформление их на уровне мышления (создание знаковых форм выражения) всегда связано с перестройкой уровня сознания через "упорядочение" его "поля".

Концепция учебной деятельности в рамках школы диалога культур пытается пройти между Сциллой "натурального развития ребенка" и Харибдой "интериоризации" образцов культуры. Это находит отражение в постулате *о ПОСТРОЕНИИ* субъектом учения собственной психологии, собственной (личной) культуры. С философской точки зрения, данный подход идентичен осмыслению сущности развития и функционирования личности в парадигме "affirmo".

Однако обобщенные (философские) представления о характере самостроительства трудно операционализировать. И вольно или невольно представителям школы приходится возвращаться к вопросам экстериоризации-интериоризации. Экстериоризация внутреннего опыта в текстах, поступках, высказываниях и т.п. служит основой оценки изменения личности. Оформленность внутреннего опыта в мыслительных конструкциях позволяет изучать и личностные особенности, и возрастные, и, например, мотивационные в этой "превращенной", интеллектуализированной форме. Иного пути нет. Но при наличии некоторых оформленных проявлений внутренних сдвигов остается соблазн унификации их оценивания. Представители школы диалога культур отрицают необходимость и принципиальную возможность в такого рода обобщенной оценке найти истоки развития личности - личность в канве диалога культур развивается и проявляется индивидуально и статистическая (обобщенная) оценка закономерностей развития лишь затушевывает особенности индивидуального становления и проявления "Я" человека.

Основой оценки, таким образом, остается то, что мы условно называем "психотерапевтической оценкой" личностных изменений. В принципе с этим можно согласиться, если речь идет о формировании отдельной личности, но в условиях массовой школы и педагогической практики это создает ряд непреодолимых трудностей организационно-методического характера. Выход сторонники данного направления видят в организации специальных учебных диалогов с построением "точек удивления" в качестве основного содержания.

В "точках удивления" решается одновременно, по крайней мере, две задачи: с одной стороны создаются условия для экстериоризации внутренней установки на мышление, а с другой - в этой установке "укрепляется" самостоятельный голос "сознавательной установки". Метафоричность описания создает ауру понимания, но не конкретику организационно-методического решения проблемы. И уж совсем непонятным становится утверждение о том, что определенное противоречие, заложенное в организации "точек удивления", "... не разрешает этот кризис (речь идет о кризисе 7 лет, где особенно актуальным становится столкновение установки на мышление и сохранение "сознавательной установки", но, на наш взгляд, он характеризует логику психологического анализа взаимоотношений сознания и мышления на любых этапах их развития - И. А), как бы сублимируют его, переводят из области эмоций и взаимоотношений в область интеллектуальную, позволяя сохранить навсегда его содержательную, логическую сторону, составляющую грань любого мышления" (127, 79).

Ситуация организации обучения строится по такому принципу: "Ученик нами сознательно "бросается" на "остров Робинзона", в бытие *НАКАНУНЕ* культуры. Уроки с самого начала культивируют то состояние ума и дела, когда культура становится предельно *НАСУЩНОЙ,* внутренне необходимой в сознании самого ученика" (127, 37). Понятно, что такого рода описания практически исключают унифицированную операционализацию подхода к организации учебного процесса - он в каждом случае уникален. Однако контуры такой организации и целевые установки достаточно очевидны, что и дает нам основания отнести данный тип педагогической системы к личностно-ориентированной и содержательно-специфичной.1*.2.5 Обучение "по Ш.А. Амояашвяли"*

Кредо педагогики Ш.А. Амонашвили лучше всего выразить его словами: "По моему убеждению, - пишет он, *ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА - ЭТО ТА, КОТОРАЯ В СОСТОЯНИИ ПРИОБЩИТЬ ДЕТЕЙ К ПРОЦЕССУ СОЗИДАНИЯ СЕБЯ.* Так кто же в этом процессе будет главным? Главными будем все мы, как единые по своей цели - и я, и мои воспитанники. Но мы будем не фигурами, пусть даже не сверхглавными, а людьми, личностями. Фигура и личность - это разные вещи, фигурой можно играть, но с личностью нужно считаться" (9, ч 2, 45).

Изначальная установка на организацию условий по *СОЗДАНИЮ СЕБЯ* полностью отвечает парадигме "affirmo". Технология же реализации данной установки изобилует множеством находок автора. Причем, его описание своего опыта созначно психотерапевтическим описаниям частных случаев. Нечто аналогичное мы находим и у Шаталова, но чем-то неуловимо разнятся эти описания.

Несколько упрощая, на наш взгляд, это различие в следующем. У Шаталова акцент перенесен на формирование знаний, развитие способностей, формировании полноценного субъекта учения, при котором поиск условий и средств осуществления этой задачи разворачивается на основе тонкого учета психологических особенностей личности учащихся. У Амонашвили - акцент на личности, ее развитии, а средствами для этого выступают условия организации учебно-воспитательного процесса. Именно эти установки определяют то, что у Шаталова как бы наличествуют некоторые общие принципы его педагогической системы, а у Амонашвили - это как бы некоторый абрис предельно общих способов создания авторской педагогики в каждом отдельном случае. Так, например, описывая свою ежедневную работу с отстающим учеником, которому грозит остаться на второй год, Амонашвили пишет: "Для тебя эта встреча, может быть, приятное времяпрепровождение, но для меня... - сложнейший педагогический труд и мучительный поиск *ИНДИВИДУАЛЬНОЙ,* сугубо *ЧАСТНОЙ, ЭКСТРАОРДИНАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ..."* (подчеркнуто нами - Н. А) (9, ч.2, 58).

Каковы же основные способы организации условий для достижения поставленных Амонашвили целей? Акцент на личностном развитии сам по себе предопределяет обращение к природе личности, ее культурно-исторической сущности. Для реализации в условиях школы этого обращения Амонашвили, на наш взгляд, осуществляет следующие основные "мероприятия".

1. Создает атмосферу человеческих (культурных) взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса. Причем, указание на учебно-воспитательный процесс, очевидно, даже не совсем точно по отношению к его системе:

создается целостное поле (ученик-учитель, ученик - ученик, учитель + родитель - ученик, родитель-ученик и т.д.) культуры жизнедеятельности. Именно в этом поле ученик *САМ* должен найти и выработать для себя культурные средства "общения и обобщения" (Л. С, Выготский).

2. Жизнедеятельность ученика в данном поле стимулируется вопросами к нему. Вопрос не рассматривается Ш.А. Амонашвили узко, только как словесное требование найти, решить, выполнить и т.п., но скорее как требование "жить культурно". Ответ на такой вопрос - это прежде всего поведение, поступки.

Эту сторону обучения "по Амонашвили" следует пояснить особо, поскольку в ней в "технологическом варианте" как в капле воды отражается содержание его гуманно-личностного подхода к организации образования школьников.

Вопрос, который задается детям, во-первых, ориентирован на их личный опыт. Во-вторых, в нем имплицитно содержится целеполагание, целевые установки развития личности ученика с акцентом на нравственной стороне этого развития. И наконец, он отражает качество и уровень педагогического потенциала учителя, т.е. способность учителя достигать поставленных целей. Ориентация на личность, на формирование духовно-практического отношения к миру, действительности, людям, очевидна. Именно такой подход к пониманию "вопроса" и позволяет говорить Амонашвили: "Вопрос, задаваемый педагогом детям, - это клеточка не только методики, но и всей педагогики. Если рассмотреть его под микроскопом, можно познать в нем всю направленность процесса обучения, характер отношений педагога к учащимся; можно познать самого педагога, ибо вопрос - почерк его педагогического мастерства" (9, ч.1, 51).

Обратим специальное внимание: *ВОПРОС - ЭТО КЛЕТОЧКА ПЕДАГОГИКИ!* Наполненный нравственным содержанием вопрос по-иному заставляет взглянуть и на формирование знаний, и на формирование, например, самостоятельности учащихся и на ряд других проблем. "Знания, - пишет Ш.А. Амонашвили, - не существуют, не могут существовать, *НЕ ДОЛЖНЫ* (подчеркнуты нами - Н. А) существовать, так сказать в стерилизованном виде, т.е. без определенной нравственной направленности. Зачем нам такие "чистые" знания, точнее. знания без личностной страсти творить ими добро, а не зло для людей, делиться ими с другими, приносить облегчение людям, оказавшимся в затруднении?" (9, ч.2, 34). В этом высказывании не только еще раз высвечивается ведущая роль личностно-ориентированной педагогики Амонашвили, но заявляет о себе и его культурологическая составляющая, с одной стороны, а с другой - творческая природа культурно-личностного" акта освоения знаний.

Названные особенности педагогики Ш.А. Амонашвили определяют, например, и совершенно особое понимание самостоятельности учащихся, способов ее культивирования в учебном процессе. Педагогу чуждо представление об "изолированной самостоятельности", мы бы сказали - об "эгоистической самостоятельности". Формирование ее основывается на кооперативной деятельности учащихся, а не на "замыкании на себя" и реализации своих способов деятельности. Последнее существенно обедняет развитие личности ребенка, "зацикливает" его на своих (!) способах деятельности. Поэтому выполнение самостоятельных работ у Амонашвили возможно с... подсказкой товарища, учителя.

Эти, казалось бы, парадоксальные способы интерпретации некоторых устоявшихся понятий в педагогике становятся достаточно очевидными, если оценивать их с позиций философской рефлексии. "Опредмечивание" и в этом смысле самостроительство личности в культурном акте возможно лишь в диалоге личностей, будь то личности учителя и ученика, ученика и ученика или внутренний диалог со своим внутренним "другим". "*КЛЕТОЧКОЙ"* действительно оказывается нравственно ориентированная "ситуация-вопрос", в которой четко слышен голос ''Я" личности учащегося (что "я" есть как таковой в отношении "не-я", другого), а не теоретически выделенное основание восхождения к конкретному знанию (В.В. Давыдов), ориентировочная основа действий (П.Я. Гальперин - Н.Ф. Талызина) или опорные сигналы (В.Ф. Шаталов). Это не значит, что Амонашвили отвергает инструментальные наработки названных авторов. Более того, он ими пользуется и призывает других педагогов заимствовать их методические находки, но всегда с "адаптацией" к главной цели образования - личности учащегося.

3. Осуществление личностно-гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили не мыслит себе без Учителя с большой буквы. Педагог, не научившийся строить себя, изменяться в зависимости от требований уникальной педагогической ситуации, не способен научить подобному самостроительству ученика.

Мы не ставим перед собой цели детальной и всеобъемлющей характеристики подхода Ш.А. Амонашвили к организации обучения, но и приведенный краткий анализ наиболее значимых "составляющих" его системы позволяет достаточно однозначно отнести ее к содержательной личностно-ориентированной педагогической системе.

## 1.3 Понятие личностно-ориентированного обучения

Выше мы так или иначе давали характеристику особенностей личностно-ориентированного обучения. В настоящей части работы эти характеристики собраны воедино и для четкого обозначения его специфики изложены в тезисной форме.

1. Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) - это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самоценность, субъективность процесса учения.

В педагогических работах, посвященных вопросам такого рода обучения, оно обычно противопоставляется традиционному, ориентированному на получение в обучении человека, рассматриваемого как набор определенных социальных функций и "реализатора" определенных моделей поведения, зафиксированных в социальном заказе школе.

2. ЛОО *-* это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не "учет", а "включение" его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта.

Описывая содержание субъектного опыта, И.С. Якиманская включает в него "... I) предметы, представления, понятия;

2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);

3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы" (132, 73).

Понятие личностных функций" введено в педагогику В.В. Сериковым, который определяет их следующим образом: "Личностные функции - это в данном случае не характерен логические качества ее (последние, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть Разными), а те проявления, которые, собственно, и реализуют социальный заказ "быть личностью".

В качестве таковых функций выделим следующие: мотивации..., опосредования..., коллизии..., критики..., рефлексии..., смыслотворчества..., ориентации... ., обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира..., творчески преобразующая..., самореализации..., обеспечения уровня духовности жизнедеятельности..." (102, 17).

В самом общем виде содержание названных функций осмысляется автором следующим образом:

А. МОТИВИРУЮЩАЯ - чтобы принимали и обосновывали свою деятельность.

Б. ОПОСРЕДУЮЩАЯ - личность опосредует внешние воздействия и внутренние импульсы поведения; личность и изнутри не все "выпускает", сдерживает, придает социальную форму.

В. КОЛЛИЗИЙНАЯ - личность не приемлет полной гармонии, нормальная, развитая личность ищет противоречий.

Г. КРИТИЧЕСКАЯ - личность критична ко всяким предлагаемым средствам, то, что навязывается, всегда вызывает протест.

Д. РЕФЛЕКСИВНАЯ - конструирование и удержание в сознании стабильного образа "Я".

Е. СМЫСЛОТВОРЧЕСКАЯ - личность постоянно уточняет, выверяет иерархию смыслов. Чем чаще задумывается, зачем живет, тем больше развита.

Ж. ОРИЕНТИРУЮЩАЯ - построение личностно - ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения.

3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ АВТОНОМНОСТИ и устойчивости внутреннего мира.

И. ТВОРЧЕСКИ-ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ Творчество - форма существования личности. Вне творческой деятельности очень мало личности, любой деятельности личность придает творческий характер.

К, САМОРЕАЛИЗУЮЩАЯ - стремление обеспечить признание своего "Я" окружающими.

3. Сущность ЛОО в соответствие с выше приведенными характеристиками личностных функций в технологическом аспекте раскрывается через создание условий для их активизации на основе личностного опыта переживания субъекта учения. Подчеркивается уникальность личностного опыта и его деятельностная природа.

Содержательно личностный опыт переживания обеспечивается за счет противоречивости точек зрения, несоответствия иерархии смыслов, неоднозначности учебного текста, изменения статуса и др., задаваемых в условиях учебной ситуации. По форме это могут быть: дискуссия, диалог, имитация жизненной ситуации, творческая задача и т.п.

Можно создавать различные условия для освоения элементов культуры (знаний, способов деятельности, ценностей и т.п.), но только один способ - "выращивание" культуры в человеке - отвечает задаче его личностного развития.

философская парадигма, соответствующая такому подходу к организации обучения, формулируется как парадигма утверждения ("affirmo").

4. В качестве "единицы" понимания и проектирования обучения в рамках ЛОО рассматривается учебная ситуация. Подобный "масштаб" как бы снизу определяет требования к организации всех компонентов дидактической модели учебного процесса. Однако это не означает подстраивания обучения под уровень развития субъекта учения, а предполагает лишь законосообразность педагогической деятельности "природе" учащегося, востребованность его личности.

5. Стандарт образования в системе ЛОО - не цель, а средство, определяющее направления и границы использования предметного материала как основы личностного развития на разных ступенях обучения.

Кроме того, стандарт выполняет функции согласования ступеней образования и соответствующих требований к личности.

6. Критериями эффективной организации ЛОО выступают параметры личностного развития. Их ориентировочный список у различных авторов приблизительно похож на перечень личностных функции, предлагаемый В.В. Сериковым. Однако все исследователи подчеркивают трудности в операционализации этих понятий и создании адекватной системы их диагностики.