

БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ СМЫСЛА

В данной статье делается попытка интерпретировать основные понятия классической теории обучения: цели обучения, принципы обучения, содержание и формы обучения – в соответствии с современными общепсихологическими представлениями об особенностях развития смысловых образований в процессе онтогенеза. Наполнение новым содержанием традиционных категорий является логическим этапом разработки проблемы «Динамика и механизмы смыслообразования в учебном процессе».

Понятия, о которых пойдет речь, несмотря на их «базовость», в современной дидактике воспринимаются как сравнительно элементарные. Проста и их логическая последовательность: цели – принципы – содержание – методы – формы обучения. Весь логический ряд исходит из того известного положения, что цель как закон определяет собой характер деятельности. В нашем случае цель в своих предельных масштабах обуславливает, в частности, характер дидактических принципов, хотя они, как всеобщие исходные позиции обучения, обусловлены и другими факторами. Содержание обучения также подчинено целям, но одновременно оно испытывает влияние принципов. Всеми тремя компонентами: целями, принципами, содержанием, но, прежде всего, содержанием, – если отвлечься от конкретной ситуации, – определяются методы обучения, а организационные формы, подводя итог общей логике функционирования учебного процесса, соединяют в себе все названные дидактические компоненты. Блок дидактических понятий, пришедших к нам из прошлого и несущих на себе печать различных педагогических эпох, и подлежит анализу в контексте научно-смысловых воззрений [6, 7]. Мы увидим, что они, во-первых, «поддаются» переосмыслению, во-вторых, переосмысленные, они сохраняют свой прежний потенциал и, в-третьих, приобретают качественно новые свойства, «работающие» в интересующем нас контексте.

Начнем с анализа **целей обучения**. К удовлетворению инновационной дидактики, широко известные в свое время три группы целей обучения: обучающие, развивающие, воспитательные – уходят в прошлое. В науке этот процесс фактически завершился, в реальной же педагогической действительности все сложнее. Конечно, смысловые оттенки можно обнаружить фактически в каждой из групп, но в целом они имеют отчужденный от личности ребенка, внесмысловой характер. Смысловая сущность образовательных целей выводится из общего подхода к образованию, изложенного в предыдущей статье. «Вхождение в образ «я», «вы-

ход за пределы собственного «я», «обретение себя» – это понятие, означающие не что иное, как развитие ребенка. Глобальная цель современного обучения и образовательного процесса в целом – развитие [2, 5, 6, 7, 8]. Почему развитие? Потому что оно является условием жизни. Человек, остановившийся в своем развитии, либо не получивший развития в значимой для него сфере деятельности, постоянно находится под контролем внутреннего «я», психологически ощущает себя ущербным, духовно немощным, не говоря уже о следствиях прагматического порядка. Но развитие развитию рознь, так как оно многообразно в своих характеристиках. На языке классической психологии оно звучит как саморазвертывание внутренних, сущностных, природных, универсальных свойств человека – мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания; на языке семиотики – как переход человека от одной знаковой системы к другой, на языке аксиологии – как становление в человеке системы ценностей; на языке философии – как восхождение к всеобщему и через это приближение к индивидуальности [1, 3, 4]. На языке теории смысла развитие звучало бы как «расширяющийся смысл», как смыслообразование, как становление в человеке способности к саморефлексии. Не приходится сомневаться, что смысловое развитие ребенка, развитие его смысловой сферы – та самая глобальная цель, которая совпадает с «выходом» ученика за пределы «актуального «я» и «вхождением» его в «я» потенциальное». Поставить вопрос о глобальных целях обучения указанным образом – значит стать на путь переосмысления всех других понятий классической дидактики, их инвентаризации, переоценки с точки зрения их смыслового потенциала.

Одно из таких понятий – принципы дидактики, или принципы обучения, под которыми понимаются его исходные установки, общие позиции, методологические ориентиры [6, 7].

Анализируя каждый из принципов, можно фрагментарно обнаружить в них ориентацию на личностно-смысловое развитие учащихся, в основ-

ном же они наполнены когнитивным, гностическим, гносеологическим содержанием, направлены на усвоение знаний и развитие мышления, безотносительно к смысловым новообразованиям учащихся. Ни в одном из них не подчеркнута необходимость такой организации учебного процесса, когда бы материал поворачивался ребенку лично значимой стороной, раскрывался перед ним прагматическим, интеллектуальным или духовным смыслом. Смысловой подход к образованию и обучению предполагает определенную, а в ряде случаев и значительную корректировку принципов, расставляет в действиях принципов новые акценты. Так принцип систематичности и последовательности, всегда означающий логическую связь материала и последовательность процесса учебного познания, мог бы быть обогащен идеей непрерывности личностно-смысловой сферы обучения. Принцип активности, подчеркивающий всегда интеллектуальную особенность, явно нуждается в обогащении, психологизации его положением, отражающим эмоционально-смысловую активность детей. Даже в принципе прочности, вызывающем у современных дидактов негативное отношение, органично бы вписалась мысль о том, что память хорошо «помнит» то, что для человека имело смысл, было жизненно важным.

Вполне логично выдвинуть предположение о целесообразности обоснования дидактического принципа личностно-смысловой ориентации обучения именно как принципа, как исходной позиции обучения. В связи с этим по поводу принципов напрашиваются важные, с нашей точки зрения, идеи. В условиях быстрого накопления педагогической информации и педагогической просвещенности учителей некоторые традиционные принципы дидактики представляются столь очевидными, что не производят впечатления серьезных научно-теоретических установок. Некоторые из принципов, по крайней мере, их отдельные положения, представляются анахронизмами. Все больше фактов, вызывающих противоречия между традиционными, классическими принципами дидактики и задачами обновления учебного процесса в современных условиях. Как уже подчеркивалось, дидактика подошла к такому рубежу, с которого начнется переосмысление всех ее основ, в т. ч. и наиболее устойчивых, менее других подверженных изменению – принципов обучения. Пока еще не четко просматривается тенденция толковать принципы, с одной стороны, более «суженно», с другой – более содержательно. Хотя они и трактуются как некоторые наиболее общие положения, все же мыс-

лятся некоторые ограничивающие их действие педагогические условия. К числу таких принципов обучения можно отнести достаточно обоснованный, хотя единодушия со стороны дидактов в его обосновании и нет, принцип проблемности. В данном же ряду, возможно, займет свое место принцип опережения в учебном процессе, когда более основательно, чем это есть в настоящее время, будет доказана его всеобщая эффективность и разработан дидактический механизм его функционирования в реальном учебном процессе. Ни принцип проблемности, ни принцип опережения в учебном процессе не вписываются в общую картину принципов, прежде всего своей «ограниченной» глобальностью и максимальной концентрированностью заключенной в них научно-дидактической информации. Определенную известность приобретают принцип интеграции и принцип дифференциации.

В этот, второй концентр принципов обучения, который, разумеется, не отрицает традиционный концентр принципов, будет включен, по-видимому, и принцип личностно-смысловой ориентации. Считаем, что данный принцип займет особое место в новой «неклассической» системе принципов, в состоянии питать их смысловым содержанием и, в свою очередь, обогащаться их педагогическим потенциалом.

Определив, с одной стороны, в качестве стратегической цель обучения и всего образовательного процесса как развитие учащихся, прежде всего их смысловой сферы, и объяснив необходимость включения в систему принципов обучения принципа личностно-смысловой ориентации, с другой – следует критически взглянуть на **содержание учебного процесса**, как оно понимается в классической дидактике и функционирует в педагогической реальности [2, 6, 7, 8]. Оно чаще все еще понимается как то, что подлежит усвоению (знания, способы деятельности). В нем задается та часть культуры, которая в большей степени представлена значениями, а не смыслами, и едва ли в состоянии обеспечить смысловое развитие учащихся. Содержание обучения и образования мы определяем, поддерживая аналогичные определения, как то, что «питает» развитие. Явно этим «то» является культура, прежде всего те ее ингредиенты, которые бы «питали» смысловую сферу детей. Отбранная и дидактически структурированная культура, приобретающая форму содержания обучения, а шире – образования, многослойна. Обусловленное обезличенными образовательными стандартами, оно и в реальной учебной практике слабо представ-

лено смысловым компонентом, в нем слишком «узким» является смысловой слой. Стоит задача конструирования такого содержания, в таком многообразии смыслов и смысловых оттенков, в которых бы сознание ребенка могло найти интересные его смыслы. Смысловое развитие может быть осуществлено, если оно погружено в плотную смысловую среду, поликультурное образовательное пространство, выражаясь современным педагогическим языком. Согласимся с А.Н. Леонтьевым в том, что действующий учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами. С тех пор, как были сказаны эти слова, в отечественном образовании произошли немалые изменения, однако наполнение содержания смыслами остается для педагогической реальности все еще проблемой. Значительностью отличается и проблема теоретической дидактики – научная отработка моделей, обеспечивающих перевод содержания с уровня значений на уровень смыслов.

Возвратимся, в свете критического взгляда на традиционное и действующее содержание и возможных перспектив его обновления, к принципам обучения. Каждый из них какими-то своими границами связан с содержанием, но наиболее эту связь обнаруживает принцип научности. Достаточно узкие педагогические возможности он проявляет именно сейчас, в условиях созревшей необходимости внимания к смысловым аспектам образования. Ориентируя на ведущие, организующие идеи, теоретические понятия как основные единицы содержания, «требуя» включения в содержание исследовательских методов, других элементов языка науки, принцип научности делал и делает науку по существу единственным источником содержания образовательного процесса. Изложенный выше взгляд на содержание, основными единицами которого являются смыслы, предсказывает снижение статуса принципа научности в учебном процессе, лишение его доминирующей роли в общей системе принципов. В самом принципе должно быть оговорено, что наряду с наукой, которую, конечно же, как источник содержания нельзя и недооценивать, имеются другие, столь же могущественные источники содержания, в числе которых – культура (значительно выходящая за границы объективных значений науки), жизнь как реальное, ментальное бытие культуры, мир детства самих детей, их собственное «я». Названные источники содержания обучения как смысловые поля, будучи компетенцией других принципов, не должны быть и использованы против принципа научности. Теряя престижность в одном отношении, он наращивает

ее в другом. Наблюдаемое в мировом образовательном процессе сближение между учебным и научным познанием является торжеством и принципа научности в обучении.

В связи с нашим возвращением к принципам обучения, одному из них – принципу научности, сделаем вывод и такого рода: осовременивание базовых понятий традиционной дидактики, наполнение их смысловым содержанием – процесс комплексный, системный. Что-то переосмысливая в понятиях и сохраняя их классическую основу, надо предвидеть возможные действия наших процедур и по отношению к другим понятиям – как близлежащим, так и удаленным.

Посмотрим, как ведет себя следующее понятие классической дидактики – методы обучения [5, 7]. К сожалению, это понятие по существу вытеснено другим, близким ему, но все же не идентичным ему понятием «образовательные технологии». Технология, на наш взгляд – развертка метода, метод стратегичнее, векторнее. Если взять именно методы, как они истолковывались в классической дидактике раннего и более поздних периодов, то в них четко просматривается гностическая, бессмысловая, безличностная основа. Что касается современной научной интерпретации и их состояния в этом отраженном и обобщенном виде, то очевидна их односторонность, «уклон» в гносеологию. Объективно заложенный в методах обучения личностно-смысловой потенциал не выявлен и не включен в их дидактические модели. Это можно видеть на примере популярных в недавнее время классификаций методов обучения, в частности той, в пределах которой методы выделяются и группируются по источникам знаний: группа наглядных методов (иллюстративный, демонстрационный, экскурсионный, метод самостоятельного наблюдения учащихся), группа словесных методов (рассказ, объяснение, беседа, интервью, работа с книгой), группа практических методов (упражнения, лабораторный метод, практическая работа учащихся). Данная классификация была подвергнута справедливой критике за внешний подход в понимании методов обучения, не принимающей во внимание характер мыслительной деятельности учащихся в зависимости от того или иного метода. Вместе с тем, критика указанной классификации методов, приведшая в конечном итоге к ее отторжению, оказалась тоже достаточно «внешней», поскольку велась с гносеологических позиций, минуя смысловые и личностные аспекты обучения.

Тогда же была теоретически обоснована система методов обучения по характеру протекания

мыслительных процессов. Безусловно, такой подход – шаг к личности ученика. Репродуктивный, проблемный, исследовательский методы (с промежуточными вариантами) предполагают такую организацию обучения, при которой взаимодействие учителя и ученика является ярко выраженным, а ученик предстает не столько как объект педагогического воздействия со стороны учителя, сколько как субъект деятельности, ее репродуктивных и творческих стадий. Прежние методы ориентировали на субъект-объектные отношения в учебном процессе, тогда как в новой интерпретации методов обучение базируется на субъект- субъектных отношениях. Субъект-субъектные отношения не выражают всей сущности педагогики общения – основы функционирования как личностного смысла, так и других смысловых структур личности в учебном процессе, но являются ее предпосылкой, и в этом понимании вторая типология методов обучения как более современная и положительно зарекомендовавшая себя, безусловно, содержит личностно-смысловые элементы. Легко обнаружить, что субъект-субъектные отношения, в которые поставлены в данном случае учащийся и учитель, есть отношения строго определенного мыслительного плана, поскольку обуславливающие их методы обучения выделяются по признакам вызываемой ими мыслительной деятельности учащихся. Не раскрытым в теории и слабо используемым в реальном опыте остается смысловой потенциал даже проблемного метода, объективно содержащийся в нем, как свидетельствует наше исследование.

О методах обучения, как и о других категориях традиционной дидактики (цели, принципы, содержание обучения), можно сказать, что они слабо побуждают к построению процесса обучения на глубоко личностной, смысловой основе. Безличностный характер методов обучения соответствующим образом сказывается и на их понимании учителями, и на их практическом использовании непосредственно в педагогической деятельности.

Перед дидактикой, призванной ориентировать практику учебного процесса, стоят, безусловно, важные задачи относительно теоретического осмысления методов обучения. Необходимо углубить понимание уже разработанных методов обучения, вскрыв личностно-смысловые аспекты их применения в учебном процессе. Несомненно, что личностный смысл и проблемная ситуация, как своеобразное дидактическое ядро проблемного метода, взаимосвязаны, но не ясно, в чем эта связь конкретно проявляется. Бесспорно взаимовлияние исследовательского метода и личностного компонен-

та – двух ярко выраженных подлинно составляющих современного учебного процесса, но завуалированным при этом остается мотивационный механизм действия смысла в процессе исследовательской деятельности учащихся.

Дидактике, несомненно, предстоит возвращение к вытесненной ею же категории методов обучения, такое, однако, возвращение, которое, если воспользоваться известным высказыванием, есть шаг вперед. В понятиях «метода» надлежит научно осмыслить такие имеющие место в реальной педагогической действительности и подвергаемые в разных разделах педагогики анализу «моменты» учебного процесса, как «погружение», «диалог», «инсайт (озарение)», «опережение», «возвращение», «эмоционально-психологическая установка», «зона беспокойного состояния духа», «личностная ориентация», «обмен ценностями», «педагогическое управление». Выхваченные из учебного процесса полудидактические, полупсихологические, полуфеноменологические факты, мы убеждены, могут быть трансформированы в методы обучения, и именно на смысловой методологической основе. Необходима, полагаем, после этого и новая классификация методов – не по источникам знаний и не по характеру познавательной деятельности учащихся, а по их смысловой активности, ценностной направленности.

Не рассмотренными остались формы обучения, или, если сказать иначе и шире, его организационные системы [7]. Формы, интегрируя цели, принципы, содержание, методы, являются составляющими организационных систем обучения и несут на себе их отпечаток. Известно, что в нашем отечественном образовании доминирует классно-урочная система, в течение достаточно длительного времени своего существования приобретая устойчивый, стабильный характер. Это ее качество заслуживает положительной оценки: организационная часть обучения является наиболее консервативным элементом, а значит, и стабилизирующим фактором. Смысл, однако, как мы видели, «любит» выбор, свободу, гибкость путей своего проявления. Ни традиционный урок, все еще остающийся основной формой обучения, ни классно-урочная система не в состоянии обеспечить необходимой смысловой вариативности учебного процесса. Об ограниченных смыслообразующих и смыслоразвивающих возможностях классно-урочной системы свидетельствует и теория систем, согласно которой система склонна к разрушению, если она является слишком жесткой. Классно-урочная система и является слишком жесткой, настолько, что

«закрывает» в себя ребенка, выправляя его в соответствии со «своими» смыслами, а не смыслами детей, их желаниями и интересами. Традиционно решалась и решается проблема адаптации ребенка к школе, но такой подход в свете задач смыслообразования явно односторонен.

Уже Л.Н. Толстой, а позже В.А. Сухомлинский понимали педагогическую ограниченность классно-урочной организации учебного процесса, выводя учащихся за тесные рамки классных комнат и ведя их в природу, жизнь и тем самым расширяя спектр смыслов, подлежащих поиску их учащимися, а также поле проявлений их собственных смыслов. Имеются основания считать, что тенденция обучения к «открытости», использование учебных дней и учебных недель – попытка вывести обучение в многомерное смысловое пространство.

Одно из перспективных направлений обновления классно-урочной системы состоит в реализации обратной адаптации, при которой не только учащиеся адаптируются к школе с ее обязательными уроками по расписанию, но и школа адаптируется к ребенку, учитывая смысловые установки детей данного возраста, их природные задатки, степень социализации и т. д. Наиболее заметно данная тенденция проявляется в школах адаптивного типа – школах «двойной адаптации», с их более гибкой, по сравнению с действующей, системой обучения. В адаптивных школах решаются вопросы и организационного, и неорганизационного

плана, очевидны их успехи и в организации учебного процесса на смысловой основе.

Из концептуальных идей смысла, его особой роли в обучении следует, в качестве перспективных, развитие таких форм учебного процесса, которые бы:

Способствовали саморегуляции учащихся. Подлинная саморегуляция – саморегуляция их смысла;

Принимали во внимание желания, интересы учащихся. Они вызываются, как подчеркивалось, смысловыми ориентациями;

Обеспечивали свободу выбора. Последний исходит из смысловой значимости объектов, действий, приоритетов, духовных ценностей и др.

Перспективы развития форм обучения видятся в их разнообразии, рациональном распределении объемов работы между обязательной (классной) и относительно свободной (внеурочной, самостоятельной) форм учебной деятельности, в использовании продвинутых программ обучения, в освоении форм обучения с учетом индивидуальных траекторий развития учащихся, в расширении вариантов многомерной дифференциации, в развертывании компьютерных форм обучения, в том числе Интернета. По поводу последнего надо сказать, что Интернет выводит учебный процесс за тесные рамки социума, погружает учащихся в такие смысловые сферы, которые в условиях обычной классно-урочной системы оказываются недосягаемыми.

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд. МГУ, 1986.
2. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону: Изд. РГПУ, 1997.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Школьные технологии. 1998, №2.
6. Фоменко В.Т. Дидактический стандарт содержания образовательного процесса // Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. Ростов-на-Дону, 1996.
7. Харламов И.Ф. Педагогика. Минск: Университет, 1998.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение. М.: Сентябрь, 1996.