

ЗНАНИЕ

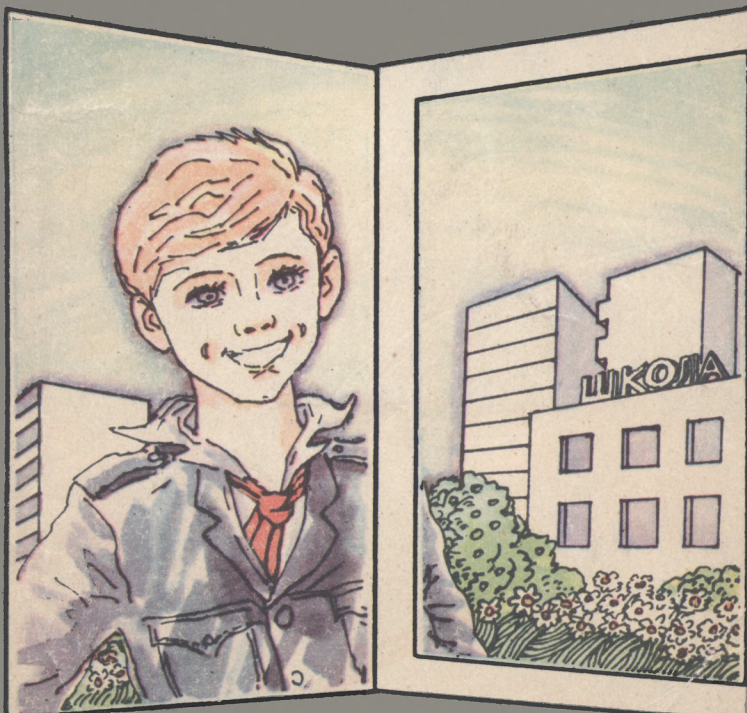
НОВОЕ
В ЖИЗНИ,
НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

12'82

Х.Й. Лийметс

КАК ВОСПИТЫВАЕТ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ?



НОВОЕ
В ЖИЗНИ,
НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ

Серия
«Педагогика
и психология»
№ 12, 1982 г.

Издается
ежемесячно
с 1974 г.

Х. Й. ЛИЙМЕТС,
действительный член АПН СССР

КАК ВОСПИТЫВАЕТ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ?

Издательство
«Знание»
Москва
1982

ББК 74.21

Л55

ЛИЙМЕТС Хейно Йоханнович — действительный член АПН СССР; выступает в печати по проблемам, находящимся на стыке дидактики, теории воспитания и социальной психологии.

Рецензенты: Б о д а л е в А. А. — действительный член АПН СССР; К р а е в с к и й В. В. — член-корреспондент АПН СССР.

Л55 Лийметс Х. Й.

Как воспитывает процесс обучения? — М.: Знание, 1982. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 12).

15 к.

Опираясь на современные научные данные, автор прослеживает место обучения среди других факторов развития личности, формулирует требования к построению дидактического процесса, выполнение которых повышает воспитательный эффект обучения. Брошюра имеет целью помочь учителю в решении важнейшей задачи — повышении роли обучения в формировании общественно ценных свойств и качеств личности учащегося.

Для учителей средней школы.

4306000000

**ББК 74.21
373**



Проблема воспитывающего влияния обучения имеет довольно долгую историю как в русской классической и зарубежной, так и в советской педагогике¹. Сегодня эта проблема привлекает особенно пристальное внимание психологов, педагогов и всей общественности. Такое явление можно объяснить, на наш взгляд, тремя главными обстоятельствами.

Первое состоит в том, что потребности дальнейшего развития зрелого социалистического общества, создания условий для построения коммунизма ставят на центральное место среди всех воспитательных устремлений общества **развитие личности советского человека**. Уже на XXIV съезде партии говорилось: «Без высокого уровня культуры, образования, общественной сознательности, внутренней зрелости людей коммунизм невозможен, как невозможен он и без соответствующей материально-технической

¹ См.: Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения. М., 1982.

базы»². Конкретные воспитательные задачи, поставленные на последующих съездах партии, как-то: дальнейшее совершенствование социалистического образа жизни, формирование активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, единства слова и дела — являются важными аспектами общей цели — формирования нового человека, достойного строителя коммунизма, всестороннего развития его личности.

Многие личностные качества трудящихся являются необходимым условием успешной трудовой деятельности, полноценного выполнения функций гражданина. Поэтому на XXVI съезде партии была подчеркнута необходимость активного, целенаправленного формирования интересов и потребностей личности.

Все это с особой остротой ставит вопрос о воспитании молодого поколения. Перед высшими, средними и профессиональными учебными заведениями поставлена задача постоянно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, активно формировать у подрастающего поколения чувство общественного долга и коммунистическое мировоззрение.

Второе обстоятельство состоит в том, что рост продолжительности и объема обязательного для всех общего образования, расширение возможностей и удлинение сроков профессионального образования ставят развитие личности молодого человека в бóльшую зависимость от обучения, поскольку оно занимает в течение долгого времени существенное место в его жизни.

Поскольку учение даже во временном отношении занимает центральное место в системе жизне-

² Материалы XXIV съезда КПСС. М., 1971, с. 83.

деятельности детей, подростков, юношей и девушек, то увеличивается зависимость всех других видов их деятельности от учения. Удовлетворение различных личностных и групповых (коллективных) потребностей школьников во внеклассной и внешкольной работе, в деятельности пионерской и комсомольской организаций, а также в семье существенно зависит от того, в какой мере учение оставляет для этого свободное время, как обеспечивает обучение удовлетворение тех потребностей личности и коллектива, без которых их нормальная жизнедеятельность невозможна. Если, например, выполнение домашних заданий требует так много времени, что значительно уменьшаются возможности общения со сверстниками, многие учащиеся реагируют на этот конфликт тем, что перестают работать систематически, не выполняют всех необходимых заданий. Подобная ситуация возникает и в том случае, если ученик не имеет возможности заняться интересующим его делом, а также если его внешкольные увлечения остаются без внимания на уроках. Различные совместные дела классного коллектива могут встретиться с такого же рода трудностями.

Проблема состоит не только в том, что учебная деятельность вступает в борьбу за «распределение временных ресурсов» с другими видами деятельности учащихся и нередко происходит перераспределение времени в ущерб учению. Главное заключается в том, что такие ситуации неизбежно вызывают определенные изменения в структуре социальных установок учащихся.

Проведенное в Эстонской ССР в 1979 году исследование представительного количества старшеклассников показало следующее: а) лишь одна треть опрошенных считает, что учеба и познание нового в процессе обучения доставляют им

удовольствие; б) более одной пятой части учащихся не указали ни одного по-настоящему интересного для них учебного предмета; в) почти треть опрошенных считает, что большая часть изучаемого в школе вряд ли понадобится им в будущем.

При таких установках значительно снижаются учебная мотивация и влияние учебной деятельности на развитие личности школьника. Поскольку учение — главный труд учащегося, то можно полагать, что отношение к своим учебным обязанностям потом отражается и на отношении к труду во «взрослой» жизни.

Школьное воспитание, в том числе обучение и учебная деятельность, выполняет важную социальную функцию — оно обеспечивает приобщение молодого поколения к культуре общества (И. Я. Лернер, Ф. Т. Михайлов, Л. И. Новикова). В интересах выполнения этой функции необходимо достичь того, чтобы учение было хорошо интегрировано в систему жизнедеятельности каждого учащегося, а также тех коллективов, в состав которых он входит.

Система жизнедеятельности³ — взаимосвязанная совокупность видов деятельности, обеспечивающая удовлетворение потребностей некоторого коллектива или группы (дружеской группы, классного, школьного коллективов и т. д.) с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества. Сложившаяся система жизнедеятельности всегда устанавливает состояние относительного равновесия между группой, коллективом и средой. Речь идет, по сути

³ См.: Формирование социалистического образа жизни и педагогический процесс. Таллин, 1981; Куракин А. Т., Лийметс Х. И., Новикова Л. И. Коллектив и личность школьника. Таллин, 1981.

дела, об образе жизни на уровне группы и коллектива.

У каждой личности, у каждого учащегося складывается свой личностный вариант образа жизни, который можно назвать и стилем жизни. **Стиль жизни** — такое психическое новообразование, которое обеспечивает относительную адаптацию личности ко всем условиям ее жизни на основе сформировавшихся у нее в ходе предыдущего развития ресурсов, то есть уже имеющегося запаса знаний, умений и навыков, уже сформированных способностей, потребностей и интересов, социальных установок, характера направленности, развитости самосознания и способности к самоуправлению. Имеющиеся личностные ресурсы позволяют более или менее эффективно включаться в деятельность и общение, самореализоваться. Все это зависит не только от возможностей и способностей человека, но и от характера управления взаимодействием личности и коллектива, от возможностей получения помощи и поддержки, от понимания педагогами и другими воспитателями ситуации развития данного школьника.

Можно полагать, что проблема формирования привлекательности учебной деятельности и обеспечения ей надлежащего места в системе жизнедеятельности школьника не нашла еще достаточно приемлемого дидактического решения. Явно и то, что это проблема не узкодидактическая, а скорее междисциплинарная.

Существует еще третье обстоятельство, которое обостряет интерес к проблеме воспитывающего обучения.

Уже долгие годы проводятся исследования, связанные с развитием школьника в процессе обучения, в рамках четырех дисциплин. Этим

интересуются возрастная и педагогическая психология, теория воспитания и дидактика. Ситуации, в которых проводились эти исследования, в сущности своей дидактические. Проявления, результаты процесса развития, которые были зафиксированы в ходе того или иного экспериментального обучения, в одних случаях ограничиваются преимущественно показателями состояния знаний, умений и навыков, а также некоторыми характеристиками изменения интеллектуальных способностей (Л. В. Занков, 1975; И. С. Якиманская, 1981; П. И. Пидкасистый, 1980, и др.). В других случаях внимание обращается в основном на изменения в характеристиках личности учащегося (В. С. Ильин, 1971; З. И. Васильева, 1973, 1980; М. Д. Виноградова, И. Б. Первин, 1977; А. И. Липкина, 1980; У. В. Кала, 1982, и др.). Некоторые психологические исследования позволяют делать выводы относительно развивающего влияния отдельных элементов процесса обучения. Так, проведенное уже достаточно давно исследование А. И. Липкиной и Л. А. Рыбака (1968) раскрывает влияние, проверки и оценки знаний, умений, навыков школьников на формирование их самооценки.

Итак, дидакты в последнее время обращаются иногда к таким показателям развития личности школьника, которые раньше ими не рассматривались. Представители же теории воспитания стали исследовать влияние некоторых аспектов процесса обучения на развитие учащегося. К ним «примкнули» психологи, которые иногда исследуют в большей мере дидактические, чем психологические аспекты учебной деятельности и развития школьника в ней. Все это говорит, с одной стороны, об актуальности проблемы развития личности школьника, а с другой — о недостаточной

интегрированности тех наук, которые исследуют эту проблему.

Можно сказать, что дальнейшее решение проблемы воспитывающего обучения невозможно без интеграции знания, накопленного различными педагогическими дисциплинами.

В последнее десятилетие все чаще звучали голоса, требующие учитывать все более широкий круг эффектов процесса обучения. Уже в первом издании «Дидактики средней школы» говорится: «Учитывая... то обстоятельство, что процесс обучения всегда связан с воспитанием, прежде всего (подчеркнуто нами.— Х. Л.) умственным и нравственным, есть основания определять дидактику как теорию образования и обучения, а вместе с тем и воспитания»⁴. Ю. К. Бабанский (1977) подчеркивает, что при анализе критериев оптимизации процесса обучения необходимо рассматривать в качестве цели обучения всестороннее и гармоническое развитие социалистической личности. Он предусматривает и привлечение к оптимизации процесса обучения ученического коллектива со своим самоуправлением. Все это можно считать уже значительным расширением традиционной дидактической проблематики.

Это изменение в предмете дидактики отражалось прежде всего в трактовке содержания образования. В его состав стали включать такие элементы, которые раньше рассматривались исключительно в качестве содержания воспитания. По сути, это можно трактовать как своеобразную форму изменения дидактического целеполагания и попытку сделать таким образом обучение более воспитывающим.

⁴ Дидактика средней школы. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975, с. 8.

Легко понять, что воспитание в процессе обучения не может быть успешным без четкого целеполагания.

Проблема целей воспитания и обучения рассматривалась в различных научных контекстах: в теории воспитания — в связи с разработкой Примерного содержания воспитания школьников; в дидактике⁵ — в рамках разработки содержания общего образования; в психологии⁶ — в связи с рассмотрением проблем педагогической и возрастной психологии.

Учителя испытывают довольно значительные затруднения при целеполагании, поскольку цели сформулированы в слишком общем виде, а иногда они просто отождествляются с содержанием образования, хотя последнее лишь является одним из средств достижения цели. Перед учителем всегда конкретный классный коллектив, или же некоторая группа учащихся, или отдельный ученик. Реализовать те или иные цели он может только тогда, когда они раскрыты в виде какого-либо наблюдаемого или измеряемого состояния учащегося или коллектива, которое предположительно может возникнуть в результате определенной постановки процесса обучения.

Хотя новый подход к предмету дидактики прежде всего и наиболее ярко проявился в области разработки теоретических основ содержания образования и целеполагания, все-таки следует сказать, что в этом отношении предстоит еще огромная работа. Учитель, как мы уже сказали,

⁵ См.: Леднев В. С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. М., 1980; Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

⁶ См.: Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В. В. Давыдова М., 1981.

сможет легче приступить к реализации воспитательных целей, если они раскрыты операционально, если они достаточно конкретизированы. Таких исследований пока еще мало⁷.

Еще меньше интегрированы данные психологии, теории воспитания и дидактики по вопросу о том, что развивает личность в процессе обучения.

В дидактической литературе перечень тех факторов, которые воздействуют в процессе обучения на развитие школьника, весьма обширный: содержание образования, методы обучения, используемые организационные формы, отношения между участниками процесса обучения. Какова роль каждого фактора в целостном процессе?

Относительно много внимания уделяли ученые влиянию содержания образования на развитие тех или иных черт личности. Особенно разносторонне проанализированы условия формирования коммунистического мировоззрения в процессе обучения.

При этом решающим является раскрытие научной истинности изучаемого знания и формирование классового мировоззренческого отношения к той или иной научной истине. Влияние характера содержания учебного материала на развитие умственной сферы доказано исследованиями психолога В. В. Давыдова⁸, работы которого имели немалое влияние на дидактику.

Занимались ученые и анализом влияния приме-

⁷ См.: Лебедев О. Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе. М., 1980; Вопросы конкретизации целей воспитания и обучения. Тарту, 1982.

⁸ См.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

няемых в процессе обучения методов⁹, причем основное внимание было обращено на развитие интеллектуальной сферы и учебной деятельности школьников. Последнее стало и объектом пристального интереса психологов.

Гораздо меньше внимания уделялось вопросам организации учебной деятельности школьника в процессе обучения. Эти исследования проводились, как правило, в контексте теории воспитания. Их авторы в основном интересовались тем, как обеспечить в процессе обучения либо развитие ученического коллектива, либо формирование интегральных характеристик личности (таких, как творческая индивидуальность, направленность, самосознание, стиль деятельности и стиль жизни)¹⁰.

Таким образом, проблемами воспитывающего обучения занимаются в настоящее время и психология, и теория воспитания, и дидактика. В интересах практической деятельности учителя необходима интеграция всей этой довольно богатой информации. Такая необходимость, по-видимому, ощущается и в дидактике, и в теории воспитания. Появились первые работы, которые пытаются объединить данные разных наук. Так, М. Н. Скаткин¹¹ рассматривает всестороннее развитие школьника с точки зрения деятельности школы как целостности, объединяя информацию трех педа-

⁹ См.: Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. Под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносона. М., 1980, с. 88—158; Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения.

¹⁰ См.: Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.

¹¹ См.: Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

гогических дисциплин. К числу таких работ принадлежит в известной степени и монография Г. Д. Кирилловой «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» (М., 1980). Используются данные различных дисциплин и З. И. Васильевой в ее работе «Коммунистическое воспитание учащихся в учебной деятельности» (Л., 1980).

Все эти тенденции можно рассматривать как закономерности развития науки.

В такой ситуации, когда проблема находится на «стыке» ряда научных дисциплин, неизбежно появляются обстоятельства, затрудняющие применение данных науки в практической деятельности. Основные из них, по нашему мнению, заключаются в следующем:

1) могут возникнуть многозначность терминов и вследствие этого трудности во взаимопонимании и адекватной передаче информации;

2) вследствие того что в практической деятельности учителю необходимо одновременно иметь в виду: а) ученика и коллектив как уже в определенной степени сложившуюся целостную систему; б) всю совокупность воспитательных целей и нужных для их реализации задач; в) многие альтернативные возможности воздействия на процесс развития личности, — вследствие всего этого при применении данных науки легко впасть в ту или иную односторонность. Поэтому следует считать особенно важным анализ конкретных трудностей, возникающих перед учителем при реализации воспитывающего влияния обучения.

На наш взгляд, очень важно, чтобы учитель имел точное представление о необходимых компонентах собственной деятельности до начала реального взаимодействия с учащимися, во время взаимодействия и после взаимодействия. Как мы

уже сказали, воспитывающее обучение предполагает четкое и конкретное целеполагание. Это вызывает в практике большие затруднения. Реализация цели невозможна без определенных общих ориентиров, принципов деятельности, которые могут облегчить принятие решения в сложных и быстро изменяющихся ситуациях обучения. Ясно, что необходимо ориентироваться в том, какие воспитательные потенциалы имеют в конкретном случае содержание образования, те или иные методы и организационные формы учебной деятельности.

По нашему мнению, еще не сложилась такая дидактическая система, которая могла бы дать ответы на основные вопросы, связанные с воспитывающим влиянием обучения. Однако есть уже целый ряд попыток построить такую систему, ведутся соответствующие поиски. Так, сложился деятельностный подход к обучению, развиваемый Г. И. Щукиной; Ю. К. Бабанским разработана система оптимизации процесса обучения; идут поиски более эффективной системы умственного развития (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, О. А. Нильсон и др.).

В настоящей брошюре мы попытаемся уточнить место обучения среди других факторов развития и указать на некоторые предпосылки, учет которых позволяет повысить влияние процесса обучения на развитие. Автор попытается в некоторой степени интегрировать на дидактическом уровне те знания в этой области, которые имеются в психологии и в теории воспитания.

КАКОВО МЕСТО ОБУЧЕНИЯ СРЕДИ ДРУГИХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ?

Вопрос о том, какое место занимает воспитание в целостном процессе психического развития,

давно привлекает пристальное внимание советских психологов и педагогов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, А. А. Анциферова, Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, Л. И. Божович и др.). Особенно много новых данных для понимания психического развития как целостного процесса дали последние десятилетия. Исходя из работ психологов Б. Г. Ананьева и В. С. Мерлина, можно в обобщенном виде утверждать, что **развитие личности — это совокупность процессов качественного изменения психической целостности человека, усвершенствование функциональной готовности, формирование операционных систем и таких психических новообразований, которые обеспечивают личности возможность относительно успешно решать свои жизненные проблемы.**

Развитие обусловлено взаимодействием природных предпосылок данного организма, условий окружающей социальной и пространственно-предметной среды и его собственной сознательной активности, которая возникает на определенной степени развития.

Различные факторы развития взаимодействуют через деятельность и общение развивающейся личности. Ребенок входит в уже сложившуюся социальную структуру семьи, школы, региона. Те группы, с которыми ему приходится взаимодействовать, имеют свою систему жизнедеятельности, где каждому виду и элементу деятельности и различным формам общения придается своя значимость. Это значение соответствует той функции, которую они выполняют. Ребенок должен постепенно включаться в жизнь окружающей среды, чтобы удовлетворять свои собственные потребности, потом участвовать в удовлетворении потребностей тех групп и коллективов, в которые он вой-

дет (класс, дружеская компания и т. д.), а затем занять определенную позицию в жизнедеятельности всего общества.

Как мы уже говорили, на любом конкретном этапе развития участие ребенка в жизнедеятельности своего социального окружения зависит, во-первых, от того, какие личностные ресурсы у него уже сложились, и, во-вторых, от того, какие требования предъявляются к качеству его деятельности, как осуществляется управление, какую он может получить помощь от других людей, как действуют его успеху прочие условия среды. В процессе взаимодействия имеющихся личностных ресурсов и условий среды — как специально организованных для воздействия на развитие, так и другого основного назначения — происходит развитие, возникновение качественных изменений в структуре психики ребенка.

Можно сказать, что психическое развитие происходит во многом в диалектическом единстве процессов экстериоризации и интериоризации. Включаясь в деятельность, ребенок экстериоризирует (использует) свои сущностные силы (говоря словами К. Маркса), то есть свои личностные ресурсы; в деятельности будут интериоризированы новые психические качества, сформируются новые отношения между ее участниками.

Воспитание как один из факторов психического развития выступает на трех различных уровнях.

Прежде всего, его можно рассматривать в качестве одного из элементов жизнедеятельности общества, цель которого заключается в воспроизводстве и дальнейшем развитии социальной структуры и культуры данного общества. Этот уровень воспитания является предметом исследования научного коммунизма.

Следующий уровень, на котором выступает

воспитание,— организационно-педагогический. На этом уровне происходит общественно целенаправленное взаимодействие воспитательной системы общества (или какого-либо ее элемента) с теми группами людей, в развитии которых необходимо вызвать социально желаемые изменения. В качестве объекта воспитания выступают целые возрастные группы населения (школьники, молодежь) или же группы людей со специфическими характеристиками (например, дети с отклонениями в развитии).

Элементами организационно-педагогической системы воспитания являются:

1) система воспитательных учреждений и особенности их построения;

2) содержание деятельности различных типов воспитательных учреждений (учебные планы, программы);

3) скоординированная деятельность системы воспитательных учреждений и других подсистем общества (например, радио и телевидение могут организовать такие передачи, которые прямо вписываются в содержание деятельности школы, пионерской и комсомольской организаций);

4) структурные особенности отдельного воспитательного учреждения (условия воспитания, например, различны в зависимости от того, является школа восьмилетней или полной средней);

5) особенности содержания деятельности отдельных структурных элементов воспитательного учреждения (наличие в школе классов с углубленным изучением какого-либо предмета, особенности трудового обучения в различных классах и в школе в целом, возможности факультативного изучения каких-то предметов);

6) предметно-пространственные условия деятельности воспитательного учреждения (наличие

учебных кабинетов и других необходимых помещений, их оснащенность и т. д.);

7) нормы и правила внутреннего распорядка, регулирующие деятельность и общение воспитанников и воспитателей;

8) нормы, регулирующие взаимосвязи и сотрудничество воспитательного учреждения с социальной средой.

О результатах воспитательной деятельности на организационно-педагогическом уровне можно судить, лишь оценивая развитие больших групп воспитуемых. Измерение эффективности воспитания на этом уровне проводится, как правило, социологами и представителями теории воспитания.

Воспитание как фактор психического развития выступает еще на психолого-педагогическом уровне. В этом случае воспитание можно определить как целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитанника (коллектива воспитанников), направленное на то, чтобы достичь общественно желаемого состояния развития воспитанника, зафиксированного в качестве целей коммунистического воспитания.

В отличие от организационно-педагогического уровня объектом воздействия здесь всегда является конкретный воспитанник или первичный коллектив, исходное состояние которого и иные условия развития воспитателю хорошо известны. Все элементы организационно-педагогического уровня являются для воспитателя данностью, условием его деятельности и развития его воспитанников. Другая отличительная черта заключается в том, что на этом уровне существенную роль играет непосредственное общение воспитателя с воспитанником (коллективом воспитанников). Поэтому весь процесс воспитания можно характери-

зовать как **взаимодействие** его участников. Не только воспитатель воздействует на воспитуемых, но и они воздействуют на воспитателя. В таком случае общественная направленность воспитания сохраняется только тогда, если учитель на основе психологической и педагогической осведомленности и достаточно глубокого знания своих воспитанников и конкретной ситуации может правильно предвосхищать их возможные суждения и поведение и управлять их деятельностью и общением.

Воздействия на этом уровне могут быть непосредственно направлены на объект воспитания (личность или коллектив) или же опосредствованы через какие-либо элементы среды, которые преобразуются воспитателем, чтобы сделать их влияние более благоприятным. Среди факторов окружающей среды есть много таких, которые преобразовать нельзя; воспитатель может лишь учитывать их влияние и попытаться его уменьшить при необходимости.

Воспитательную деятельность можно, таким образом, характеризовать как **управление развитием в общественно необходимом направлении**. При этом развитие является результатом взаимодействия как целенаправленного воспитания, так и всех других внутренних и внешних факторов, воздействующих на человека. Управление развитием, реализация конкретных целей воспитания становятся более вероятными лишь при условии, если учитывается влияние других факторов развития и известны воспитательные потенциалы деятельности и общения, организуемых воспитателем.

В состав этих факторов входят **внутренние факторы**, а именно: а) уже достигнутый в той или иной сфере актуальный уровень развития; б) вероятность изменения определенного признака психи-

ческой и физической целостности и соответственно ориентирование на развитие некоторой характеристики или на компенсацию; в) потенциальные предпосылки нужной для развития деятельности, которые можно определить как характеристики ближайшей зоны развития (Л. С. Выготский).

Развитие зависит, кроме внутренних, еще от внешних факторов. В их состав входят: а) средства массовой информации и пропаганды (телевидение, радио, печать); б) культурные институты (театры, кино, библиотеки, клубы); в) объекты духовной культуры (литература, художественные и музыкальные произведения и пр.); г) производственная среда; д) предметно-пространственная среда (характер населенного пункта — город, село, рабочий поселок, особенности застройки, транспорта и пр.).

Часть внешних факторов в большей или меньшей мере имеет цель вызвать общественно необходимые изменения в развитии людей. Например, средства массовой информации и пропаганды выполняют наряду с прочими и воспитательную функцию. Так же обстоит дело с клубами, Домами культуры, театрами, музеями и т. д. Однако они не могут учитывать особенности каждого объекта воздействия. Кроме того, они относительно самостоятельны, и нередко их деятельность недостаточно согласована с воспитательной системой общества. Некоторые внешние факторы вообще не имеют воспитательной функции, хотя на развитие людей так или иначе влияют. Так, предметно-пространственная среда воздействует на развитие, хотя специальной воспитательной функции и не имеет. Такие факторы разумно рассматривать отдельно и называть средствами социального формирования.

Безусловно, характер общественного строя

является таким общим фактором, который оказывает влияние на конкретные факторы развития личности, вернее, реализуется через них.

Цели воспитания реализуются в двух формах воспитательной деятельности:

1) **в форме обучения**, то есть совокупности последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков и развитие личности¹² (здесь различают три элемента: содержание обучения, т. е. предмет совместной деятельности учителя и учащихся; методы и организационные формы их деятельности, которые вместе обуславливают определенные изменения в личности каждого учащегося и классном коллективе; если достижение этих изменений было целью учителя, тогда можно их называть результатами обучения);

2) **в форме привлечения воспитанников к различным другим видам деятельности и общению**, в которых развиваются особенно те качества целостной личности, которые невозможно в достаточной мере развить в организуемой в процессе обучения учебной деятельности.

Цели нравственного, эстетического, трудового воспитания не могут быть в полной мере реализованы только в процессе обучения. Ряд интегральных характеристик личности, таких, как активная жизненная позиция, коллективистическая направленность, тоже требует для своего формирования более разносторонней деятельности учащихся, чем это позволяет обучение. Создание нужных условий для воспитательного процесса (формирование ученического коллектива, установление оптимального режима труда и отдыха) требует

¹² См.: Дидактика средней школы, с. 22.

специальных воспитательных действий вне обучения. Все перечисленные воспитательные цели реализуются в значительной мере помимо процесса обучения, в деятельности самоуправления школьников, в работе пионерской и комсомольской организаций, в системе деятельности классного коллектива при управленческом содействии классного руководителя, в различных формах внеклассной и внешкольной деятельности учащихся. Весь этот комплекс совместной деятельности воспитателей (учителей) и учащихся часто называют **воспитанием «в узком смысле»**.

Эти две формы воспитания («в широком смысле») должны вместе обеспечить социально целенаправленное развитие школьников.

Почему возник вопрос о том, что обучение иногда не выполняет воспитательную функцию?

Если мы говорим о том, что в некоторых случаях обучение и воспитание не объединены, что обучение не носит воспитывающего характера, то имеются в виду ситуации, когда: а) учитель не выдвигает воспитательных задач, ограничивается лишь задачами, связанными с усвоением предусмотренных программой знаний, умений и навыков по предмету; б) когда при выборе организационных форм и методов обучения учитель не исходит из того, что они имеют относительную самостоятельность, что от их характера зависят отношения, возникающие в процессе обучения между учителем и учащимися и между самими учащимися¹³; в) когда учитель за-

¹³ Следует согласиться с М. И. Махмутовым (см.: Современный урок. М., 1981., с. 186), что дидакты, а также практические учителя игнорируют философскую закономерность, заключающуюся в следующем: форма обладает относительной самостоятельностью и оказывает обратное активное воздействие на содержание. Этим обусловлено нередкое преувеличение ведущей роли содержания образования.

бывает о том, что школьное учение не может протекать в отрыве от тех процессов научения, которые происходят в жизни учащегося на каждом шагу.

Возможность такого разъединения взаимосвязанных по своей сути процессов могла возникнуть лишь в определенных объективных условиях, а именно: а) при строго предметной организации учебного материала, что вызвало появление учителя-предметника с зачастую весьма узкой специализацией; б) при относительно большой загруженности учащихся и сложности учебных предметов.

Естественно, что такая ситуация заставила ученых-педагогов выдвинуть специальный принцип дидактики, который у различных авторов сформулирован по-разному, но суть его остается примерно одной. Так, Н. И. Болдырев и др. (1968) говорят о **принципе воспитывающего обучения**, М. А. Данилов и М. Н. Скаткин (1975)— о **принципе коммунистического воспитания в процессе обучения**, дидакт из ГДР Клингберг формулирует **принцип единства научного образования и всестороннего социалистического воспитания в обучении** и т. д.

Выдвижение такого принципа не означает, что все воспитание должно осуществляться только в рамках обучения. Скорее оно предполагает учет обучения в качестве одной из форм воспитания, использование его потенциальных возможностей во всестороннем развитии личности школьника.

Почему обучение и воспитание «в узком смысле» должны выступать в единстве? М. А. Данилов в «Дидактике средней школы» обратил внимание на очень важное обстоятельство, а именно на существование таких воспитательных целей, которые соответственно их сущности можно реализовать

только при условии единства обучения и воспитания. Это касается прежде всего формирования мировоззрения.

В содержание образования входят различные знания, которые являются отражением действительности в сознании людей. Знание можно характеризовать прежде всего с точки зрения истинности, т. е. соответствия тому объекту или явлению, отражением которого оно является. Отражение действительности в наших знаниях не является раз и навсегда данным; оно изменяется с развитием науки. Таким образом, если мы говорим о том, что преподаваемые в школе знания должны быть научно истинными, то имеем в виду уровень науки данного времени. Человек нередко проявляет свою заинтересованность, свое активное отношение к знанию. Это находит выражение в его оценочных суждениях относительно того или иного знания. Объектом оценочного суждения может быть тот или иной факт, понятие, теория и пр. Отношение человека к тому или иному знанию является отражением его классовой принадлежности, его мировоззренческих взглядов и партийности.

Совокупность знаний, истинных и систематических, не приводит автоматически к формированию мировоззрения. Обеспечение истинного отражения и в то же время классового, мировоззренческого отношения к этой истине требует несколько различной дидактической инструментовки. Поскольку на первый план выступает оценочное, мировоззренческое отношение к усваиваемым знаниям, то должен быть усилен эмоционально-аффективный аспект обучения, раскрыты перспективы практической деятельности. Следовательно, мировоззренческое развитие учащихся зависит от того, в какой мере сумеет учитель охватить ученика

как активную целостность со всеми социальными связями. Нужный для мировоззренческого развития элемент деятельности учащегося, который можно вслед за философом М. С. Каганом¹⁴ назвать **ценностно-ориентировочным**, возникает не на почве только личностных потребностей человека, а как результат соотнесения своих потребностей, потребностей окружающих, различных групп, коллективов и всего общества.

Возникшее мировоззренческое отношение играет активную роль в жизни человека. Оно может вызвать повышенную познавательную активность и таким образом содействовать дальнейшему и более глубокому отражению действительности. Оно может вызвать и большую практическую, преобразующую активность, поскольку человек начинает рассматривать свою познавательную и практическую деятельность в широком контексте общественных интересов. Л. И. Брежнев говорил на XXV съезде КПСС: «Дело коммунистического воспитания, как и всю свою революционно-преобразующую деятельность, КПСС строит на прочном фундаменте марксистско-ленинской теории. Марксизм-ленинизм — это единственная надежная основа для разработки правильной стратегии и тактики. Он дает нам понимание исторической перспективы, помогает определить направление социально-экономического и политического развития на долгие годы вперед, правильно ориентироваться в международных событиях»¹⁵.

Можно сказать, что в мировоззренческом воспитании должно быть достигнуто единство науч-

¹⁴ См.: Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М., 1974.

¹⁵ Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 72.

ности и классового подхода. Это невозможно без обращения к ученику как целостной развивающейся личности.

В книге Б. Г. Ананьева «О проблемах современного человекознания» (М., 1977) показано, что все психическое развитие имеет **системный, целостный характер**. Это проявляется в том, что во многих случаях качественные изменения в психике возникают при наличии всех основных видов социальной деятельности — игровой, познавательной, трудовой, общения. Б. Г. Ананьев говорит о конвергенции форм деятельности.

Такой результат можно объяснить прежде всего тем, что психические функции, психические операционные структуры и личностные качества развиваются только при условии **активной деятельности**. При конвергенции разных видов деятельности человек охвачен ею как целостность. Только так и могут возникнуть интегральные качества личности, то есть такие качества, которые проявляются в деятельности и общении и характеризуют личность как целостность.

Есть основание полагать, что обучение может успешно выступить в качестве формы воспитания, если в нем будут использованы **все основные виды человеческой деятельности** и тем самым учащимся будет обеспечена возможность использовать все свои уже имеющиеся личностные ресурсы развития. Следовательно, нужно задаться вопросом, в какой мере в учебной деятельности возможны **игра, труд, общение**.

Учебную деятельность следует, по-видимому, трактовать как синтетический вид деятельности, которая содержит элементы всех других основных видов деятельности. Она содержит и познавательные, и преобразующие (трудовые), и ценностно-ориентировочные элементы. Она осущест-

вляется всегда в общении, по крайней мере в общении с учителем. Во многих трудах по теории воспитания¹⁶ и дидактике¹⁷ доказано, что активное общение самих учащихся в процессе обучения содействует их нравственному развитию, сплочению ученического коллектива, развитию творческой индивидуальности.

В советской психологии учебная деятельность рассматривается в качестве особого вида деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.). Для нее характерно специально организованное усвоение общественного знания и самой деятельности, то есть систем и способов действий. Таким специально организованным усвоением учащемуся создаются субъективные предпосылки для участия в дальнейшем в производственной и общественной жизни. Исходя из общественной значимости этой деятельности нередко утверждается, что учебная деятельность является ведущим видом деятельности школьника. Нет сомнения, что развитию личности школьника учебная деятельность может содействовать больше в том случае, если она занимает центральное место в стиле жизни личности.

Из постулата о целостном, системном характере психического развития вытекает еще и другое: обучение может содействовать развитию более эффективно тогда, когда оно учитывает всю жиз-

¹⁶ См.: Васильева З. И. Коммунистическое воспитание учащихся в учебной деятельности; Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. М., 1978; Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников.

¹⁷ См.: Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке. М., 1975; Чередов И. М. О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках. Омск, 1973.

Редеятельность каждого учащегося и всего классного коллектива. Школьника нельзя рассматривать как человека, который только подготавливается к «взрослой» жизни, только приобщается к общественной культуре, только усваивает тот или иной систематизированный опыт человечества. Каждый школьник живет полнокровной жизнью уже сегодня, сейчас, каждый день. Он ищет, собирает и обрабатывает для себя нужную ему информацию, играет, развлекается, трудится, чему-то дает высокую оценку, что-то отвергает. В процессе жизни постоянно происходит и научение, усваиваются новые знания, формируются бытовые, «донаучные» понятия, а иногда и весьма научные, возникают предположения о существовании закономерных связей между явлениями, складываются определенные социальные установки.

Ребенок приступает к усвоению систематизированного опыта человечества не как «белый лист бумаги». Исследования, проведенные в Эстонской ССР под руководством И. Э. Унт, показали, что учащиеся имеют уже до изучения курса физики довольно много знаний в этой области, почерпнутых из научно-популярной литературы, из источников массовой информации, из общения со взрослыми и сверстниками. Такая же предварительная осведомленность есть у них и по истории, и по литературе. Наши исследования говорят о том, что многие школьники обращаются к справочникам и энциклопедическим словарям только на основе своей личной потребности, без поощрения учителя. По ряду предметов 2—14% учащихся занимается самостоятельно сверх требований учителя.

Словом, в современных условиях приобретает большое значение самообразование учащихся.

Если учитель игнорирует такую потребность

и деятельность школьников, тогда возможны нежелательные сдвиги в их развитии. Как мы уже говорили, могут возникнуть отрицательные социальные установки в отношении учения. Многие учащиеся считают, что любая информация становится неинтересной, если она входит в состав учебного предмета. Склонность к такой точке зрения наблюдается особенно среди мальчиков.

Возникновение отрицательных социальных установок относительно учебной деятельности обусловлено и другими причинами. У каждого учащегося, как мы уже говорили, сложилась в ходе предыдущего развития определенная система жизнедеятельности, которую можно назвать его стилем жизни. Каждый вид деятельности имеет в ней определенный личностный функциональный смысл. Это зависит от того, какие жизненные проблемы ученика решает та или иная конкретная деятельность. Таким образом, учебная деятельность может для одних учащихся служить средством укрепления своего положения в коллективе, для других — являться средством удовлетворения познавательных потребностей, для третьих может быть просто скучной обязанностью. Это связано не только с проблемой мотивации деятельности. Личностный функциональный смысл может быть понят лишь на основе всей системы жизнедеятельности человека; существенную роль играет здесь то, какие другие личностно значимые виды деятельности входят в ее состав. Если учебная деятельность не связана со всей системой жизнедеятельности ученика и только ограничивает время, нужное для личностно более значимых занятий, то это нередко и влечет за собой недооценку учебной деятельности и возникновение отрицательных социальных установок.

Поскольку человек развивается как системная

целостность, то учебную деятельность в рамках школьного обучения и процессы научения в окружающей среде следует интегрировать, согласовать между собой.

Согласование и интеграция учебной и других видов деятельности и общения могут иметь по меньшей мере три аспекта: а) содержательная интеграция, то есть использование в процессе обучения имеющихся у школьников знаний и жизненного опыта, информации, которую учащиеся постоянно получают из других источников; б) использование результатов учебной деятельности вне обучения, в жизни школьного и классного коллективов (конкурсы знаний, решение проблем совместной жизни школьников и т. д.); в) регуляция временных ресурсов не только с точки зрения эффективности учебной деятельности, а с учетом всей системы жизнедеятельности учащегося (он должен иметь время для участия в жизни семьи, классного коллектива, общения с друзьями, а также для чисто индивидуальных увлечений и одновременно без перегрузки выполнять все требования, связанные с учением в школе).

Все это требует взаимной сориентированности, согласованности обучения и воспитания «в узком смысле».

Таким образом, мы рассматриваем обучение как форму воспитания наряду с воспитанием «в узком смысле». Обе формы воспитания служат интересам развития личности. О воспитывающем обучении можно говорить лишь в том случае, когда учитель выдвигает соответствующую воспитательную задачу и систематически ее реализует. Ясно, что обучение воздействует на развитие и без такого целеполагания. «Обучение всегда — независимо от того, как рассматривает этот вопрос учи-

тель, — определенным образом формирует личность учащегося»,¹⁸ — в свое время писал М. А. Данилов. Однако речь идет в данном случае о целенаправленном развитии нужных обществу качеств, то есть о воспитании.

Воспитание в процессе обучения возможно, если учитель осмысляет весь процесс с этой точки зрения.

О СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Структура процесса обучения рассматривалась в советской дидактике неоднократно, особенно после выдвижения М. А. Даниловым в 1969 году задачи целостного, структурного анализа педагогического процесса.

Если исходить из вышеприведенного понимания места обучения в развитии личности, то целесообразно рассматривать процесс обучения, опираясь на структуру деятельности субъекта воспитания в педагогическом взаимодействии. Хотя ученик является в той или иной степени субъектом своей учебной деятельности, но субъектом своего развития его вполне считать нельзя. Поэтому есть основание рассмотреть процесс с точки зрения деятельности учителя.

Деятельность человека характеризуется наличием цели, на реализацию которой она направлена, средств, с помощью которых эта цель достигается, анализом и оценкой результатов.

Исходя из сущности воспитания воспитательную деятельность, в том числе и обучение, следует начинать с **целеполагания**. Если заранее более или менее четко не определены те изменения, которые должны появиться в физическом, психиче-

¹⁸ Дидактика средней школы, с. 125.

ском, социальном развитии учащегося, то данная деятельность не является педагогической. Однако учитель не может сразу после целеполагания приступить к организации воздействия, не выполнив ряда операций.

Педагогическое воздействие не может быть успешным, если воспитатель предварительно не уточнит: а) каков достигнутый уровень развития учащегося (или коллектива), что в его развитии и в выполняемой им деятельности может способствовать или мешать достижению цели; б) какие факторы окружающей среды могут обеспечить или осложнить достижение цели; в) каковы личные предпосылки самого воспитателя (знания, умения, навыки, личностные качества и т. д.), которые могут способствовать воздействию или осложнить его. Так одним из неизбежных элементов деятельности учителя становится **анализ той ситуации**, в рамках которой осуществляется воздействие.

Сопоставление целей и ситуации позволяет вынести решение о том: а) в какой мере цель достижима в данных условиях и как ее до такой степени конкретизировать, чтобы она была реальной; б) что нужно изменить в окружающей среде для обеспечения желаемого результата и в) какие средства воздействия нужно использовать. Таким образом, в структуру деятельности учителя входит, кроме постановки цели и анализа ситуации, также **принятие педагогического решения**. Оно касается прежде всего целей и заключается в их конкретизации в соответствии с ситуацией. Затем следуют **выбор средств** в соответствии с уточненной целью и **фиксация плана действий**. Все это происходит до реального воздействия.

Педагогическое воздействие по своей сущности всегда интерактивное, то есть взаимное. Как мы

уже говорили, не только учитель влияет на ученика, но и ученик влияет на учителя. В ходе реализации своего плана учитель наблюдает за поведением ученика (коллектива), за соответствием этого поведения первоначально поставленным целям и корректирует свою деятельность, предпринимает шаги для улучшения условий среды. Тем самым следующими элементами процесса деятельности являются **дидактическое поведение и анализ его результатов**. За анализом может следовать дальнейшее уточнение цели, новый выбор средств, новое принятие решения и начало нового цикла воздействия.

Таким можно представить себе процесс воздействия на ученика (учеников), если мы анализируем этот процесс исходя из сущности воспитательной деятельности. Здесь основной предпосылкой является **целенаправленность деятельности учителя и осмысление им ситуации и своих действий**.

Если читатель будет сравнивать свою реальную деятельность с вышеописанной, то сразу же обнаружит определенные различия. В жизни часто отсутствует столь обширное предварительное осмысление деятельности до начала непосредственного контакта с учащимися, а последующий за контактом анализ обычно бывает значительно скромнее. Такое положение нередко рассматривается как неизбежное: детальный анализ отнимает слишком много времени; наблюдение за ходом своей деятельности не очень удобно из-за ограниченной способности распределения внимания, вследствие чего последующий анализ неизбежно оказывается неполным. Поэтому зададим вопрос: возможна ли в реальной педагогической действительности более глубоко осмысленная работа?

Опираясь на данные исследований человеческой деятельности, можно сказать, что более

глубокая ее осмысленность и соответствие поставленной цели возможны лишь при наличии определенных предпосылок.

Первая предпосылка состоит в том, что **технические элементы деятельности должны быть настолько автоматизированы**, чтобы они включались как бы сами собой в ход процесса при возникновении соответствующей ситуации. К таким техническим элементам относятся умение гибко использовать речь, владение невербальными выразительными средствами (мимикой, движением), владение организационными умениями, умениями анализа ситуации и самоанализа, благодаря чему возможно в ходе деятельности регулировать свое поведение, а через него и весь процесс обучения.

Если учитель достаточно хорошо владеет этими навыками, он может уделять больше внимания таким проблемным элементам процесса обучения, как, например, несоответствие учебной мотивации учащихся и других личностных показателей ожиданиям и требованиям, а также поиску возможностей для оптимизации процесса развития учащихся.

У молодого учителя технические элементы деятельности, связанные с организацией труда, еще недостаточно отработаны, не превращены в навыки. Но это приходит со временем. Поэтому вначале необходимы более детальное планирование работы и более подробный ее последующий анализ. Большие затраты времени, отводимого на это, приходится принимать как неизбежность.

Более быстрой автоматизации технических элементов деятельности и осмыслению ее содержания содействует учет второго условия.

Вторая предпосылка состоит в следующем. Необходимо, чтобы учитель постоянно помнил о тех воспитательных задачах, на решение которых

направлена его деятельность. А это очень часто означает, что надо суметь перевести выраженную на социологическом или политическом уровне цель в педагогическую и даже в еще более узкую — дидактическую. Поскольку потребности экономического и социального развития общества обуславливают возникновение все новых целей воспитания, то легко понять, что высшая школа никогда не может дать студенту пригодного для всех случаев жизни перечня задач. Учитель должен быть сам в некоторой мере в состоянии трансформировать цели социологического или политического уровня в задачи педагогического уровня.

Можно сказать, что это пока еще слишком высокое требование к учителю, когда ни в дидактике, ни в частных методиках нет достаточно конкретной классификации целей, на которую учителя могли бы опираться. Если они будут, то перед учителем всегда остается задача соотнести отдельные цели с условиями его деятельности.

Успешность такой операции зависит от того: а) умеет ли учитель превратить те или иные цели в задачи, которые могут быть решены в конкретной деятельности и общении учащихся; б) осознает ли учитель, что его определенные личностные качества могут привести к искажениям в целеполагании.

А. А. Бодалевым (1968) установлено, что учителя авторитарного и демократического склада неосознанно действуют по-разному в процессе педагогического целеполагания. Первые считают главными такие качества ученика, как послушность и исполнительность, «забывают» о творческих способностях и оригинальности мышления как возможной и нужной педагогической цели. Весьма сильно влияет на характер целеполагания направленность деятельности учителя. Он может исхо-

дить преимущественно из задачи усвоения тех или иных конкретных предметных знаний, умений и навыков. В таком случае можно говорить о направленности предметника. Но усилия учителя могут быть направлены и преимущественно на развитие личности ученика; предмет при этом рассматривается в качестве средства. В таком случае можно говорить о направленности на личность ученика. Легко понять, что эти различия в направленности прямо отражаются на целеполагании. По сути, предметная направленность базируется на узкой постановке цели или даже на том, что цель и средства меняются местами. Учебный предмет является в учебном плане школы все же в первую очередь средством развития личности, основой для ее ориентировки в действительности и для деятельности в определенных условиях жизни, но не самоцелью.

Третья предпосылка состоит в том, что все элементы деятельности учителя в своей целостности выступают как подсистема обучения, которая должна управлять деятельностью и общением учащихся. Обучение и есть их совместная деятельность и общение, основным объектом которых является содержание образования, а целью — развитие личности учащегося, приобщение его к культуре общества. Цель обучения может быть достигнута в более полной мере в том случае, если деятельность учителя и деятельность учащихся составляет хорошо согласованную систему, несмотря на большую вариативность ситуаций.

Для достижения большей согласованности всей системы обучения необходимы четкие ориентиры, на которые учитель мог бы опираться. Роль таких ориентиров могут играть принципы дидактики.

Чем больше вариативность ситуаций деятельности и чем больше параллельных задач в данной

деятельности надо решить, тем в большей мере нужны общие принципы, которые все время должны быть перед глазами. Работа ученика с определенным материалом предполагает не только усвоение знаний, умений и навыков, но и, например, формирование способности самоуправления, развитие готовности к кооперативной работе. Словом, обучение направлено на одновременное решение многих образовательных и воспитательных задач. Они могут реализоваться при условии, если учащийся их в каком-то приближении примет, если эти устремления и соответствующая деятельность учителя не вступят в противоречие с устремлениями и предпосылками деятельности учащегося и всего классного коллектива. Ученик выступает в процессе обучения в качестве не только объекта, но и субъекта. У него могут существовать личные и групповые цели, достижение которых может быть связано с его учебной работой, содействовать ей. Однако его цели могут быть и индифферентны по отношению к учебной деятельности, и противоположны ей.

При рассмотрении организации учебной работы в дидактике предполагают в общем случае наличие у учащегося познавательных потребностей. На этом основывается все проблемное обучение. Большой удельный вес лекции, рассказа, объяснения учителя, довольно широко развитая практика индивидуальной работы предполагают достаточно высокий уровень интереса и познавательных потребностей учащегося. Недостаточное развитие познавательных потребностей делает эти методы обучения и организацию, опирающуюся на индивидуальную и фронтальную работу учащихся, малоэффективными. Если учитель не перестраивает методов и организационных форм учебной работы, он должен найти какие-то другие средства

для обеспечения нужной активности учащихся. Нередко учителя прибегают к таким средствам, как наказание, жесткий контроль. Однако в лучшем случае они создают лишь условия для продолжения процесса усвоения знаний, умений и навыков, но этот процесс не приводит к развитию положительных социальных установок относительно данного предмета, учителя, вообще учения.

Личностное принятие учащимся познавательной задачи является **четвертой предпосылкой** воспитывающего влияния обучения. Это принятие существенно зависит от уже достигнутого учеником уровня развития, от его личности. По нашим данным, направленность на познавательную деятельность на достаточно высоком уровне имеется лишь у 40% старшеклассников. У подавляющего большинства учащихся особенно важную роль играют общение со сверстниками и другие побуждения. Исходя из этого следует полагать, что познавательная деятельность может быть для ученика внутренне более приемлемой, если она позволяет одновременно удовлетворять те потребности, которые у него более развиты.

Каждое действие или система действий учителя и учащихся выполняют определенную функцию в отношении целостности процесса обучения. Воспитательное воздействие обучения может сразу уменьшиться, если учитель не имеет в виду целостность процесса. Это является **пятой предпосылкой** соответствия деятельности учителя поставленной цели. Поэтому важно установить, какие основные функциональные единицы деятельности можно выделить в дидактическом процессе.

Из сказанного ясно, что реализация воспитательных возможностей процесса обучения существенно зависит от педагогического мастерства и личности учителя.

Ниже мы рассмотрим эти вопросы более подробно.

КАК КОНКРЕТИЗИРОВАТЬ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ?

А. С. Макаренко указывал в свое время на неразработанность проблемы целей воспитания. Как ни странно, положение в этой области изменяется весьма медленно. В советской педагогической литературе нет исследования, посвященного всестороннему рассмотрению целеполагания, хотя во многих работах эта проблема занимает довольно значительное место¹⁹.

Если определить цель воспитания как идеальный образ результата, к достижению которого направлена воспитательная деятельность, то легко понять, что иногда речь идет об образе целостной личности воспитанника (всестороннее развитие личности), а иногда — только о какой-либо отдельной стороне ее развития (физической, нравственной и пр.) или даже о каком-либо отдельном признаке той или иной стороны личности. Следовательно, можно говорить о **различных уровнях педагогического целеполагания**. В учебниках по педагогике, как правило, различают лишь цель и задачи воспитания. В Примерном содержании воспитания школьников различается еще уровень общих задач, но четкой характеристики уровней не дается. Есть основание различать по меньшей мере три уровня целеполагания.

На самом общем уровне мы имеем дело с образом конечного результата воспитательной

¹⁹ См.: Леднев В. С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры; Васильева З. И. Коммунистическое воспитание учащихся в учебной деятельности; Лебедев О. Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе; Вопросы конкретизации целей обучения и воспитания. Тарту, 1982.

деятельности всего общества. Это всесторонне развитая личность. Этот уровень целеполагания можно назвать **идеалом воспитания**.

Следующий уровень — образ социально желаемого состояния какой-то отдельной стороны целостного развития, или образ социально желаемой подготовленности личности к той или иной деятельности, или же состояние какого-то интегрального свойства личности (направленность, самосознание, индивидуальный стиль жизнедеятельности и т. д.). Этот уровень можно назвать **уровнем воспитательных устремлений**. Во всех воспитательных устремлениях отражаются потребности общества в развитии более или менее сложных образований человеческой личности. Состояние этих образований можно охватить лишь через целую систему показателей и то нередко недостаточно полно.

В интересах практической педагогической деятельности необходимо раскрыть структуру воспитательного устремления и описать ее по таким отдельным элементам, которые проявляются в деятельности как относительно самостоятельные качества и которые могут быть подвергнуты измерению. Эти элементы могут быть названы **задачами воспитания**. Они выступают тоже по меньшей мере на двух уровнях, различающихся по степени конкретности. Если, например, воспитание самосознания является воспитательным устремлением, то создание готовности к самооценке можно рассматривать как общую задачу, которая может быть решена при помощи целого ряда частных задач.

Цели, которые преследуются при обучении определенному учебному предмету, обычно зафиксированы в объяснительной записке к программе. Как правило, они сформулированы на уровне вос-

питательного устремления, а иногда и общей задачи. Учителю следует прежде всего выяснить, достаточно ли конкретно раскрывает объяснительная записка общие задачи обучения предмету, нужно ли их дополнить, чтобы обеспечить влияние обучения на личность учащегося.

Характерно, что методисты, занимающиеся составлением программ, зачастую рассматривают воспитательные задачи, связанные с обучением данному предмету, слишком узко.

Если обратиться к объяснительной записке программы по физике для общеобразовательной средней школы, то можно заметить, что все общие задачи делятся здесь на три группы: а) задачи, направленные на формирование предметных знаний и умений, на развитие положительного отношения к предмету и на формирование умения самостоятельно приобретать нужную информацию; б) задачи, направленные на формирование научного мировоззрения, и в) задачи, связанные с воспитанием коммунистической личности. Создается впечатление, что все в порядке. Однако при более близком рассмотрении выясняется, что дело обстоит далеко не так.

В программе по физике написано следующее: «Для воспитания коммунистической личности важно: раскрыть роль отечественных и зарубежных ученых в развитии физики и техники; ознакомить с ролью физики в создании материально-технической базы коммунизма; раскрыть основные достижения и перспективы развития науки и техники в СССР в соответствии с пятилетними планами развития народного хозяйства»²⁰. И это все, что, по мнению составителей программы, обу-

²⁰ Программы восьмилетней и средней школы. Физика. Астрономия. М., 1982, с. 3.

чение физике может дать для развития личности учащегося.

Недостаточность такого перечня станет ясной лишь в том случае, если мы попытаемся уточнить, что представляет собой коммунистическая личность.

Психолог Г. С. Костюк, обобщая достижения советской психологии, дает следующее определение личности: «Советскими психологами личность характеризуется как целостная система, структура психических свойств человеческого индивида, которая делает его способным выполнять свои общественные функции, выделять себя из окружающей среды, осознавать себя как единое целое, действовать в соответствии с собственными взглядами и убеждениями, моральными требованиями и оценками, сознательно поставленными целями и принятыми решениями»²¹.

Как видно из этого определения, наиболее существенными признаками личности являются **системность, целостность**. Каковы те свойства, которые делают человека целостной психической системой? Одно из этих свойств особенно подчеркивается в вышеприведенном определении, а именно: речь идет о **самосознании личности**, без которого невозможно ответственное выполнение общественных функций. В структуру самосознания входят такие элементы, как **«я»-образ, самооценка и «я»-идеал**.

Л. С. Выготский говорил, что самосознание — не что иное, как общественное сознание, перенесенное во внутренний план. Господствующие в обществе мировоззрение, нравственные и эстетические нормы превращаются в силы, которые опреде-

²¹ К о с т ю к Г. С. Развитие ленинских идей в советской психологии личности. — Вопросы психологии, 1970, № 3, с. 16.

ляют поведение конкретной личности, если они стали частью ее самосознания, если они формируют «я»-идеал личности. В результате сравнения своей реальной деятельности, своего поведения и идеала формируются самооценка и самоуправление дальнейшим поведением личности.

На почве развитого самосознания формируется такой элемент психики, регулирующий связи личности и общественной среды, как **социальная направленность**. Она заключается в осознании индивидуальных, групповых и общественных потребностей и условий их удовлетворения, в выборе социально оптимального соотношения этих потребностей и в соответствующем поведении. Ясно, что поведение личности определяется и такими механизмами социальной регуляции, как нравственные и юридические нормы, нравственные и эстетические оценки, традиции, преобладающие социальные установки данной региональной среды, группы. Все эти факторы объединяются в целостную социальную направленность. Наличие такой направленности обеспечивает прочную позицию личности по отношению к каждому объекту, явлению, процессу, ориентирует на оценку их с позиций интересов общества. Это одна из необходимых предпосылок общественно полезной деятельности.

На основе данных дифференциальной психологии можно сказать, что имеющиеся у каждого конкретного человека личностные ресурсы включения в деятельность весьма различны. Поэтому поразному формируются и структуры действий человека, которыми достигаются общественно ожидаемые результаты. Вследствие этого у разных учащихся структура действий, входящих в учебную деятельность, различна. Каждый предпочитает такую структуру учебных действий, которая с наименьшими временными и энергетическими

затратами приведет к наилучшим результатам. Такой личностный характер деятельности можно назвать, как мы уже говорили, **индивидуальным стилем**.

Это тоже одна из характеристик личности как целостности. Индивидуальный стиль деятельности и общения — один из результатов личностной саморегуляции, происходящей в ходе взаимодействия личности и среды. Ведь требования, предъявляемые окружающей средой, не представляют собой ничего постоянного, находятся в непрерывном изменении. С другой стороны, и сам человек в течение жизни тоже все время меняется. Как результат созревания, деятельности и общения личности постепенно возрастают ее функциональные готовности, которые наконец достигают определенного уровня, чтобы затем, с определенного возраста, начать падать. Так же формируются новые и изменяются старые установки, приобретаются новые знания, умения и навыки. Следовательно, сформировавшийся однажды стиль деятельности и общения не может быть чем-то окончательным. С изменением условий он совершенствуется, изменяется. Все это обеспечивается **готовностью личности к непрерывному самоуправлению**.

Если мы теперь — с точки зрения интегральных характеристик личности как целостности — будем рассматривать поставленные в программе по физике воспитательные задачи обучения, то станет очевидно следующее. Во-первых, требования программы связаны всего лишь с одним элементом социальной направленности, а именно: ориентируют учителя на фиксацию места физики и ее роли в развитии общества. Во-вторых, требования относятся преимущественно к деятельности учителя («раскрыть»), а не к личностным характеристикам школьников. Вследствие этого возможно, что

учитель будет выполнять эти требования без малейшего отношения к формированию социальной направленности учащихся. В-третьих, предъявленные требования связаны только с содержанием предмета. Однако возникновение многих необходимых изменений в личности учащегося обусловлено не столько конкретным содержанием предмета, сколько используемыми формами и методами обучения, а также отношениями, которые сложились в учебной деятельности.

При выдвижении указанных требований не было учтено то обстоятельство, что для формирования социальной направленности недостаточно только знания об общественных потребностях и связях. Важно, чтобы ученик воспринимал общественные потребности как групповые и личные; необходимо создавать такие ситуации, в которых он мог бы соотносить свои личные интересы и потребности с групповыми и, наконец, с общественными. Это, однако, предполагает, что содержание обучения не может быть сведено к содержанию учебного предмета, что в качестве содержания обучения следует рассматривать и те воспитательные задачи, которые должны быть решены в процессе обучения. Тогда формы и методы работы неизбежно превращаются в существенные факторы реализации воспитательных задач процесса обучения.

Что должен делать учитель физики, чтобы актуализировать в учебном процессе личные и групповые потребности детей?

Во-первых, учителю надо знать, какие проблемы из области физики возникли у конкретных учащихся данного класса на основе жизненной практики, прочитанной литературы. Эта информация позволяет учителю опираться на тот интерес, который имеют учащиеся к изучаемому предмету,

или учитывать отсутствие такого интереса. Во-вторых, надо анализировать материал учебной программы с точки зрения того, в какой мере он позволяет реализовать кооперативную учебную деятельность учащихся (парную, групповую работу или базирующееся на групповой деятельности сотрудничество всего классного коллектива). Мы считаем кооперативную учебную деятельность главным фактором, позволяющим сделать решение той или иной учебной задачи групповой потребностью. В-третьих, содержание развития потребностей и других воспитательных устремлений надо формулировать через характеристики учащихся, поддающиеся измерению, а не через деятельность учителя («раскрыть», «разъяснить»).

Таким образом, на основе изложенного можно сказать, что задачи обучения физике представлены в объяснительной записке к программе недостаточно четко и полно.

В интересах практической деятельности следует конкретизировать как те задачи, которые приведены в объяснительной записке, так и те, которые нужно иметь в виду дополнительно. Это означает, что характеристики личности учащегося, которые должны быть достигнуты в процессе обучения, следует расчленить на элементы, по возможности поддающиеся измерению и описанию в наблюдаемом поведении. Совокупность этих элементов должна обеспечивать достижение данного воспитательного устремления.

Необходимо выделить в качестве воспитательных устремлений такие интегральные характеристики личности, как самосознание, социальная направленность, индивидуальный стиль учебной деятельности, готовность к самоуправлению, о которых мы говорили выше. Ниже мы попытаемся конкретизировать в качестве образца такое

воспитательное устремление, как формирование самосознания и готовности к самоуправлению (которые могут и должны формироваться на уроках любого предмета). При этом надо иметь в виду, что та или иная конкретная цель воспитания является идеальным представлением социально желаемого результата. Реально достигнутый уровень развития может в большей или меньшей мере соответствовать этой идеальной модели.

Первым шагом, как мы уже сказали, является расчленение состояния развития личности на элементы.

Общей предпосылкой развития самосознания следует считать способность человека видеть себя со стороны, анализировать себя, то есть готовность к рефлексии. Поэтому надо выдвинуть некоторые общие воспитательные задачи, которые касаются самосознания в целом и не связываются конкретно ни с одним из его компонентов. Эти задачи могут быть примерно следующие.

Надо достичь готовности ученика: а) воспроизводить в своем представлении ход предшествующей деятельности и предшествующего общения и свою роль в этом; б) формулировать требования и ожидания окружающих людей по отношению к его деятельности и общению; в) оценивать соответствие результатов своей деятельности и своего общения требованиям и ожиданиям значимых для него людей; г) создавать представление о предстоящей самостоятельной деятельности и общении и о своей роли в них; д) иметь представление о том, какие требования он поставит перед собой в процессе предстоящей деятельности; е) представить и понять деятельность коллективного субъекта, постановку общей цели, распределение ролей в деятельности и свою роль в совместной деятельности; ж) идентифицировать себя с группой,

семьей, школьным классом и т. д.; з) представить и понять роль различных групп и слоев в обществе в целом; и) осознать свою принадлежность к макрогруппам общества (жителям определенного региона, профессиональной группе родителей и пр.); к) сравнивать и понимать различия в обществах разных формаций, оценивать прогресс развития человечества, преимущества социалистического общества; л) идентифицировать себя с советским обществом.

При формулировке тех задач, решение которых приводит к реализации некоторого воспитательного устремления, следует обратить внимание на употребляемые глаголы. Ведь именно они отражают ту деятельность, которая должна привести к развитию определенных новообразований в той или иной сфере психического развития. Мы употребляли выше такие выражения, как **воспроизводить в своем представлении, формулировать, оценивать соответствие, иметь представление, осознать, сравнить, понять, идентифицировать**. Как видно, большая часть их отражает внутреннюю психическую деятельность, которую учитель непосредственно наблюдать не может. Следовательно, перед учителем встает вопрос, какие внешние, поддающиеся наблюдению проявления имеют эти внутренние процессы.

Перечисленные готовности могут возникнуть лишь в определенных условиях обучения. В первую очередь необходимо, чтобы эти условия позволяли **сравнивать себя, сопоставлять с товарищами**. Таковую возможность в наибольшей степени предоставляет кооперативная учебная деятельность.

Мы уже говорили о том, что в структуру самосознания входит «я»-образ, который характеризуется совокупностью имеющихся у человека пред-

ставлений о различных сторонах своей личности и о себе как потенциальном деятеле и участнике общения в типичных жизненных ситуациях. Наличие этих представлений можно установить в ситуациях, когда человек вынужден вербально выражать мнения о себе, а также до какой-то степени и на основе наблюдаемого поведения. Имеются и психологические методики для выявления таких представлений, однако из-за ограниченного объема брошюры мы не можем их здесь рассматривать.

Для успешного протекания процесса обучения, с одной стороны, существенно, чтобы у ученика имелось представление о себе как об учащемся и участнике общения, действующем в рамках учебной деятельности и обмена информацией. С другой стороны, учение и общение в учебной деятельности, если они соответствующим образом организованы, предоставляют возможность для развития «я»-образа ученика. Следовательно, для расчленения «я»-образа надо установить, какое состояние «я»-представлений должно быть достигнуто в отмеченных областях.

Исходя из этих рассуждений, следовало бы выделить следующие воспитательные задачи.

1) Ученик должен при получении учебного задания быть в состоянии **соотнести** его со своими данными, позволяющими справиться с этим заданием, а именно: а) **приблизительно определить**, сколько времени ему потребуется для прочтения учебных текстов; б) **опираясь на предыдущий опыт, решить**, сколько раз ему нужно повторить учебный материал, чтобы усвоить его в соответствии с требованиями; в) **предвидеть** могущие возникнуть перед ним при выполнении задания трудности, обусловленные его данными (слабая сосредоточенность, быстрая утомляемость и т. д.)

и внешними условиями (внешние раздражители, прочие задания и обязанности).

2) Ученик должен уметь соотносить складывающиеся в учебном процессе ситуации общения со своими возможностями к решению возникающих в этих ситуациях проблем, а именно: а) **знать**, каковы его обычные реакции, отношение к ошибкам и успехам товарищей и как эти реакции оцениваются другими учениками; б) **представлять**, как он ведет себя в тех случаях, когда товарищи обращаются к нему за помощью, и как относятся к его поведению одноклассники и учителя; в) **иметь представление** о своей способности объяснять учебный материал товарищам, адаптироваться к ним; г) **знать** особенности своего темпа работы и темпа работы товарищей.

Отмеченные элементы «я»-образа, характеризующие ученика как субъекта учения и общения, являются одной из тех предпосылок, на которые опирается осуществляемое в учебном процессе самоуправление. Приведенные воспитательные задачи могут быть достигнуты, если созданы предпосылки для получения школьниками соответствующего опыта учения и общения.

Следующим элементом самосознания является **самооценка**, формирование которой не происходит само по себе, а является специальной задачей процесса обучения. На недостаточное развитие самооценки учащихся указывают результаты многих исследований. Исследователи отмечают, что многие ученики вследствие низкой самокритичности считают оценки, даваемые им учителями, несправедливыми, заниженными²². Относительно адекватная самооценка является существенным

²² См.: Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.

фактором развития личности, а тем самым и важной воспитательной задачей.

Основные конкретизированные задачи формирования самооценки могут быть следующие.

1) Ученик должен в учебном процессе **приобрести способность оценивать себя** — сначала в сравнении с товарищами, а позже, на основе более общей «шкалы», по всем основным личностным параметрам, от которых зависят учебные результаты, а именно: а) знать, какое место он занимает в классе при группировке учебных результатов по тому или иному предмету на низкие, средние и высокие; б) ориентироваться в критериях, которые влияют на общую оценку, выносимую учителем, как-то: четкость коротких устных ответов, способность хорошо структурировать более подробный ответ, способность самостоятельно делать выводы, использовать ранее изученное в новых ситуациях и т. д., а также знать, какие именно показатели учебной деятельности влияют на его положение среди одноклассников; в) ориентироваться в тех факторах, которые влияют на его учебные результаты (способность к концентрации внимания, качества памяти, работоспособность, лень или трудолюбие и т. д.), и быть в состоянии определить свое положение среди соучеников с точки зрения того или другого фактора.

2) Ученик должен фиксировать предположения о том, как оценивают учителя, родители и одноклассники личностную основу его учебных результатов, и в процессе общения постоянно контролировать и уточнять эти предположения.

3) Школьник должен научиться отличать оценки, даваемые ему учителем, родителями и одноклассниками, от тех оценок, которые он дает себе сам на основе сравнения своей деятельности с деятельностью товарищей, а также при сравнении

результатов, достигнутых им ценой различных усилий и в различных ситуациях.

4) У школьника должна выработаться способность не реагировать болезненно на негативные оценки и трезво и самокритично анализировать свои неудачи.

Основным условием формирования самооценки в учебном процессе является целесообразная организация общения учащихся с учителем и между собой. Всякое оценивание — это измерение оцениваемого объекта на основе некоторой шкалы. Самооценка представляет собой действие, происходящее в самом ученике, в его сознании, и шкала, с помощью которой он себя измеряет, также является внутренней шкалой. Вынести то или иное оценивающее суждение о себе можно лишь при условии, если такая шкала до какой-то степени уже сформировалась.

Всю совокупность таких шкал можно назвать **системой соотнесения**. Развитие у ученика способности оценивать себя критически, адекватно действительным достижением означает формирование системы соотнесения. Известно, что человек начинается не с наблюдений над собой — лишь наблюдения над другими людьми побуждают следить и за собой. Самонаблюдение ведется как бы перед зеркалом, которым служат другие люди.

Основными педагогическими условиями формирования у школьника системы соотнесения являются: а) возможность наблюдать за деятельностью и достижениями других учеников, опираясь на различные критерии; б) возможность правильно воспринимать оценки, даваемые другим ученикам, и связывать эти оценки с различными критериями; в) возможность соотносить свою деятельность и свое поведение с деятельностью и поведением других людей; г) потребность давать собственные

оценки деятельности и общению других учеников и своей деятельности и своему общению.

Такие возможности возникают в тех случаях, когда в учебном процессе используются взаимный контроль учащихся, рецензирование письменных работ и устных ответов соучеников, а также кооперативная деятельность при усвоении нового материала, тренировке, повторении. В кооперативной деятельности более заметен вклад каждого ученика в успехи товарища; однако особенно важно то, что каждый должен внести определенный вклад и в совместную деятельность. Это является основой оценки других и одновременно позволяет следить за тем, каковы объективные основы оценок товарищей. Все это почти невозможно при фронтальной и индивидуальной работе.

«Я»-образ и самооценка могут расходиться с тем, какие оценки дают школьнику его партнеры по деятельности и общению. Если ученик не в состоянии достичь тех учебных результатов, которые отвечают его самооценке, то возможны многочисленные варианты поведения: можно признать мнение других неверным и несправедливым; можно с этим мнением согласиться, однако извинить себя неподходящими условиями; можно анализировать себя и ситуацию, выяснить причины низких результатов, не соответствующих самооценке, и постараться достичь более высоких результатов.

В двух первых случаях человек обеспечивает некоторое понижение внутреннего напряжения. В этих случаях всестороннего анализа ситуации не происходит, своего состояния ученик, по сути дела, не осознает. Этот недостаточно осознанный выход из конфликтной ситуации следует назвать **саморегуляцией**. В последнем же случае может быть ликвидировано расхождение между самооценкой и реальными результатами деятельности. Созна-

тельную активность человека, направленную на приведение результатов своей деятельности и общения в соответствие с ожиданиями своими и других людей, следует назвать **самоуправлением**. Без определенного самоуправления невозможны ни целенаправленная деятельность, ни общение.

Самоуправление — такая психическая готовность, которая может формироваться в учебной деятельности.

Какие действия предполагает самоуправление? Или, другими словами, какие задачи следует поставить перед школьником для развития способности к самоуправлению? Эти задачи могут быть следующими:

а) **готовность правильно воспринимать требования**, которые предъявляют учитель, родители, одноклассники, коллектив; б) **способность анализировать** ситуацию деятельности, общения и выдвигать на этой основе требования к себе; в) **способность правильно оценивать** наличие у себя предпосылок для выполнения этих требований, свои знания, умения, навыки и способности; г) **способность правильно оценивать** других людей как возможные источники информации и помощи; д) **готовность предъявлять требования** самому себе, поскольку выдвинутые учителем или кем-нибудь другим требование или задача становятся исходной точкой деятельности и поводом для самоуправления лишь при условии, если они внутренне приняты, связаны с потребностями личности или группы; е) **готовность выбирать** среди своих различных желаний, влечений, ранжировать их по значимости и подавлять те, которые в данном случае препятствуют успешной деятельности; ж) **владение** достаточным «репертуаром» средств деятельности и общения и умение соотносить различные средства с выполнением данных требований и ре-

шением данной задачи; 3) готовность в случае возникновения трудностей **анализировать** их и находить соответствующие пути для их преодоления.

«Я»-идеал как элемент самосознания стал предметом исследования уже в начале нашего столетия (Фридрих, 1901; Сивков, 1909). Однако его весьма редко рассматривали в системе целостности самосознания.

Опираясь на имеющиеся исследования, можно сказать, что «я»-идеал выступает в двух формах: а) в форме желания быть похожим на конкретного человека или на абстрактный образ человека с комплексом определенных качеств; б) в форме представления об идеальном исполнителе некоторой социальной роли (идеальный учитель, друг, родитель). Для становления «я»-идеала необходима идентификация себя с кем-то. Идеал играет большую роль в самоуправлении и самовоспитании личности.

Какие конкретные задачи могут быть выдвинуты в рамках общей воспитательной задачи формирования «я»-идеала?

1) Учащийся должен хотеть и уметь **идентифицировать** себя с конкретными людьми из окружающей среды, историческими личностями, образами литературы и искусства, для чего необходимо: а) **иметь достаточные сведения** из истории, культурной, производственной жизни общества, о людях, своеобразие личности и жизненного пути которых раскрывается в такой мере, что соотношение себя с ними может оказаться возможным; б) в случае необходимости **уметь сформулировать** результаты соотношения в словесной форме — устно или письменно; в) **уметь создавать целостный образ** другого человека на основе данных его деятельности, общения с ним и того, что человек сам

говорит о себе; г) на основе наблюдения за деятельностью и общением другого человека, а также его словесных и невербальных средств самовыражения **делать выводы** о противоречиях в поведении и словах, уметь создать «критический» образ другого человека; д) **знать**, как выражаются некоторые общие свойства личности в конкретных ситуациях деятельности и поведения в связи с выполнением определенной социальной роли; **уметь видеть** противоречия между поведением личности и ролевыми ожиданиями; **уметь уловить** индивидуальное своеобразие исполнения той или иной социальной роли; е) **иметь представление** о том, как он хочет себя вести в различных типических ролях (в качестве друга, влюбленного, нуждающегося в помощи, младшего, старшего и пр.); ж) быть готовым при необходимости **сформулировать** словесную картину идеального образа своего «я» или «я» как исполнителя определенной роли.

2) Учащийся должен быть в состоянии **идентифицировать** себя с духовными общностями, для чего необходимо: а) в процессе обучения, а также под влиянием всей системы воспитания школы **прийти к выводу**, что людей объединяют определенная система взглядов на природу, общество и самого человека (мировоззрение), общие нравственные и эстетические взгляды; б) научиться **делать выводы** относительно мировоззрения, нравственных, эстетических взглядов людей на основе их поведения и деятельности; в) научиться **соотносить** свои взгляды и социальные установки с различными социальными группами, общностями и понять роль мировоззрения и социального идеала в структуре личного идеала; г) уметь **сформулировать** свое обоснованное отрицательное отношение к неприемлемым для советского человека взглядам и ценностным ориентациям.

Из приведенной классификации воспитательных задач учитель может сделать ряд выводов. Во-первых, их реализация возможна на уроках большинства учебных предметов, поскольку решающими являются в данном случае применяемые учителем методы обучения, проверки знаний, умений и навыков, организационные формы учебной деятельности.

Во-вторых, более всего из учебных предметов могут содействовать реализации данного воспитательного устремления по своему содержанию литература, история, обществоведение; в рамках других предметов для этих целей могут использоваться элементы истории науки; из предметов, изучаемых в факультативном порядке, заслуживают особого внимания психология, а также педагогика, которые изучаются в школах довольно широко (в Эстонской ССР эти предметы изучает 60% всех старшеклассников).

Рассмотренная нами классификация задач по одному воспитательному устремлению, важному с точки зрения развития социалистической личности, наглядно показывает следующее.

При планировании процесса обучения учитель, если он хочет ориентироваться на развитие личности учащегося, не должен ограничиваться задачами, которые вытекают только из содержания предмета. Он обязательно должен оценивать осуществляемые в процессе усвоения деятельность и общение учащихся как факторы развития личности. Из приобретаемых знаний многое скоро позабудется, некоторые знания неизбежно устареют и потеряют свое значение. Постоянную же ценность имеют те психические новообразования, которые сформировались в ходе усвоения этих знаний, даже позабытых или уже ненужных. Это и есть тот сдвиг в развитии, изменение в резуль-

тате обучения, не совпадающее с содержанием обучения, о котором писал Л. С. Выготский.

КАКИЕ ФУНКЦИИ ВЫПОЛНЯЮТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ?

Если мы трактуем процесс обучения как совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, то следует задаться вопросом, каковы могут быть функции, которые выполняют эти действия.

Рассмотрим вопрос с точки зрения деятельности учителя.

Отдельные действия и целые системы действий учителя могут быть направлены на две различные цели: а) на передачу знаний, умений и навыков, на управление процессом усвоения и связанного с ним развития учащихся; б) на обеспечение начавшегося процесса усвоения и развития.

Это две принципиально разные функции. Ясно, что главной из них является первая; однако начнем наш разговор со второй функции.

Передача знаний и формирование тех или иных умений невозможны без активного участия в этом процессе ученика и всего ученического коллектива, без их хотя бы минимальной готовности усвоить предлагаемый материал. Поэтому учебный процесс не может начаться и продолжаться без формирования и поддержания у учащихся состояния определенной готовности к учебной деятельности.

Проблема обеспечения процесса усвоения и развития имеет ряд аспектов, которые учитель должен одновременно держать в поле зрения. Это: а) общая готовность учащихся к учебной деятельности; б) отношение к данному учебному предмету; в) ситуативные изменения в готовности и

управление ею со стороны учителя; г) постоянная осведомленность учителя и учащихся о ходе процесса усвоения, «обратная связь».

Общая готовность к обучению зависит от социальных установок ученика по отношению к школе, учителям, учению и к себе как ученику. Под влиянием этих установок происходит обучение любому предмету. Они формируются в зависимости от многих обстоятельств, среди которых весьма существенную роль играют домашние условия и предшествующий школьный опыт.

Исследования, проведенные нами в Эстонской ССР, показали, что общее отношение к школе со стороны многих учащихся оставляет желать лучшего. Только 34,5% обследованных учащихся утверждали, что школа — то место, где они пребывают с удовольствием, 29,9% не имеют об этом твердого мнения, а 35,6% учащихся воспринимают школу как место, где они не хотят пребывать. С таким суждением как «Я часто ощущал гордость от того, что я ученик» в полной мере или частично согласились лишь 14,5% из 1873 опрошенных старшеклассников, 42,8% имели противоположное мнение и 41,6% не могли занять никакой позиции по этому вопросу. С суждением «Я очень уважаю учителей и их труд» полностью или частично согласились 53% учеников, мнение 14,5% было противоположным и 30,8% не имели прочной позиции. В то же время 9,6% учеников согласились с суждением «У меня не было ни одного учителя, которого бы я действительно уважал», 12,2% не могли ничего сказать по этому поводу и 78,1% школьников возражали против этого суждения. 28,6% опрошенных присоединились к утверждению «Пытаюсь обойтись в школе минимальными усилиями», 48,8% утверждали обратное и 21,6% не могли высказаться по этому вопросу определен-

но. 16,8% согласны с суждением «Я никогда не считал учебу важным занятием», 62,8% опровергают его.

Таким образом, общие установки учащихся по отношению к школе и учению весьма вариативны.

Очень важно, что именно побуждает ученика прилагать усилия к учению. Наилучшие предпосылки создаются наличием познавательных потребностей. Безусловно важно и осознание практической ценности учения, связи приобретаемых знаний и умений с личными планами на будущее. Однако мотивом учения может быть и поощрение, получаемое от родителей, учителя, признание одноклассников, а также требования учителей, родителей, коллектива.

Наличие познавательного интереса мы отметили у 35,8% старшеклассников, которые в нашем исследовании установки были согласны с суждением: «В учении у меня часто возникают такие интересные проблемы, которые заставляют заняться предметом более основательно, чем это нужно для получения отметки». 27,8% опрошенных отвергли возникновение таких ситуаций; 36,1% не могли ничего сказать по этому поводу. Таким образом, познавательный интерес возникает временами всего у третьей части школьников. В одном из наших предшествующих исследований, где изучалась типология стилей жизни учащихся, было установлено: такой стиль, в котором познание занимает сколько-нибудь существенное место, присущ всего лишь 41% школьников. Можно полагать, что среди остальных учащихся есть много таких, у которых познавательный интерес возникает эпизодически.

Вышеприведенные данные указывают на то, что большое количество учащихся исходит в учении из иных, не познавательных мотивов. Весьма

сильны у учащихся Эстонской ССР практические мотивы, связанные с планами на будущее. 72,3% опрошенных согласны с суждением «Мне нужно изучаемое в школе для реализации планов на будущее», 63,5% — с суждением «Я уже чувствовал на себе, что изучаемое в школе требуется в жизни почти на каждом шагу». Определенное место занимает среди мотивов учения привычка выполнять школьные требования не думая, «механически» (40,9% опрошенных учащихся согласны с суждением «Я привык выполнять школьные требования и распоряжения безоговорочно»). Существенную роль играют получаемые оценки; они важны для 66% учащихся. Хорошей отметкой гордятся больше всего перед родителями, затем перед одноклассниками и, наконец, перед учителями. Чувство неловкости из-за плохой отметки возникает опять же прежде всего перед родителями, затем перед учителями и одноклассниками.

Учителю важно знать не только мотивы учения каждого ученика, но и то, какие установки преобладают в классе. Это не просто сумма мнений отдельных учеников. Решающим является то, что воспринимают учащиеся в качестве общего мнения класса как коллектива. Если они отождествляют себя с классным коллективом, то пытаются руководствоваться его оценками; так мнения группы становятся одним из элементов мотивации данного ученика.

Хотя общая мотивационная готовность школьника к учению главным образом не исходит из содержания данного предмета, а определяется более общими условиями, все же возникает вопрос, может и должен ли учитель того или иного предмета стремиться к улучшению общей готовности учащихся к учению.

Да, формирование общего контекста учебной

мотивации происходит, наряду с другими факторами, и под влиянием того опыта, который приобретается на уроках по всем предметам. Поскольку эта проблема касается всех учителей, то им нужны определенные исходные данные, которые может целенаправленно собирать классный руководитель. Если в школе работает психолог, то это будет его задачей. Каждому учителю нужны сведения о том, каковы установки того или другого ученика по отношению к школе, учителям, учению, своим планам на будущее, какие мотивы регулируют его учебную деятельность, а также каковы общие ценностные ориентации различных классных коллективов. Опираясь на эти данные, учитель может внести свой вклад в развитие общего мотивационного контекста школьников.

Для выполнения названной частной функции можно предъявить учителю следующие общие правила деятельности.

1) В начале каждого учебного года следует посвятить один урок созданию общего мотивационного контекста учения. В зависимости от особенностей состава учащихся надо раскрыть: а) значение всего курса и его конкретных разделов в деятельности людей — особенно в тех сферах, с которыми многие учащиеся данного класса связывают свое будущее; б) значимость изучаемого материала для понимания интересных проблем экономической, социальной жизни, явлений природы; в) возможность испытать свои умственные и физические силы в ходе усвоения учебного материала; г) возможность на базе освоения новых способов деятельности сделать более эффективной свою учебную работу (за то же время больше прочитать, узнать и т. д.); д) возможность самостоятельно или в группах исследовать интересные проблемы; е) возможность общения и совместной

деятельности в ходе подготовки к урокам по данному предмету.

2) Перед началом изучения больших разделов курса следует конкретизировать картину по тем же основным вопросам.

3) План работы по большим разделам следует предложить классу для обсуждения, с предъявлением по возможности альтернативных вариантов, чтобы ученики могли выбрать более подходящие для них организационные формы и методы изучения материала; это поможет им рассматривать учение как свою личную и коллективную проблему.

4) При любой возможности надо соотносить программный учебный материал с данными радио, телевидения, периодической печати, чтобы ученики могли увидеть ценность изучаемого ими содержания для ориентировки в потоке информации.

Существенным элементом готовности отдельного ученика и класса к учению следует считать, как мы уже сказали, **отношение к данному учебному предмету**. Даже при наличии общего положительного мотивационного контекста отношение учащихся к отдельным предметам может значительно варьировать. И в лучших классах учителя некоторых предметов приходится учитывать то, что отношение к их предмету если не негативное, то безразличное; другим учителям приходится считаться с отрицательным отношением к предмету определенного числа учащихся.

В Эстонской ССР было исследовано отношение учащихся восьмых—одиннадцатых классов школ с эстонским языком обучения к некоторым учебным предметам (опрошено 1873 учащихся). Оно показало, что у большинства школьников отсутствует четкое положительное или отрицательное

отношение к предмету; преобладает безразличная позиция. Твердая положительная или отрицательная установка обусловлена многими обстоятельствами. Трудные предметы чаще всего обуславливают поляризацию отношений, то есть они вызывают относительно большое количество как положительных, так и отрицательных оценок. Так обстоит с математикой, в определенной мере и с физикой, хотя здесь негативное отношение несколько перевешивает.

Отрицательное отношение к предмету существенно уменьшает надежду на то, что учащиеся будут выполнять домашние задания, активно участвовать в работе на уроке. Поэтому ослабление негативного отношения и формирование положительного следует считать одной из предпосылок нормального учебного процесса.

Для выполнения этой частной функции обеспечения учебного процесса учителю можно предложить следующие правила деятельности.

1) Опираясь на свои наблюдения на уроках и на сведения об уровне знаний, умений и навыков учащихся, надо выяснить, каково отношение различных учащихся к данному предмету.

2) Надо постараться выяснить причины отрицательного отношения.

3) Постараться улучшить взаимоотношения с учащимися.

4) Опираясь на те мотивы, которые уже сформировались у учащихся, развивать их познавательные интересы.

На готовность отдельного ученика и класса к учению воздействуют и **ситуативные факторы**, которые могут эту готовность укрепить или ослабить.

И у тех учащихся, которые имеют благоприятный общий учебно-мотивационный контекст и

положительно относятся к данному предмету, все же могут временами появиться ослабление внимания, понижение интереса. Это может отмечаться не только у отдельных учащихся, но и у целого класса. В этом случае деятельность учителя должна быть направлена на реактивацию учащихся, то есть на восстановление готовности к активной работе.

Реактивация невозможна, если учителю не удастся выяснить причину падения внимания и интереса. Внимание всего класса могут ослабить события, взволновавшие учащихся во время перемены или до начала занятий, конфликт или очень напряженная и утомительная работа на предыдущем уроке и т. д. У отдельного ученика причиной снижения активности на уроке может быть домашний конфликт, неадекватное восприятие оценки, данной учителем или одноклассниками, ситуативное колебание работоспособности и т. д.

При реактивации разумно руководствоваться следующими правилами.

1) Поинтересуйтесь, что случилось с классом или отдельным учеником, что их волнует. Разумнее отвести четверть часа на обмен мнениями по «непредметным» проблемам, чем говорить для «закрытых ушей», заставлять учащихся заниматься тем, на чем они не в состоянии сосредоточиться.

2) Дайте время для переключения внимания. Для этого подходят интересные эпизоды из истории науки, технические новости, связанные с предметом, а также повторение ранее пройденного.

3) Чередуйте применяемые методы и формы работы. Новое помогает сосредоточить внимание даже уставшему человеку.

4) Предъявляйте материал проблемно. В зависимости от соотношения познавательных и прак-

тических интересов в классе акцентируйте соответственно познавательные или практические проблемы.

5) Оставьте ученика в покое при явном его затруднении сосредоточиться, если приведенные выше меры не помогают. Не делайте ему никаких замечаний на уроке, поговорите потом, на перемене о том, с чем связаны его затруднения. Надо понимать, что работоспособность каждого человека не всегда находится на одинаково высоком уровне.

6) Следите за условиями среды в классе: не снижается ли работоспособность недостаточным освещением, плохой вентиляцией, неподходящим расположением учеников за партами и т. д.

Обеспечение процесса усвоения зависит и от непрерывной «обратной связи», от информации о протекании процесса, поступающей как к учителю, так и к ученику.

«Обратную связь» обеспечивает прежде всего **контроль** со стороны учителя, класса и самого ученика. Самая существенная функция контроля — обеспечение процесса. В школьной практике эта функция, к сожалению, часто подменяется другой, в определенном смысле вторичной.

На XXVI съезде КПСС Л. И. Брежнев отметил, что надо освободиться от формализма при оценивании работы учеников и учителей. Формализм возникает в тех случаях, когда некоторое действие либо лишилось своего функционального смысла, либо превратилось в самоцель, либо выполняет какую-нибудь вторичную функцию.

Напомним, что основной функцией контроля является обеспечение усвоения и развития. В ходе контроля ученику важнее всего узнать, что он усвоил хорошо, что — нет, каковы ошибки, чем они вызваны. Отсюда вытекает возможность формировать «я»-образ себя как учащегося и объектив-

ную самооценку (о чем уже говорилось выше). Здесь формируются и основы готовности к самоуправлению. В свою очередь, из «я»-образа и самооценки вытекает стимулирующее влияние контроля.

К сожалению, на практике для учителя главным в контроле нередко становится выставление отметок, поскольку на их основе проверяется и оценивается его работа. То, что выставление отметок стало главной задачей контроля, вызвало существенные деформации в деятельности учителя. Отметки стали выставляться и за «полуфабрикаты» (для учителя лучше, если отметок будет больше), и за домашние упражнения, и за проявление активности при закреплении материала. Однако эти результаты варьируют в зависимости от типа памяти и скорости усвоения. Конечный результат у тех учащихся, которые при закреплении или в домашних упражнениях проявили себя более слабо, может быть таким же хорошим, как у других, или даже лучше. Оценивание «полуфабрикатов» может повредить отношению учащихся к работе. Оценивать надо все же определенный конечный продукт учебной деятельности; промежуточные результаты должны только подвергаться контролю.

Как мы уже говорили, ученики придают большое значение отметкам. Это адаптация к сформировавшейся системе обучения, где контроль в значительной мере лишился своей основной функции. Однако в поведении ученика такой формальный контроль вызывает ряд нежелательных изменений: формируется установка на то, что важнее всего получать хорошие отметки, а подлинное качество знаний не столь существенно. Отсюда готовность к списыванию, подсказке и т. д.

Контроль может успешнее обеспечивать процесс

усвоения в том случае, если учитель будет иметь в виду следующие правила.

1) Контроль должен дать ученику картину достигнутого им уровня и факторов, которые этот уровень обусловили. Исходя из этого требования надо не только фиксировать ошибки, но анализировать причины их появления и показать ученику пути для достижения лучших результатов. Не всегда возможно и целесообразно сделать это на уроке; иногда для этого нужна индивидуальная работа с учеником во внеурочное время.

2) При контроле надо характеризовать работу ученика по возможно более широкой шкале критериев и стараться показать наряду с недостатками по одним критериям сильные стороны на основе других критериев.

3) По возможности следует применять взаимный контроль учащихся.

4) Следует всемерно поощрять самоконтроль и самоуправление учащихся. Ученик должен смело признаваться, если темп слишком быстрый, если материал ему непонятен, если он пришел к отличным от учителя и других учащихся заключениям.

5) В той мере, в какой развивается способность ученика к самоконтролю, следует уменьшить контроль со стороны учителя и коллектива.

Итак, функция обеспечения процесса усвоения и развития содержит четыре частные функции: а) обеспечение общей готовности к учению; б) обеспечение положительного отношения к предмету и развитие соответствующих познавательных потребностей; в) обеспечение деятельности ученика в учебной ситуации; г) обеспечение «обратной связи» и самоуправления.

Если учитель обратится к анализу своей деятельности, то он может заметить игнорирование

или недостаточное выполнение некоторых из указанных функций обеспечения процесса. По нашим наблюдениям, в школе мало учитывается общая готовность учащихся к учению, мало делается для того, чтобы направить учеников на самоконтроль и самоуправление в учебном процессе.

Мы начали наш разговор с обеспечения процесса усвоения и развития, потому что на практике выполнение этой функции зачастую предшествует деятельности учителя по передаче учебного материала.

Расчленение функции передачи и усвоения учебного материала на более частные функции целесообразно осуществлять исходя из тех состояний развития учащегося, которых учитель планирует достигнуть. Для этого надо определить, что является показателем развития учащегося по окончании той или другой стадии обучения.

Состояние знаний, умений и навыков можно характеризовать последовательно как:

1) **первичную ориентировку** в определенном учебном материале, которая заключается в понимании объяснения учителя или учебного текста, в усвоении новых понятий и охвате структуры сообщения;

2) **понимание связей и системности** знаний, заключающееся в установлении ассоциативных связей различного уровня;

3) **владение предметом**, выражающееся в гибком применении усвоенных знаний при ориентировке в определенной области действительности, в быстром переносе усвоенных понятий и закономерностей для объяснения аналогичных явлений в других областях жизни.

Гибкое применение и перенос предполагают не только четкое понимание и прочное усвоение знаний, но также и наличие установки на то,

что знания изменчивы. Они предполагают и способность оценивать усвоенные знания, видеть их значение для практической деятельности людей, а также в аспекте интересов всего социалистического общества и государства. Тем самым владение предметом имеет по меньшей мере две отличные друг от друга стороны: а) готовность гибко оперировать знаниями и б) способность придавать этим знаниям практическую и идеологическую ценность. Эти стороны можно рассматривать и как самостоятельные аспекты, из которых состоит владение предметом. Эти относительно самостоятельные аспекты владения предметом, если они достаточно хорошо реализованы, объединяются в качественно новом аспекте, который можно назвать творческим владением.

Предпосылкой творческого владения является то, что усвоенные знания приобретают для ученика личностную и социальную значимость. Вследствие этого он становится более чувствительным (сенситивным) к проблемам информации, а также к тем ситуациям действительности, в объяснении которых можно использовать усвоенные знания. Вместе с тем творчество невозможно без готовности гибко оперировать усвоенными знаниями, без владения ими на уровне интеллектуального навыка. В этом смысле творческое владение — не самостоятельная функция, а скорее самый высокий уровень владения²³. На этот уровень могут подняться те учащиеся, у которых сложились в ходе предыдущего развития и другие личностные предпосылки, без которых творчество невозможно (определенные

²³ И. Я. Лернер включает опыт творческой деятельности в качестве составного элемента содержания общего образования и рассматривает процессуальные характеристики опыта творческой деятельности (см.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения, с. 52).

ценностные ориентации, положительное отношение к многозначности, к альтернативам).

В силу всего этого проявления творческого отношения в учебной деятельности — такой результат, которого достигает в классе далеко не каждый ученик. Необходимо особо подчеркнуть, что для творчества самое главное — определенные личностные предпосылки, без которых достигнутый уровень интеллектуальных функций не может быть реализован.

В зависимости от того, какая из функций выступает в тот или иной момент обучения на передний план, учитель выбирает форму организации и метод обучения.

Первичную ориентировку целесообразно основывать на фронтальной работе, рассказе учителя или лекции. Это особенно следует делать, если данный раздел предмета не связывается у учащихся с ранее возникшими познавательными проблемами, если учебник относительно сложен и перегружен второстепенным материалом. В противоположном случае полезно проводить индивидуальную работу с материалом учебника.

С этим может непосредственно связываться и реализация второй функции — **установление связей**. Ученик должен, опираясь на инструкцию, данную учителем, связать новый материал с изученным ранее и со своим жизненным опытом, с информацией, полученной из других источников. Поскольку предшествующий опыт всегда индивидуально вариативен, то целесообразно при реализации функции установления связей использовать групповую работу учащихся с последующим фронтальным обсуждением результатов.

Реализация функции **владения** предполагает упражнение и тренировку, характер которых зависит от предмета. Тренировка не будет эффектив-

ной без хорошей ориентации учащегося в своей деятельности и без его достаточной активности. Поэтому в ход упражнения включается функция обеспечения процесса, в первую очередь реактивации, о которой говорилось выше. Владения во многих случаях невозможно достигнуть, если не позаботиться о возможности для учащихся получить некоторую дополнительную информацию, не углубить уже имеющиеся знания. Реализация функции владения предоставляет учителю возможности для использования в учебном процессе взаимоотношений учащихся, их воспитательных потенциалов. На уровне владения проявляются достаточно ярко индивидуальные различия между школьниками в темпе продвижения. Кроме интеллектуальных различий, разный темп продвижения может быть обусловлен различиями в жизненном опыте, в предварительной информации, которой располагает ученик, специальными способностями и умениями и т. д. Если учитель хорошо знает учеников, он может использовать такие организационные формы учебной деятельности, которые позволяют каждому найти свое место в общем деле. Тогда отношения актуализируются в качестве воспитательного потенциала процесса обучения.

Особо следует остановиться на одном аспекте владения. Это придавание знаниям и умениям практической и идеологической ценности. Впервые этот аспект владения выдвинут дидактом ГДР профессором В. Науманном²⁴. В. Науманн харак-

²⁴ И. Я. Лернер (см.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения, с. 45) говорит об оценочной функции знания. Поскольку оценочное отношение по своей гносеологической сущности отличается от знания как отражение действительности, то в обучении, по нашему мнению, их целесообразно различать.

теризует этот аспект владения следующим образом: это занятие человеком (учеником) определенной позиции в отношении любых изучаемых объектов и явлений с мировоззренческой точки зрения, выражающее ценностное отношение субъекта к рассматриваемому объекту или явлению.

Придавание идеологической ценности выступает как процесс, имеющий следующие структурные элементы: а) субъект процесса придавания ценности (учитель и учащиеся); б) объект придавания ценности (некоторое научное знание); в) идеологическая норма; г) методы для выведения оценочного суждения, организация деятельности учащихся; д) придавание ценности или занятие некоторой позиции в смысле оценочного суждения.

Рассматриваемую функцию нельзя считать реализованной, если учащиеся могут при необходимости вывести лишь соответствующее оценочное суждение. Очень важна субъективная сторона придавания ценности, наличие чувства уверенности, убежденности в том, что оценка соответствует идеологическим нормам социалистического общества и принимается как обоснованная. Чувство уверенности возникает тогда, когда доказываемое утверждение в такой мере обосновано аргументами, что нет возможности сомневаться в оценке.

Осознание и реализация учителем этого аспекта владения предметом весьма важны с точки зрения развития социалистической личности, в частности, ее направленности.

В. Науманн выдвигает пять различных методических подходов учителя.

1) Учитель может рассчитывать на спонтанное возникновение у учащихся оценочного суждения. Для этого он должен придать своему рассказу или описанию соответствующую эмоцио-

нальную окраску при помощи выбора речевых средств, мимики, жестикуляции. Идеологические оценки могут быть таким образом довольно адекватно восприняты в начальных классах. В старших классах такие приемы могут лишь сопровождать более сложные методические варианты.

2) Изученные учащимися некоторое событие, факт или их жизненный опыт, наблюдение рассматриваются как частный случай того оценочного суждения, которое дано учителем или в учебнике. Осуществление такой операции предполагает уже достаточно развитое мышление. В организационном плане в данном случае подходит групповая работа, поскольку она позволяет подвергать анализу различный жизненный опыт, уже сложившиеся оценочные суждения.

3) Довольно часто используется для выведения оценочного суждения сопоставление различных объектов, условий деятельности и жизни, методов деятельности. Сопоставление применимо не только для придавания идеологической ценности, но и для выведения оценок практического порядка.

4) Более сложен четвертый методический вариант. Он состоит из следующих действий: а) учитель и учащиеся анализируют вместе ситуацию, историческое событие, характеристику литературного героя, технологический метод и т. д.; б) учитель и учащиеся разрабатывают вместе (в порядке фронтальной работы или же эта задача поручается ученическим группам с последующим обсуждением результатов всем классом) критерии, шкалу для оценки рассматриваемого объекта или явления; в) учащиеся сравнивают объект или явление с зафиксированными критериями и пытаются вывести оценочное суждение; г) учитель заканчивает процесс оценивания и поощряет учащихся к

самостоятельным выводам, вытекающим из оценочного суждения.

5) Учитель исходит из неясности или неправильной позиции, бытующей среди части учащихся, и призывает к критическому анализу этой точки зрения. Такой методический подход заключается не в противопоставлении правильной идеологической позиции и неправильной. Он состоит, прежде всего, в изучении ложной позиции, в раскрытии ее внутренних противоречий, для того чтобы опровергнуть ее при помощи убедительных аргументов и обосновать правильную классовую позицию. Учащимся очень важно приобрести соответствующий опыт.

Из вышесказанного видно, что дидактические функции часто переплетаются, не всегда выступают в четкой последовательности. Учителю же всегда важно фиксировать, на достижение какого состояния ученика в данном конкретном случае направлены его усилия. Во многих случаях за неэффективной деятельностью учителя кроется неосознанность функций, игнорирование или недостаточный учет некоторых из них.

ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Исторически сложившиеся принципы дидактики требуют либо определенного характера представления учащимся учебного материала (принципы научности, наглядности, систематичности, проблемности, связи теории с практикой, доступности), либо достижения определенного состояния психики или усваиваемых знаний, умений и навыков учащегося (принципы активности, сознательности, прочности знаний), либо определенной направленности деятельности учителя и достижения

некоторого характера всего учебного процесса (принципы индивидуального подхода, воспитывающего обучения, взаимного обогащения учащихся в процессе обучения, оптимизации процесса обучения и пр.). Все эти принципы опираются на определенные закономерности процесса познания, психологии развития, педагогической и социальной психологии, частично вытекают из целей воспитания. Многие из них состоят на вооружении дидактики уже века, другие выдвинуты относительно недавно.

Если дидактика расширяет свои границы и рассматривает закономерности развития целостной личности учащегося в процессе обучения, тогда учитель не может ограничиться принципами представления учебного материала, как бы важны сами по себе они ни были. Принципы, отражающие требования к состоянию психики и усваиваемым знаниям, умениям и навыкам, содействуют и развитию целостной личности. Еще больший интерес представляет в этом отношении последняя группа принципов, определяющая общую направленность деятельности учителя. Однако традиционный набор дидактических принципов не позволяет обеспечить прежде всего формирование интегральных качеств личности.

Выше мы говорили о том, что развитие происходит при условии активной деятельности и общения развивающейся личности. Целенаправленным это развитие становится благодаря фактору воспитания, управлению со стороны воспитателя. Психологическими исследованиями установлена закономерная связь между развитием личности и ее участием в жизни коллектива. Оказывается, что эта связь диалектического характера. Личности необходимо как отождествление с коллективом, так и обособление от коллектива. Можно

сказать, что многие связи между факторами развития личности в принципе такого же характера. Исходя из этого, по-видимому, нельзя сформулировать требования к воспитанию в процессе обучения в виде жестких правил. Учитель будет ориентирован гораздо лучше, если эти требования будут представлены в форме диалектически единых противоположностей.

По такому пути уже пошел в дидактике В. И. Загвязинский, имея в виду управление учебной деятельностью учащихся со стороны учителя. В таком духе сформулированы некоторые принципы обучения и в «Дидактике средней школы» (например, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся).

Ниже мы попытаемся сформулировать основные принципы деятельности учителя, помогающие ему выбрать общее направление с учетом воспитания целостной личности учащегося.

Обучение должно проходить в единстве руководства учителя и самостоятельности учащегося.

Обе диалектические противоположности можно найти в истории педагогики в качестве самостоятельных требований к обучению; однако ничем не ограниченная реализация того или другого может привести к нарушениям процесса развития.

Определенный багаж знаний, умений и навыков каждый человек может приобрести и без систематического обучения. Известно много самоучек, у которых период учения, руководимого учителем, был относительно коротким. В современных условиях в большинстве случаев невозможно, чтобы человек достиг развития, отвечающего требованиям общества, без организованного обществом обучения. Даже после получения система-

тического специального образования все работники повышают свою квалификацию, и их учение обычно кем-то направляется.

У ученика общеобразовательной школы, как правило, отсутствует та готовность к самостоятельному учению, которая может быть у лиц, уже получивших общее и профессиональное образование. Именно учитель должен обеспечить развитие учащегося, отвечающее целям, которые поставлены обществом. За это он несет ответственность перед обществом, перед органами народного образования. У него есть и нужные предпосылки для управления развитием учащихся: он знает предъявляемые обществом требования и умеет их конкретизировать в соответствии с ситуацией, знает особенности учебной ситуации и ситуации развития учеников, а также средства, с помощью которых можно обеспечить достижение общественно желаемых целей.

С другой стороны, известно, что учащегося лучше всего развивает активная самостоятельная деятельность, использование его сил, личностных ресурсов, что ведет к их дальнейшему развитию. Самостоятельность ученика может оказаться дидактическим антиподом активного управления со стороны учителя. Если учитель во всем направляет ученика и предписывает ему даже то, с чем школьник справился бы сам, то можно сказать, что управление подавляет, парализует самостоятельность и вместе с тем тормозит развитие.

Тем самым мы могли бы сформулировать этот принцип как практическое руководство следующим образом. Учитель должен сам ставить только те задачи, формулировать те проблемы, с постановкой и формулированием которых ученик пока еще не справляется. Учитель должен предписывать способы деятельности только в том случае,

если у ученика не сформировалась картина того, какие альтернативные способы возможны в данном случае, в каких условиях они приемлемы, если он не может сам выбрать способ деятельности. Чем больше ученик в состоянии сам контролировать свою деятельность и управлять ею, тем меньше это должен делать учитель.

При определении оптимального соотношения деятельности учителя и самостоятельности учащегося (коллектива учеников) следует исходить не только из достигнутого уровня развития, из наличия предпосылок для самостоятельности, но также из экономии сил и времени учащихся и учителя.

Развитие идет в направлении все более общего управления со стороны учителя, если управление часто выступает в виде помощи и совета и непрерывно возрастает роль самоуправления ученика. Реализация этого принципа предполагает, по сути дела, развитие ученика как субъекта учебной деятельности.

Обучение должно проводиться по возможности в единстве учета индивидуального развития каждого ученика и развития коллектива.

В дидактике имеет довольно долгую историю принцип индивидуального подхода к учащимся²⁵, а иногда и учета индивидуальных особенностей. Это требование обусловлено тем обстоятельством, что уже сформировавшиеся психические предпосылки учащихся к успешному усвоению знаний различны. Различны также многие воздействующие на учение внешние условия (домашние обстоятельства, взаимоотношения с коллективом). Достичь общественно требуемого уровня знаний и развития личности возможно лишь в том случае,

²⁵ См.: Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьника. Казань, 1980.

если эти различия будут учтены. Необходимостью учета индивидуальных различий учащихся и обусловлено появление в школе дифференциации обучения, приспособление обучения к особенностям различных ученических групп вплоть до индивидуализации, то есть приспособления к особенностям отдельного ученика.

Соблюдение отмеченного принципа вызывает наряду с положительными изменениями и негативные сдвиги в развитии школьников, а именно: ухудшение межличностных отношений в классе, недостаточное влияние обучения на социальное развитие. Очевидно, приспособление к индивидуальным различиям хотя и существенно, но должно уравниваться определенным противоположным устремлением.

Указанные обстоятельства вынуждают приспособлять обучение одновременно и к состоянию данного ученического коллектива и потребностям его развития. Необходимость этого становится очевидной, если мы будем иметь в виду такие воспитательные цели, как развитие самосознания ученика и способности к самоуправлению. Как было показано выше, эти личностные характеристики могут формироваться лишь при условии, если ученики в достаточной мере включены в кооперативную деятельность, если они могут соотносить свои действия и их результаты с действиями и результатами одноклассников. Поэтому необходимо параллельно с дифференциацией обучения позаботиться и о соответствии его потребностям развития коллектива. Что мы можем с этой точки зрения требовать от обучения?

Ученик не связывает обучение с групповыми потребностями. Помощь в учении, получаемая в случае необходимости от одноклассников, или приобретение интересной дополнительной инфор-

мации связываются с общением и личными взаимоотношениями, но не с классом как коллективом. Если хорошие результаты учения высоко ценятся в классе, то это рассматривается самими учащимися в первую очередь как проблема их личного положения среди одноклассников. Те или иные достижения превращаются в потребность коллектива, если на их основе данный коллектив оценивается другими группами, другим школьным классом как целостность. Отдельный же ученик воспринимается тогда как исполнитель определенной роли и представитель своего коллектива.

Учебная деятельность может стать общей проблемой или потребностью коллектива лишь в определенных условиях: а) если учебные задачи даются классу как целостности, если их выполнение оценивается как достижение всего класса, а не как совокупность достижений отдельных учеников; б) если организационную сторону выполнения задания обсуждает и решает коллектив; в) если при выполнении задания осуществляется разделение труда так, чтобы у каждой группы и у каждого ученика в группе были свои четкие задачи; г) если исполнение проверяется и учитывается не только учителем, но и представителями коллектива. При такой организации работы учебная деятельность приобретает коллективные черты. Эти признаки могут возникнуть в том случае, если учитель использует в классе взаимный контроль учащихся, парную работу, групповую работу на уроке и во внеурочное время. Обо всем этом можно получить подробные сведения из педагогической литературы²⁶.

²⁶ См.: Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке; Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников.

Если бы мы ограничились сказанным, то созда-лось бы впечатление, что учет развития коллекти-ва и использование кооперативных форм работы имеют только воспитательное значение и дидакти-чески бесполезны. Однако дело обстоит не так. Рассматриваемый принцип отражает именно ос-новные закономерности учения и всякого позна-ния. Ведь познанию всегда присущ социальный характер; социальным является и учебное позна-ние.

Для реализации данного принципа учителю при планировании работы по определенному разде-лу предмета надо: а) представлять себе индиви-дуальные вариации учебных возможностей уча-щихся (предварительные знания, умения умствен-ной работы и практической деятельности, уровень умственных способностей, различия в начитанно-сти, информированности, жизненном опыте, учеб-ных мотивах); б) знать, какие индивидуальные различия делают необходимой дифференциацию обучения, какие из них можно рассматривать в качестве групповых ресурсов для повышения эффективности учебной деятельности; в) на осно-вании этих данных решить, в какой мере и где использовать фронтальную, индивидуальную, групповую формы работы.

Обучение должно осуществляться в единстве перспективы успеха и возможности неудачи.

Довольно широко распространено мнение, что развитию содействует достижение положительных результатов. Справедливо, что ничто не способ-ствует успеху так, как сам успех. Однако все же следует спросить, когда то или другое достиже-ние воспринимается как успех. Оказывается, что тогда, когда была реальная угроза неуспеха²⁷.

²⁷ См.: Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Ис-следование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.

Следовательно, не столько важно достижение как таковое, сколько достижение, приобретенное ценой усилия и с учетом вероятности неудачи.

На развитие учащегося плохо влияет отсутствие или малая вероятность возможности неуспеха; при таком положении деятельность перестает интересовать его. С другой стороны, деятельность, в которой перспектива успеха слишком мала, тоже теряет привлекательность.

Для реализации рассматриваемого принципа важно так определить степень сложности и объем учебного материала, чтобы ученик мог добиться успеха лишь в результате разумного напряжения сил и активных поисков. При этом надо учитывать не только возможности отдельного ученика, но и коллективные ресурсы, которые позволяют некоторой части учащихся справиться с заданием, опираясь на помощь товарищей.

Этот принцип в значительной мере предполагает самоуправление ученика. Нелегко определить извне, имеются ли у данного ученика предпосылки для того, чтобы справиться с работой, не в том ли состоит проблема, что он просто не использует свои возможности, не активизирует свои силы.

Важным принципом следует считать единство учебной деятельности учащегося и системы его жизнедеятельности в процессе обучения.

Выше мы показали, что у довольно значительной части учащихся сложились такие социальные установки, которые свидетельствуют о недостаточно высокой личностной значимости для них учебной деятельности. Такую ситуацию можно характеризовать как противоречие между общественной и личностной значимостью этой деятельности. Подобное противоречие может возникнуть, по нашим данным, особенно в том случае, если обучение, управление учебной деятельностью не учитывает

особенностей всей системы жизнедеятельности школьника. Учебная деятельность как элемент системы жизнедеятельности школьника воздействует на все элементы этой системы и сама испытывает влияние других видов деятельности. Как и другие виды деятельности, учебная деятельность не может существовать без общения участвующих в ней людей.

Каждый отдельный вид деятельности можно рассматривать с двух точек зрения: а) какова его функция с точки зрения жизнедеятельности общества и б) какова его личностная функция. Если учебная деятельность с точки зрения общества выступает как разновидность познавательной деятельности (это часто подчеркивается дидактиками), то в личностном плане она может не иметь характера познавательной деятельности. Часто учащиеся лично не принимают предложенную им учителем познавательную задачу, сами не ставят подобных задач. Весь процесс учения в этом случае превращается в простое заучивание, побудительной силой которого являются требование учителя, осуществляемый им контроль и отметки.

Личностная значимость учебной деятельности зависит, по нашим данным, не только от постановки обучения, но, прежде всего, от того, в какую личностную систему жизнедеятельности входит учение. Его общественная и личностная функции могут быть согласованы при определенных условиях: а) если учебная деятельность содействует удовлетворению уже имеющихся у школьника личностных и групповых потребностей, даже тех, которые не имеют прямого отношения к ее содержанию; б) если мера трудности и объем требуемой работы относительно соответствуют уже сложившимся личностным и групповым ресурсам учащихся; в) если другие виды деятельности предоставля-

ют возможность освободиться от того напряжения и переживания неуспеха, которые встречались в процессе учебной деятельности; г) если в учебной деятельности интегрируются опыт и знания, которые получены в других сферах жизни.

Из связи учебной деятельности со всей системой жизнедеятельности учащегося вытекает необходимость учитывать эту связь при управлении процессом учения ученика и классного коллектива.

Учителю следует при этом руководствоваться следующими правилами:

1) еще до начала реального взаимодействия с учащимися, то есть на этапе планирования обучения, выяснить, какую ценность придают они данному предмету и учебной деятельности в целом;

2) руководствуясь этими знаниями, попытаться выяснить, какую вторичную функцию (общение, улучшение социометрического статуса среди сверстников, достижение одобрения значимых взрослых и пр.) можно придать учебной деятельности, чтобы укрепить ее положение в системе жизнедеятельности каждого учащегося и всего классного коллектива;

3) выяснить, какой жизненный опыт и знания, усвоенные из других источников, а также в рамках других предметов, необходимо интегрировать в систему изучения данного предмета; как довести учащихся до осознания взаимосвязи различных дисциплин и различных сфер жизнедеятельности общества;

4) выяснить, какое место занимает данный предмет в балансе времени учеников, и принять в нужном случае меры для уменьшения учебной нагрузки и высвобождения временных ресурсов для других значимых элементов жизнедеятельности.

Предложенные принципы не снимают tradi-

ционных дидактических принципов. Они регулируют лишь взаимодействие учителя, учащихся, коллектива в процессе обучения, а также включенность ученика в учебную деятельность. Однако воспитательное влияние обучения во многом зависит от характера педагогического взаимодействия и от личностной включенности ученика в учебную деятельность.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ

Выше уже не раз было упомянуто, что, кроме содержания образования и методов обучения, воспитывающее влияние обучения зависит от его организации. Поскольку этот аспект целостного процесса рассматривался в литературе недостаточно, остановимся на нем подробнее.

Об организации обучения говорят относительно часто, но редко дают четкие определения. Это понятие встречается в литературе в двух различных значениях. Во-первых, им обозначают процесс упорядочения хода деятельности учащихся и учителя на основе определенных принципов или требований (Т. А. Ильина, 1972; М. И. Махмутов, 1975; Г. И. Щукина, 1979, и др.). Во-вторых, так называют относительно стабильную связь в пространстве и времени между людьми, видами деятельности, содержаниями и т. д., имеющими отношение к процессу обучения. Различные сочетания названных элементов можно рассматривать как организационные формы (А. А. Бударный, 1975; В. Н. Максимова, 1977). Мы имеем в виду организацию обучения лишь в этом втором значении.

В зависимости от того, кто регулирует взаимосвязи перечисленных элементов, можно говорить об организации обучения на уровне государства, республики, региона, школы и учителя. Общие

организационные основания дидактического процесса определены в государственном масштабе Уставом средней общеобразовательной школы и другими документами, уточняющими устав школы. Таким образом установлено место классно-урочной системы, разделение предметов на обязательные и факультативные, общий объем факультативного обучения. На уровне союзной республики решается вопрос о создании классов и школ с углубленным изучением какого-либо предмета, рекомендуются те или иные предметы для факультативного изучения. Таким образом учитываются местные потребности экономического и социального развития, а также традиции. Поэтому в разных союзных республиках наблюдается весьма различная картина в области дифференциации обучения. Возникает вопрос, какие воспитательные потенциалы имеют те или иные формы дифференциации обучения.

Влияние учебного плана как организационного элемента обучения на развитие личности учащегося пока мало исследовано. Есть основание полагать, что введение какого-либо нового предмета (не говоря уж о группе предметов) воздействует на развитие целостной личности учащегося и на усвоение других дисциплин. Учебный план школы представляет собой определенную систему, изменение какого-либо элемента которой сказывается и на других элементах.

Это предположение подтверждается данными исследований. Наш сотрудник Х. Вооре изучал влияние на развитие школьников увеличения в учебном плане начальных классов количества уроков пения и музыки (до 6 часов в неделю)²⁸. В течение четырех лет обследовалось развитие детей

²⁸ См.: Факультативные занятия в средней школе. М., 1973.

по следующим параметрам: успеваемость по родному языку и математике, уровень сформированности умственных способностей.

В таблице представлены показатели, полученные по тесту умственных способностей. Как видно, разность между экспериментальными и контрольными классами из года в год увеличивалась.

Таблица

Классы	Экспериментальные классы (число очков)	Контрольные классы (число очков)	Разность
I	25,31	23,73	1,58
II	28,00	26,11	1,89
III	30,77	27,00	3,77

Введение факультативного предмета может воздействовать на развитие умственных способностей, тем самым влияя на повышение успеваемости по другим предметам. Особого внимания заслуживают в этом отношении предметы эстетического цикла, которые в обязательном учебном плане представлены слабо. Можно полагать, что эти предметы уменьшают одностороннюю когнитивную направленность учебного плана и таким образом содействуют более целостному развитию личности. В какой-то мере это способствует и конвергенции разных видов деятельности, о которой писал Б. Г. Ананьев.

При планировании состава факультативных предметов целесообразно иметь в виду характер существующего учебного плана.

Воспитательное влияние дифференциации обу-

чения не ограничивается развитием умственных способностей и интересов. Предоставление возможности выбора само по себе уже имеет большую воспитательную ценность.

Влияние ситуации выбора на нравственное развитие школьника не раз рассматривалось в педагогике. В данном случае мы имеем дело с весьма специфической ситуацией, в которой в меньшей степени выступает нравственная сторона, а в большей — такие черты личности, как наличие и уровень развития умственных потребностей, развитость самооценки, уровень притязаний, способность анализировать и учитывать различные объективные условия. Следует полагать, что такие ситуации выбора могут содействовать общему, а опосредованно — и нравственному развитию.

Исследования, проводимые эстонским педагогом И. Краав, свидетельствуют о том, что учащиеся школ с углубленным изучением какого-либо предмета отличаются более положительными социальными установками относительно учебной деятельности, их самосознание более развито. Особенно сильно они отличаются от сверстников тем, что глубже осознают применяемые в обучении методы и организационные формы, оценивают их с точки зрения эффективности, то есть в этом случае можно говорить о более высоком уровне сформированности учебной деятельности.

Различные формы учебной деятельности можно характеризовать через различия в общении между учителем и учащимися и между самими учащимися в процессе обучения. Роль общения как фактора психического развития общепризнана в психологии. Л. С. Выготский считал, как известно, общение предпосылкой развития высших психических функций. Ж. Пиаже обращал внимание на общение как условие формирования понятий:

дети могут освободиться от своей эгоцентрической точки зрения только в случае сопоставления и координации различных точек зрения. В исследованиях, проводимых под руководством В. В. Давыдова, установлено, что кооперативные формы работы могут играть существенную роль в развитии учебной деятельности (Г. А. Цукерман, Т. А. Матис и др.).

Уже установленные развивающие потенциалы различных форм учебной деятельности могут быть выдвинуты при организации процесса обучения как воспитательные задачи, и мы можем говорить о развивающем влиянии форм работы не в общем виде, а конкретно. В интересах такой целенаправленной деятельности учителя необходимо характеризовать подробнее основные воспитательные потенциалы различных форм организации учебной деятельности.

Фронтальную работу (школьная лекция, рассказ учителя, беседа, объяснение, фронтальный контроль) характеризует направленность контактов учителя более или менее равномерно на весь класс. В случае возможного эпизодического индивидуального контакта учитывается передача определенных ценностей не столько данному учащемуся, сколько всему классу. В зависимости от этого контакт, как правило, деловой; главным является передача культурных ценностей, а также выражение одобрения или порицания.

Во фронтальной работе, как правило, не могут достаточно выявиться ни признание класса, ни осуждение. Учащиеся мало могут делиться возникшими проблемами (даже если учитель поощряет это, очень немногие это делают в большой группе). При необходимости учащиеся не могут оказать товарищу или принять от него помощь.

При **индивидуальной** работе (работа с учебни-

ком, самостоятельные наблюдения, упражнения) отсутствует непосредственный контакт с учителем. Ученик работает над материалом исходя из ранее полученных указаний или на основании соответствующего письменного руководства. Через них осуществляется косвенный контакт с учителем. В заданиях и руководствах, данных учителем, может отразиться личностное отношение к учащемуся. Как и при фронтальной работе, ученик не может вступать в контакт с соучениками.

Индивидуальная работа является во многих буржуазных дидактических системах преобладающей, поскольку она может содействовать воспитанию предприимчивого дельца. В советской школе она играет в основном дополнительную роль. Однако некоторые дидактические условия привлекают большое внимание дидактов к этой форме работы учащихся (Б. П. Есипов, 1961; Е. С. Рабунский, 1963; А. А. Кирсанов, 1980; И. Э. Унт, 1974).

В индивидуальной работе, проводимой под умелым руководством учителя, в большей мере возможно учитывать уровень развития учащихся, их темп работы, интересы и способности.

Исследованиями (И. Т. Огородников, И. Э. Унт, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый и др.) установлено, что индивидуальная работа содействует достижению следующих образовательных и воспитательных задач: а) расширяется объем усвоенной информации; б) повышается интеллектуальная активность и самостоятельность, учащиеся начинают лучше обосновывать свои суждения; в) в случае дифференциации индивидуальной работы учащихся в зависимости от уровня их умственного развития, характера имеющихся пробелов и интересов может быть достигнут заметный рост успеваемости по предмету и повышение интереса к данному предмету.

Приступая к индивидуальной работе, каждый ученик объективно не имеет обязанностей по отношению к коллективу класса. Полученное индивидуальное задание является вопросом взаимоотношений учителя и учащегося. Школьник несет ответственность прежде всего перед учителем, а не перед классом. Поскольку класс не знает, какое задание получил каждый ученик, не принимает участия в их распределении, то в отношении данного учащегося класс не имеет и никаких ожиданий. Ученику позволено излагать классу свои особые мнения, дополнительно добытые данные, но ситуация индивидуальной и фронтальной работы неизбежно выдвигает на первый план чисто личную мотивацию (повышение престижа, удовлетворение своих познавательных потребностей). Эстонский дидакт М. Руте установила, что широкое применение индивидуальной работы наряду с фронтальной приводит к ухудшению личностных взаимоотношений в классном коллективе.

При кооперативной постановке учебной деятельности учащиеся работают в сотрудничестве с соучениками. Они обмениваются информацией, помогают товарищам и принимают помощь от них, взаимно проверяют результаты работы. В зависимости от охвата сотрудничающих учащихся кооперативная деятельность имеет различные разновидности: система консультантов, парная работа, групповая, коллективная, межклассная.

При парной работе сотрудничают два ученика, как правило, соседи по парте. Этот вид работы довольно широко применяется для контроля результатов учебной деятельности. Исследования показывают, что взаимный контроль содействует развитию адекватного «я»-образа и самооценки.

Групповая работа относительно мало распространена в школе. Для выполнения того или иного

задания класс делится на группы по 3—8 человек (чаще всего по 4 человека). Задание дается учителем всей группе. Группа анализирует условия, планирует свою дальнейшую деятельность, при необходимости делит задание на части, которые выполняются отдельными учениками, обсуждает все то, что сделано в рамках задания каждым, и представляет результаты для обсуждения всему классу в порядке фронтальной работы.

При групповой работе возникают прежде всего взаимоотношения между самими учащимися, а при работе всего класса, следующей за групповой работой,— между группами. Учитель не имеет постоянного контакта с отдельными группами. Он следит за процессом всей работы и при необходимости оказывает помощь отдельным группам. Контакт, возникающий при этом у учителя в группе, может быть более личностным, чем это возможно при фронтальной работе.

В экспериментах (под руководством Т. Е. Конниковой и Л. И. Новиковой) было установлено благоприятное влияние групповой работы на развитие классного коллектива, личностных взаимоотношений в нем. Исследования воспитательной эффективности групповой работы свидетельствуют о ее сильном влиянии на развитие личности школьника, прежде всего направленности личности (З. И. Васильева), на становление самосознания, на формирование творческого отношения к общению (У. В. Кала), на готовность к самоуправлению.

Коллективная работа в настоящем смысле этого слова возникает на базе дифференцированной групповой работы. Коллективной можно считать работу, имеющую следующие признаки: а) класс воспринимает задание учителя как данное всему классу; класс как коллектив несет ответственность за выполнение задания и получает

соответствующую социальную оценку; б) организация выполнения задания ложится на плечи самого класса и отдельных групп под педагогическим руководством учителя; в) существует определенное разделение труда, учитывающее интересы и способности каждого ученика и позволяющее каждому лучше проявить себя в общей деятельности; г) наличествуют взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

Такое распределение труда позволяет обеспечить более тесную связь между учащимися, чем это бывает обычно при фронтальной работе. В классе возникает новая социально-психологическая ситуация: отдельные учащиеся и целые группы имеют определенные ожидания относительно других групп и отдельных учащихся. Таким образом, появляется основа для возникновения чувства ответственности перед классом. Другой характер, по сравнению с обычной фронтальной работой, имеет также занятие, следующее за групповой работой. Каждая группа докладывает о достигнутых результатах, которые обсуждаются; возникает оживленное общение между учащимися. При таких условиях фронтальная работа получает черты, свойственные коллективной работе.

Воспитательные потенциалы коллективной работы заключаются прежде всего в улучшении межличностных взаимоотношений в классном коллективе, в повышении познавательных потребностей учащихся.

Для межклассной работы объединяют, как правило, параллельные классы, которые вместе обсуждают какую-нибудь междисциплинарную тему (например, культуру определенного периода развития общества, проблемы охраны окружающей среды и др.). На первом межклассном уроке слушают обзорную лекцию учителя или пригла-

шенного специалиста; после лекции обсуждается программа последующей работы, распределяются задания между классами и группами. Дальнейшая работа происходит в классе и дома, как правило, в группах. На заключительном межклассном уроке отдельные классы и группы обмениваются информацией, оцениваются полученные результаты. Все это повышает сплоченность классного коллектива, позволяет лучше понять социальный характер познавательной деятельности.



Как мы пытались показать на страницах этой брошюры, проблема воспитательного влияния обучения разработана неравномерно. Хотя до сих пор много внимания уделялось и уделяется влиянию содержания образования, и теперь еще трудно с уверенностью сказать, как отражаются, например, на развитии личности школьника различия в структуре учебного плана. Исследование роли факультативных предметов и классов с углубленным изучением тех или иных предметов позволило выдвинуть лишь некоторые предположения о важности структуры учебного плана. Здесь еще предстоит вести более углубленные исследования.

Влияние методов и организационных форм учебной деятельности на развитие личности школьника рассматривают нередко отдельно, как и влияние содержания образования. Однако воздействует ведь целостность обучения — содержание, методы, организационные формы и то, как они вписываются в систему прочих факторов, влияющих на развитие личности и коллектива учащихся. Такой комплексный подход к проблеме может быть самым плодотворным. Для этого необходимы согласованные усилия представителей психологии развития, педагогической психологии, теории воспитания и дидактики.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.

Васильева З. И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения. Л., 1981.

Васильева З. И. Коммунистическое воспитание учащихся в учебной деятельности. Л., 1980.

Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.

Дежникова Н. С., Первин И. Б. Товарищеская взаимопомощь в учебной деятельности. М., 1981.

Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения. М., 1982.

Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Каково место обучения среди других факторов развития личности?	14
О структуре процесса обучения	31
Как конкретизировать цели обучения?	39
Какие функции выполняют в учебном процессе действия учителя?	58
Принципы деятельности учителя в дидактическом процессе	75
Организация обучения как фактор воспитания	86
Рекомендуемая литература	96

Хейно Йоханнович Лийметс

КАК ВОСПИТЫВАЕТ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ?

Главный отраслевой редактор *Р. Д. Смирнова*. Старший научный редактор *Е. И. Соколова*. Младший редактор *Е. Л. Калакуцкая*. Художник *Г. Ш. Басыров*. Художественный редактор *Т. С. Егорова*. Технический редактор *Н. В. Лбова*. Корректор *Р. С. Колокольчикова*.

ИБ № 5836

Сдано в набор 09.08.82. Подписано к печати 20.10.82. А02964. Формат бумаги 70×100₃₂. Бумага тип. № 3. Гарнитура школьная. Печать высокая. Усл. печ. л. 3,9. Усл. кр.-отт. 8,124. Уч.-изд. л. 3,97. Тираж 135 920 экз. Заказ 1450. Цена 15 коп. Издательство «Знание». 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Индекс заказа 822212. Ордена Трудового Красного Знамени Калининский полиграфический комбинат Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. г. Калинин, пр. Ленина, 5.

