



Е. Н. Селиверстова

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТИПАХ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

УДК 37.014.7

ББК 74.03(2)

В статье анализируются подходы, обосновывающие научную целесообразность ретроспективного анализа многообразия представлений о типах обучения с позиций идеи субъектности как теоретического принципа, раскрывающего качественную неоднородность опыта познавательной самоорганизации школьников в обучении.

Ключевые слова: субъектность; тип обучения; интеллектуальное развитие; уровни интеллектуального развития; развивающие цели обучения.

E. N. Seliverstova

SYSTEMATIZATION OF DIDACTIC IDEAS ABOUT THE TYPES OF TRAINING IN DOMESTIC DIDACTICS THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article analyzes the approaches supporting scientific feasibility of retrospective analysis of the diversity of views about the types of training from the standpoint of the idea of subjectivity as a theoretical principle, revealing the qualitative heterogeneity of the experience of cognitive self-organization of students in education.

Key words: subjectivity; type of training; intellectual development; levels of intellectual development; developing training goals.

Как известно, процессы упорядочивания и систематизации научного знания свидетельствуют о действии внутренних механизмов его качественного обновления, которое связано с усилением теоретических позиций науки в результате перехода от ее описательной к объяснительной функции.

Очевидно, что изучение особенностей развития современной отечественной дидактики предполагает выявление и анализ подобных направлений движения научного знания, рассмотренных в контексте историко-педагогической ретроспективы.

С этой точки зрения, самостоятельный исследовательский интерес представляет анализ процесса научной разработки представлений о типе обучения. Значимость такого анализа для развития дидактики состоит в том, что в данном понятии фокусируется целостный взгляд на осмысление обучения как дидактического феномена. Поиск способов систематизации дидактических представлений о типах обучения предполагает выделение некоторой базовой идеи, которая выступает в качестве теоретической основы для установления отношений взаимосвязи внутри всего многообразия складывавшихся типов и приведения их к определенному внутренне структурированному единству.

В этой связи нельзя не учитывать того, что вектор развития отечественной дидактики, начиная со второй половины XX века, сопряжен с рассмотрением идеи субъектности школьника в познании как методологической установки, используемой в целях конкретизации научных представлений о ценностно-целевой природе обучения. Понимание субъектности человека как его интегрального качества, которое проявляется в способности к инициированию и саморегулированию активности, осмысливается в качестве основы механизма развития, обеспечивающего переход к его качественно более высоким уровням (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский и др.). В обозначенном контексте существенно, что характерной особенностью отечественной дидактики второй половины XX века является нацеленность на разработку проблематики влияния обучения на

интеллектуальное развитие и саморазвития учащихся.

Утверждение в отечественной дидактике второй половины XX века понятия «тип обучения», введение которого в научный оборот прежде всего осуществлялось стараниями М. И. Махмутова и М. Н. Скаткина [15; 19], было обусловлено интенсивной разработкой нового подхода к организации обучения, получившего название *проблемного обучения* и качественно отличавшегося от сформировавшегося ранее традиционного (объяснительно-иллюстративного) типа обучения.

Обогащение представлений о качественной неоднородности типов обучения складывалось под влиянием двух главных источников, которые разнились по своим качественным характеристикам, но вместе с тем находились во взаимодействии друг с другом. Речь идет о *передовом педагогическом опыте* и о *научно-теоретическом осмыслении* способов модернизации обучения. В условиях, когда требования социального заказа существенно обновляли взгляд на цели школьного обучения, каждый из обозначенных источников играл свою особую роль.

Широко развернувшаяся по всей стране после выхода Закона о связи обучения с жизнью (дек. 1958 г.) работа по освоению **передового педагогического опыта** способствовала накоплению массива педагогических фактов, отражавших подходы к обновлению практики обучения и актуализировавших необходимость ухода от однообразия в целевой организации обучения. В ходе набравшей темпы научно-технической революции принципиальные изменения

школьной практики были сопряжены с направленностью обучения на выработку у школьников готовности к свободному применению приобретенных знаний в решении разнообразных задач, выдвигаемых обучением, жизнью и практической деятельностью учащихся. В таких условиях для учителей приоритетной становилась цель, связанная с формированием у школьников не столько самостоятельности в осуществлении отдельных познавательных действий, указанных учителем, сколько *опыта учебной самоорганизации на уровне целостной познавательной деятельности*, приобретавшей в силу этого продуктивный, творчески-преобразовательный характер. Наиболее успешно работа по накоплению передового педагогического опыта проходила в школах Липецкой и Ростовской областей, а также в Татарской АССР.

Существенным было то, что передовые учителя неуклонно поощряли малейшие попытки учащихся думать и делать, ориентируясь не только на готовые образцы, данные учителем, но и на оригинальное, самостоятельное видоизменение ранее сложившихся у школьников подходов. На практике разрабатывалось положение о том, что продуктивная познавательная деятельность — это самостоятельная умственная деятельность школьников, которая не сводится к одному простому восстановлению в памяти известного им материала, а предполагает свободное оперирование им для получения новых самостоятельных обобщений и выводов. Благодаря результативности передового опыта на первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как *познающего*

субъекта, который, опираясь на опыт самостоятельно организованного исследования окружающего мира, стремится к глубокому проникновению в сущность изучаемых явлений.

Одновременно происходили серьезные изменения и в понимании роли учителя. Она начинала мыслиться в аспекте руководства этой самостоятельной познавательной деятельностью школьников, не сводимой только к форме усвоения готового знания, но и в полной мере предполагающей форму поиска самостоятельных идей, открытия школьниками новых для себя выводов, выдвижения собственных суждений и способов аргументации предлагаемых учителем положений.

Фактически в условиях передового педагогического опыта на основе эмпирических обобщений вырабатывалось понимание того, что высокий уровень интеллектуального развития школьников не может быть достигнут только вследствие продуктивно организованного усвоения. Подчеркивая значимость самостоятельного применения учащимися знаний с целью приобретения нового в условиях преодоления познавательных затруднений, передовой опыт открывал возможность рассматривать приобретаемые школьниками знания как «орудия познания и деятельности» (М. Н. Скаткин). Важной для дидактики была идея о том, что учащиеся хоть и находятся под руководством учителя, но вместе с тем самостоятельно и заинтересованно «добывают» знания посредством применения наличного опыта к решению новых практических и познавательных задач.

Нельзя не признать значения отмеченного передового опыта для

выработки взгляда на новый тип обучения: на практике было продемонстрировано многообразие отдельных, еще малосистематизированных педагогических решений, которые отражали идею влияния обучения на расширение реальных возможностей школьников действовать оригинально, проявляя все больше собственной инициативы не столько в отношении осуществления отдельных способов познавательных действий, сколько в аспекте разработки и реализации целостных познавательных стратегий, связанных с мотивированным изнутри усовершенствования способов применения ранее полученных знаний. Фактически практика школьного обучения, ориентируясь на необходимость углубления приобретаемых школьниками знаний и повышения уровня их самоорганизации в познании, акцентировала идею ограниченности традиционно доминировавшего в обучении исполнительского типа познавательной активности школьников. Накопление массива эмпирических положений и выводов приводило к постановке вопроса о том, что направленность учебного процесса на развитие познавательной самостоятельности учащихся требует изменения сложившейся схемы традиционного обучения. В частности, свою ограниченность обнаруживала нацеленность этого типа обучения на преимущественную организацию репродуктивной познавательной активности учащихся, при которой они могли выступать лишь в качестве субъектов отдельных познавательных действий при слабой выраженности деятельностного способа самоорганизации в познании.

Передовой педагогический опыт

шел по пути от выявления *внешних по отношению к школьнику закономерностей* активизации учебного процесса в системе «учитель — ученик» (связь с жизнью, структура урока, различное сочетание методических приемов и т. д.) к выделению *внутренних закономерностей*, которые действовали в системе «ученик — учебный материал». Внутренние закономерности раскрывали обновленное понимание педагогических функций содержания учебного материала как важнейшего источника формирования у школьников таких форм познавательного опыта, которые имели субъектно-деятельностную природу. В данном случае можно говорить о зарождении нового типа обучения, ориентированного на формирование у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности как готовности к самоорганизации и саморегуляции в процессе познавательной деятельности, все в большей степени приобретающей поисковый характер. Именно на практике вырабатывалось понимание того, что только владение школьниками особыми надпредметными умениями, обеспечивающими им самостоятельность в выделении и осознании познавательных затруднений, а также в формулировании и разрешении проблем, выступает важнейшим источником более высокого уровня познавательной самоорганизации.

Накопленный к началу 60-х гг. XX века педагогический опыт выводил на необходимость признания ограниченности педагогических возможностей сложившегося в 50-е гг. традиционного типа обучения, основанного на включении школьников

в усвоение научного знания по схеме «понимание — запоминание — воспроизведение». В таких условиях создавались конкретные варианты обновления практики обучения, которые раскрывали возможности обучения в целенаправленном повышении уровня интеллектуального развития школьников и обозначали ключевые ориентиры для разработки нового типа обучения. В нем на первый план выходила направленность на включение школьников в продуктивную познавательную деятельность, основанную на деятельностных механизмах познавательной самоорганизации и связанную с умением выделять, осознавать, формулировать и разрешать познавательные проблемы.

Оценивая этот продуктивный и разнообразный педагогический опыт в аспекте развития научных представлений о типах обучения, следует подчеркнуть, что в нем скорее только эмпирически намечались, а не формулировались на уровне теоретических положений те выводы, которые позволяли обнаруживать, наряду с единичными фактами, и общие устойчивые связи, открывавшие возможность осмысливать эти факты в аспекте выработки целостного теоретического взгляда на новый тип обучения. Более того, наличие этого опыта подчеркивает особую роль *теоретического источника*, определявшего подходы к научному проектированию *проблемного обучения* как особого типа обучения, противостоящего по своему развивающему эффекту традиционному, объяснительно-иллюстративному типу обучения.

Процесс теоретической разработки отечественной дидактикой проблемно-

го обучения как нового самостоятельного типа обучения осуществлялся на строгой психологической основе [14; 15; 18 и др.]. Он представлял собой процесс использования дидактических средств для моделирования закономерностей проблемного мышления, выделенных С. Л. Рубинштейном и раскрывавших внутренние механизмы продуктивного мышления как самоорганизуемого и саморегулируемого процесса освоения познающим субъектом нового в условиях обнаружения, осмысления и разрешения познавательных противоречий.

Под влиянием общепедагогических идей (Б. М. Кедров, П. В. Копнин) в дидактике, начиная уже с 60-х гг. XX века, происходило дополнение гносеологического подхода к анализу обучения подходом *процессуальным*. При этом если первый рассматривал учебное познание с содержательной стороны, в аспекте его *результативности*, как *общественно-исторический процесс познания*, то второй, опираясь на логические и психологические доминанты, был сориентирован на анализ школьного познания с позиций *логики его развертывания*, отражавшей его научно-исследовательские механизмы.

Соединение этих двух подходов имело существенное значение для оформления представлений о новом типе обучения. В центр внимания дидактики попадала не только содержательная сторона познавательной деятельности школьников, но и ее инструментальная сторона, сама *процедура учебного познания* [1; 15; 23 и др.], которая сущностно несла в себе отражение «логики совершения открытия» (Б. М. Кедров).

Перспективная идея внутреннего родства механизмов научного (общественно-исторического) и учебного познания позволила рассматривать познавательную деятельность школьников в обучении как *разновидность научного познания* [6; 12; 16 и др.], как «частный случай познания» [24]. Подобный подход акцентировал идею о том, что, учась, школьник должен открывать для себя нечто новое, а точнее, «переоткрывать» в изучаемых объектах именно те стороны, особенности и закономерности, которые в дальнейшем становятся предметом усвоения.

В такой постановке вопроса речь фактически шла об общности принципиальной схемы развертывания познавательной деятельности (проблема — гипотеза — метод, обнаружение и преодоление познавательных затруднений, открытие нового) и об общности уровней, ступеней получаемого знания (эмпирический и теоретический). Смена методологических установок в дидактике порождала изменение исследовательских позиций в отношении толкования вопроса о качественных характеристиках познавательных затруднениях, возникающих у школьника в обучении. Если в дидактике 50-х гг. этот вопрос решался в пользу *ослабления* и, в конечном счете, снятия познавательных затруднений с помощью усилий учителя, то, начиная с 60-х гг. XX века, его решение осуществлялось с ориентацией на разработку педагогических средств максимального *обострения* познавательных противоречий. Этим, собственно, и была продиктована целесообразность теоретического и экспериментального обоснования но-

вых принципов обучения — принципа проблемности (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Т. И. Шамова и др.) и принципа обучения на высоком уровне трудности (Л. В. Занков). По сути дела, речь шла о необходимости осмысления специфики дидактического механизма, с помощью которого может быть обеспечена развивающая роль дидактической системы обучения: чем более сложны проблемы, чем более глубокие познавательные противоречия они порождают у школьников, тем, следовательно, более высок развивающий эффект обучения.

Уже к середине 70-х гг. XX века динамика планируемых учителем результатов интеллектуального развития школьников начинала связываться с использованием педагогических возможностей различных типов обучения. Она понималась как «переход от действий, стимулированных заданиями учителя, к *самостоятельной постановке вопросов*; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов действий, — к самостоятельным поискам решения задач и дальше — к *выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их*» (выделено нами. — Е. С.) [8. С. 98]. Как видим, содержание развивающих целей обучения рассматривалось не только с точки зрения качества познавательной активности школьников (репродуктивной или продуктивной), но и в аспекте *меры субъектности* школьников, проявлявшейся в уровне их познавательной самоорганизации.

Формирование теоретической модели нового типа проблемно-развивающего обучения осуществлялось целостно, в единстве его содержатель-

ных и процессуальных аспектов. С одной стороны, в поле зрения попадала разработка дидактической модели содержания образования, ориентированного на формирование проблемно-поисковых познавательных структур (черты творческой деятельности: видение новой проблемы в известной ситуации, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый, видение структуры объекта, перенос известных знаний и умений в новую ситуацию, альтернативное мышление и др. [3; 13 и др.]), выделенных И. Я. Лернером в самостоятельный элемент содержания образования, который получил название опыта исследовательской деятельности [11; 20 и др.]. К середине 70-х гг. в дидактике утвердилось положение о том, что сформированность черт творческой деятельности обеспечивает предпосылки для успешного протекания продуктивной познавательной деятельности, которая невозможна без освоения школьниками *поисковых умений*. Определение их базового состава (соотнесение данных в условии проблемной задачи между собой и с требованием задачи, соотнесение каждого шага поиска с другим и с требованием задачи, рассмотрение явления с разных сторон, доказательство необходимости и убедительности каждого действия в процессе решения задачи, проверка полноты и достаточности доказательств и решения и др. [3; 11 и др.]) сыграло важную роль в углублении представлений о содержании проблемно-развивающего типа обучения.

С другой стороны, в дидактике 60-х — 70-х гг. XX в. особое внимание было сосредоточено на теоретическом

обосновании новых разновидностей методов и приемов обучения. Их специфика состояла в ориентации на формирование у школьников продуктивной познавательной деятельности, основанной на доминировании проблемного мышления [9; 10; 15 и др.] и отражавшей особенности субъектно-деятельностных механизмов самоорганизации ученического познания.

Разработка проблемного типа обучения шла постепенно посредством научного обоснования отдельных компонентов дидактической системы обучения с последующим установлением структурных связей между ними. Так, исходя из выявленных психологами особенностей механизмов продуктивного мышления, изучались особенности репродуктивных и творческих заданий в обучении, выделялись способы их сочетания (П. И. Пидкасистый, И. Т. Огородников и др.), разрабатывались уровни усвоения содержания образования (И. Я. Лернер, Т. И. Шамова и др.), уровни познавательной самостоятельности школьников в обучении (М. И. Махмутов, Н. А. Половникова и др.), изучались варианты применения исследовательского метода в обучении (Д. В. Вилькеев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) и т. п. Однако следует подчеркнуть, что все эти подходы не были разрозненными. Они объединялись общей теоретической направленностью на разработку на уровне целостной дидактической системы новой стратегии развертывания особого типа обучения, который в дальнейшем получил название «проблемно-развивающий тип обучения». В таком понимании принцип проблемности выдвигал важную идею о том,

что если развивающие цели обучения определяются направленностью на формирование проблемно-поисковых познавательных структур, то и разработка содержания и методов обучения также должна подчиняться логике проблематизации.

Новые установки, акцентировавшие приоритеты сближения учебного и научного познания, а также обязательность обучения школьников опыту самостоятельного «открытия» нового, начинали реализовываться в направленности дидактических исследований на углубление представлений о сущности методов обучения и их места в структуре дидактической системы. Интересно, что такого рода изменения теоретических подходов наметились в дидактике уже к концу 50-х гг. в рамках проводимой на страницах журнала «Советская педагогика» в 1956—1958 гг. дискуссии о методах обучения. Анализ материалов дискуссии позволяет выявить ряд идей, значимых с точки зрения последующего развития дидактических представлений о типах обучения. Полагаем, что в этом отношении особую ценность имели такие идеи, как внимание к внутренней природе метода обучения, направленность методов обучения на управление познавательной деятельностью учащихся на различных уровнях; связь методов с содержанием образования; рассмотрение метода обучения как формы движения содержания в процессе обучения и т. п.

Однако следует признать, что эти перспективные идеи повлияли на осмысление сущности метода обучения как структурного элемента дидактической системы обучения лишь к середине 70-х — началу 80-х гг., когда

в дидактике стали уже достаточно заметными теоретические подходы к обоснованию содержания образования как особой педагогической модели [3; 10 и др.]. По-видимому, этому способствовало продолжение дискуссии о методах обучения на страницах журнала «Советская педагогика» уже в 60-е годы. Все участники дискуссии в той или иной мере обращали внимание на структурные связи метода обучения с другими элементами дидактической системы обучения. В качестве основной характеристики метода обучения выделялась его зависимость от выдвигаемых перед обучением *целей*, с одной стороны, а также от содержания и способов организации *познавательной деятельности учащихся*, необходимой для осуществления именно этих целей, с другой. «Методы обучения, — подчеркивал Е. И. Ительсон, — это системы моделей методических приемов, построение которых определяется *целями обучения* (выделено нами. — Е. С.), общими дидактическими принципами, характером учебного материала и особенностями источников учебной информации» [7].

Наиболее целостно идея взаимосвязи цели обучения и метода обучения воплотилась в теоретическом подходе к систематизации методов обучения, который был осуществлен И. Я. Лернером. В его теоретической концепции метод обучения понимался как модель конструирования способов организации учителем познавательной деятельности учащихся, устойчиво ведущей к усвоению содержания образования в его *полном* составе, предполагающем единство знаний, умений, опыта творческой деятельности

и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Следует признать, что дидактическая система методов обучения изначально исходила из идеи направленности методов на достижение планируемых целей интеллектуального развития школьников. Включая пять общедидактических методов (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский), она была сориентирована на последовательный перевод познавательной активности школьников с более низкого на более высокие уровни познавательной самоорганизации. Таким образом, разработанная И. Я. Лернером общедидактическая система методов обучения принципиально отличалась от других сложившихся к тому времени классификаций (к примеру, по источнику получения знания, в зависимости от характера учебных задач, в зависимости от логики развертывания учебного материала). Она исходила из положения о сопряженности методов обучения с динамикой формируемого у школьников познавательного опыта как планируемого развивающего результата обучения: от формирования опыта осознанной и произвольной преимущественно репродуктивной познавательной деятельности с операционально-инструментальными механизмами самоорганизации, ядро которых составляют логические умения; к формированию опыта исследовательской деятельности (опыта самостоятельного открытия нового научного знания) с субъектно-деятельностными механизмами самоорганизации, основу которых составляют умения определять цели

и задачи познания, выбирать пути достижения конечных результатов, подводить итоги познания.

Таким образом, уже к концу 70-х гг. в отечественной дидактике оформилось положение о том, что мера интеллектуального развития школьников, достигаемого в обучении, обусловлена типом обучения и тем уровнем развивающей цели, который этим типом гарантируется. Развивающая цель *традиционного обучения* понималась как формирование у школьников *опыта усвоения научного знания*, опыта выступать субъектом отдельных познавательных действий в рамках преимущественно репродуктивной познавательной деятельности, полноценное протекание которой обеспечивается становлением формально-логических познавательных структур интеллекта.

Вместе с тем развивающая цель *проблемно-развивающего обучения* осмысливалась в аспекте формирования у школьников *опыта открытия научного знания в условиях исследовательской деятельности*. При этом подчеркивалась сориентированность обучения на формирование у школьников опыта выступать субъектами целостной познавательной деятельности, связанного не столько с опытом усвоения научного знания как готового результата общественно-исторического познания, сколько с опытом самостоятельного обнаружения познавательных противоречий, формулирования и разрешения учебных проблем, открытия нового для себя знания в условиях преимущественно продуктивной познавательной деятельности, полноценное протекание которой обеспечивается становлением проблемно-поисковых и когнитив-

но-деятельностных познавательных структур интеллекта.

Углубление взгляда на проблемное обучение, с точки зрения идеи оптимального сочетания в нем репродуктивной и творческой познавательной активности, деятельного участия самих школьников в процессе приобретения знаний, со всей очевидностью указывало на проблему соотношения процессов образования и самообразования школьников в рамках организованного учителем процесса обучения.

С этой точки зрения, интерес представляли выдвигаемые рядом исследователей положения о том, что развивающий эффект обучения существенно повышается, если школьник не только ищет способы разрешения уже выделенных для него проблем, но и самостоятельно усматривает *субъективно значимые для себя познавательные противоречия* и на этой основе самостоятельно формулирует проблемы, которые приобретают для него *личностный смысл* [4; 5; 22 и др.].

С начала 80-х гг. XX в. вектор движения научного знания в дидактике определялся интенсивным проникновением в педагогику положений и выводов психологов, раскрывавших психологические механизмы развития личности и роль деятельности в развитии личности. Решающее значение для дидактических выводов приобретало исходное методологическое положение о том, что конкретным источником становления личностных начал человека выступают различные сферы его жизнедеятельности. В этой связи сфера школьного обучения, об-

ладавшая приоритетными возможностями для интеллектуального развития учащихся, стала рассматриваться как способная обеспечивать личностный уровень интеллектуального развития при условии, если познавательная деятельность школьников приобретает характеристики поиска знания, наделенного личностным смыслом и превращающего школьника из субъекта отдельных познавательных действий и субъекта целостной познавательной деятельности в *субъекта отношения в познании*.

Подобная методология фокусировала внимание на необходимости конкретизации дидактических представлений о развивающих целях и соответствующих им типах обучения, подчеркивая значимость формирования не только содержательных, формально-логических, проблемно-поисковых и когнитивно-деятельностных познавательных структур, но и в существенной мере рефлексивно-оценочных и ценностно-смысловых структур интеллекта, обуславливающих специфику избирательности и личностной позиции школьника в познании.

Уже к началу 90-х гг. в отечественной дидактике достаточно явно начали обнаруживать себя идеи и положения, раскрывавшие подходы к проектированию такого типа обучения, который был сориентирован на формирование у школьников готовности самообучаться и осуществлять самообразование. В качестве инструментальной основы такой готовности рассматривались не столько операционально-инструментальные и субъектно-деятельностные механизмы само-

организации школьников в познании, сколько ее ценностно-смысловые механизмы, превращавшие познавательную деятельность школьников в их познавательную самостоятельность. В их числе выделялись такие, как умение осознавать свой чувственный опыт (т. е. относиться к нему), осмысливать (т. е. выражать в слове) свой поток переживаний, формулировать собственное мнение, противопоставлять его другому мнению (видеть отличия), занимать определенную позицию, брать на себя ответственность в принятии решений и т. п.

Так, в дидактике конца XX века все более отчетливо обнаруживало себя неклассическое понимание процесса обучения как процесса истинно *образовательного*, для которого характерна «гуманитарно-гуманистическая форма» (Л. М. Перминова) осуществления обучения, отличающаяся ярко выраженным проявлением его *личностно-развивающей функции* (В. В. Сериков). Под влиянием тенденций гуманизации и гуманитаризации происходило оформление контуров нового типа обучения, который характеризовался личностно ориентированной направленностью. В аспекте развивающей цели обучения такая направленность состояла в том, что личностный уровень интеллектуального развития (школьник как субъект отношения в познании) осмысливался в качестве специальной, а не попутной цели.

Существенный вклад в разработку нового типа обучения внес инновационный педагогический опыт учителей-inovаторов, который с середины 80-х гг. XX в. оформился в виде особого течения — так называемой педагоги-

ки сотрудничества. Представляя собой вариант эмпирического перехода к разработке личностно ориентированных основ обучения, педагогика сотрудничества накопила множество конкретных способов обновления обучения на принципах личностно-деятельностного подхода, как правило, имевших частнометодическую принадлежность.

Есть все основания утверждать, что во многом благодаря педагогике сотрудничества в недрах проблемно-развивающего типа обучения стали появляться такие элементы, возникновение которых было обусловлено его ограниченностью по отношению к достижению личностного уровня интеллектуального развития школьников. Выход на теоретический уровень разработки отдельных сторон нового типа обучения (который позднее получил название личностно ориентированного обучения) начинался с обоснования и разработки авторских педагогических систем: *коллективный способ обучения* (КСО) (В. К. Дьяченко), *школа диалога культур* (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), *адаптивная школа* (Е. Я. Ямбург), *обогащающая модель обучения* (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная), *эвристическое (продуктивное) обучение* (А. В. Хуторской) и др. Вероятно, нельзя отрицать и того, что динамика теоретической разработки личностно ориентированного типа обучения в существенной мере стимулировалась постановкой ряда практических задач, сопряженных с явлением «возвратной модернизации» и возрождением в России системы гимназического образования. В этом отношении важным было то, что процессы, происходив-

шие в практике образования, обнажали потребность решения сугубо теоретических задач, фокусировавшихся вокруг отработки *модели гимназического образования*, основанной на принципах гуманизации и личностной ориентации обучения.

В исследовательских коллективах под руководством Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. Я. Якиманской и др. вырабатывалось теоретическое представление о личностно ориентированном обучении как об особом типе обучения: устанавливалась его принадлежность к гуманитарной системе, акцентировалась направленность на «выращивание» субъектности школьников (В. В. Сериков) прежде всего в аспекте освоенных ими способов ценностно-смыслового отношения к познанию, превращения последнего в сферу личностного самоопределения и интеллектуального саморазвития.

В отличие от сложившихся ранее типов обучения, сущность личностно ориентированного обучения понималась как создание в обучении пространства для освоения школьниками особого типа социального опыта — личностного опыта, основанного на механизмах личностного способа познавательной самоорганизации, который базируется на рефлексии, способности к избирательности (выбору), ответственности, автономности внутреннего мира и т. п. (В. В. Сериков). Принимая во внимание, что конкретным источником личностного опыта школьника могут выступать различные сферы его жизнедеятельности, исследователи приходили к заключению о том, что личностный познавательный опыт может приобретаться

и в обучении, но при условии, если познание превратится в поиск знания, наделенного личностным смыслом. «Учебная задача, — как отмечал В. В. Сериков, — решается на личностном уровне, когда она переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и соответственно развивает мощные структуры интеллекта» [17. С. 29].

Существенным в плане обогащения представлений о личностно ориентированном типе обучения является осознание дидактикой идеи о том, что по качеству своего развивающего результата личностно ориентированное обучение существенно отличается как от проблемно-развивающего, так и тем более от традиционного. Все большую научную убедительность приобретала идея о том, что интеллектуальное развитие в личностно ориентированном обучении протекает в условиях, когда происходит приобщение не только к знанию, но и к смыслу. Оформление теоретического взгляда на специфику нового типа обучения осуществлялось в аспекте обогащения дидактических представлений о формировании у школьников качественно иного опыта познавательной самоорганизации. Его специфика обусловлена стимулированием активности субъектно-личностных структур интеллекта, что приводит к обретению школьниками опыта быть *субъектами отношения* в познании. Поэтому и развивающая роль личностно ориентированного типа обучения состоит в обеспечении высокого уровня интеллектуального развития, который, в отличие от предыдущих уровней, предполагает, что предметом познания, анализа, оценки и преобразования школьников стано-

вится не только система научного знания и познавательная деятельность, но и вся целостная жизнедеятельность школьников, представляющая собой единство различных видов деятельности, встроенных в ценностно-смысловую программу каждой личности. При этом существенно, что в условиях личностно ориентированного обучения познавательная деятельность учащихся не ограничивается использованием приобретенных ими в процессе обучения средств осуществления интеллектуальной деятельности. Она в существенной степени характеризуется приобретением опыта их усовершенствования на основе разработки и реализации индивидуализированных познавательных стратегий, фактически превращаясь в процесс самообразования, самопознания и саморазвития.

Проведенный анализ позволяет понять, что проблемное поле отечественной дидактики второй половины XX века представляло собой такое пространство научных идей и обобщений, которое оказалось благоприятным для систематизации представлений о типах обучения с позиций идеи субъектности познавательной активности школьников в обучении. Представленный подход открывает взгляд на качественную неоднородность типов обучения с точки зрения их развивающего предназначения, акцентирующего внимание на идее интеллектуального развития и интеллектуального саморазвития школьников как на сущностной характеристике, значимой для понимания качества современного образования.

Список литературы

1. Алексеев М. Н. Сущность процесса обучения / М. Н. Алексеев // Сов. педагогика. — 1965. — № 1. — С. 37–47.
2. Гершунский Б. С. Роль принципов обучения в формировании дидактической теории / Б. С. Гершунский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвуз. сб. науч. трудов. — Челябинск, 1985. — С. 41–47.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. — М., 1975. — 303 с.
4. Дობлаев Л. П. Некоторые приемы работы с учебником / Л. П. Дობлаев // Сов. педагогика. — 1970. — № 12. — С. 41–49.
5. Заботин В. В. О развитии проблемного видения у школьников / В. В. Заботин // Сов. педагогика. — 1971. — № 2. — С. 20–40.
6. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // Народное образование. — 1964. — № 1 (приложение).
7. Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Сов. педагогика. — 1970. — № 2. — С. 62–71.
8. Крутецкий В. А. Развитие умственных способностей школьника в процессе обучения / В. А. Крутецкий // Сов. педагогика. — 1971. — № 8. — С. 88–100.
9. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Сов. педагогика. — 1965. — № 3. — С. 115–127.
10. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
11. Лернер И. Я. Критерии слож-

ности некоторых элементов учебника / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып.1. — М., 1974. — С. 25—31.

12. Лернер И. Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. — 1963. — № 10. — С. 15—27.

13. Лернер И. Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. — 1974. — № 7. — С. 28—37.

14. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.

15. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.

16. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. — М. : Просвещение, 1967. — 472 с.

17. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования

педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

18. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. — М., 1965. — 48 с.

19. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. — М., 1971. — 208 с.

20. Теория содержания общего образования и пути его построения / Под ред. В. В. Краевского. — М., 1978. — 387 с.

21. Шамова Т. И. Активизация обучения школьников / Т. И. Шамова. — М., 1982. — 208 с.

22. Шамова Т. И. Активизация обучения школьников / Т. И. Шамова. — М. : Знание, 1979. — 96 с.

23. Шапоринский С. А. К проблеме взаимоотношения научного познания и обучения / С. А. Шапоринский // Сов. педагогика. — 1966. — № 12. — С. 45—49.

24. Эрдниев П. М. Взаимно-обратные действия в арифметике / П. М. Эрдниев. — М., 1969. — 335 с.