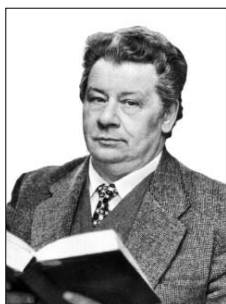




МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методология – учение об организации деятельности. Это сравнительно новое научное направление (если не считать методологию науки) рассматривает организацию любой человеческой деятельности, в том числе учебной. Подробно эти подходы обоснованы в книге автора «Методология образования» (М., 2002). Методология учебной деятельности частично перекликается с педагогикой и с педагогической психологией, однако имеет свой чёткий предмет – она рассматривает процесс учения со стороны его организации. Организовать деятельность означает упорядочить её в целостную систему с чётко определёнными характеристиками, логической структурой и процессом её осуществления. В предлагаемой статье автор рассматривает два аспекта учебной деятельности – её особенности и принципы.



**Александр
Новиков,**
академик РАО

Характеристику учебной деятельности начнём с рассмотрения её **особенностей**, отличий от других видов деятельности:

1. Учебная деятельность всегда направлена на *освоение других видов человеческой деятельности* — практической, ценностно-ориентировочной, эстетической и др., а также на овладение самой учебной деятельностью («учись учиться»). Не только на овладение знаниями и основами человеческой культуры (хотя это, безусловно, необходимые компоненты), а именно на овладение *деятельностью*. Человек, много знающий, но не умеющий что-либо делать, не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Поэтому *умения, компетенции*, определяемые как способности выполнять ту или иную деятельность (и действия), — *высшая, конечная цель учебной деятельности*.

2. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности (практической, научной, художественной и т.д.), направленных на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата — материального или духовного, *учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для обучающегося результата*: освоение нового опыта в виде знаний, умений и навыков, развитие способностей, ценностных отношений и т.д. Конечно, в любой человеческой деятельности есть компоненты, обращённые «на себя»



(самоконтроль, рефлексия). Но это лишь компоненты, в целом же деятельность — практическая, научная и т.д. — обращена «вовне». Учебная же деятельность направлена «на себя».

3. Учебная деятельность всегда инновационна. Поэтому она исключительно трудна для обучающихся. Даже в деятельности учёного, художника, педагога или артиста есть рутинные, повторяющиеся компоненты, 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* опыта.

Удивительно, что взрослые — родители и педагоги — быстро забывают, как трудно им самим было учиться. И отношение, к примеру, родителей к учёбе ребёнка зачастую 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. Хотя учебная деятельность всегда инновационна, *цели её* чаще всего *задаются извне* — учебным планом, программой, учителем и т.д. В этом заключается её парадоксальность. Допустим, ученик должен изучить арифметику. Но что это такое, он поймёт только в конце, закончив этот учебный курс. Учащийся должен получить полное среднее образование, но что это такое, он поймёт спустя 11 лет, получив аттестат зрелости.

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

Точно так же ограничена и *свобода выбора* обучающегося. 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.

Этот парадокс — инновационность учебной деятельности и в то же время ограниченность свободы воли и отсутствие или ограниченность собственного целеполагания у обучающегося — трудно разрешим. Тем не менее он составляет одну из острых проблем современной психологии и педагогики: ведь обучающийся привыкает действовать «по указке» и в дальнейшем, переходя к профессиональной деятельности, он теряется, не может принимать самостоятельные решения и проявлять инициативу. Ведь известно, что из круглых отличников и золотых медалистов, за исключением действительно одарённых молодых людей, вырастают, как правило, посредственности.

5. Влияние на учебную деятельность возрастной сензитивности.

Для каждого возрастного периода человека характерно оптимальное развитие определённых психологических свойств и качеств личности. Преждевременное или запаздывающее к периоду возрастной сензитивности обучение может быть недостаточно эффективным. Так, в возрасте около 5 лет дети особенно чувствительны к развитию фонетического слуха, в возрасте 5–6 лет — наиболее успешно овладевают иностранными языками. У 10–12-летних 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 новорождённого (до 1 месяца), кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый кризис (11–12 лет), юношеский кризис и т.д. вплоть до кризисов у взрослых, например, кризис 40 лет (известно,



что после 40 лет способность восприятия любого нового учебного материала у человека резко снижается).

К сожалению, 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 типам организационной культуры, сформировавшимся в филогенезе (процессе развития человечества).* В процессе общественно-исторического развития человечества существовало несколько организационных типов культуры: традиционный (условно говоря, до периода позднего Средневековья), ремесленный (до эпохи Возрождения), профессиональный (до второй половины XX века), проектно-технологический (начиная с конца XX века)¹.

Способами трансляции культуры в традиционном типе её организации являются ритуал, обычай, традиции, мифы. Ещё в пренатальном (дородовом) развитии, которому сейчас стали уделять самое серьёзное внимание, общение человеческого зародыша с другими людьми, в первую очередь с матерью, осуществляется посредством *ритуала*: мать просыпается и поёт ритуальную песенку, каждый день одну и ту же. Идёт на прогулку — поёт другую, 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 счёт постоянства ситуаций у младенца складываются образы матери, отца, бабушки и т.д. Режим дня ребёнка выступает как традиция, обычай. Игры с детьми младенческого возраста — это тоже ритуал: «ладушки, ладушки...», повторяющийся многократно. Сказки выступают своеобразной формой мифов. Одну и ту же сказку дети раннего возраста могут слу-

шать десятки, сотни раз — им не надо-едает. Таким образом, посредством ритуалов, традиций и мифов ребёнок осваивает элементы человеческой культуры — образы, манипулятивные действия, условные формы языка.

Следующий исторический тип организационной культуры — ремесленный. Способ трансляции — образец и рецепт его воспроизведения. На определённом этапе, в возрасте около трёх лет, ребёнок начинает копировать действия взрослых — либо непосредственно (предметно-манипулятивные действия), либо опосредованно в форме *детской игры*, создавая себе воображаемую ситуацию «взрослой жизни». Он копирует поведение и действия взрослых, играя в «дочки-матери», в «доктора» и т.д.

В возрасте 6–7 лет ребёнок поступает в школу (или учится читать и писать ещё 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.

Наконец, начиная с подросткового возраста ребёнок овладевает чертами *проектно-технологического типа организационной культуры*: в учебный процесс вносятся элементы проблемного обучения, учебные проекты, в профессиональном образовании — курсовое, дипломное проектирование и т.д.

Важно подчеркнуть, что эти типы организационной культуры не заменяют друг друга, 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*, которые многими авторами подразделяются на два крупных класса: теории ассоциа-

1

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



тивно-рефлекторного учения и деятельностные теории учения. В основе теорий первого класса лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула — реакции. Теории второго класса — опираются на понятия действия, задачи, проблемы.

Ассоциативно-рефлекторные теории учения сформировались 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 даёт понятие. Ассоциации, приводящие от ощущений (восприятий) к представлениям и понятиям, формируются в процессе *упражнения*.

Таким образом, согласно ассоциативно-рефлекторным теориям, 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. Шеварёв, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.).

Ассоциативно-рефлекторные теории описывают в основном тот тип учения, которому свойственны репродуктивный характер усвоения знаний и умений. Они создавались в период, когда возникла и развивалась массовая школа, предназначенная для сословий, нуждающихся в утилитарно-эмпирических знаниях. Их усвоению соответствовали основные принципы этих теорий. Но они начали «буксовать», когда по мере развития образования значительная часть учащихся 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 её достижения. Решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно преобразовать условия и достичь требуемой цели. Учение в этом случае трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путём 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 частности теория проблемного обучения М.И. Махмутова, когда обучающийся строит гипотезы как познавательные модели, уже соответствуют проектно-технологическому типу организационной культуры.

Но в последние годы появились теории учения, которые в ещё большей мере соответствуют этому типу организационной культуры:

- теория проективного образования (Г.Л. Ильин), в которой 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 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, позволяющих реализовать себя в современных социально-экономических условиях.

Чаще всего различные теории учения рассматриваются как *альтернативные*, исключаящие друг друга. На мой взгляд, это неправильно, так как они относятся к *разным типам организационной культуры*, поэтому должны рассматриваться *параллельно*. В раннем возрасте целесообразно применить ассоциативно-рефлекторные теории, направленные на формирование, во-первых, «готового», во-вторых, эмпирического знания. Ведь прежде чем ребёнок освоит и начнёт оперировать теоретическим знанием, ему необходимо накопить определённый эмпирический опыт. Здесь уместна аналогия 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 и только затем — построение учебного процесса на основе теории проектного образования, контекстного обучения и т.д.



Конечно, в последнее время возросла скорость интеллектуального развития детей и молодёжи, поэтому границы этих возрастов смещаются и, очевидно, ещё будут смещаться на всё более ранние периоды. Кроме того, применение тех или иных теорий учения зависит от характера учебного материала (изучение Правил дорожного движения вряд ли требует проблемного и тем более проективного обучения), от уровня интеллектуального развития обучающихся (если 40-летний человек пришёл в 4-й класс вечерней школы — теоретически такой вариант не исключён, — то учитель наверняка столкнётся с «проблемой» 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 разные исторические эпохи, при различных ведущих типах организационной культуры жили и живут непохожие друг на друга дети: «дитя» XIX века у К.Д. Ушинского — это совсем другой ребёнок, чем ребёнок XX века и уж тем более века XXI. Точно так же изменялись и изменяются в ходе общественно-исторического процесса системы принятых в обществе взглядов на учение, обучение и образование («образовательные парадигмы»). Эти перемены обусловлены, с одной стороны, ведущими типами организационной культуры в обществе, с другой стороны, тем, что образование становится всё более массовым и доступным. Догматическое обучение в средние века сменилось классическим образованием для высших кругов общества, которое, в связи с индустриализацией, заменило реальное образование и т.д. В связи с расширением массовости образования индивидуальную форму обучения из высших слоёв общества заменила индивидуально-групповая, а затем — классно-урочная.

Смену воззрений можно проследить на примере исторического развития систем практического (производственного) обучения:

- предметная система практического обучения возникла в период ремесленного производства. В процессе обучения ученик выполнял те же работы, что и мастер, и подмастерья. Перечень изделий, изготавливавшихся на данном конкретном производстве, фактически служил программой обучения;
- операционная система возникла и развивалась во второй половине XIX века в период мануфактурного производства и явилась следствием развития машинной техники и промышленного разделения труда. В основе этой системы лежало последовательное усвоение учеником отдельных технологических операций;
- операционно-поточная система развивалась в XX веке в связи с развитием поточного производства. Её разновидностями в дальнейшем стали операционно-комплексная и процессуальная системы;
- в 60–80-е годы XX века усложнение труда рабочих и автоматизация производства обусловили развитие проблемно-аналитической, технологической и других систем производственного обучения, которые несли в себе черты проектно-технологического типа организационной культуры.

В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы индустриального общества на образовательную парадигму постиндустриального общества. А это означает изменение целей, мотивов, норм, форм и методов учения, роли педагога и т.д.

* * *

Мы рассмотрели отличительные особенности учебной деятельности. Теперь перейдём к рассмотрению **принципов её организации**.

Результат учебной деятельности в общем виде — это *новый опыт*, который классифицируют по-разному. Наибольшее распространение в педагогической литературе получила концепция М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского. В ней новый опыт обучающегося состоит из четырёх основных структурных компонентов: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме её результатов — знаний; опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов её осуществления — умений и навыков; опыт творческой деятельности, фиксированной в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Рассмотрим теперь *источники* этого нового опыта обучающегося. Их в данном случае *четыре*: объективная реальность; педагог; предшествующий опыт обучающегося и, наконец, сам обучающийся. Таким образом, выстраиваются четыре принципа.

1. *Принцип наследования культуры* также можно назвать *принципом трансляции культуры*. Отношения: «новый опыт — объективная реальность», которую мы понимаем в широком философском смысле как всё существующее, т.е. материальный мир и все его идеальные продукты. Начиная



с рождения, человек осваивает (отражает) объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий: день — ночь, зима — лето, тепло — холодно и т.п. Но важнее то, что в отличие от животных человек осваивает (отражает) *человеческую культуру*. Каждое поколение наследует достижения человеческой культуры, созданные предшествующими поколениями.

Культуру мы в данном случае понимаем в самом широком смысле — как предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, произведения искусства 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 осваивает, наследует человеческую культуру, то возникает проблема *полноты отражения культуры* в содержании образования.

Предметные результаты деятельности человечества (первый компонент культуры) отражаются в *формах общественного сознания: языке, обыденном сознании, политической идеологии, праве, морали, религии, искусстве, науке, философии*. Причём в педагогике эти формы общественного сознания должны рассматриваться как *равнозначные* (за исключением, возможно, религии), хотя по объёму содержания они могут сильно различаться. Например, изучение основ наук потребует от ученика 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 *рядоположенно*. К сожалению, в современном образовании, в условиях сциентизма, «знаниевой парадигмы» и предметоцентризма, этого не происходит.

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 компонент ещё более проблематичен в содержании современного образования. Умения, навыки, образные знания, уровень развития способностей и т.д. для дидактики как раньше, так и теперь остаются как бы «за кадром». «Знаниевая парадигма» их признаёт, но говорит о них вскользь, нечётко и преимущественно декларативно. А проблема сегодня стоит достаточно остро, поэтому решать её необходимо.

2. Принцип социализации. Отношения: «новый опыт — педагог (педагоги)». В данном случае в роли педагогов выступают родители, учителя, товарищи, т.е. все люди, от которых обучающийся получает новый опыт в той или иной форме.

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. Личностью человек не рождается. Он может стать ею лишь в процессе общения с другими людьми: сначала с матерью, с отцом, братьями и сёстрами, затем с учителями и т.д. Э.В. Ильенков отмечал, что «человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, то есть всеобщего в человеке».

Реализация принципа социализации в современных условиях порождает множество проблем. В их числе нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые теперь, с одной стороны, существенно раньше взрослеют, а с другой — демонстрируют социальный инфантилизм. Зачастую они взрослеют не лично, а лишь в плане показного поведения. Сегодня нарастает опасность разрушения всей системы культурно-исторического наследования. И дело не только во взаимодействии «отцов и детей». Проблему необходимо рассматривать в широком социокультурном плане: во взаимодействии поколений и людей не только по вертикали: «дети — взрослые», «молодые — пожилые», но и по горизонтали — различные социальные группы, структуры, общности.

В частности, для современного мира характерны многогранность и чрезвычайная сложность этнических отношений. Но их малая изученность с социологических, психологических, педагогических и других позиций порождает острейшую проблему профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности.

Современный информационный взрыв кардинально изменил пространство жизни людей, систему отношений, общения, в том числе организацию и самоорганизацию образовательного процесса. Сегодня весь материал, который подаётся растущему человеку (от учебных предметов до нравственных устано-



вок), представляет собой неотсортированную информацию. Поток свободной, не управляемой, не ранжированной информации, поступающей с экранов телевизора, компьютера, из Интернета, печатных СМИ, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми, подавляет детей и молодых людей, оказывает неоднозначное, зачастую отрицательное воздействие на характер их развития.

Между тем у нас, да и во всём мире, всё ещё доминирует греческая модель обучения, суть которой — передача знаний от учителя к ученикам. Модель, дополненная в эпоху Просвещения учебной книгой. Кроме того, большинство школьных учителей и преподавателей профессиональных учебных заведений сформировалось в определённой системе мышления, связанной с чётко организованной информацией, которую получали через утверждённые программы, рекомендованные книги. Информация же, поступающая к ним сейчас из других источников, накладывается на уже сложившуюся у них устойчивую систему знаний и взглядов. Но молодые люди попадают в своего рода ножницы, когда знания, полученные от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, не имеющей структурно-содержательной логической связи. Информация подаётся не системно, а бисерно, поэтому не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип (направление) образования. Кроме того, это направление образования несёт как культуру, так и антикультуру. Как нравственность, так и безнравственность, как свободу, так и рабство, по крайней мере, внутреннее рабство; ведь человек у телевизора освобождён 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. Принцип последовательности. Отношения: «новый опыт — предшествующий опыт». Жизненный опыт человек накапливает последовательно — от простейшего к простому, от простого к более сложному. Этот принцип достаточно очевиден: не станем же мы новорождённому ребёнку «читать» высшую математику?!

Любая «порция» образовательного материала, любое задание, предлагаемое ученику 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. Условие очередной учебной задачи (задача здесь понимается не в узком смысле, 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. Принцип самоопределения. Отношения: «новый опыт — сам обучающийся». Даже у маленького ребёнка, который слепо копирует действия взрослых, уже где-то к трём годам начинают проявляться задатки, развиваться те или иные способности, появляется *избирательность* действий: «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 ученика. Проблема *самоопределения обучающегося* представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях.

Самоопределение стоит в одном ряду с такими понятиями «Я-концепции», как самоопределение, самообучение, самосоциализация, 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 ещё 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 она 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 вхолостую.

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. Но если отталкиваться от идей «Я-концепции», то потребности в самоопределении и самореализации являются базовыми 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 «Я-концепция» многие годы была не востребована в разработке дидактических систем.

Ученик должен обладать правом на личное, авторское прочтение содержания учебного материала и внешнюю трансля-

цию этого прочтения. Выучить стихотворение не «зачем-то», а для того, чтобы прочесть его перед аудиторией, расставив такие интонационные акценты, какие он сам сочтёт 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 заучивание учебного материала, а работа с ним, его творческое обыгрывание на основе определённого плана — это путь ко внутренне мотивированному, увлекающему чтению. Тогда ученик будет не просто механически запоминать знания, а захочет вникнуть в их содержание.

В последние годы множество публикаций посвящено вопросам личностно ориентированного образования. Но это лишь одна сторона проблемы — речь идёт в основном о выборе личностной траектории движения в образовательном пространстве. 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 ещё не приступали. **НО**



В Э Л Е К Т Р О Н Н О Й В Е Р С И И Ж У Р Н А Л А

Экологическая культура учащихся национальной школы

Заудет Хусаинов, доцент кафедры экономической географии и методики её преподавания Казанского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Сегодняшнее внимание к личностно ориентированному воспитанию и обучению, развитию индивидуальных способностей, духовного мира учащихся означает новый этап формирования экологической культуры, его трансформации в категорию более высокого уровня — в принцип философии образования и воспитания.