

НОВЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ

Эльвира Айсеновна Аксёнова,

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, axelo722@yandex.ru

- система образования Финляндии • PISA • финская модель образования
- политика выравнивания качества школьного обучения • система поддержки школьников

Последние несколько лет система образования Финляндии постоянно находится в центре международного внимания. Очередной всплеск интереса к ней обусловлен отличными результатами, которые финские школьники продемонстрировали в рамках «Программы по международной оценке образовательных достижений учащихся» (PISA). По результатам этих исследований Финляндия оказалась на первом месте и более того — стала единственной европейской страной, вошедшей в число лидеров.

Сегодня Финляндия по-прежнему лидирует в мировом образовании; успехи школьного обучения — это проявления общей логики развития, которой следует финская модель образования.

Первая отличительная черта финской образовательной модели — *развитая система дошкольных учреждений*: подавляющее большинство финских школьников проходит предварительно через детские сады и ясли. В финской системе очевиден поиск наиболее безболезненных путей перехода из детского сада в школу.

Ещё одна характерная черта финской системы школьного обучения — *отсутствие экзаменов*. Даже по окончании основной школы экзамены не сдаются. Другая особенность — *отказ от внутренней дифференциации в обучении*. Углублённое изучение одних предметов в ущерб другим на этой стадии обучения не приветствуется. Выделение «элитных» классов из общего потока запре-

щено. Следует также отметить, что сектор частного школьного образования в Финляндии незначителен — *практически все школы государственные*.

Представители Министерства образования Финляндии утверждают, что качество обучения во всех общеобразовательных школах *«выровнено»*, какие-либо существенные различия в обучении отсутствуют.

Политика выравнивания качества школьного обучения отражает главный приоритет Министерства образования Финляндии — обеспечение равной доступности образования. Выравнивание отразилось и на географическом расположении школ. Школы распределены равномерно, в соответствии с плотностью населения. (Наиболее проблематичным в этом отношении является малонаселённый и труднодоступный северный регион страны — Лапландия.) Лишь недавно родители получили право свободного выбора школы для своего ребёнка, однако, по-прежнему принято отдавать детей в ближайшую к дому школу.

По окончании основной школы у ученика появляется первая возможность выбора дальнейшей образовательной траектории — гимназия или профессиональное училище. В Финляндии 441 гимназия (с общей численностью учащихся около 130 тыс. человек) и 334 профессиональных училища (с общей численностью учащихся около 160 тыс. человек). Гимназисты и ученики профессиональных училищ также находятся на

полном государственном обеспечении: им оплачивается питание, учебники, проезд до дома.

Обучение в старшей школе длится три года. Затем сдается матуриляционный экзамен — первое и последнее общенациональное испытание для школьников. Тем не менее поступление в вуз зависит не столько от сдачи этого экзамена, сколько от результатов прохождения вступительных испытаний, которые каждый вуз организывает самостоятельно. Около 30% выпускников профессиональных училищ продолжают образование в профессиональных институтах; в университетах — значительно меньше, хотя формальных ограничений для поступления в университет (как, например, в Нидерландах) нет. Большинство выпускников гимназий далее обучаются в университетах. Исследования, проведенные по выявлению качества образования в Финляндии, позволяют выделить один из факторов успешности школьного обучения — удовлетворенность самих учащихся. Около 78% школьников в исследовании 2002 года оценили качество обучения в своей школе на отлично (Equity in Education. Country Analytical Report for Finland. OECD Papers, 2004).

Особую роль в успехах школьного обучения играет также система поддержки школьников. По числу работающих с учениками психологов и социальных работников финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран. Приоритет отдается обучению в малых группах: в Финляндии самые маленькие учебные группы среди всех стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Однако из всех институциональных факторов, влияющих на качество школьного обучения, особое значение имеет система подготовки учителей. Реформа подготовки педагогических кадров началась в Финляндии в 1978 году. Её цель — повышение профессионального уровня учителей и унификация стандартов их обучения. В соответствии с приказом министра образования Финляндии, к преподаванию в школах допускаются только обладатели магистерской степени. Её получение предполагает обязательную сдачу следующих курсов: коммуникативная компетентность (12 кредитов), технологии образования (75 креди-

тов), педагогика и психология (35 кредитов), основная предметная специализация (35 кредитов), дополнительная предметная специализация (35 кредитов), курсы по выбору (5—8 кредитов).

Достижение качества обучения в системе школьного образования связано прежде всего с высоким статусом учителя, уровнем его ответственности за знания учащихся и требованиями к ним в условиях быстро меняющегося мира науки и техники.

Ещё в конце 80-х годов прошлого столетия во всех европейских странах разгорелась дискуссия о необходимости изменений в школьном обучении. Суть критики в финском педагогическом сообществе заключалась в том, что «отчуждение» и неэффективность финской школы является результатом отсутствия правильного представления о сущности знаний и учения. В результате ряда дискуссий в последнем десятилетии прошлого века по инициативе Министерства образования появился ряд публикаций для учителей и педагогов, посвящённых новым подходам к пониманию знаний и учебного процесса, которые влияют на качество школьного обучения. Среди этих публикаций «Новые научные подходы к пониманию учебного процесса» исследователей Сиркки Лайхиала-Канкайнен и Йоуни Вялиярви. Сегодня в Финляндии новый подход уже заменил более традиционные подходы, но в отдельных школах новые технологии обучения применяются в разной степени.

Как утверждают вышеупомянутые финские ученые-педагоги, постоянный и быстрый рост объёма знаний в современном мире — это новые вызовы человеку и обществу. Отсюда основным требованием в школьном обучении стало умение усвоить, понять и использовать знания. Школа до сих пор считается центральным институтом, задачей которого является образование человека, обучение умениям и навыкам, основанным на опыте и научных знаниях. Отсюда, считают Сиркки Лайхиала-Канкайнен и Йоуни Вялиярви, следует серьёзно задуматься о том, для обучения каким знаниям используется школьный возраст, который является важным для интеллектуального развития человека, и какие знания и формы обучения наилучшим образом способствуют накоплению знаний и возможности их

эффективного использования. Для решения этого вопроса финские учёные-педагоги постарались выяснить, **что такое знание**, из чего оно состоит и какое место занимает в процессе изучения и обучения в школе. В связи с этим необходимо различать два понятия: «информация» и «знания», считают финские учёные. Под **информацией** понимаются любые сведения, данные, сообщения, передаваемые посредством сигналов, а **знание** – это результат процесса познания действительности, адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий.

Традиционное представление о знаниях, отождествляющее эти два понятия, привело к недоразумениям в понимании места и роли знаний в обучении. Во-первых, в результате увеличения объёма знаний в учебных программах школы, обучение начали критиковать за то, что оно носит слишком теоретический характер. Эта критика основана, по убеждению финских учёных, на ошибочном представлении о сущности знаний и теории. Так как теория – это отнюдь не совокупность различных фактов, а отображение зависимости между явлениями, при помощи которой явления можно предсказывать и объяснять. Во-вторых, при упоминании значения познавательной деятельности в школе не акцентируется тот факт, что знания лишены оценок и чувств человека. Между тем оценки и чувства всегда включены в познавательные процессы, и многостороннее познание действительности обогащает и эмоциональную жизнь, и ценностную ориентацию человека. Поэтому в процессе обучения следует особенно подчёркивать значение подлинных знаний.

Различные представления о знаниях можно описать, опираясь на следующие критерии (Voutilainen и др.):

- 1) по способу приобретения знаний: эмпирический – рациональный;
- 2) по обоснованию знаний: одобрение без критики – критическое отношение к знаниям;
- 3) по характеру знаний: статичность – динамичность;
- 4) по использованию знаний: пассивность – активность;
- 5) по связи между умениями и знаниями;

- 6) по оцениванию знаний: ценные по существу – ценные при использовании;
- 7) по форме существования: отдельные факты – совокупность знаний.

Учебный процесс обычно управляется неосознанно усвоенными представлениями о знаниях, которые могут быть неодинаковыми у разных преподавателей, в различных учебных предметах и учебниках. Несмотря на это, во всех учебных ситуациях можно выделить различные сочетания вышеуказанных критериев и применить их при оценке учебных программ, учебных материалов и результатов обучения.

Представление о знаниях в школах Финляндии более всего критиковали из-за пассивности, статичности, отсутствия критики и абстрактной неопределённости (Voutilainen и др.).

Рассмотрим эти характеристики знаний более подробно.

Пассивность в представлении о знаниях заключается в том, что процесс обучения ограничивается запоминанием и воспроизведением в памяти учащегося отдельных фактов, схем и правил даже в таких ситуациях, в которых можно было бы использовать его инициативу и умения при аргументации. Это означает, что развитию мышления и умению обработки информации учащегося не уделяется достаточного внимания. Активное отношение к знаниям предполагает активное использование их в мышлении и для приобретения новых знаний.

Статичность в представлении о знаниях означает, что вместо теоретических знаний, отражающих закономерности развития, внимание учащегося обращено на отдельные неизменные факты и классификации. Поэтому изучаемые понятия не всегда релевантны по отношению к действительности, они являются результатом классификаций, и их можно запомнить, только выучив наизусть. Классификация, как первая стадия формирования знаний, необходима, но недостаточна, поскольку в ней отсутствует динамическое знание, касающееся изменений и их закономерностей.

Одобрение знаний без критики означает, что между информацией и знаниями не вы-

делены различия. Следовательно, в процессе обучения не уделяется достаточного внимания происхождению, надёжности и достоверности представляемых знаний. У учащегося не происходит развитие, и, таким образом, естественно, и не разовьётся умение оценить степень достоверности знаний и их обоснованность.

Абстрактная неопределённость сочетается как с пассивностью и статичностью, так и с отсутствием критики. Она возникает из-за того, что в процессе обучения не уделяется достаточного внимания точности изучаемых понятий и их пониманию. Абстрактные понятия требуют выявления их конкретных и наглядных основ, позволяющих избежать пустого «вербализма», то есть употребления понятий, значения которых на самом деле непонятны.

Проблемы обучения в школе связаны с доминирующим представлением о знаниях как статическом явлении, и это вызывает у учащегося пассивное к ним отношение. Знания, представленные в виде неизменных информационных единиц, воспринимаются учащимися пассивно.

РАЗВИВАЮЩЕЕСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЗНАНИЯХ

Противоположностью пассивному и статическому представлению о знаниях выступает активное и динамическое понимание, акцентирующее роль личности в процессе овладения знаниями и анализе окружающей действительности. В таком понимании подчёркивается важность активного поиска знаний, творческого процесса изучения познавательных умений, способности к мышлению. Развивающемуся представлению о знаниях присущи следующие свойства (Voutilainen и др.):

Динамичность. Мы живём в мире постоянных изменений, и поэтому особенно важно, чтобы наши учащиеся получали достаточно знаний об изменениях действительности. Динамическое представление о знаниях требует большой активности не только от учащегося, но и от преподавателя.

Активность. Обучение, основанное на принципе активного представления о зна-

ниях, построено таким образом, что оно даёт возможность для инициативы учащегося как в поиске, так и в обработке знаний. Знания, приобретённые по собственному опыту и мышлению, сохраняются в памяти лучше, они являются более полезными, чем знания, приобретённые по инициативе и опыту других. Активность предполагает развитие мышления, воображения и подвижности у учащегося, а также побуждения его к творческому мышлению.

Критичность. Под критичностью понимается как отношение к источнику знаний, так и способу их использования. Критическое отношение предполагает усиление требований к достоверности и направленности используемых понятий. В мышлении эта позиция заключается в том, что предложения не будут одобрены без обоснований – это касается и «авторитетного» мнения учёных. В условиях школы этот принцип невозможно осуществить полностью, но очень важно, чтобы в ходе обучения были и такие ситуации, когда преподаватель подвергает различные представления, в том числе и свои, критике учащихся. Хотя критичность это не самоцель в обучении, школа должна предоставить учащемуся условия для критического отношения и наблюдения, которые будут нужны ему и в будущем, после окончания школы.

Обучение совокупности. В процессе овладения знаниями отношение между совокупностью и его частями имеет важное значение. Эти отношения всегда основываются на определённых закономерностях. Если совокупность знаний недостаточно осмыслена, то её части остаются независимыми, отдельными знаниями и легко стираются в памяти. Поэтому стремление к целостному подходу, усвоению смысловых совокупностей имеет большое значение в процессе обучения в школе.

Связь между умениями и знаниями. В учебных программах школы часто отделяют умения, формирующиеся путём упражнений, от знаний, при усвоении которых запоминание играет большую роль. Умения и знания, однако, взаимосвязаны. С одной стороны, умения более сложного характера всегда предполагают и знания, а с другой стороны, знания без компонента умений (понимания, применения) не годны к использованию.

Связь между эмпирическим и рациональным. В процессе обучения в школе необходимы и эмпирический, и рациональный способы приобретения знаний. Эмпирический способ связан не только с внешней наглядностью (например, просмотр картин или видео), потому что такое наблюдение не включает в себя важную для процесса обучения деятельность учащегося, предусматривающую подвижность и непосредственное использование наблюдений и в действиях, и в мышлении.

Оценивание знаний. Отношение и оценивание знаний неодинаково у разных людей и в разных культурах. В некоторых культурах оцениваются только знания приносящие непосредственно пользу, а другие знания, считаются ценными сами по себе. В процессе обучения в школе важно создать атмосферу уважительного отношения к знаниям, учитывая оба представления.

Отношение к знаниям у учащегося формируется уже в школьном возрасте. Поэтому особенно важно, чтобы он приобрел качества, нужные ему и в будущем. Это прежде всего мобильность знаний, гибкость метода в решении поставленных задач и критичность мышления.

РАЗНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Новые требования к совершенству обучения в школе связаны не только с потребностями современного информационного общества, но и с развитием психологической и педагогической науки. Многочисленные исследования в области психологии обучения свидетельствуют о новом подходе к его пониманию, о новой ориентации обучения: переходе от внешнего регулирования учебного процесса к внутреннему регулированию процесса обучения учащегося.

Обучение можно определить как двусторонний процесс, в котором участвуют как обучающий (преподаватель), так и обучаемый (ученик) в их совместной деятельности. До сих пор главное внимание в анализе процесса обучения уделялось обучающему, т.е. деятельности препода-

вателя, а обучаемый рассматривался как объект этой деятельности. В последние годы внимание стало обращаться на **учащегося как субъекта** своей учебной деятельности.

Новый подход к процессу обучения предполагает ясный ответ на фундаментальные вопросы: что такое учение? Каково наше представление о человеке как познавательном существе? На первый вопрос получены интересные ответы студентов, которые участвовали в исследовании, проведенном финскими учеными (Saljo, 2010). В процессе классификации ответов от простого к сложному, выявилась следующая иерархия:

- 1) Учение – это увеличение знаний.
- 2) Учение – это запоминание знаний.
- 3) Учение – это приобретение фактов, умений и способов работы.
- 4) Учение – это понимание значений.
- 5) Учение – это процесс интерпретации, с помощью которого человек способен лучше понять действительность.

По традиционному представлению, учение – это процесс, который продвигается снизу вверх, от освоения индивидуальных реакций к мышлению. Именно такое понимание является одним из основных показателей, отличающих различные парадигмы в изучении учения. В соответствии с новым подходом, мышление – это не результат более элементарного обучения, а важнейшая составная часть в усвоении и знаний и умений (Lehtinen и др.).

В настоящее время в западной педагогике можно выделить два основных направления в анализе процесса обучения. Первое направление ориентировано на **управленческий подход**, подчёркивающий роль преподавателя в учебном процессе. Второе направление характеризуется стремлением **создать образовательную среду**, предлагающую наличие проблемных ситуаций для учащегося, способы их разрешения, помощь и поддержку со стороны преподавателя. Некоторые исследования (например, Rauste-von Wright & von Wright) различают три господствующих представления о процессе обучения, отражающих различные подходы в западной педагогической мысли: эмпиризм (бихевиоризм), гуманизм (гуманистическая психология) и конструктивизм (когнитивная психология).

Традиционная дидактика берёт за основу положения бихевиоризма. Основным способ приобретения знаний в бихевиоризме – эмпирический, основанный на опыте и наблюдениях. Согласно последователям бихевиоризма, существенным в процессе обучения является освоение правильных реакций (ответов) на предложенные раздражители (вопросы). Предполагается, что процесс обучения развивается из отдельных частей в единое целое. Обучение понимается как передача знаний от преподавателя к учащемуся. Представители бихевиоризма интересуются прежде всего, тем, что именно учащийся познаёт в результате обучения. Поэтому в центре их внимания находятся результаты процесса обучения и связанная с ним работа преподавателя. Влияние бихевиоризма на школьное обучение проявляется прежде всего в подчёркивании значимости основных умений внутри различных дисциплин, а не значимости развития умений «научиться учиться» (Novak & Gowin).

Альтернативными направлениями бихевиоризма стали **гуманистическая ориентация**, формирующая собственную концепцию личности и её развития, и позднее **когнитивная ориентация**, рассматривающая познавательные процессы человека, сначала с точки зрения передачи и обработки информации, затем с точки зрения конструктивизма (анализ регулирования процесса обучения и деятельности, происходящего не в лабораториях, а в естественном окружении человека). Рассмотрим альтернативные подходы более подробно.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В РАЗВИТИИ ОБУЧЕНИЯ

Идея ценности и уникальности человеческой личности является центральной для гуманистического понимания образования. Исходя из теории А. Маслоу и К. Роджерса, гуманистическая ориентация подчёркивает потребность человека в **самоактуализации**, развитии своих способностей (Maslow, 1954; Rodgers, 1951). Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу и научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, формировать своё поведение, исходя из

неё. В гуманистической психологии готовность к самоуправлению, росту личности и саморефлексии считается свойственной человеку всю жизнь. Отсюда вытекают идеи **непрерывного учения и образования**, широко распространённые на Западе сегодня (см. напр. Gardner, 1991).

Гуманистическая ориентация до сих пор пользовалась большой популярностью в Финляндии в виде теории Д.А. Колба «Учение на основе личного опыта» (Kolb, 1984, experiential learning). В представлении Колба учение – это непрерывный процесс, основанный на опыте учащегося. В процессе учения конкретный личный опыт связан с рефлектирующим наблюдением и через смысловую абстракцию — с активным применением. Таким образом, учащийся выступает в двух ролях — **активного деятеля и рефлектирующего наблюдателя**. В процессе учения можно выделить разные формы знаний: расходящееся (дивергенция) знание, усвоенное и применимое (аккомодация) знание. В Финляндии теория Колба нашла выражение и в прикладном варианте, разработанном для школьного обучения (Kohonen, 1987, 1992). В данном варианте учение на основе личного опыта характеризуется непосредственностью, интуитивностью, открытостью, без стремления к смысловой абстракции явлений. **Рефлектирующее наблюдение** направлено на анализ и обсуждение собственного процесса учения и различных подходов к явлениям. Конечной целью смысловой абстракции является развитие мышления и умений решать проблемы, а также создавать правильные теории. Учение, как активная деятельность, ведёт к **применению**, т.е. решению практических задач, изменению условий жизни и т.д.

Индивидуальными характеристиками учащегося у Кохонена выступают самосознание, ответственность, инициативность и способность к взаимодействию. Предполагается, что в процессе учения у учащегося усвершенствуется и **предметная, и процессуальная компетенция**. Особенно подчёркивается значение процессуальной компетенции, владения средствами учения, т.е. умения учиться. Конечной целью в данной теории является **изнутри управляющее, самостоятельное учение**.

Образовательные технологии, основанные на теории гуманистической психологии, ши-

роко распространялись в Финляндии. Однако в последние годы появились и критические замечания, направленные, прежде всего, против господствующей роли саморефлексии и самоуправляемости в процессе учения. Применение теории учения на основе личного опыта получило разные интерпретации. По доведённому до крайности представлению, отмечают финские ученые-педагоги, предполагается, что умения и самосознание, приобретённые в процессе учения, трансформируются таким образом, что в перспективе учащийся сам сможет всё лучше планировать и осуществлять свою учебную деятельность без помощи преподавателя или руководителя посредством самоуправляемости или самоориентирования в новой ситуации. В крайнем случае, это означает, что систематического обучения вообще не требуется.

Подобные представления заставляют поставить вопрос о том, каковы условия целесообразной самоуправляемости (например, Von Wright, 1992, 1996). Какие её формы разумны с точки зрения общества? Может быть, самоуправляемость и саморегулирование лучше всего усваиваются через воспитание и обучение. Активность учащегося не может быть педагогической самоцелью, а важнее всё-таки то, что делается, каковы цели деятельности, и каким образом они привязываются к хорошо спланированному целостному процессу обучения. Этими вопросами занимается когнитивная психология.

КОГНИТИВНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В рамках когнитивной ориентации учение рассматривается, прежде всего, с точки зрения обработки и конструирования знаний. Представители когнитивной теории интересуются тем, как человек приобретает знания, каким образом он обрабатывает их и каким образом знания закрепляются и сохраняются в сознании человека. Поэтому когнитивный подход к учению подчёркивает активный характер познавательных процессов, их зависимость от качественных характеристик и способностей личности. Учащийся выбирает, анализирует и интерпретирует знания исходя из своих намерений и интересов. Предварительные сведения и связанные с ними позиции,

ожидания и самосознание учащегося влияют на интерпретацию знаний.

В когнитивном направлении особое внимание уделяется регулированию познавательной деятельности учащегося. Центральное значение в конструировании знаний имеет понятие схемы. **Схема** – это динамичная структура, постоянно конструирующая знания, семантическая сеть знаний, отношений между ними и целями их применения.

На процесс учения можно в известной мере, воздействовать извне, но это легко ведёт к поверхностному учению или заучиванию наизусть. Гораздо труднее направить деятельность учащегося к пониманию изученного материала. Наиболее эффективным способом «внутреннего воздействия» является развитие у учащегося **метакогнитивных способностей**, направленных на сознательное регулирование своего учения.

Существуют разные **стили и стратегии** усвоения и зависимости от индивидуальных способностей личности, а также от учебного задания. Выделяются поверхностно направленные и глубоко направленные стратегии. Довольно часто их классифицируют по отношению к целостности и детальности, поскольку эффективное усвоение предполагает выбор оптимальной стратегии в зависимости от задания; овладение разными стратегиями считается важным для каждого учащегося.

В последние годы в рамках западной когнитивной теории особое внимание уделялось контексту и ситуации изучения (Brown и др., 1989, Lehtinen и др., 1990). Представители социоконструктивизма предполагают, что учебная среда (среда изучения) может или усилить, или ограничить потенциальные возможности учащегося достичь желаемого результата в усвоении знаний. Учёт контекста привёл к переосмыслению роли преподавателя в учебной деятельности. Сегодня главной задачей преподавателя считается создание оптимальных условий для учебной деятельности, т.е. создание учебной среды, обеспечивающей максимальное использование потенциальных возможностей учащегося. Преподаватель выступает прежде всего в роли руководителя или консультанта, он стремится к побуждению или направлению интересов учащихся. Кроме того, конструктивизм подчёркивает важность распределе-

ния ответственности в совместной учебной деятельности между преподавателем и учениками (см. Brown & Palincsar). Предполагается, что в ходе обучения учащийся всё больше берёт ответственность за свою учебу.

Конструктивизм рассматривает учение и процесс обучения как части одной и той же совокупности. Главное внимание уделяется изменениям деятельности человека, регулируемым его собственными процессами обработки знаний. Первоочередным является вопрос, каким образом человек создаёт своё собственное **представление о мире**, в котором он живёт и действует, или, другими словами, как он конструирует его.

Итак, основные идеи когнитивного подхода к учению можно представить в следующих утверждениях (Rauste-von Wright).

1. Учение – это активный процесс конструирования знаний.
2. Учение связано с деятельностью и обеспечивает деятельность.
3. Существенным является тот факт, что у учащегося возникают вопросы, связанные с изучением материала, побуждается интерес к собственным экспериментам, разрешению проблем и пониманию.
4. Учение всегда связано с конкретной ситуацией, оно является результатом взаимодействия.
5. Самоуправление, рост личности и готовность к саморефлексии доступны человеку, но их необходимо усвоить.

В заключение в разных представлениях об учении можно отметить, что гуманистический и когнитивный подходы являются альтернативными по отношению к традиционному, основанному на бихевиоризме обучению. Они рассматривают учебную деятельность с разных точек зрения, но имеют и много общего. Оба подхода подчёркивают значимость позиции личности учащегося в обучении и требуют новой стратегии взаимодействия учителя и обучаемого.

ШКОЛА КАК САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Новые подходы к пониманию сущности знаний и учения влияют не только на взаи-

моотношения между преподавателем и учащимся, но и на всю деятельность школы. Современная школа должна отвечать требованиям **самообучающейся организации** (см. Fullan, learning organization), т.е. школа должна стать организацией, способной к усвоению нового. В самообучающейся организации все субъекты вместе стремятся достичь более эффективно действующей практики, т.е. найти эффективные и целесообразные средства и способы работы. Для того чтобы школа могла развиваться в этом направлении, нужна совместная работа администраторов, родителей, преподавателей и учащихся, нужно желание всех членов, действующих в организации, учиться вместе и развиваться как часть целого школьного общества. В западной педагогической литературе сегодня обсуждается, какую роль **культура школы** имеет в процессе изменения обучения и в развитии образования в целом (Hargreaves, Sahlberg).

Изменения в практике связаны прежде всего, с атмосферой школы и способами руководства, но и от преподавателей и учащихся зависит многое. От преподавателей требуется в первую очередь способность к сотрудничеству, способность поставить совместные цели и умения достичь целей. Преподаватели должны быть способны оценивать свою практическую деятельность, готовы искать более эффективные альтернативы. Кроме того, необходима способность к диалогу, обсуждению и поиску совместных решений. Для учащегося школа должна дать возможность усвоения таких знаний и умений, которые нужны компетентному специалисту будущего общества.

Компетентность, как уже отмечено выше, это не просто обладание знаниями, а, скорее, потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Она включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Кроме того, компетентный человек обладает критическим мышлением, и он способен среди множества решений выбирать наиболее оптимальное. Всё это предусматривает новое понимание сущности знаний в обучении, и не только в школе, но и в образовании в целом. □