

КОНСТРУКТИВИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА ДО МНОГОСТОРОННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алиция Казимировна Савина, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «ИСРО РАО», доктор педагогических наук, alicja@list.ru

• дидактика • традиционная школа • педагогический конструктивизм • многостороннее развитие

Школа, как исторически сформировавшийся социальный институт, на протяжении всего периода своего существования выполняла две фактически исключаящие друг друга функции: *адаптивную*, приоритетную в течение длительного времени, приспособляющую воспитанников к существующим условиям социальной среды, и *развивающую*, ориентированную на выявление и развитие природных данных ребёнка, творческих потенций, удовлетворение его индивидуальных интересов и потребностей. В настоящее время, для которого характерна смена парадигмы цивилизационного развития, в странах, ориентированных на реализацию положений современной дидактики, образование строится на принципах «развивающего образования», «образования для развития», «поддержки субъектного развития ребёнка» и других.

Переход к новой идеологии образования, начало которого совпало с вступлением в XX столетие, возрождением натуралистической педагогики, которая «открыла» ребёнка, его потребности и интересы, сопровождался в западной психологической и педагогической науке глубокой критикой школы, сформировавшейся на принципах гербартианства и спенсерианства, ориентированных главным образом на развитие культуры мышления и интеллекта. Традиционная, адаптивная школа обвинялась в оторванности от жизни и от детей; в авторитарном вмешательстве учителя в процесс учения, ограничивающем самостоятельность и инициативу учащихся; несоответствии уровню развития производства, науки и культуры, потребностям подрастающего поколения; культивировании пассивности; обучении на материалах,

представлявших «мудрость прошлого»; в воспитании в страхе, подчинении и послушании, в духе конформистских способов поведения по отношению к принятым в прошлом стандартам [1, с. 2–3].

Под влиянием всеобщей критики результатов деятельности адаптивной школы, а также под воздействием новаторских психологических и педагогических теорий, сформировавшихся в конце XIX — первой половине XX столетия и ориентированных на развитие учащихся, во второй половине XX века в США и многих ведущих странах Западной Европы произошёл радикальный поворот от доминировавшей в образовании философии бихевиоризма к философии конструктивизма. Он был соизмерим с революционным переворотом, приведшим к обновлению американской философии образования [3, с. 116], равнозначен формированию нового педагогического направления в условиях трансформации современной цивилизации.

С позиций исторической ретроспективы, смена парадигмы образования рассматривается зарубежными учёными как начало формирования нового педагогического направления, основывающегося на постулатах, сформулированных всем предыдущим ходом развития дидактики, таких как: развитие, творчество, самостоятельность, познавательная активность ребёнка, учёт его познавательного личного опыта, интересов и других.

Сторонники конструктивизма в образовании рассматривают этот педагогический феномен как естественный процесс, способствующий адаптации человека к услови-

ям окружающего мира, формирующий определённый тип поведения и мышления, ориентированного «на результат», значимый для будущего, открытость к различным видам деятельности.

С точки зрения конструктивизма, подвергается критике действующая модель образования, которая, вопреки официальным заявлениям, не готовит молодое поколение к жизни. Учебный процесс осуществляется в отрыве от жизни, он не учитывает жизненный опыт учащихся и существующие реалии, не формирует умения оперативно выделять из системы наук те базисные знания, которые станут основой для решения нестандартных задач.

Отрыв школы от жизни усиливает содержание учебных программ, в которых не уделяется должного внимания процессу становления знаний. Современная массовая школа, как утверждают конструктивисты, не формирует у учащихся понимание того, что наука находится в состоянии постоянного конструирования нового знания. Школа укрепляет в них убеждённость в непоколебимости знания, его непогрешимости, чему способствует применяемая гербартианская традиционная дидактика, базирующаяся на внимании, слушании, понимании, воспроизведении и других её характеристиках.

Знания, которые не согласовываются с личным опытом учащегося, становятся набором сведений, где отсутствуют активность учащегося и гибкость мышления. Они пригодны для типовой ситуации, но абсолютно бесполезны в нестандартных жизненных случаях. Учащиеся как продукты такой системы не способны к самостоятельным взвешенным решениям.

Одну из причин неудовлетворительного состояния современной школы специалисты усматривают в превалировании ориентации на интеллектуальное развитие и явной недооценке культуры эмоций и культуры труда, приведшей к нарушению баланса между взаимосвязанными сферами личности учащегося, что явно противоречит новейшим достижениям физиологии, психологии и педагогики. При современном подходе педагогической науки к процессу образования как интеракции двух субъектов — ученика и учи-

теля, важнейшее значение придаётся педагогическому сотрудничеству педагогов и учащихся, совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов учебной деятельности.

Педагогический конструктивизм, активно завоевывающий мировое образовательное пространство, основывается на нейробиологической теории мозга и трёх психологических теориях, разработчиками которых являются классики направления: теории Ж. Пиаже, обосновавшей генетически-эпистемологический конструктивизм; психологической теории Л.С. Выготского, раскрывшей смысл общественно-культурного конструктивизма; и психологических идеях одного из известных сторонников когнитивной теории развития Д. Брунера.

В педагогическом мире конструктивизм не воспринимается как абсолютно новое, оригинальное и однородное течение. Он складывался на основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии, педагогики и психологии, которые дали новый взгляд на процесс мышления, познания и деятельности субъекта. Его корни глубоко уходят к прагматизму, психологическим и педагогическим концепциям педагогов-реформаторов начала XX века, активных участников движения «Новое Воспитание»: Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, О. Декроли, Э. Клапареда, П. Петерсена и других.

Как педагогическое направление конструктивизм внутренне противоречив из-за несовместимости взглядов «радикальных» и «умеренных» конструктивистов по важнейшим вопросам этой теории. Вместе с тем при всех разногласиях, существующих между обеими фракциями, их объединяют поиски ответа на два основополагающих вопроса: эпистемологического характера — каков процесс формирования знаний в обществе, и психологического характера — каковы способы формирования знаний в уме ребёнка.

Эпистемологические основы педагогического конструктивизма базируются на двух утверждениях.

Во-первых, главная особенность конструктивизма состоит в том, что реальность представляется им не как то, что дано изначально, а как то, что ещё надо установить, обнаружить. Он не признаёт за наукой привилегированной позиции в познании мира; человек самостоятельно конструирует свои знания в результате активной интеракции с окружающей средой, с опорой на имеющийся опыт. Конструктивисты утверждают, что знания не существуют «вне нас» и не являются «надличностными», они всегда «чи-то». Человек конструирует свою систему знаний в течение всей жизни, благодаря способности к организации и реорганизации опыта, его структурализации и реструктуризации. Весь этот процесс происходит в определённом общественно-культурном контексте. В процессе создания знаний и использования их ключевое значение имеет культура и особенно язык как её главный элемент. В конструктивизме «ум, сознание или психика не являются зеркалом, пассивно отражающим действительность ..., они являются чем-то активным, а человеческое познание является скорее творением, чем отражением» [4, с. 114].

Знание, с точки зрения конструктивистов, состоит не только из фактов, принципов и теории, выводимых из наблюдения за явлениями и событиями. Знание — это также способность рационально использовать информацию, это чувства и даже отношения, это постоянная интерпретация значений, событий, явлений. К знаниям конструктивисты относят также образовательную среду, стиль познавательной деятельности и отношения между учащимся и предметом познания [5].

Во-вторых, формирование личных знаний учащимся является адаптационным процессом, в котором происходит постепенная умственная организация накапливаемого опыта. Информация, поступающая к человеку, модернизируется, реорганизуется, обобщается, конструируется и реконструируется, интерпретируется в зависимости от имеющегося опыта, ожиданий, потребностей, целей индивида. Д. Брунер это изменение в природе человеческих познавательных процессов называет *interpretative turn* — интерпретационным поворотом. Индивид становится строителем структур личного знания [10].

Принятие конструктивистской точки зрения меняет понимание процесса учения и развития, которые являются не автоматическими процессами, а результатами активности учащегося. Учение приобретает характер саморегулируемого процесса, суть которого составляет противоречие, познавательный конфликт между личными, ранее приобретёнными знаниями и информацией, поступающей из окружения. Каждый индивид конструирует знания по-своему (в известной степени находит и открывает их), следовательно, каждый конструирует свою индивидуальную действительность. Знания, с точки зрения конструктивистов, не могут быть переданы другому человеку. Они могут быть только самостоятельно созданы в результате активного взаимодействия индивида со средой обитания, становясь источником саморазвития и самостроительства ребёнка [6].

Таким образом, в конструктивистской дидактике происходит смещение акцентов с ведущей роли учителя на активно и творчески действующего ученика. Задача учителя — создать привлекательную для ребёнка многообразную, мультимодальную образовательную среду, содержащую много нового, непознанного, представляющего материал для потенциальных открытий, обращённую к индивидуальному опыту ученика, воздействующую на многие рецепторы, активизирующую его на исследование, постановку проблем и поиск их решения. В таких условиях ребёнок конструирует самого себя, так как окружающий мир не детерминирует развития, сам этот окружающий мир конструируется познающим организмом.

Переориентация современной мировой дидактики на **развитие** основана на достижениях физиологии и педагогики, психологических теориях Ж. Пиаже, Д. Брунера и Л.С. Выготского, который с позиций культурно-исторической теории внёс принципиальные изменения в понимание этой категории. Он обогатил педагогику представлениями о том, что психика социальна по происхождению и что обучение и развитие — взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы при ведущей роли обучения.

Процесс смены парадигмы сопровождается отказом от традиционного, одностороннего

подхода к пониманию термина «развитие», рассматривавшегося ранее прежде всего как состояние когнитивных характеристик учащихся. Переосмыслению подверглись господствовавшие на отдельных этапах исторического развития дидактической мысли односторонние теории учения, такие как: традиционная дидактика учения через усвоение Гербарта; учение через открытие, основывающееся на прогрессивистской дидактике Д. Дьюи; концепция трудовой школы Г. Киршенштейнера и односторонняя концепция учения через переживание и восприятие ценностей, доминирование каждой из которых приводило к ограниченному, одностороннему образованию.

Современный этап развития мировой дидактики, начало которого приходится на середину XX столетия, создаёт альтернативные направления по отношению к традиционным (программирование, проблемное обучение, развивающее обучение П. Гальперина, В. Занкова, В. Давыдова; гуманистическая психология К. Роджерса; когнитивная психология Д. Брунера, педагогическая технология и педагогика сотрудничества и другие), которые, наряду с вооружением учащихся знаниями, ориентированы и на общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Мировое педагогическое сообщество продолжает поиск нового канона образования, отвечающего вызовам общества, основанного на знании, ориентированного на использование всего потенциала, содержащегося в человеке, переориентирующего обучение с исключительно познавательной направленности на общее развитие личности учащегося, в том числе и формирование у него навыков учения в течение всей жизни.

Многие выработанные мировым педагогическим сообществом образовательные альтернативы, противостоящие традиционной системе образования, можно объединить по ряду устойчивых признаков и отнести к одному широкому направлению, именуемому *педагогическим конструктивизмом*.

Одним из таких альтернативных решений, заслуживающих самого пристального внимания, является *теория многостороннего образования*, результат многолетних иссле-

дований, проводившихся на кафедре Дидактики Варшавского университета, разработанная широко известным в Польше и за её пределами дидактом, профессором В. Оконеком (1914–2011).

Автор концепции обосновывает различие между предлагаемой им концепцией многостороннего образования и исторически устоявшимся термином «всестороннее развитие», которое касается прежде всего понимания цели образования, ориентированной на всестороннее развитие личности ученика. По мнению учёного, ориентация на всестороннее развитие привела к значительной перегрузке учебных планов дополнительными предметами. Ученик продолжал выполнять функцию предмета учебно-воспитательного процесса.

Теория многостороннего образования противостоит педагогическим концепциям, трактующим воспитываемую личность как совокупность определённых черт, которые подвергаются педагогическому манипулированию с целью достижения максимального развития какой-либо из них. Одновременно, предлагая деятельностную модель образования, она порывает с сильно укоренившейся концепцией школы, в соответствии с которой овладение накопленными человечеством знаниями является важнейшей задачей учащегося.

Теория многостороннего образования является внутренне единой дидактической концепцией, основывающейся на достижениях современной физиологии, психологии и педагогики, в которой творчески используются как традиционные, так и прогрессивные идеи мировой дидактики, преодолевается ограниченность педагогических концепций конца XIX — первой половины XX века. Она вобрала в себя многие, наиболее значимые, элементы конструктивистского подхода к процессу обучения/учения и соответствует современному пониманию педагогической категории «развитие». По мнению специалистов, концепция В. Оконека является «звеном в интегральной цепи изменений в теории обучения и учения, подлинным прогрессом в развитии дидактики», обеспечивает развитие всех сфер личности учащегося, так как познавательное и общественное развитие обогащается эмоциональными переживаниями [15]. В настоя-

щее время теория многостороннего образования воспринимается через призму происходящих изменений в мировой дидактике, она вписывается в общие тенденции её развития, которые связываются с процессом переключения парадигмы от прежней философии бихевиоризма, доминировавшей прежде всего в педагогике США, к новой философии конструктивизма.

Гармония развития личности во всех её сферах, предложенная в концепции В. Оконя, находит обоснование в физиологических и психологических предпосылках. С точки зрения физиологии и прежде всего неврологии, серьёзным аргументом, подтверждающим научную обоснованность концепции, стало одно из главных открытий последних десятилетий, связанное с деятельностью полушарий головного мозга. Доктор Роджер Сперри (R. Sperry, 1924–1994), американский нейропсихолог, получивший в 1981 году вместе с Д. Хьюбелом и Т. Визелом Нобелевскую премию по физиологии и медицине «За открытия, касающиеся функциональной специализации полушарий головного мозга», дал объяснение специфике функционирования двух долей мозга, которые работают по-разному. До недавнего времени врачи считали левое полушарие доминирующим, в связи с чем в течение многих лет внимание учёных было сосредоточено на нём. Однако фактически оно доминирует только в определённых областях.

Левая доля мозга предпочитает языковые способности и речь, логическое мышление, числа, математические символы последовательности, выделяет детали, стремится к классификации информации, делает конкретные выводы, устанавливает причинно-следственные связи, осуществляет контроль за движением правой половины тела.

Основной сферой специализации правого полушария являются инициатива и творчество, обработка невербальной информации, пространственная ориентация. Правая доля мозга существенно превосходит левую в восприятии музыки, в опознавании сложных образов, человеческих лиц и эмоциональных выражений на этих лицах, помогает в понимании метафор и юмора. Она контролирует воображение, эмоции, секс, мечты и мистические наклонности, а также движения левой половины тела.

У большинства людей доминирует определённое полушарие. Это связано с особенностями образовательных систем, степенью тренированности левого или правого полушария. В Нобелевской лекции Р. Сперри, исследователь головного мозга, высказал свои взгляды по поводу интеракции обеих долей мозга в следующих словах: «Когнитивная интроспективная психология и связанные с ней науки о познавательных функциях уже не могут более оставаться вне поля зрения экспериментаторов... Весь мир внутренних переживаний, которые столь долго отвергались материалистической наукой XX века, оказался, наконец, признанным ею и вошёл в сферу научных исследований» [2, с. 434–435].

В течение многих лет традиционная школа конструировала систему дидактических воздействий, направленных на развитие левого полушария головного мозга, недооценивая правое. Теория многостороннего образования, основываясь на достижениях учения о мозге человека, переориентирует процесс образования с одностороннего интеллектуального развития воспитанника на активизацию других сфер личности и применение различных дополняющих друг друга путей обучения и учения, обеспечивающих гармоничное развитие познавательных, эмоциональных и практических способностей учащихся [9, с. 69]. По оценке специалистов, это положение стало новой парадигмой современной дидактики [15]. В чём состоят новизна теории многостороннего образования и её отличие от других педагогических теорий, ориентированных на развитие учащегося?

В основе теории многостороннего образования, рассматривающей личность как гармонически развивающуюся целостность, лежат главные её функции, формы активности учащегося, которые управляются центрами, расположенными в обоих полушариях головного мозга, и вызывают ожидаемые изменения в самой личности воспитанника. Через активизацию соответствующих центров, расположенных в обоих полушариях мозга, происходит развитие данных функций.

Познавательная активность, как одна из функций личности, ведёт к познанию себя и мира. Учащийся субъект реализует

её двумя путями. Прежде всего, усваивает накопленные человечеством естественно-научные и общественные знания, прибегая к помощи учителя или многочисленных источников знаний. Вместе с тем значительную часть знаний учащийся приобретёт самостоятельно, решая познавательные или практические проблемы, требующие привлечения прежде всего конвергентного, линейного, основывающегося на поэтапном выполнении задачи мышления, развивая, таким образом, собственные творческие способности в интеллектуальной сфере.

Эмоциональная активность, по утверждению В. Оконя, наиболее редко включаемая сторона образовательного процесса, которая вызывает чувство радости, выражаемое в эмоциях, психических состояниях и переживаниях от ознакомления с познавательными, нравственными, общественными, эстетическими и другими ценностями, накопленными человечеством, результатами собственной деятельности, общения с людьми и окружающими предметами. Учёные едины в том, что образующаяся у учащихся в результате переживаний собственная система ценностей имеет исключительное развивающее значение.

Практическая активность рассматривается в концепции с двух точек зрения. С одной стороны, она основывается на знаниях об окружающей действительности, образцах её преобразования и преобразования самого себя, а с другой — школа приспособляет воспитанника к дивергентной деятельности в технической и экономической областях, а также в области производства [14, с. 40–41].

Важным условием достижения целостного развития ребёнка, в трактовке данной концепции, является воздействие всех видов и разных уровней активности на оба полушария мозга: активности, основанной на *ассимиляции готовых знаний* из области науки, искусства и техники, характеризующейся стремлением ученика к пониманию, запоминанию, воспроизведению знаний, овладению способами их применения по образцу и *творческой активности*, направленной на открытие знаний, ангажирующей процесс мышления, дающей ученику шанс проявления и развития способностей и творческих сил и вместе с тем требующей

от учителя создания таких условий обучения, которые вызывают интерес к учению, потребность в знаниях и в конечном итоге сознательное их усвоение.

В соответствии с концепцией В. Оконя, многоплановость, дифференциация и структурная сложность знаний предусматривают четыре пути учения, которым соответствуют четыре стратегии (стиля) образования: учению через усвоение соответствует информационная или ассоциативная стратегия образования; учению через открытие — проблемная стратегия образования; учению через переживание — эмоциональная стратегия и учению через деятельность — операциональная стратегия.

Учение через усвоение включает две стороны этого процесса — учение через непосредственный контакт с источниками знаний, которыми являются окружающая действительность, включающая конкретные вещи, процессы, события, а также существующие между ними связи и взаимозависимости, и учение через опосредованное познание, за счёт процесса мышления или использования готовых источников, содержащих опыт, накопленный человечеством, который позволяет молодёжи совершить эволюционный «прыжок» в познании мира за относительно короткий период времени.

Учению через усвоение соответствует информационная или ассоциативная стратегия образования, использующая все методы, относящиеся к группе сообщающих методов, способствующих трансмиссии (ассимиляции) знаний. В числе методов, обеспечивающих усвоение знаний непосредственно из окружающей среды, называется наблюдение. Приобретению знаний через опосредованный контакт с действительностью способствуют работа с учебником, чтение научно-популярной литературы, «живое» слово учителя, беседа, лекция, рассказ, описание, инструкции и компьютер, который рассматривается как дидактическое средство, способствующее интерактивному воздействию на личность воспитанника.

Компьютер, с точки зрения сторонников концепции, используется как дидактическое средство, объединяющее функции многих традиционных устройств, обеспечивающих запись, переработку и передачу

информации. Особая роль компьютера отмечена в реализации, возникшей на базе современных технологий образования, концепции мультимедийного образования, которая обеспечивает участие в образовательном процессе нескольких органов чувств, ограничивая тем самым присутствие вербального в образовании и усиливая эмоциональную ангажированность учащихся. Компьютер используется также как интерактивное средство, учитывающее индивидуальные особенности учащегося.

Учение через открытие является важным способом познания мира через решение проблем, выполняющих особую роль в развитии учащегося. С точки зрения зарубежных психологов, до 15-летнего возраста происходит так называемое приобретённое интеллектуальное развитие, которое достигает высшего уровня. В последующие годы человек увеличивает объём опыта с опорой на сформировавшиеся в предыдущие годы структуры познавательных процессов.

В стратегии «учения через открытие» присутствуют многие элементы исследовательского процесса, являющиеся важнейшей компонентой педагогического конструктивизма. К ним относятся прежде всего формулирование проблем, гипотез их решения и процесс верификации. В условиях созданной учителем проблемной ситуации учащийся приходит к открытиям, являющимся результатом самостоятельного мышления. Поиск данных, источником которых, как правило, не является школьный учебник, осуществляется учащимися как самостоятельно, так и под руководством учителя.

В рамках проблемной стратегии особое значение придаётся процессу создания знаний, причём важен не столько сам результат, сколько пути, способы, какими учащийся строит свои познавательные структуры. Имеет место сближение процесса образования с исследовательским процессом, требующим критического мышления как неотъемлемой части познавательной самостоятельности учащегося.

Деятельность школы в условиях стратегии «учения через открытие» переориентируется на реализацию исследовательских проектов, в которых учитель из передатчика готовых знаний становится проводником

и помощником учащегося в конструировании знаний, лицом, поощряющим к постановке вопросов, к дискуссии, поиску альтернативных гипотез и решений, к экспериментированию [11, с. 367–377]. Приобретаемые учащимися знания в процессе самостоятельного поиска предназначаются не столько для запоминания, сколько для выполнения с ними других умственных операций: сравнения, анализа, синтеза, выявления связей, поиска аналогий и других [12].

В стратегии «учения через открытие» доминируют классические проблемные методы, требующие самостоятельной активности учащегося и продуктивного мышления. Широкое применение находят также метод случая, ситуативный метод, метод проектов, дидактические игры, «мозговой штурм» и другие техники, основывающиеся на творческом мышлении.

Учение через переживание, занимающее особое место в концепции многостороннего образования, состоит в создании ситуаций, включающих анализ литературных произведений, просмотр театральных спектаклей, фильмов, знакомство с художественными картинами, объектами архитектуры, и скульптуры, результатами человеческой деятельности, прослушивание музыкальных произведений, восприятие красоты окружающей природы, которые формируют у воспитанников этические, эстетические, утилитарные, познавательные или другие ценности. Существует убеждённость, что вызванные ценностями эмоциональные состояния глубоко проникают в сознание учащегося и способствуют пробуждению эмоций высшего порядка, преодолевающих эгоизм и формирующих способность к сопереживанию.

Автор концепции В. Оконь не рассматривал эмоциональную стратегию образования исключительно в виде самостоятельного стиля организации учебного процесса. Данная стратегия может применяться *stricto* в рамках познавательной деятельности или сопутствовать проблемной или операционной стратегии [15]. Уже в 80-е годы прошлого столетия польский учёный писал о синдроме так называемого «С и С», то есть «скуки и стресса», доказывая, что главные эмоции, которые испытывает ученик в школе,

имеют отрицательный характер [8]. Реализации стратегии через переживание способствуют методы, которые предусматривают непосредственное участие учащихся в просмотре демонстрируемых ценностей (показ кинофильма, просмотр спектакля, экспозиция картин, прослушивание музыки и др.), а также методы, предполагающие создание ситуаций, в которых учащиеся сами создают, воспроизводят, отражают, отождествляют определённую ценность (участие в драме, короткометражном кинофильме, музыкальном произведении и др.).

Учение через деятельность, или операциональная стратегия, подтверждает деятельностный характер концепции многостороннего образования, в соответствии с которым образование и развитие учащегося осуществляется за счёт его разнообразной и дифференцированной интеллектуально-познавательной, эмоционально-оценочной и практической деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности.

В условиях данной стратегии имеет место развитие мотивации, воображения, ответственности, а также ощущение результатов принимаемых решений [13, с. 932–935]. Учение через практическую деятельность, производительный труд формируют характер воспитанника, с одной стороны, а с другой стороны, практическая деятельность становится местом применения теории, приобретённой в процессе познавательного учения [8, с. 41].

Результаты практического использования теории многостороннего образования в работе массовой школы показывают, что учащийся развивается гармонически только тогда, когда созданы условия для интеллектуального, эмоционального и практического его совершенствования в сочетании с применением разнообразных форм работы с учащимися (групповой, бригадной, индивидуальной) и применением различных методов и средств обучения (*ассоциативных*, соответствующих усвоению готовых знаний; *проблемных*, в процессе решения теоретических и практических проблем; *экспрессивных*, соответствующих учению через переживание; и *практических*, характерных для учения через деятельность), которые развивают познавательные способ-

ности учащихся, формируют мотивацию, эмоциональную сторону личности, а также способность к творческой практической деятельности, направленной на преобразование окружающей среды.

Приверженцы многостороннего образования утверждают, что человек — это не только «*homo concors*», гармонически развитое, внутренне согласованное существо, активное во всех трёх сферах: познании мира, восприятии ценностей и изменении мира, но и «*homo creator*», способный менять самого себя и окружающий мир. Лишь соединение этих двух измерений в состоянии создать многосторонне развитую личность, которая является элементом всего поколения и активно участвует в общественной жизни.

В настоящее время зарубежная школа находится под влиянием конструктивизма — теории познания, которая меняет акценты в школьной практике, не разрушая её. Несмотря на оживлённые дискуссии, которые захватили прежде всего академические круги, конструктивистская теория учения, обращённая к идеям Я.А. Коменского, Д. Дьюи, М. Монтессори и других педагогов-новаторов, базирующаяся на психологических теориях Ж. Пиаже, Л. С. Выготского и Д. Брунера, быстро завоёвывает ведущие позиции в дидактике западных стран и становится наиболее влиятельным течением в зарубежном образовании. □

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. — М.: Республика, 2003.
2. Лауреаты Нобелевской премии. Энциклопедия: М-Я. — М.: Прогресс, 1992. — С. 434–435.
3. Dewey J. Education and Experience. — New York, 1958.
4. Bobryk J. Akty swiadomosci procesy poznawcze. — Wroclaw, 1996.
5. Fosnot T. S. Constructivism. Theory, Perspectives, fbnnd Practice. Teachers. College Press New York. 1966; Dylak S. Konstruktywizm jako obiecujaca perspektywa w ksztalceniu nauczycieli // H/ Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.). Wspolczesnos a ksztalcenie nauczycieli. WSP ZNP. Warszawa, 2000.
6. Kamii C., DeVries R. Group games in early education. Implications o Piaget's theory.

- Washington: National Association for the Education of Young Children, 5. Aufl. 1991.
7. *Kojs W.* Teorie znaczenia a teoria wielostronnego kształcenia // Lewowicki T. (red) W kregu teorii praktyki kształcenia wielostronnego. Warszawa. WUW. 1994. P. 41.
 8. *Kozielecki J.* *Edukacja: poza nudą i lękiem*, «Odra» 1987, № 10.
 9. *Kruszewski.* O nauczaniu uczeniu się w szkole // K/Kruszewski (red.) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa. PWN.1995. P. 69.
 10. *Olssen M.* Radical Constructivism and its Failings Anti — realism and individualism. British Journal of Educational Studies. 1996. № 3.
 11. *Pachociński R.* Model oświaty społeczeństwa informacyjnego // T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004. P. 367–377.
 12. *Piotrowski E.* Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie [w:] A. Karpińska (red.), Edukacja w okresie przemian, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok, 2010.
 13. *Polak K.* Kształcenie wielostronne [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2003.
 14. *Snieszynski M.* Zarys dydaktyki dialogu. — Krakow: WN PAT, 1997.
 15. *Zaczyński W.P.* Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, WSiP, Warszawa, 1990.