

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как читатель мог увидеть из названия статьи, речь в ней пойдет о вопросах методологии учебной деятельности. Поясним, что это такое. **Методология – учение об организации деятельности.** Это сравнительно новое научное направление (если не считать методологию науки). Методология рассматривает организацию любой человеческой деятельности – практической, научной, художественной и т.д., и, в том числе – организацию *учебной деятельности* любого обучающегося (школьника, студента, слушателя и т.д.) – подробно эти подходы обоснованы в книге автора «Методология образования» (М., 2002 г.). Методология учебной деятельности частично перекликается с педагогикой и с педагогической психологией, однако имеет свой четкий предмет – она рассматривает процесс учения со стороны его организации.

Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления. В данной статье, ввиду ограниченности объема журнальной публикации, рассматриваются лишь два аспекта характеристик учебной деятельности – ее *особенности и принципы*.

Описание характеристик учебной деятельности начнем с рассмотрения ее особенностей, т.е. с анализа ее отличий от других видов деятельности. Можно выделить следующие **особенности учебной деятельности**:

1. Учебная деятельность направлена на *освоение других видов человеческой деятельности* – практической, ценностно-ориентировочной, эстетической и др., а также на овладение самой учебной деятельностью («учись учиться»). Тот факт, что учебная деятельность направлена на овладение деятельностью **необходимо подчеркнуть особо**. Не только на овладение знаниями, как это традиционно считается, и не только на овладение основами человеческой культуры в широком смысле (современный подход) – хотя это необходимые, безусловно, компоненты. А именно на овладение деятельностью. Человек много знающий, человек культурный, но ничего не умеющий делать не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Только человек деятельностный, человек умелый является в полном смысле человеком. Поэтому *умения, компетенции*, определяемые как способности выполнять ту или иную деятельность (и действия) является *высшей, конечной целью учебной деятельности*.

2. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности – практической, научной, художественной и т.д., где

деятельность направлена на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата – материального или духовного – учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта – обучающегося результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д. Конечно, в любой человеческой деятельности есть рефлексивные компоненты, обращенные «на себя» (самоконтроль, рефлексия). Но это лишь компоненты, в целом же деятельность – практическая, научная и т.д. обращена «во вне». Учебная же деятельность направлена «на себя».

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

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

4. Парадоксальность учебной деятельности заключается в том, что, хотя она постоянно инновационна, но *цели ее* чаще всего *задаются извне* – учебным планом, программой, учителем и т.д. Ведь, допустим, ученик должен изучить арифметику. Но, что это такое он поймет только в конце, закончив этот учебный курс. Учащийся должен получить полное среднее образование – но что это такое он поймет спустя 11 лет, получив аттестат зрелости. И так далее.

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

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

Парадокс этот – инновационность учебной деятельности и, в то же время ограниченность свободы воли и отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у обучающегося в ней трудно разрешим. Тем не менее он составляет одну из острых проблем современной психологии и

педагогике: ведь обучающийся, привыкший действовать «по указке», в дальнейшем, по окончании той или иной ступени образования и переходе к профессиональной деятельности зачастую, в условиях свободы выбора теряется, он несамостоятелен и безынициативен. Ведь известно, что из круглых отличников и золотых медалистов, за редкими исключениями действительно одаренных молодых людей, вырастают как правило посредственности.

5. Влияние на учебную деятельность возрастной сензитивности – присущих определенному возрасту человека оптимальных периодов развития определенных психологических свойств и качеств личности. Преждевременное или запаздывающее к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Так, известно, что в возрасте около 5 лет дети особенно чувствительны к развитию фонетического слуха, а по прошествии этого периода чувствительность падает. В возрасте 5 – 6 лет дети наиболее успешно овладевают иностранными языками. В возрасте 10 – 12 лет наиболее эффективно происходит сенсомоторное развитие – формирование точности зрительного и кинестетического анализа, развитие точности движений и т.д.

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

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

6. *В ходе онтогенеза (процесса развития индивида) обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в филогенезе (процессе развития человечества) в процессе общественно-исторического развития человечества: традиционной (условно говоря до периода позднего средневековья), ремесленной (до эпохи Возрождения), профессиональной (до второй половины XX века), проектно-технологической (начиная с конца XX века)¹. Действительно:*

- способами трансляции культуры в традиционном типе ее организации являются ритуал, обычай, традиции, мифы. Еще в пренатальном (дородовом) развитии, которому сейчас стали уделять самое серьезное внимание, общение человеческого зародыша с другими людьми, в первую очередь с матерью, осуществляется посредством *ритуала*: мать просыпается и поет ритуальную

¹ Организационная культура определяется как основная форма организации деятельности, бытующая в обществе в тот или иной исторический период.

песенку, каждый день одну и ту же. Идет на прогулку – поет другую, тоже каждый день одну и ту же, ложится спать – третью и т.д. После рождения общение младенца со взрослыми строится на постоянстве одних и тех же действий и слов (тоже ритуалы): «мама пришла», «мама сейчас тебя покормит» и т.д. Так, за счет постоянства ситуаций у младенца складываются образы матери, отца, бабушки и т.д. Режим дня ребенка выступает как традиция, обычай. Игры с детьми младенческого возраста – это еще не детские игры с воображаемой ситуацией – они выступают в форме ритуалов: «ладушки, ладушки ...», повторяющихся многократно. Сказки выступают своеобразной формой мифов. Одну и ту же сказку дети раннего возраста могут слушать десятки, сотни раз – им не надоедает. Таким образом, посредством ритуалов, традиций, мифов ребенок осваивает элементы человеческой культуры – образы, манипулятивные действия, условные формы языка и т.д.;

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

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

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

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

Это обстоятельство важно для нас в аспекте применения в организации учебного процесса *различных теорий учения*. Эти теории многими авторами подразделяются на два крупных класса: теории ассоциативно-рефлекторного учения и деятельностные теории учения. В основе теорий первого класса – ассоциативно-рефлекторных теорий – лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула – реакции. Теории второго класса – деятельностные теории – опираются на понятия действия, задачи, проблемы.

Ассоциативно-рефлекторная теория учения оформлялась в то время, когда основным типом организационной культуры в обществе был научный тип, а в философии, психологии и педагогике господствовал сенсуализм. В соответствии с его требованиями общая схема формирования ассоциации уточнялась следующим образом. Начало ассоциативного процесса предполагает наличие сенсорных (наглядных) элементов. Следы ощущений (восприятий) этих элементов связываются в единичные представления, сравнение последних приводит к выделению общих (одинаковых) свойств, связь которых, обозначенная соответствующим словом, и дает понятие.

Ассоциации, приводящие от ощущений (восприятий) к представлениям и понятиям, формируются при многократном выполнении человеком соответствующих переходов, т.е. в процессе *упражнения*.

Таким образом, согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений. Содержание этих понятий идентично содержанию исходных сенсорных компонентов ассоциаций (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.)

Ассоциативно-рефлекторные теории учения описывают, в основном, тот тип учения, которому свойственны репродуктивный характер усвоения знаний и умений.

Ассоциативно-рефлекторная теория учения создавалась в тот исторический период, когда возникала и развивалась массовая школа. Она предназначалась для сословий, которым требовались утилитарно-эмпирические знания. Их усвоению соответствовали основные принципы этой теории. Но она начала «буксовать», когда по мере развития образования значительная часть учащихся все более и более стала нуждаться в другом типе знаний и мышления – в теоретических знаниях и в теоретическом мышлении.

Деятельностные теории учения опираются на понятия «действие» и «задача». Действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача включает в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достигнуть требуемой цели. Учение в этом случае трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путем его преобразования в ситуации некоторой задачи. (Дж. Брунер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов и др.).

Деятельностные теории учения в большей мере соответствуют уже проектно-технологическому типу организационной культуры. Так, в теории проблемного обучения М.И. Махмутова обучающийся строит гипотезы как познавательные модели – а это уже принадлежность проектно-технологического типа организационной культуры.

Кроме того, в последние годы появились новые теории учения, в большей мере соответствующие проектно-технологическому типу организационной культуры:

- теория проективного образования (Г.Л. Ильин), в которой проективное образование рассматривается как воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми;

- теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), в которой обучение строится на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности;

- компетентностный подход в обучении (А.В. Баранников, В.А. Ермоленко, И.А. Зимняя и др.), направленный на формирование социальных, коммуникативных, профессиональных и других качеств личности обучающегося, которые позволят наиболее полно реализовать себя в современных социально-экономических условиях.

Но все дело в том, что различные теории учения рассматриваются чаще всего как *альтернативные*, исключаящие друг друга – одни как более прогрессивные, другие как уже несвоевременные, как бы как отсталые. Но это, думается, неправильно и несправедливо. Разные теории учения относятся к *разным типам организационной культуры* и должны рассматриваться *параллельно*. В более раннем возрасте – ассоциативно-рефлекторные теории, направленные на формирование, во-первых, «готового», во-вторых – эмпирического знания. Ведь прежде, чем ребенок сможет осваивать и оперировать знанием теоретическим, ему необходимо накопить определенный эмпирический опыт. Проведем здесь аналогию с наукой – любая отрасль научного знания первоначально проходила стадию накопления эмпирического материала, затем происходила его систематизация, и только потом – построение теорий.

В более позднем возрасте возможна организация учебного процесса на основе деятельностных теорий учения, в еще более позднем возрасте – построение учебного процесса на основе теории проектного образования, контекстного обучения и т.д.

Другое дело, что в связи со все более ранним интеллектуальным развитием детей и молодежи границы этих возрастов смещаются и, очевидно, и далее будут смещаться на все более ранние периоды.

Кроме того, применение тех или иных теорий учения зависит от характера учебного материала. Ведь, к примеру, изучение Правил дорожного движения вряд ли требует проблемного обучения, а тем более проективного обучения. Их надо заучить и все.

А еще, кроме того, применение тех или иных теорий учения зависит от уровня развития, в частности, уровня интеллектуального развития обучающихся. Ведь, к примеру, если 40-летний человек пришел в 4 класс вечерней школы (теоретически такой вариант не исключен), то учитель наверняка столкнется в «проблеме» применения проблемного обучения.

Таким образом, применение тех или иных теорий учения зависит от того, кого учат, чему учат, когда учат, где учат, для чего учат и т.д.

7. В ранние исторические эпохи, при разных ведущих типах организационной культуры жили и живут принципиально разные обучающиеся: «дитя» XIX в. у К.Д. Ушинского – это совсем другой ребенок, чем ребенок века XX и уж тем более века XXI. Точно также изменялись и изменяются в ходе общественно-исторического процесса системы принятых в обществе взглядов на учение, обучение и образование («образовательные парадигмы»), которые обуславливались, в частности, с одной стороны – ведущими типами организационной культуры в обществе, с другой стороны – степенью массовости образования, его постепенно расширяющейся доступностью для все более широких кругов населения: догматическое обучение в средние века сменилось классическим образованием для высших кругов общества, которое, в свою очередь сменилось на реальное образование в связи с индустриализацией и т.д. Индивидуальная форма обучения для детей из высших слоев общества сменялась в связи с расширением массовости образования на индивидуально-групповую, а затем – на классно-урочную и т.п.

Наиболее наглядно смену воззрений логично проследить на примере исторического развития систем практического (производственного) обучения, которое устанавливает последовательность изучения учебного материала, определяет направление, в котором осуществляется формулирование производственных умений и навыков:

- предметная система производственного обучения возникла в период ремесленного производства. В процессе обучения ученик выполнял те же работы, что и мастер, и подмастерья. Перечень изделий, изготовлявшихся на данном конкретном производстве, служил фактически программой обучения;

- операционная система возникла и развивалась во второй половине XIX в. в период мануфактурного производства и явилась следствием развития машинной техники и промышленного разделения труда. В основе этой системы лежало последовательное усвоение обучающимися отдельные технологических операций;

- операционно-поточная система производственного обучения развивалась в XX в. в связи с развитием поточного производства. Ее разновидностями в дальнейшем стали операционно-комплексная система, процессуальная система и др.;

- в 60-80 гг. XX в. в связи с автоматизацией производства, усложнением труда рабочих стали развиваться проблемно-аналитическая, технологическая и другие системы производственного обучения, которые даже по названию несли в себе черты проектно-технологического типа организационной культуры.

В настоящее время мы находимся на стадии смены образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества.

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

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели учения, и его мотивы, нормы, и цели, и формы и методы учения, и роль педагога и т.д.

Таким образом, мы рассмотрели отличительные особенности учебной деятельности. Теперь перейдем к рассмотрению принципов ее организации.

Принципы учебной деятельности. Необходимо сразу же предупредить читателя, что речь здесь пойдет не об общеизвестных дидактических принципах (как следует учить), а о принципах именно учебной деятельности – деятельности обучающегося – воспитанника, учащегося, студента, слушателя и т.д.

Рассматривая принципы как основные правила деятельности (это общее определение принципов), выделим принципы учебной деятельности следующим образом. Результатом учебной деятельности в каждый момент является в общем виде **новый опыт**. Новый опыт может классифицироваться по-разному. Наибольшее распространение в педагогической литературе получила концепция М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, в которой новый опыт обучающегося состоит из четырех основных структурных компонентов: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений. Могут быть и другие подходы – это в данном случае для нас не существенно. Существенно одно – результатом учебной деятельности обучающегося является *новый опыт*.

Рассмотрим теперь в качестве основания классификации принципов учебной деятельности объекты/субъекты – *источники* этого нового опыта обучающегося. Их в данном случае **четыре**: объективная реальность; педагог; предшествующий опыт обучающегося и, наконец, сам обучающийся.

Таким образом, выстраиваются отношения:

- новый опыт – объективная реальность;
- новый опыт – педагог;

- новый опыт – предшествующий опыт обучающегося;
- новый опыт – сам обучающийся.

И, соответственно, выстраиваются четыре принципа.

1. *Первый принцип: принцип наследования культуры.* Его еще можно назвать также **принципом трансляции культуры**. Отношения: «новый опыт – объективная реальность». При этом объективную реальность мы понимаем в широком философском смысле как все существующее, т.е. материальный мир и все его идеальные продукты. Человек, начиная с рождения, осваивает (отражает), во-первых, объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий: день - ночь, зима - лето, тепло - холодно и т.п. Во-вторых, что более важно, в отличие от животных, человек осваивает (отражает) *человеческую культуру*. Каждое последующее поколение наследует все достижения человеческой культуры, созданные всеми предшествующими поколениями.

При этом культура понимается нами в данном случае в самом широком смысле – культура включает в себя как предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), так и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей).

Но если обучающийся (младенец, ребенок, подросток, юноша, девушка, взрослый человек) осваивает, наследует человеческую культуру, то возникает проблема **полноты отражения культуры** в содержании образования. Остановимся на ней подробнее.

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

Причем, необходимо подчеркнуть, что в педагогике эти формы общественного сознания должны рассматриваться как **равнозначные** (за исключением, возможно, религии). Хотя, конечно, по объему содержания они могут сильно различаться – например, изучение основ наук, естественно, потребует от обучающегося гораздо больше времени и труда, чем изучение основ права или освоение обыденного сознания. Но эти формы общественного сознания в структуре учебного процесса должны быть отражены *рядоположено*, чего, к сожалению, сегодня еще не происходит в условиях неизживаемых сциентизма, «знаниевой парадигмы» и предметоцентризма всего современного образования.

Далее, второй компонент культуры – *субъективные человеческие силы и способности*. Они выражаются в образных, чувственных знаниях, которые не передаются словами (понятиями), в умениях, навыках, в развитии тех или

иных индивидуальных способностей, в мировоззрении каждого человека (а оно у всех людей разное) и т.д. Этот субъективный компонент человеческой культуры еще более проблематичен в содержании современного образования. Умения, навыки, образные знания, уровень развития способностей и т.д. для дидактики как раньше, так и теперь являются как бы феноменами «за кадром» - «знаниевая парадигма» их признает, но говорит о них вскользь, нечетко и преимущественно декларативно. А проблема сегодня стоит достаточно остро и требует своего разрешения.

2. Второй принцип – принцип социализации².

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

Р. Киплинг написал увлекательную сказку про мальчика Маугли, которого вскормила и воспитала волчица, а медведь обучил языкам разных зверей и птиц. Став старше, Маугли встретил свою мать, смог освоить человеческую речь и жить в обществе людей. Но это в сказке. В действительности же такое невозможно. Ребенок в момент рождения является лишь потенциальным кандидатом в человека. Он сможет им стать лишь в процессе общения с другими людьми: сначала с матерью, с отцом, братьями и сестрами, затем с учителями и т.д. Личностью человек не рождается. Рождается индивид, но по своей биологической определенности он является порождением социального мира, изначально обуславливаясь программой, сформированной в социальной среде. Э.В. Ильенков отмечал, что «человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, то есть всеобщее в человеке».

Реализация принципа социализации в современных условиях порождает множество проблем. В их числе нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые теперь существенно раньше взрослеют, с одной стороны, а

² В современной педагогике сложилось два основных альтернативных подхода к определению самых общих целей воспитания (в широком смысле) и обучения:

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

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

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

с другой – демонстрируют углубление своего социального инфантилизма. Зачастую они взрослеют не лично, а лишь в плане показного поведения. Сегодня нарастает опасность деструктивования всей системы культурно-исторического наследования.

Дело не только в проблеме «отцов и детей» в ее привычном понимании. Проблему необходимо рассматривать в широком социокультурном плане взаимодействия поколений и взаимоотношений людей не только по вертикали: «дети – взрослые», «молодые – пожилые», но и по горизонтали: различные социальные группы, структуры, общности.

В частности, в современной ситуации резкого обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность социологических, психологических, педагогических и других характеристик этнических отношений, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно связанная с этим острейшая проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности.

Далее, современный информационный взрыв кардинально изменил пространство жизни людей, систему отношений, общения, в том числе и организацию и самоорганизацию образовательного процесса. Сегодня весь специально подаваемый растущему человеку материал (от учебных предметов до нравственных установок), как бы широк он ни был, и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизора, компьютера, из Интернета, печатных СМИ, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми. Эта неотсортированная информация – не управляемая, не ранжированная, подавляя детей, молодых людей оказывает неоднозначное, зачастую отрицательное воздействие на характер их развития.

Между тем у нас да и во всем мире все еще доминирует греческая модель обучения, суть которой – передача знаний от учителя к учащимся, сидящим напротив этого учителя. Модель, дополненная в эпоху Просвещения учебной книгой. Кроме того, большинство школьных учителей и преподавателей профессиональных учебных заведений сформировалось в определенной системе мышления, которая связана в основном с четко организованной информацией, получаемой через утвержденные программы, рекомендованные книги. Информация же, поступающая к ним сейчас через телевидение и другие источники, накладывается на уже сформировавшуюся у них устойчивую систему знаний и взглядов.

Но что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей прежде всего от СМИ, Интернета и т.п., причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип (направление) образования.

В том числе это направление образования несет как культуру, так и антикультуру. Как нравственность, так и безнравственность, как свободу, так и рабство, по крайней мере внутреннее рабство – ведь человек у телевизора освобожден от самой сложной для него проблемы – *проблемы выбора* – он становится рабом обстоятельств, происходящих на экране.

Таким образом, реализация принципа социализации в нынешних условиях породила множество социальных, психологических, педагогических и других проблем.

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

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

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

Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях. Важнейшее значение для организации учебной деятельности имеет самоопределение обучающегося в ней. На принципе самоопределения нам здесь необходимо остановиться более подробно в связи с тем обстоятельством, что проблема *самоопределения обучающегося* представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях.

Самоопределение стоит в одном ряду среди других понятий «Я – концепции»: самоопределение, самообучение, самосозидание, самоконтроль, саморегуляция, саморазвитие, самооценка, самопознание, самопроектирование, самовоспитание, самосознание, самокоррекция,

самосовершенствование, самореализация, самоорганизация, самоуправление, самоформирование, самодисциплина.

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

В традиционной дидактике считается: чтобы обучить человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. Но традиционная дидактика опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых учителем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой.

Современные дидактические теории, как, например, проблемное или эвристическое обучение, ориентируют ученика на учебно-творческую деятельность, направленную как бы «вовне». Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д., что, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процессы «самости», т.е. не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности.

Если же в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающихся отталкиваться от идей «Я – концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.д. являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических проблем заключается в создании условий для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика. Приходится удивляться, что идеи «Я – концепции» многие годы были не востребованы в разработке дидактических систем.

Даже в обучении «готовым» знаниям обучающийся должен обладать правом на собственное видение учебного материала, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможности к донесению своей позиции другим людям – учителю, преподавателю, товарищам. Обучающийся должен иметь предусмотренные содержанием обучения возможности поделиться своими открытиями, родившимися мыслями, чувствами, вынеся результаты своей работы с материалом на суд окружающих – так же, как это делают ученые, писатели, артисты или спортсмены. Любая учебно-научная конференция, художественная выставка, спортивное соревнование и пр. – это парад личных достижений участников, плоды их побед над собой.

Правом обучающегося должно быть личное, авторское прочтение содержания учебного материала и внешняя трансляция этого прочтения как цель работы с содержанием. Выучить стихотворение не «зачем-то», а для того, чтобы прочесть его затем перед аудиторией, расставив такие интонационные акценты, какие он сам сочтет нужными, написать реферат по такой теме и по такому плану, которые сформулировал сам, объяснить порядок регулировочных действий с точки зрения продуманной самим логики и т.д. – вот что должно стать «мотором» образовательного процесса. Не самоцельное заучивание учебного материала, а работа с ним, его творческое обыгрывание на основе определенного плана – вот путь ко внутренне мотивированному, увлекающему чтению, путь к тому, чтобы обучающийся мог и хотел вникать в содержание знаний, а не просто механически их запоминал.

В последние годы множество публикаций посвящено вопросам личностно-ориентированного образования. Но это лишь одна сторона проблемы – речь идет, в основном, о выборе личностной траектории движения в образовательном пространстве. Но в целом проблема личностного самоопределения в учебной деятельности гораздо шире и требует больших исследований.

Таким образом, как видим, методологический подход к исследованию процесса учения оказывается весьма продуктивным – он позволяет вскрывать новые пласты проблем, к изучению которых педагогика и педагогическая психология еще не приступали.