

Якиманская И. С.

**ЛИЧНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОЙ
ШКОЛЕ**

Москва, 1996 г.

ББК 74.202

Я45

УДК 373

Ираида Сергеевна Якиманская

Я45

Личностно-ориентированное обучение
в современной школе
/ М.: Сентябрь, 1996 — 96 с.
ISBN 5-88753-007-3

Как создать личностно-ориентированную систему обучения в современной школе? Каковы его технология, учебные программы и что значит построить личностно-ориентированную модель школы?

Ответы на эти и другие вопросы Вы найдете в предлагаемой книге.

Ее автор — доктор психологических наук, профессор И. С. Якиманская хорошо известна российской образовательной общественности своими многочисленными разработками в области психологии обучения.

ББК 74.202

ISBN 5-88753-007-3

© Автор И. С. Якиманская
© Издательская фирма «Сентябрь»
© Дизайн В. Ф. Вершинина
Москва, 1996

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в среде научной и педагогической общест-венности широкое распро-странение получил термин «лич-ностно-ориентированное обу-чение». В содержание этого тер-мина, как это часто бывает, вкладывают разный смысл. Од-ни видят в нем реализацию ин-дивидуального подхода в обу-чении через организацию и предъявление учебного мате-риала разного уровня трудно-сти (отсюда деление учеников на сильных, средних, слабых). Другие связывают его с инно-вационными процессами в об-разовании, активизировавши-

мися в последние годы в связи с открытием гимназий, лицеев, колледжей, где используются разные формы дифференцированного обучения.

Данная книга не претендует на то, чтобы быть исчерпывающим источником по этой проблеме. В ней представлена авторская концепция личностно-ориентированного обучения с позиции психологии, интересующейся прежде всего индивидуальностью ребенка, условиями ее становления, проявления, развития под влиянием обучения.

Актуальность поднимаемых в книге проблем обусловлена необходимостью кардинальных перемен не только в содержании образования (что связывается обычно с изменением учебных планов, программ, учебников), но и в технологии образовательного процесса, понимаемого нами как своеобразное сочетание **обучения** (нормативно сообщественной деятельности общества) и **учения** — индивидуально значимой деятельности отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности. Специально организуемое обучение является основным, но далеко не единственным источником этого опыта.

В книге заложен ряд позиций, которые представляются чрезвычайно важными для понимания личностно-ориентированно-

го обучения: его проектирования, реализации в практике работы школ. Эти позиции таковы:

■ личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

■ образовательный процесс личностно-ориентированного обучения представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

■ содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

■ критериальная база личностно-ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);

■ образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что

выступает основной целью современного образования;

■ обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе. Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования, широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;

■ в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения;

■ личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществ-

ляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах.

Данная книга построена следующим образом. Сначала изложены общие подходы к пониманию личностно-ориентированного обучения с позиций разных наук: социологии, педагогики, психологии; описаны принципы построения такого обучения. Затем рассматривается технология личностно-ориентированной системы обучения: требования к ее проектированию, условиям реализации. Важное значение придается анализу построения учебных программ, их функциональному назначению с учетом целей и задач личностно-ориентированного обучения; рассматриваются разные подходы к конструированию учебных программ. В заключение описывается личностно-ориентированная модель построения школы с учетом конкретных особенностей ее развития.



**Два мира есть у человека:
Один, который нас творил.
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.
Н. Заболоцкий**

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ: ПРИНЦИПЫ ЕЕ ПОСТРОЕНИЯ

Что такое личностно-ориентированная система обучения? Были ли аналоги такой модели? В чем инновационный подход к проектированию этой системы? Попытаемся в этом разобраться.

Всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности, и, следовательно, оно является развивающим, личностно-ориентированным. Проблема в другом: как понимать личность, где искать источники ее развития.

Нельзя сказать, что школа не ставила перед собой цель развития личности. Наоборот, эта цель постоянно декларировалась как задача всестороннего, гармонического развития личности. Существовали социально-педагогические модели этого развития, они описывались в виде социокультурных образцов, которыми требовалось овладеть. Личность понималась как носитель этих образцов, как выразитель их содержания. Последнее задавалось идеологией, господствующей в обществе.

Личностно-ориентированная педагогика, строя процесс обучения и воспитания, исходила в основном из признания ведущей роли (детерминации) внешних воздействий (роли педагога, коллектива, группы), а не саморазвития отдельной личности.

Аналогичным образом разрабатывались и соответствующие дидактические модели, через которые реализовывался индивидуальный подход в обучении. Он сводился в основном к разделению учащихся на сильных, средних, слабых; к педагогической коррекции через специальную организацию учебного материала по степени его объективной сложности, уровню требований к овладению этим материалом (программированное, проблемное обучение). В рамках такого индивидуального подхода проводилась предметная дифференциация, которая, кстати, востребовалась только одним социальным институтом — вузами. Во всех же остальных сферах человеческой жизни такая дифференциация не имела существенного значения. Общеобразовательная школа в основном готовила к вузу и этот социальный заказ выполняла через предметную дифференциацию, при этом нивелировалась духовная дифференциация (индивидуальные различия, связанные с традициями семьи, укладом жизни, отношением к религии и т.п.).

Психологические модели личностно-ориентированного обучения были подчинены задаче развития познавательных (интеллектуальных) способностей, которые рассматривались прежде всего как типовые (рефлексия, планирование, целеполагание), а не индивидуальные способности. Средством развития этих способностей считается учебная деятельность, которая строится как «этапная» по своему нормативному содержанию и структуре.

Индивидуальные способности «просматривались» через обу-

чаемость, определяемую как способность к усвоению знаний. Чем лучше были организованы знания в системы (по теоретическому типу), тем выше была обучаемость. Зависимая от содержания, специального конструирования учебного материала, обучаемость тем самым рассматривалась не столько как индивидуальная, сколько как типовая особенность личности (теоретики, эмпирики, обладатели наглядно-образного словесно-логического мышления и т.п.). При всем видимом различии эти модели объединяет следующее:

- признание за обучением определяющего основного источника (детерминанты) развития личности;

- формирование личности с заранее заданными (планируемыми) качествами, свойствами, способностями («стань таким, как я хочу»);

- понимание развития (возрастного, индивидуального) как наращивание знаний, умений, навыков (увеличение их объема, усложнение содержания) и овладение социально-значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения;

- выделение и отработка типовых характеристик личности как продукта социокультурной среды («коллективный субъект»);

- определение механизма усвоения (интериоризации) обучающих воздействий в качестве основного источника развития личности.

В настоящее время нами разрабатывается иной подход к пониманию и организации личностно-ориентированного обучения. В основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым СУБЪЕКТНЫМ опытом.*

***Данный термин означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Субъектный опыт называют личным, собственным, индивидуальным, прошлым, житейским, стихийным и т.п. В этих названиях фиксируются разные аспекты, источники приобретения этого опыта. Употребляя термин «субъектный опыт», мы**

подчеркиваем его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии.

Не следует смешивать два термина: «субъективный» и «субъектный» опыт. Первый имеет философский смысл, отражает соотношение объективности и субъективности в познании. Содержанием термина «субъектный» фиксируется принадлежность опыта конкретному человеку без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического познания.

В рамках этого подхода ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта. Мы исходим из следующих положений.

■ *Образование — это не только обучение (воспитание), но и учение, как особая индивидуальная деятельность ученика.*

■ *Учение не есть прямая проекция обучения.*

■ *Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта (в обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимися субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение).*

■ *Субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным).*

Включенность субъектного опыта в процесс познания (усвоения) определяет различие таких понятий, как «обученность» и «образованность». Обучить в принципе можно всему и любого. А вот учиться, чтобы стать образованным, каждый должен сам путем организации собственной деятельности на основе личных потребностей, интересов, устремлений, используя индивидуально выработанные способы учебной работы и руководствуясь личностным отношением к ней. Обезличенных знаний не бывает.

Следует различать знания и информацию. Научная информация дается через содержание учебного материала. При усво-

нии этой информации ученик «пропускает» ее через свой субъектный опыт и превращает в индивидуальное знание. Иного пути формирования знания просто нет. Но и учитель, сообщая научную информацию, выражает свое отношение к ее содержанию, использует собственный субъектный опыт. Происходит сложное согласование двух носителей знания — ученика и учителя, как равноправных содержателей знания.

Итак, обучение и учение взаимосвязаны, но не тождественны. Обучением через его содержание задаются социокультурные образцы познания, поведения, обязательные для всех.

В учении реализуется индивидуальная познавательная деятельность, которая в силу природной активности ребенка формируется очень рано, подчас стихийно, еще до систематического обучения в школе. К моменту поступления в школу ребенок уже является носителем собственного познавательного опыта, т.е. субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется. Основная функция школы состоит не в нивелировании, оттормаживании опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультуривании» путем обогащения результатами общественно-исторического опыта.

Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки.

Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В этом случае исходные моменты обучения — не реализация его конечных целей (планируемых результатов), а раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие способностей уче-

ника — основная задача личностно-ориентированной педагогики, и «вектор» развития строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. На это должен быть нацелен весь образовательный процесс.

Несколько соображений о проектировании личностно-ориентированной системы обучения. Исходя из ее специфики, невозможно построить идеальную модель, как это принято, т.е. наметить общие цели и конечные результаты без учета «сопротивления материала», каким является ученик как носитель субъектного опыта. В этом смысле мы различаем термин «прожектирование» (мысленное, идеальное протраивание чего-либо) и проектирование (как создание и практическое воплощение проекта). Эффект создания и управления личностно-ориентированным обучением зависит не только от организации, но в значительной мере от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование гибким, вариативным, многофакторным.

Проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;
- определение цели проектирования — развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей).

Необходимы также особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психическо-

го развития ребенка (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития ребенка в сравнении с самим собой, а не с другим).

Что нужно для того, чтобы реализовать модель личностно-ориентированного обучения в школе?

Необходимо, во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются.

Во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей.

В-третьих, определить критерии эффективности инновационности образовательного процесса.

Отметим, что термины образовательный и учебный процесс не тождественны по смыслу.

Учебный процесс как целостная дидактическая система направлена на организацию и передачу знаний, создание оптимальных условий для их усвоения. Содержание, формы, средства, методы обучения здесь тесно взаимосвязаны и подчинены основной образовательной цели — познанию учеником окружающей его действительности. В соответствии с этой целью учебный процесс конструируется как познавательный, воспроизводящий в своем содержании научную картину мира, разворачивающуюся в логике возникновения и развития общественно-исторического опыта, фиксируемого в системе научного знания.

Любой учебный предмет, изучаемый в школе, по своему содержанию является своеобразной «проекцией» той или иной области научного знания (физика, химия, биология и т.п.). Методика его преподавания чаще всего отражает продвижение ученика в системе научного знания, сконструированного по законам логики, универсальной методологии познания, приспособленной к возрастным и индивидуальным возможностям усвоения.

Учебная программа воспроизводит в своем содержании систему научных знаний (понятий), специально отобранных в учебных целях и заданных для усвоения. Она едина и обязательна для всех учащихся.

Образовательный процесс — это система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающая развитие личности, как индивидуальности. Его содержание, методы, приемы, техники направлены главным образом на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика и подчинены становлению личностно значимых способов познания через организацию целостной учебной (познавательной) деятельности.

В образовательном процессе усвоение знаний из цели превращается в средство развития ученика с учетом его жизненных ценностей, потребностей, намерений, реальных индивидуальных возможностей.

Проектирование личностного развития школьника предполагает выделение в образовательном процессе основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло); обоснование требований к овладению ими, описанию и учету личностных особенностей (типу и характеру интеллекта, уровню его развития и т.п.).

Определение сфер человеческой деятельности предполагает выделение их психологического содержания, выявления индивидуальных особенностей интеллекта, степени его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности.

Образовательная программа в отличие от учебной носит индивидуальный характер, основывается прежде всего на знании особенностей ученика как личности, со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения. В образовательном процессе существенно меняются формы построения учебного диалога ученика и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитывается индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация; стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

Итак, если конструирование учебного процесса подчинено разработке содержания знаний, выстраиванию их в научно непротиворечивые системы, интегрированные, доступные для усвоения

большинством учащихся, то построение образовательного процесса рассчитано прежде всего на индивидуальное развитие каждого ученика, то есть лично ориентировано.

Реализация лично ориентированного обучения предполагает разработку новых педагогических технологий, создание модели целостного образовательного института, где выстраиваются и апробируются такие технологии.

Следует отметить, что в настоящее время лично ориентированный подход в обучении стал своеобразным знаменем современной школы. Одни отождествляют его с индивидуальным, другие — с дифференцированным подходом, в принципе всегда существовавшим в нашей общеобразовательной школе. Поэтому проектирование лично ориентированного обучения предполагает помимо принятия научной концепции, различающей такие понятия, как «индивидуальный», «дифференцированный», «личный» подход к ученику, учет типа образовательного института по целям, конкретным условиям, в которых реализуется отношение к ученику как к субъекту учения.

Определение целей и задач образовательной деятельности школы является исходным условием для дидактического, методического и психологического обеспечения всего образовательного процесса, создания особой атмосферы взаимоотношений всех его участников, определения оптимального соотношения основного (базового), профильного и дополнительного образования. Ясно, что в различных по типу образовательных институтах (гимназия, лицей, учебно-воспитательный комплекс, многопрофильная школа) образовательный процесс должен строиться по-разному.

Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса составляет, по нашему мнению, суть лично ориентированной педагогики. При проектировании такого образовательного процесса мы исходим из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Последнее не есть производное от первого, а является, как упоминалось выше, самостоятельным, лично значимым, а потому очень действенным источником развития личности.

Традиционно образовательный процесс описывался как учеб-

но-воспитательный, т.к. считалось, что ребенок развивается только под влиянием социально организованных педагогических воздействий.

Следует отметить, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной. Но на чем основывалась эта педагогика? Рассмотрим существующие модели личностно-ориентированной педагогики и соответствующие им технологии образовательного процесса. Условно эти модели можно разделить на: социально-педагогические, предметно-дидактические, психологические.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ модель реализовала требование общества воспитать личность с заранее заданными свойствами. Этим занимались образовательные институты. Задача школы заключалась в первую очередь в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некоторое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным, конформизм, послушание, коллективизм и т.п.

Образовательный процесс был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех, при которых каждый достигал планируемых результатов (всеобщее десятилетнее образование, борьба с второгодничеством, детьми с отклоняющимися формами поведения, изоляция детей с различными нарушениями психического развития и т.п.).

Технология образовательного процесса основывалась на идее педагогического управления, формирования, коррекции личности «извне», без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания). Образно говоря, направленность такой технологии можно обозначить так: «Мне не интересно, каков ты сейчас, но я знаю, каким ты должен стать, и я этого добьюсь». Отсюда известный педагогический оптимизм, авторитарность, единообразие программ, методов, форм обучения, глобальные цели и задачи общего среднего образо-

вания (воспитание гармоничной всесторонне развитой личности).

ПРЕДМЕТНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ личностно-ориентированной педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в системы в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности, с учетом рациональных приемов их усвоения, «порций» подачи материала, сложности его переработки и т.п. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении.

В основе дидактики всегда лежала предметная дифференциация, связанная с выявлением предпочтений ученика к работе с материалом разного предметного содержания; интересом к его углубленному изучению; ориентацией ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности.

Технология предметной дифференциации строилась с учетом сложности и объема учебного материала (задания повышенной/пониженной трудности).

Для предметной дифференциации разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол (языковые, математические, биологические), открывались классы с углубленным изучением отдельных учебных предметов (их циклов); гуманитарные, физико-математические, естественнонаучные. Создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности (политехническая школа, УПК, различные формы сочетания обучения с общественнополезным трудом).

Организованные формы вариативного обучения, конечно, способствовали его дифференциации, но образовательная идеология не менялась — личность оставалась продуктом обучающих воздействий. Организация знаний по научным направлениям, уровню их сложности (программированное, проблемное обучение) признавалась основным источником личностно-ориентированного подхода к ученику. Создавалась ситуация, при которой дифференцированные формы педагогического воздействия (через организацию предметных знаний) определяли содержание личностного развития.*

*** Мы различаем термин «дифференциация обучения» и «дифференцированный подход в обучении». Во втором слу-**

чае речь идет сначала о раскрытии индивидуальности ученика, а затем о выборе для него наиболее благоприятных условий развития через предлагаемые дифференцированные формы, а не наоборот.

Предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знания, но не интересовалась истоками жизнедеятельности самого ученика как носителя субъектного опыта с имеющейся у него индивидуальной готовностью, предпочтениями к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

Как показывают наши исследования, предметная избирательность ученика складывается задолго до введения дифференцированных форм обучения и не является прямым продуктом их воздействия. Дифференциация обучения через ее формы необходима для педагогической поддержки развития индивидуальности. В этих формах она развивается наиболее оптимально.

Следует особо подчеркнуть, что предметная дифференциация, как правило, не затрагивает духовной дифференциации, т.е. национальных, этнических, религиозных, мировоззренческих различий, что в значительной мере определяет содержание субъектного опыта ученика.

Предметная дифференциация, как уже отмечалось, строится с учетом содержания научного познания, с опорой на его классические образцы. На этой основе разрабатывается программный материал, научные тексты, дидактические материалы и т.п., что приводит к углублению познания, расширению объема научной информации, ее теоретическому (методологическому) структурированию. По такому пути идут авторы учебных программ для инновационных образовательных учреждений (гимназия, лицей, профильные классы), где дифференцированное обучение в его различных формах выступает наиболее ярко. Между тем неучет при организации процесса обучения дифференциации духовной (более лично значимой для ученика) нередко порождает формализм в усвоении знаний — расхождение между воспроизведением «правильных» знаний и их использованием, стремление скрыть личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения, заменить их социальным клише.

В субъектном опыте представлены и «предметные», и «духовные» смыслы, имеющие значение для развития личности. Но в рамках предметно-дидактической модели процесса обучения задача сочетания этих смыслов практически не решается.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.*

*** Познавательные способности нередко отождествляют с интеллектуальными способностями, что, на наш взгляд, неправомерно.**

В образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний (Б. Г. Ананьев, 1957; Н. А. Менчинская, 1971; З. И. Калмыкова, 1975, 1981 и др.).

Целью образовательного процесса с позиции психологии является развитие, коррекция обучаемости, как познавательной способности; оценка уровня ее проявления (дети с повышенной/пониженной обучаемостью); анализ особенностей ее становления у одаренных детей (В. А. Крутецкий, 1964) и детей с различными нарушениями развития (Т. В. Розанова, 1991, Л. С. Славина, 1966; Т. А. Власова и др., 1984). Образовательный процесс, по мнению психологов, должен быть ориентирован на цель развития личности, ее способностей. Эта цель осознанно формулировалась психологами начиная примерно с 60-х годов.

В этой парадигме выполнено много исследований, но все они были мало востребованы образовательной практикой в силу их оторванности от разрабатываемых в то время педагогических технологий, построенных по модели общественно-исторического познания. Конечной целью обучения признавалось овладение знаниями, умениями, навыками, накопленными общечеловеческой практикой познания. Развитие индивидуальных способностей считалось побочным (хотя и важным) результатом обучения.

Различение психологами общих и специальных способностей имело практический смысл только при поступлении в вуз (куда школа в

основном и готовила). Во всех других сферах социальной жизни (трудоустройство, армия и т.п.) эти индивидуальные различия не признавались существенными. Социальное равенство отождествлялось с равенством способностей со всеми вытекающими отсюда последствиями. Следует заметить, что психология, долгие годы декларируя развитие способностей как цель, не могла реально проектировать образовательный процесс в этом направлении. У нее для этого не было соответствующей образовательной технологии. Существующие технологии были ориентированы в основном на реализацию информативной (познавательной), а не развивающей функции.

Признавая теоретически тесную взаимосвязь познания и личностного развития, дидактика и психология развивались как бы параллельно. Дидактика выстраивала программный материал в соответствии с логикой научного познания, разрабатывала методы его усвоения. Психология использовала этот материал для развития познавательных способностей, не ставя перед собой задачу обеспечения прочного усвоения знаний (это нашло свое выражение в противопоставлении знаний, умений, навыков (ЗУНов) умственному развитию).

Усвоение знаний и развитие способностей изначально (как образовательные цели) обособлялись, а то и просто противопоставлялись (что неправомерно), а затем намечались пути их слияния (что не продуктивно). И дидактика, и психология намечали пути социализации личности, обеспечивающие ее развитие, однако подходы для этого выбирались принципиально разные. Дидактика строила обучение с ориентацией на модель общественно-исторического познания в логике его развития во времени и пространстве. Психология анализировала и конструировала (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.) учение как индивидуальную познавательную (учебную) деятельность, всецело зависящую от организации обучения, метода ее построения (по эмпирическому или теоретическому типу познания). Учение в этом контексте выступало как всецело зависящее от организации нормативной деятельности.

При таком понимании соотношения обучения и учения их действительно трудно различать. Однако намечившиеся в послед-

нее время попытки их различать по образовательным задачам (цель обучения — усвоение ЗУНов; цель учения — развитие познавательных способностей) не являются, с нашей точки зрения, достаточно обоснованными, ибо способности не развиваются вне ЗУНов.

Связь обучения и учения, как мы полагаем, надо искать не в различии их образовательных целей. Выявить их диалектические отношения можно, например, в результате анализа с привлечением термина «УСВОЕНИЕ».

Необходимо, как нам кажется, различать две стороны процесса усвоения: результативную и процессуальную. Результативная сторона описывается через продукт в виде приобретенных знаний, умений, навыков, задаваемых и контролируемых обучением. Процессуальная сторона усвоения выражается в личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту и фиксируется через овладение средствами деятельности. Применительно к усвоению в школе — это способы учебной работы.

Таким образом, термин «усвоение» может использоваться двояко: как продукт и как процесс познавательной (учебной) деятельности. Разорвать их невозможно, но различать необходимо. Обе стороны усвоения могут быть предметом анализа дидактики.

Психологическое содержание усвоения как процесса включает индивидуальную деятельность по переработке научной информации; организацию и характер ее осуществления; операциональную сторону этой деятельности; различия в способах ее выполнения при одинаковой продуктивности. Такое описание усвоения позволяет изучать содержание учения как субъектной деятельности ученика (отличать его от обучения как результата). Мы определяем усвоение как «процесс активной переработки учеником общественно-исторического опыта, содержание и формы которого должны соответствовать возможностям ученика воспроизвести этот опыт в собственной деятельности» (1985, с. 10).

Воспроизводство общественно-исторического опыта в ЗУНах обеспечивается обучением, а воспроизводство индивидуальных способностей достигается в учении, как субъектной деятельности. Воспроизводство усвоенных знаний, умений, навыков должно максимально соответствовать заданному социально значимому эталону (нормативу). Познавательные способности «обна-

рживаются в процессе овладения деятельностью в том, насколько индивид при прочных равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления».**

Различия в познавательных способностях школьников наиболее отчетливо выступают именно в способах учебной работы, в которых реализуется субъектная избирательность школьника к содержанию, виду и форме предметного материала; выбору рациональных приемов выполнения учебных действий, гибкому их использованию по собственной инициативе, что и обеспечивает (при прочих равных условиях) быстроту, легкость, прочность, продуктивность усвоения.

Познавательные способности характеризуются активностью субъекта, его возможностью выйти за пределы заданного и преобразовать его, используя разнообразные способы. Как подчеркивал Б. М. Теплов, крупный специалист по проблеме способностей, «нет ничего нежизненней и схоластичней идеи, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности; эти способы разнообразны, как разнообразны человеческие способности» (1961, с. 25).

Все изложенное дает основание утверждать, что овладение способами учебной работы есть основной путь развития познавательных способностей. Через развитие (диагностику) способов можно судить о познавательных способностях, качественно их характеризовать.*

*** Остановимся более подробно на самом термине «способ учебной работы». В способе проявляется накопленный учеником опыт познания. Если он адекватен требованиям школы (специфике предметной области знаний, методике обучения), то он становится лично значимым средством проработки учебного материала. Если не адекватен, то под влиянием обучения должен быть изменен. Способ учебной работы — «устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операциональную сторону познавательной деятельности, — характеризует индивидуальную избирательность ученика к проработке учебного материала разного научного содержания, вида и**

**Краткий психологический словарь. М., 1985.—С. 334

формы, устойчивость предпочтения, продуктивность использования знаний» (И.С.Якиманская, 1994, с.4). Способ учебной работы отражает своеобразие приобразования научной информации, заданной для усвоения. Обычно такая информация в обучении дается всем одинаковой, но каждый преобразует, усваивает ее по-своему, что зависит от способностей. Не случайно, наверно, корень у слов «способ» и «способности» один и тот же.

Во-первых, в способах учебной работы интеллектуальные способности выступают в сложном взаимодействии, а не изолированно (память, внимание, мышление в учении никогда не существуют как отдельные способности в «чистом» виде). Во-вторых, в способе отражается личностная ориентация ученика на проработку учебного материала (его субъектные предпочтения, определяющие отношение к усвоению). В-третьих, способ характеризует процесс усвоения, характер организации и реализации деятельности самого ученика, как субъекта. В этом смысле способ учебной работы рассматривается нами как основная единица учения, в котором формируются и проявляются познавательные способности.*

***Анализ способа учебной работы как основной единицы учения начат нами в 80-е годы; раскрытию его содержания, структуры, функций, источников возникновения посвящены многие публикации автора.**

При таком подходе отпадает необходимость в противопоставлении знаний, умений, навыков способностям учащихся.

Нормативные образцы усвоения задаются в виде метазнаний (описания приемов действий, алгоритмов, правил, логических операций, т.е. знаний о том, как осуществлять проработку учебного материала, что для этого нужно делать). При их усвоении в учении (самостоятельном применении) складываются индивидуальные способы учебной работы, которые характеризуют избирательность, личностные предпочтения в проработке учебного материала. Если они носят устойчивый характер, то выступают как проявление познавательного стиля деятельности, т.е. способностей (по определению).

Таким образом, для развития познавательных способностей нужны такие образовательные технологии, которые бы обеспечива-

ли становление способов учебной работы через обучение (введение приемов рационального выполнения учебных действий); контроль за процессом учения (т.е. трансформацией приема в способ, как личностного образования); оценку сложившихся способов учебной работы по их использованию учеником (самостоятельно, по собственной инициативе).*

*** Мы различаем термины «прием» и «способ» учебной работы, часто употребляемые в психолого-педагогической литературе. Прием в виде правила, образца, алгоритма входит в содержание знаний, описывается в учебнике, объясняется и закрепляется учителем на уроке. Способ вырабатывается учеником самостоятельно в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Приведем пример. Способ выполнения симметрических преобразований складывается у ребенка задолго до школы. Математические приемы выполнения симметрии в виде алгоритмов (правил) задаются геометрией. Прием, задаваемый обучением, входит в способ, но не автоматически, а в результате их согласования.**

Отвечают ли существующие образовательные технологии этим требованиям? Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Сравнительный анализ трех описанных выше моделей личностно-ориентированного подхода (социально-педагогического, предметно-дидактического, психологического) свидетельствует, что при всем различии эти модели имеют много общего. Их объединяет, на наш взгляд, следующее:

- признание за обучением главной детерминанты развития личности на всех этапах ее возрастного становления;
- декларирование основной цели обучения как формирование личности с заданными типовыми характеристиками;
- конструирование образовательного процесса, обеспечивающего овладение ЗУНами, как основного результата обучения; реализация, главным образом, информативной, а не развивающей функции;
- представление об учении как индивидуальной познавательной деятельности, основным содержанием которой является **интериоризация** нормативной предметной деятельности, специально организованной и заданной обучением.

При таком понимании личностно-ориентированного подхода, как отмечалось выше, ребенок изначально личностью не является. Он лишь становится ею в результате целенаправленных педагогических воздействий.**

Однако возможен другой подход к построению личностно-ориентированной системы обучения. Он опирается на следующие исходные положения:

■ приоритет индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка, как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе (ученик не становится, а изначально является субъектом познания);

■ образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и учения;

■ проектирование образовательного процесса должно предусматривать возможность воспроизводить учение как индивидуальную деятельность по трансформации (преобразованию) социально значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении;

■ при конструировании и реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению опыта каждого ученика, его социализация («окультуривание»); контроль за складывающимися способами учебной работы; сотрудничество ученика и учителя, направленное на обмен различного содержания опыта; специальная организация коллективно распределенной деятельности между всеми участниками образовательного процесса;

■ в образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта и данного (субъектного) опыта ученика, реализуемого им в учении;

■ взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального «наполнения» его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что

**Более подробно об этом см.: И. С. Якиманская. «Принцип активности в педагогической психологии». // Вопросы психологии, 1989, № 6.

накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности; учение поэтому не есть прямая проекция обучения;

■ развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития;

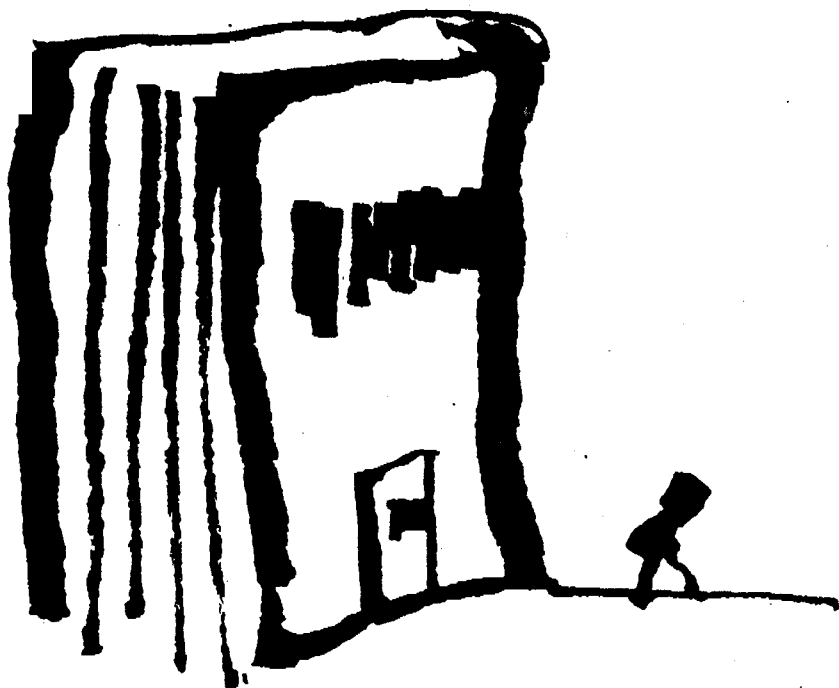
■ учение как деятельность ученика, обеспечивающая познание (усвоение), должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание;

■ основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Опираясь на эти положения, мы исходим из примата субъектности ученика, которая определяет в значительной мере направление (вектор) его личностного развития (обучение должно лишь корректировать это развитие); из признания за учеником права на самоопределение и самореализацию в познании через овладение способами учебной работы, помогающими приобретать знания, умения, применять их в ситуациях, не заданных обучением. Способ учебной работы — это не просто единица знания, а личностное образование, где, как в сплаве, объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операциональные компоненты.

Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса.

Обратимся теперь к анализу того, какова, на наш взгляд, должна быть технология личностно-ориентированного обучения, какие принципы лежат в основе ее разработки.



ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Основным принципом разработки лично-ориентированной системы обучения, как отмечалось выше, является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ рассматривается нами как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Это своеобразие определяется совокупностью черт и свойств психики, формирующейся под воздействием разнообразных факторов, обеспечивающих анатомо-физиологическую, психическую организацию любого человека.

Индивидуальность — обобщенная характеристика особенностей человека, устойчивое проявление которых, их эффективная

реализация в игре, учении, труде, спорте определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование. Индивидуальность человека формируется на основе наследованных природных задатков в процессе воспитания и одновременно — и это главное для человека — в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности.

В обучении учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей ученика.

Но чтобы индивидуально работать с каждым учеником, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь образовательный процесс.

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса:

■ учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;

■ изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика;

■ в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний;

■ активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

■ учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;

■ необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;

■ при введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

■ необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;

■ образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства).*

*** Выделение единиц учения, как мы попытались показать, есть особая задача, т.к. единицы учения и обучения не совпадают.**

Рассмотрим теперь, как можно реализовать эти требования при конструировании различных учебных материалов.

При составлении **учебного текста** необходимо, кроме отбора его по научному содержанию, целям усвоения, характеру изложения (описательному, объяснительному и т.п.), учитывать также личностное отношение к работе с этим текстом.

Для выявления личностно значимого отношения к учебному тексту при его конструировании важно учитывать тип научной информации, заложенной в тексте. Эти типы сводятся к следующим:

1. Информация справочного характера, ставшая общепринятой, излагающая аксиомы, положения, не требующие доказательств, аргументации («сумма углов треугольника равна

180°»; «Волга впадает в Каспийское море» и т.п.). Эта информация не принадлежит «никому», она «обезличена», хотя усваивается всеми школьниками как обязательная;

2. Информация, выражающая результаты чужого опыта (хотя и общественнозначимого). Изложенная учеником (учителем), такая информация может соответствовать или не соответствовать результатам опыта ученика и содержать, например, фактологические (описательные) тексты (научные и художественные). Выраженные в них знания могут быть восприняты по-разному, т.е. они не «обезличены». В них фиксируется точка зрения автора учебника, которая не всегда совпадает с точкой зрения читателя-ученика. Даже одна и та же научная информация, изложенная в учебнике, воспринимается учениками по-разному, в зависимости от характера и индивидуальной направленности их субъектного опыта.

Часто неприятие учеником информации учебника воспринимается и оценивается учителем как неусвоение учебного материала. Но ведь в этом может проявляться своеобразная личностная позиция, опирающаяся на субъектный опыт. Неприятие учеником информации учебника может быть связано с его попыткой защищать свой опыт, хотя и «отрицательный» по отношению к тексту учебника. При контроле и оценке усвоения материала учебника в личностно-ориентированном образовательном процессе необходимо пересмотреть существующие критерии усвоения. Следует заметить, что в содержании учебных текстов может быть заложена противоречивость суждений, разное эмоциональное отношение к излагаемым фактам (событиям), авторская позиция. Приведем простой пример: «Наполеон заходил в бараки солдат, зараженных холерой». Очевидно, что отношение к описываемому факту не может быть однозначным.

Организация личностно-ориентированного подхода к работе с текстом учебника должна быть направлена в первую очередь на развитие не памяти, а самостоятельности мышления. Этому должна способствовать проблематизация, внутренняя противоречивость, неоднозначность учебного текста. К сожалению, пока учебник строится по принципу справочника, а критерием понимания выступает воспроизведение текста. Пониманию – слож-

ный процесс, куда всегда включается личностное преобразование заданного текста на основе субъектного опыта.

3. Информация, помогающая самообразованию. Это имеющиеся в учебнике текстовые пояснения, указания, примечания, комментарии, смысловые таблицы, облегчающие самостоятельную работу над текстом, его понимание.

Любой учебный текст есть своеобразное соединение и описание «чужой» и «моей» мысли. Его усвоение не может быть обезличено так же, как и требования к усвоению. В этом смысле весьма значимым для нас является различие учебного и образовательного материала.

При разработке дидактического материала (системы учебных заданий) важно учитывать не только объективную сложность предметного содержания заданий, но и различные приемы их выполнения. В содержание заданий должно входить описание приемов их выполнения, которые могут задаваться непосредственно (в виде правил, предписаний, алгоритмов действий) или путем организации самостоятельного поиска (реша разными способами, найди рациональный, сравни и оцени два подхода и т.п.).

Все используемые в дидактике приемы (и складывающиеся на их основе способы учебной работы) можно разделить на три группы:

Приемы первого типа непосредственно входят в содержание усваиваемых знаний. Обеспечивающие фактическое их усвоение, они описываются в виде правил, предписаний наряду с изложением предметного содержания знаний. На их основе складываются специфические предметные способы проработки учебного материала.

Приемы второго типа не вытекают непосредственно из содержания знаний по предмету. Это приемы умственной деятельности, направленные на организацию восприятия учебного материала, наблюдения, запоминания, создания образов. Они составляют основное содержание учения, как индивидуальной деятельности, поскольку в них отражаются особенности проявления личностных характеристик, обеспечивающих познание. На их базе формируются индивидуальные способы проработки учебного материала, которые, закрепляясь, превращаются в познаватель-

ные способности. Постоянная активизация **этих способов** в ходе учения — основной путь развития **познавательных способностей**, условие их проявления.

Ученик нередко сам является носителем этих способов; он может находить и использовать их самостоятельно, по собственной инициативе. Дидактика должна выявлять эти способы, описывать их и наиболее рациональные предлагать в виде приемов для усвоения всеми учащимися. Поскольку в их основе лежит не предметное содержание (как в приемах первого типа), а организация психической деятельности, то работу по становлению способов (их выявлению, оценке, коррекции) должен вести психолог совместно с учителем, а сами дидактические материалы выступают при этом как **ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ**.

Сложность заключается в том, что организация психических процессов, проявляемая в способе учебной работы, непосредственно не вытекает из предметных знаний, но не может и не учитывать их. Например, способность к созданию образов (оперированию ими) проявляется индивидуально, но ее проявление тесно связано с содержанием материала. Общая способность к созданию образа на предметном содержании выступает как специальная (в образном мышлении выделяется мышление в художественных или математических образах). Следовательно, становление способа в значительной мере зависит от предметного содержания, но и не порождается им однозначно.

Источником становления способа учебной работы является ученик (индивидуальная организация его познавательных процессов). Но реализоваться способ не может вне конкретного предметного содержания. В этом вся сложность. Способ нельзя вывести из предметного содержания, но нельзя и не учитывать его, невозможно задать извне как прием первого типа (только **через предметное знание**). Чтобы работать с ним, учитель должен **располагать** соответствующим психодидактическим материалом, **разработанным дидактом совместно (и обязательно!) с психологом**. **Способ**, будучи в основе своей психическим образованием, **если он** обеспечивает продуктивность усвоения, должен быть **закреплен дидактом**, а затем рекомендован как рациональный прием.

Как ни парадоксально это звучит, но источником **приемов на-**

блюдения, внимания, памяти, т.е. интеллектуальных приемов, является не учитель, а сам ученик. Учитель только как бы помогает ученику их «опредмечивать». Анализ способов учебной работы школьников помогает обогатить дидактику, создает необходимые условия для проектирования процесса учения (а не обучения, как чего-то изначально заданного).

Приемы второго типа, в основе которых лежит анализ того, как работает интеллект, реализуются в учении, как процессе, и «исчезают» в его продукте (решенной задаче, выученном стихотворении, правиле, прочитанном тексте и т.п.).

Анализ работы интеллекта (на учебном материале) предполагает знание того, какие операции необходимо выполнить, чтобы успешно справиться с заданием, каково должно быть их конкретное содержание и последовательность выполнения. Этими знаниями должен в первую очередь обладать сам учитель. На основе анализа собственной интеллектуальной деятельности, он должен разобраться в том, каким путем можно наиболее рационально прийти к решению задачи, как определить общую стратегию ее решения, какие действия необходимо совершить, какие знания при этом использовать, а не только демонстрировать образцы решения.

Ведь учитель также является носителем способов проработки научного материала. Обмениваясь с учениками своими способами, как более профессионально продуктивными, он может сам стать источником их становления, иллюстрировать их ученикам, создавая тем самым благоприятные условия для овладения ими, превращая их в рациональные приемы умственной деятельности. Работа со способами становится важным условием превращения их в закрепленные, специально отобранные, осознанно используемые приемы интеллектуальной деятельности.

В учебно-методической литературе способы учебной работы представлены пока явно недостаточно, т.к. работа с ними требует специальной психологической подготовки учителя. Творцом способов является субъект учения — ученик. Учитель их «окультуривает», «опредмечивает», тем самым создает условия для разработки технологии мысли. (В этих целях существующие классические интеллектуальные тесты мало полезны).

Работа со способами учебной работы школьника должна включаться в организацию личностно-ориентированного образовательного процесса.

Приемы третьего типа, как и первого, задаются обучением, но в отличие от первых не связаны тесно с предметным содержанием знаний. Эти приемы обеспечивают организацию учения, делают его самостоятельным, активным, целенаправленным. К ним следует прежде всего отнести приемы целеполагания, планирования, рефлексии, что создаёт основу для самообразования, самоорганизации школьника в учении. Описанные типы приемов показывают сложную зависимость между обучением и учением.

Таким образом, способ учебной работы это не только усвоенный (нормативно заданный) прием, но и личностное образование, которое само может оказывать воздействие на обучение, превращать его как бы в «производное от учения». Связь между обучением и учением становится взаимобратимой: не только обучение влияет на учение, но и учение может способствовать повышению эффективности обучения, наполняя его знанием о построении процесса учения через анализ индивидуальных способов учебной работы.

Разработка дидактических материалов на основе использования приемов трех типов предполагает особую подготовку учителя к работе с этими материалами. Одни из них предполагают специфическое использование при раскрытии содержания предметных знаний. Другие — обращение к субъектному опыту самих учеников (его выявление, анализ) с целью выделения и описания способов учебной работы.

Конструкция этих материалов тоже должна быть разная. В первом случае ученик получает задания с указанием приемов, которыми он должен воспользоваться. Во втором, ему предлагается выполнить задание (решить задачу), а затем описать способы выполнения. Критерии продуктивности работы ученика при этом, конечно, будут различными.

Использование разнотипных дидактических материалов (не только по их предметному содержанию, но и по приемам выполнения) может служить основой для разработки **критериально-ориентированных тестов**. Кроме того, нужна особая организация

урока, при которой учитель постоянно стимулирует учеников к анализу тех приемов (способов), которыми они пользуются в процессе учения.

Все сказанное позволяет утверждать, что конструирование и реализация личностно-ориентированного образовательного процесса невозможны без учета психологических закономерностей. Психолог должен занимать при этом не столько позицию исследователя, сколько быть активным проектировщиком этого процесса.

Исходя из сказанного, при предъявлении учащемуся учебного материала, подлежащего усвоению, очень важно ставить конкретную цель, определяющую организацию учебной работы. Так, например, давая задание на дом, необходимо четко указать, что требуется: выучить наизусть, пересказать своими словами, составить реферат прочитанного, выделить главные мысли, сравнить по смыслу два отрывка текста, использовать дополнительную литературу и т.п. Работая дома над заданием, ученики должны иметь *четкую целевую установку по организации деятельности усвоения*. Разнообразие таких целевых установок помогает учителю выявить, какими способами учебной работы по преимуществу пользуется тот или иной ученик.

Один и тот же учебный материал может усваиваться через активное включение различных сенсорных систем: не только зрения и слуха (что принято в нашей школе), но и через моторику, тактильные восприятия, различные семантические «коды», которыми так богата психика ребенка.*

*** Семантические «коды» — те мыслительные операции, которыми пользуются ученики, работая с учебным материалом. Например, на уроке русского языка учитель диктует слова, которые надо запомнить. Для этого каждый ученик использует свой «код». Один хорошо запоминает на слух, другой стремится записать, чтобы запомнить, третий создает зрительный образ предмета (явления), фиксируемого словом, четвертый пытается объединять слова по грамматическому признаку (род, число, падеж). Эти «коды» должны быть выделены учителем вместе с психологом и учтены при работе с программным материалом.**

Чем разнообразнее субъективный опыт, тем больше у учителя возможности его использовать в обучении, но для этого он должен предоставлять ученику возможность пользоваться этим опытом через выбор вида и формы учебного материала. Каждое задание, предлагаемое учителем (там, где это возможно), должно иметь словесное, графическое, предметно-иллюстративное решение. Ученик вправе выбрать какое-либо одно и может рассчитывать на успех, что будет усиливать его учебную мотивацию. Это особенно важно в старших классах, где дидактический материал разнообразен по содержанию, форме и объему.

✓ Большое значение для организации личностно-ориентированного образовательного процесса имеет работа с первоисточниками. Например, изучение исторических фактов, событий может вестись по различным документам (летописи, былины, мемуары, описание очевидцев, художественные произведения, различные справочные материалы и т.п.). Важно предоставить возможность ученику право выбора работать с той литературой, которая ему интересна, более значима, эмоционально привлекательна, особенно в тех случаях, когда она выступает объектом информации, а не специальным объектом изучения.

При изучении художественной литературы, на занятиях музыкой, изобразительным искусством можно выявить индивидуальные предпочтения учеников к работе с произведениями разных стилевых особенностей и жанров. Эти предпочтения должны учитываться учителем, использоваться в процессе учебной работы на уроке, при планировании домашних заданий, в ходе опроса, при проведении творческих самостоятельных работ. Единообразие, шаблон здесь просто недопустимы.

Психологические исследования показывают, что у детей очень рано (к 3–4-му классу) начинает складываться индивидуальная избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала. С возрастом эта избирательность может исчезать или, наоборот, усиливаться, что должно выявляться и прослеживаться в динамике, фиксироваться учителем-предметником. Это, конечно, сложная работа, но она обязательно должна проводиться в системе личностно-ориентированного обучения.

Каждому ребенку, поступающему в школу, для развития и са-

моререализации нужна образовательная среда, включающая:

- организацию и использование учебного материала разного содержания, вида и формы;
- предоставление ученику свободы выбора способов выполнения учебных заданий (при снятии эмоционального напряжения в связи с боязнью ошибиться в своих действиях);
- использование нетрадиционных форм групповых и индивидуальных занятий в целях активизации творчества детей;
- создание условий для творчества в самостоятельной и коллективной деятельности;
- постоянное внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы, побуждающих ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы. Важно, чтобы ученики могли рассказать, что они делали на уроке, как организовывали свою работу, какими способами пользовались, чем им больше всего понравилось заниматься и т.п.;
- особую подготовку учителя к систематическому осуществлению такой работы на уроке, в ходе организации индивидуальных занятий;
- разработку и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;
- организацию занятий в малых группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения;
- конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся.

Чем богаче образовательная среда, особенно в основной школе, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого ученика, опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и разнообразия субъектного опыта ученика, накопленного им в семье, в общении со сверстниками, обучении, реальном взаимодействии с окружающим миром.

Такая разнообразная среда должна быть в начальной школе (еще раньше — в детском саду) одинаковой для всех детей данного возраста. Будучи разнообразной по содержанию, она дает возможность каждому ребенку раскрыть себя и самореализоваться. Разнообразная внутри, но одинаковая для всех, она позволяет выявлять подлинную индивидуальность ребенка в естественных условиях

его жизнедеятельности в школе. Организация такой среды, с одной стороны, устраняет традиционную ориентацию на «среднего» ученика, а с другой — позволяет раскрыться каждому.

Учитель как педагогический клиницист наблюдая за каждым учеником, следит за тенденциями личностного развития, выявляет избирательность его к предметному содержанию знаний (что может не совпадать с успеваемостью по предмету), фиксирует характер и направленность познавательной активности, предпочтения к занятиям разнородными видами деятельности и т.п.

Школа как образовательный институт становится тем учреждением, где каждый ученик познает не только окружающий мир, но и самого себя, учится управлять собой, оценивать свои реальные возможности, прогнозировать пути их развития, т.е. не только проявлять, но и строить себя как личность.

Учитель систематически, в предметной деятельности наблюдает за самореализацией каждого ученика и постепенно создает его «познавательный портрет», включающий описание особенностей мотивационно-потребностной, эмоциональной и операциональной стороны учебной деятельности.

Задача обучения (учителя) при этом кардинально меняется. Вектор развития жестко (однозначно) не определяется (не задается) обучением. Для этого организуется разнообразная среда, где каждый ученик самореализуется как может в соответствии с присущими ему индивидуальными познавательными возможностями. Учитель наблюдает (выявляет) те или иные личностные проявления, организуя с их учетом образовательный процесс, который по своей сути должен быть не столько информационным, сколько развивающим. Создав условия, учитель фиксирует индивидуальное поведение ученика, накапливает своеобразный банк данных, из чего складывается познавательный портрет учащегося.

Почему эту работу мы адресуем именно учителю, а не школьному психологу или какому-либо другому специалисту? Учитель видит ребенка комплексно, в реальной, привычной для него школьной жизни, работает в предметном содержании (вне которого ничего нельзя сказать об интеллекте), т.е. через педагогическую симптоматику дает характеристику личностного развития ученика, а затем (в случае необходимости) может обращаться за консультацией к другим специа-

листам (медику, логопеду, психологу, дефектологу). Именно это мы называем дифференцированным подходом в обучении. Тем самым (при соответствующей профессиональной подготовке)** учитель, работая со всеми детьми вместе, создает условия раскрытия каждого.

Поэтому мы, например, против изначального зачисления детей в гимназические (прогимназические) классы на основании тестирования; первичного разделения детей на классы А, В, С уже в момент зачисления ребенка в школу (кроме классов коррекции, которые выводятся из структуры инновационных образовательных институтов). Выявление индивидуальной «траектории» развития каждого ученика требует разнообразной среды в самом начале школьной жизни, которая должна обеспечивать проявление субъектной избирательной, активности, личных предпочтений во всех сферах деятельности ребенка. Иными словами, первичной должна быть не однородная среда для отобранных по случайным признакам детей, а разнородная среда, через которую должны проходить все без исключения дети. Вначале надо дифференцировать не детей, а учебный материал, определяющий разнообразную образовательную среду.

Используемое сейчас в практике инновационных заведений уже в начальной школе распределение детей на основе тестирования в параллельные классы (обычный и гимназический) может привести к нежелательным последствиям, так для такого распределения еще не разработана соответствующая программа.

Вторая, не менее важная проблема — изучение и описание «познавательного профиля» ученика. Обычно существующая практика закрепляет за этим термином научно-предметное содержание (гуманитарный, физико-математический, естественнонаучный профиль).

За основу выделения «познавательного профиля» берется какой-либо один (ведущий) предмет, например, литература, математика, биология. Для становления и стабилизации «познавательного профиля» увеличивается объем материала, углубляется и делается более разнообразным его содержание, что нередко вызывает только перегрузку учащихся и не достигает основной цели —

***Ее содержание мы здесь не раскрываем, т.к. это является предметом специального анализа.*

личностного развития. Соответствие — несоответствие «профиля» той или иной научной области знаний определяется по успеваемости в данных дисциплинах, которая в значительной степени проявляет лишь возможность ученика запомнить, воспроизвести и использовать соответствующую научную информацию.

С нашей точки зрения, «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ» ПРОФИЛЬ — это не совокупность воспроизводимых учеником предметных знаний, а своеобразный тип мышления, который должен быть адекватен предметному содержанию научного знания (но не сводиться к нему). В типе мышления отражаются такие свойства личности, как способы работы ученика над предметным содержанием, устойчивость их употребления, самостоятельность применения по собственной инициативе, в ситуации, не заданной обучением, учителем; избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала.

Наши исследования показывают, что «предметность» и особенности интеллекта не совпадают. Например, способы создания образа, как проявление интеллекта, могут быть общими для проработки учебного материала геометрии и литературы, хотя «предметность» этого материала разная. Работа с языковым материалом сближает родной язык, химию, физику в некоторых отношениях больше, чем соединение русского языка с литературой. Все это говорит о том, что понятие «познавательный» профиль еще должно быть проработано с позиции развития личности, требований к качествам личности (типу интеллекта).

Все сказанное дает основание утверждать, что вне глубокого изучения развития личности ученика в образовательном процессе, без анализа его «познавательного профиля» с помощью разработки и применения психодидактических материалов школа пока не готова к ответственному набору учащихся в инновационные образовательные учреждения с дифференцированными формами обучения.

Проектирование образовательного процесса в личностно-ориентированной системе обучения не ограничивается, конечно, специальным конструированием учебного материала, обеспечивающим ученику свободу выбора в работе с ним. Важно, как этот материал используется учителем на уроке.

Урок был и остается основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция, форма организации. В этом случае урок подчиняется не сообщению и проверке знаний (хотя и такие уроки нужны), а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Для этого учитель, работая в полилоге с классом, выделяет различные индивидуальные семантические «коды» и, опираясь на них, отбирает те, которые наиболее отвечают научному содержанию знаний, подлежащих усвоению.

Известно, что логически существенные признаки, зафиксированные в понятии (научном знании), не всегда личностно значимы для ученика. Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание. Необходимо их согласование, перевод того содержания, которым владеет ученик, на научное содержание, т.е. своеобразное «окультуривание» субъектного опыта ученика. Именно такую задачу должен решать учитель с помощью всего класса на уроке.

Приведем фрагменты таких уроков по математике в пятом классе. Учитель знакомит учащихся с основными геометрическими понятиями: форма, фигура, поверхность и др. Эти слова используются не только в математике; задолго до употребления их в геометрии ученики пользуются ими в житейской практике, закрепляя за ними определенное содержание. Поэтому прежде, чем давать определение этих понятий, принятых в математике, учителю следует выявить, что понимают под этими терминами ученики. Для этого организуется свободная (эвристическая) беседа, стимулирующая учащихся высказываться, не боясь ошибиться по поводу того, как они могли бы содержательно определить эти термины. В их ответах раскрываются индивидуальные «контексты» (смыслы), которые использует учитель, чтобы ненавязчиво перевести их в специфически математическое содержание. Меняется содержание вводимого материала, обязательно выявляются индивидуальные контексты его первоначального понимания. Так, выясняется, что линия может быть прямой и кривой. Первая составляет основу для образования множества геометрических фигур, различающихся формой, величиной, простран-

ственной размещенностью на плоскости и в пространстве. Вторая линия (кривая) — основа для образования фигур округлой формы (окружность, круг, шар и т.п.), также различающихся величиной, положением на плоскости или в пространстве. При этом одновременно используются и плоские, и объемные фигуры (их изображения на доске, листе бумаги).

Таким образом, еще до систематического изучения геометрии в шестом классе, где вводятся строгие математические определения прямой, отрезка, угла и т.п., учитель беседует с учениками, выясняя, какие у них уже имеются представления о линии и разновидности (прямая, кривая, ломаная); дает наглядные различия между прямой и кривой, поясняет, что прямая и кривая линии не имеют ни начала, ни конца, т.е. бесконечны, но прямая не меняет своего направления, а кривая изменяет его неоднократно. Ученики осмысливают свой прошлый опыт работы с разнообразными линиями, который у них имеется при обучении письму, рисованию, написанию цифр, знаков и т.п. Это подготавливает их к восприятию математических понятий, таких, как прямая, луч, отрезок, совокупность разнонаправленных отрезков (ломаная) и др.

Для овладения геометрией как научной дисциплиной важно использовать субъектный опыт, накопленный детьми при ориентации в окружающем пространстве (предметном, геометрическом). Ведь этот опыт чрезвычайно богат и разнообразен. Важно не просто его использовать, а постепенно наполнять математическим содержанием, отбирая в нем все ценное, что необходимо для овладения геометрией.

Еще задолго до поступления в школу у детей складываются топологические, проективные и метрические представления. В игровой, предметно-манипулятивной, изобразительной, конструктивной деятельности они интуитивно осуществляют объединение (разъединение), наложение, перемещение (перегруппировку) объектов, имеющих различную геометрическую форму. Дети рано начинают оперировать контуром как границей объектов, различают замкнутую (незамкнутую) фигуру, внешнее и внутреннее пространство, что составляет основное содержание топологических понятий; прослеживают взаимосвязь формы и величины,

определяющую конфигурацию геометрической фигуры, ее положение. Важно использовать такие разнообразные проективные представления, основу которых составляют наблюдения за лучом света, тенью, как бы повторяющей контур собственного тела, других предметов. На этой основе складывается понимание проекции, что облегчает впоследствии различение плоских и объемных геометрических фигур, их изображений.

Особое значение имеет одновременное использование плоских и объемных фигур (геометрических тел, каркасов, технических рисунков, чертежей, разверток). Ведь в субъектном опыте учеников есть немало примеров, когда на их глазах плоская фигура (игрушка) превращается в объемную (например, надувной шарик, резиновый мячик). На этой основе им легко пояснить такие понятия, как окружность, круг, шар.

Дети легко переходят от двухмерных фигур (их изображений) к трехмерным и обратно. К сожалению, такой переход искусственно задерживается школой, где сначала обучают планиметрии, а затем стереометрии.

На таких уроках особое значение придается осознанию того, что один и тот же объект может иметь разную геометрическую форму в зависимости от позиции наблюдения («точки отсчета»). Произвольная смена позиций наблюдения расширяет знания учеников о различных геометрических фигурах (их свойствах, отношениях). Ведь очень рано, накапливая свой субъектный опыт, ребенок приходит к пониманию того, что если поворачивать объект (игрушку) к себе разными сторонами, то он будет выглядеть по-разному. Стихийно формируется понятие вид спереди, сверху, сбоку, снизу. Это «открытие» необходимо закрепить (или спроецировать), т.к. в дальнейшем на этой основе будет складываться вся система проективных представлений, используемых не только в геометрии, но и в черчении, изобразительном искусстве, художественном труде и других предметах.

Важно разъяснить, что все объекты в пространстве располагаются не только по отношению к наблюдателю (на уроке им является ученик), но и относительно друг друга. В этом случае за точку отсчета принимается не позиция наблюдателя, а любой заданный или произвольно выбранный объект. При этом меняет-

ся пространственная картина. Такие уроки позволяют максимально использовать субъектный опыт ребенка, включать его в содержание задаваемых понятий, обрабатывать этот опыт с позиции научного знания, что имеет большой развивающий эффект. Подобные уроки проводятся как своеобразные уроки-«открытия», где ученик работает с личностно значимым для него содержанием, а учитель показывает ему, как он может работать с этим содержанием на различном материале в системе различных научных знаний.

Подобные уроки можно проводить по всем учебным предметам, выделяя для анализа такие понятия, которые наполняются разным содержанием в зависимости от того, с позиций какой науки они будут рассматриваться (например, движение, развитие, масса, сфера и т.п.). Обозначая различное содержание, которое вкладывает та или иная учебная дисциплина (физика, география, биология и др.) в одни и те же термины, учитель показывает детям, что многогранный мир, который они воспринимают, описывается разными науками по-разному. Поэтому их знания о мире должны «окультуриваться» с позиции той или иной науки. Например, в понятие «движение» математика и физика вкладывают различное содержание, но при этом не разрушается то общее понимание движения, которое сложилось в субъектном опыте каждого ученика.

Учитель должен пояснить, что термин «движение» в математике имеет одно содержание, а в физике другое. Этим разным содержанием ученик должен овладеть.

Конечно, работа на уроке с субъектным опытом учащегося требует от учителя специальной подготовки: не просто изложения своего предмета, а анализа того содержания, которым располагают ученики по теме урока.

В этих условиях меняется и режиссура урока. Ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, делятся своим содержанием, обсуждают то, что предлагают одноклассники, отбирают с помощью учителя то содержание, которое закреплено научным знанием. Учитель постоянно обращается к классу с вопросами типа: что вы знаете об этом; какие признаки, свойства могли бы выделить (на-

звать, перечислить и т.п.); где они, по вашему мнению, могут быть использованы; с какими из них вы уже встречались и т.п. В ходе такой беседы нет правильных (неправильных) ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения, выделив которые учитель затем начинает «отрабатывать» их с позиции своего предмета, дидактических целей. Он должен не принуждать, а убеждать учеников принять то содержание, которое он предлагает с позиции научного знания. Ученики не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, почему в их основе лежит то или иное содержание, в какой мере оно соответствует не только научному знанию, но и личностно значимым смыслам, ценностям (индивидуальному сознанию). Такая работа может проводиться только на уроке, где задан жестко контекст и содержание беседы, но их передача организуется как «встреча» различного понимания этого содержания, носителем которого является не только учитель, но сами ученики. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием, коллективный отбор его содержания. Ученик при этом есть «творец» этого знания; участник его порождения.

Именно такой урок мы называем личностно-ориентированным. В ходе его учитель не просто ласков и внимателен к детям, а вместе с ними осуществляет равноправную работу по поиску и отбору научного содержания знания, которое подлежит усвоению. При этих условиях усваиваемое знание не «обезличено» (отчуждено), а становится личностнозначимым.

Взаимодействуя с учениками в ходе урока, учитель не опасается неправильных ответов (если это не проверочный урок); привлекает к работе всех учеников (а не только хорошо успевающих); обсуждает все высказывания, отбирая из них наиболее соответствующие научному содержанию знания, не боится подчеркивать — «давайте договоримся, что в это понятие (термин) мы вкладываем определенный смысл (содержание), и будем в дальнейшем его придерживаться». Ведь любое научное знание (понятие) возникает как коллективное мнение ученых-профессионалов и в этом смысле затем становится общепринятым, подлежащим усвоению в школе. Сформулируем кратко основные требования к личностно-ориентируемому уроку.

Цель — создание условий для проявления познавательной активности учеников.

Средства достижения учителем этой цели:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт учащихся;

- создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса;

- стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;

- использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;

- оценка деятельности ученика не только по конечному результату (правильно — неправильно), но и по процессу его достижения;

- поощрение стремления ученика находить свой способ работы (решения задачи); анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные;

- создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Выделенные общие цели и средства организации личностно-ориентированного урока, естественно, должны быть конкретизированы учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания. Мы здесь описываем те уроки, где учитель максимально использует и организует субъектный опыт ученика, направленный на овладение знаниями.

Конечно, критериальная база для оценки работы учителя на уроке не может быть единой. Учитель должен сам составлять «режиссуру» урока в зависимости от его темы, уровня подготовленности класса, целевой установки, времени проведения урока и т.п. Поэтому, с нашей точки зрения, в зависимости от типа урока должны существовать различные критерии эффективности

его проведения. Единых критериев не может быть. Обозначим те, которые позволяют анализировать деятельность учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью:

- **наличие у учителя учебного плана проведения урока в зависимости от готовности класса;**
- ✓ ■ **использование проблемных творческих заданий;**
- **применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);**
- ✓ ■ **создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;**
- ✓ ■ **сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе урока;**
- ✓ ■ **обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;**
- **стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;**
- **оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;**
- ✓ ■ **отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;**
- **при задании на дом называется не только тема и объем задания, но подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.**



ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНЫМ ПРОГРАММАМ, ОРИЕНТИРОВАННЫМ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Представление о том, что цель образования — получение научных знаний об окружающей действительности — долгие годы доминировало в дидактике, в том числе при разработке учебных программ.

Философской основой дидактики является понимание познания как объективного отражения действительности; познания на-

учно не противоречивого, истинного, соответствующего состоянию теоретических знаний, уровню развития науки. Понимание образования как научного познания действительности, существующей вне познающего ее человека, определяет познавательную функцию образования, которое должно, во-первых, дать объективную (научную) картину мира в виде понятий, знаков, символов, являющихся научным языком, а во-вторых, вооружить методами познания. Ученик воспринимается при этом как созерцатель созданной для него картины мира, а затем как ее носитель.

Характеристика познавательной функции образования как основной нашла свое наиболее полное выражение в концепции деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др.). Учебная деятельность рассматривается как познавательная, а потому и формируется, исходя из закономерностей познания.

Программы, учебники, методики отражают состояние научных знаний; их содержание меняется под влиянием научно-технического прогресса. Как известно, наиболее радикальному пересмотру подвергались учебные программы в 60-е годы, что было связано с достижениями в области космоса, биологии, инженерии широкой компьютеризацией. В настоящее время столь же основательно перестраиваются программы по гуманитарным дисциплинам, что связано с изменением идеологии общества, всей системой ценностных ориентиров, нравственных идеалов. Стремление к постоянному соотношению научного и школьного знания находит свое выражение в создании интегрированных курсов, что отражает современное состояние науки, характерной особенностью которой является системность, интегрированность знаний, гуманизация их содержания (биофизика, генетика, экология, социология, экономика). Согласование «научного» и «учебного» знаний — процесс перманентный.

Если он не осуществляется, образование перестает быть познанием как отражением объективного мира через его научное описание.

*Признание познавательной функции образования лежит в основе **проектирования учебного предмета**. Все существующие концепции построения учебного предмета исходят из следующих положений:*

■ *содержание учебного предмета воспроизводит адекватную науке систему знаний, методы познания;*

■ *структура учебного предмета определяется его научным содержанием;*

■ *методология и логика построения учебного предмета отражают исторический путь развития научного знания вне его конкретного носителя — ученика, который познает мир в его объективном движении, изменении, развитии. Законы развития мира не зависят от ученика; он должен их познать, использовать в своей непосредственной деятельности;*

■ *учебный предмет обеспечивает усвоение научных знаний, создает условия для преодоления трудностей познания;*

■ *реализация учебного содержания обеспечивается учителем с использованием учебника, а ученики — усваивают, а затем воспроизводят в собственной деятельности, которая называется познавательной.*

Следовательно, учебный предмет есть своеобразная «проекция» науки. Такое понимание соотношения науки и учебного предмета зафиксировано как в наборе самих дисциплин (химия, физика, биология и т.п.), так и в их объединении по циклам (гуманитарный, естественнонаучный, математический и др.).

Обучение есть одна из моделей познания, где отношения человека и мира воспроизводятся как объектно-субъектные отношения, что специфично для классической гносеологии.

Мир развивается по своим объективным законам, как «вещь в себе». Цель обучения — образовать ученика, помочь ему познать эти, не зависящие от него законы. Достижение этой цели осуществляется через конструирование учебного предмета как своеобразной проекции науки, изучающей и описывающей объективные законы. Познавательная деятельность ученика рассматривается (и соответственно строится) как деятельность научного познания, основным атрибутом которого является теоретическое мышление. Поскольку мир существует и развивается по своим объективным законам, независимо от познающего субъекта, то последний в своей деятельности познает (отражает) этот мир, но

не является его непосредственным творцом. Человек и мир находятся как бы по разным сторонам. Задача человека — сначала познать этот отчужденный от него мир, приспособиться к нему, а затем преобразовать.

Эта изначальная отчужденность («потусторонность») познающего субъекта по отношению к миру зафиксирована в характеристике научных знаний, особенностью которых является именно их объективность (обезличенность). Из содержания научных знаний намеренно исключается все то, что принадлежит самому объекту, что может быть привнесено исследователем. Строгость, доказательность, истинность, фактологичность как объективная достоверность — вот что характеризует научное знание. Объектом познания является не человек с его собственным нестабильным бытием, а неживая и живая природа, организованная по своим особым объективным законам, развивающаяся от простого к сложному, независимо от познающего субъекта. Поскольку механизмы познания во многом зависят от содержания знания, уровня проникновения в объект, то методы познания тоже характеризуются как объективные, т.е. независимые от субъекта, изначально определяемые самим типом научного знания, его природой.

Таким образом, ученик становится субъектом познания, только изучив объективные законы, **ИНТЕРИОРИЗИРОВАВ** (присвоив) знания о мире и используя их в своей деятельности. Иначе говоря, мир существует вне меня; я должен познать объективные законы его существования, чтобы научиться им управлять.

За основу построения учебного предмета тем самым принимается модель научного познания, функция которой — описание картины мира, его содержания, происхождения, изменения, развития. Такая познавательная парадигма образования положена в основу организации системы непрерывного обучения (дошкольного, школьного, вузовского). Смена возрастных этапов развития рассматривается как изменение содержания образования. Это достигается согласованием учебных программ; разработкой системы научных понятий, постепенным обогащением (усложнением) их содержания, установлением межпредметных связей и т.п.

Обеспечивая преемственность образования, дидактика определяет этапы возрастного развития, исходя из закономерностей познания, а не субъектности ученика. Различие в содержании образования характеризует тип учебного заведения, возрастные возможности познания, обеспечивает непрерывность образования. Информационный поток знаний задается независимо от субъекта познания. Последний обязан овладеть всей научной информацией, построенной по законам научного познания. Если в силу каких-либо причин (болезнь, переезд в другой район, временный перерыв в обучении и т.п.), ученик выпадает из этого информационного потока, то встречается с большими затруднениями, самостоятельно преодолеть которые он не может. На основе организации информационного пространства разрабатываются стандарты образования, сравниваются и оцениваются педагогические результаты, эффективность работы учебного заведения, каждого ученика. Обученность (научная информированность) выступает как конечная и основная цель образования. Научное познание мира — основная траектория развития ученика как субъекта. Цель образования — познание окружающего мира; средством реализации этой цели является обучение.

Возникает вопрос: как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи: **обеспечение познания и психического развития**. Эту проблему поставил в свое время Л. С. Выготский, определив ее как «соотношение обучения и развития». Однако Л. С. Выготский лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности Д. Б. Давыдова. Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации познавательной деятельности. Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактно-

го к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

С нашей точки зрения, в концепции учебной деятельности (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, как основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет должен не просто излагать систему знаний, а особым образом (через построение его содержания) организовывать познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы «извне». Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого условиях. Чем лучше обучающие условия, тем оптимальнее развивается ученик. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В. В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятная для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы называют РАЗВИВАЮЩИМ. Источник этого развития лежит вне самого ребенка — в обучении, причем специально конструируемом для этих целей. За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания.

Обучение при этом понимается не просто как передача знаний для заучивания, а как формирование личностных качеств ученика. Однако источник их формирования — один, обязательный для всех — это предметное обучение теоретического типа. Следует отметить, что отечественная психология и педагогика формировались под влиянием культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развивая в основном те ее направления, которые обосновывали роль обучения в психическом развитии ребенка.

В обучении общественное сознание представлено через учебный предмет в виде нормативных образцов (эталонов), научных понятий, усвоение которых и формирует индивидуальное сознание. Подразумевается при этом, что ученик вбирает все то, что зафиксировано в общественном сознании и задано для усвоения через содержание учебного предмета. Наиболее отчетливо эта мысль выражена В. В. Давыдовым, который пишет: «При разработке проблемы развивающего обучения необходимо опираться, на наш взгляд, на следующее положение: основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы (или способы) организации обучения» [2;145]. Следуя этой логике, можно утверждать, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д. Б. Эльконин). Значит, от того, какое содержание знаний, как они организованы, зависит индивидуальное сознание. В него входит не только круг понятий (научных представлений), но и наиболее общие способы познания, задаваемые логикой науки, предметной деятельностью. «Хотя учебная деятельность школьников, — пишет В. В. Давыдов, — развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников» [2;149].

Следовательно, продукты общественного сознания в виде понятий и всеобщих способов действий воспроизводятся в индивидуальном сознании. Поэтому основная задача обучения — орга-

низовать интериоризацию продуктов общественного сознания в соответствии с их содержанием и логикой построения.

По мысли В. В. Давыдова, только специально организованное обучение делает ученика субъектом учения. Хорошо организованное «внешнее» и перевод его «во внутреннее» — основной путь формирования знаний.

Разработка логически выверенных образцов усвоения придавала дидактике оптимизм, поскольку ученик как субъект обучения является носителем этих образцов. Нормативы усвоения разрабатываются дидактикой в соответствии с логикой науки, что наряду с понятиями выступает как специальный объект усвоения. Деятельность ученика строится так, что он учится воспроизводить логику построения научного знания. «Для формирования учебной деятельности», — пишет В. В. Давыдов, — ребенок должен систематически решать учебные задачи, главная особенность которых в том, что при их решении ученик ищет и находит общий способ (принцип) подхода к конкретно-частным задачам определенного класса, которые впоследствии решаются как бы с ходу, сразу правильно. Учебная задача решается через системы учебных действий. Основное учебное действие — преобразование проблемной ситуации, входящей в задачу. Это действие нацелено на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит всеобщей основой последующего развития всего многообразия частных задач [3; с].

Таким образом, в концепции учебной деятельности особое внимание уделяется именно организации учебного материала в соответствии с логикой и методологией научного познания (в отличие от эмпирического, ассоциативного познания). Чтобы сделать ученика подлинным субъектом учебной деятельности, необходимо и достаточно обучить его предметному знанию, организованному по теоретическому типу. Своеобразие учебной деятельности, по определению В. В. Давыдова, состоит в том, что в ходе ее ученик усваивает теоретические знания, содержанием которых является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. При этом сохраняется понимание учебной деятельности как познавательной, построенной на основе теоретических обобщений.

Под мощным влиянием этой концепции в практике обучения в последние годы наиболее разработанными (при всем их многообразии) являются два типа обучающих моделей: информационные, обеспечивающие усвоение научных знаний в определенной системе (эмпирической или теоретической); и операциональные, ориентированные на формирование учебных действий (умственных, практических) в их общелогическом или конкретно-предметном содержании.

Теоретические понятия, соответствующие им умственные действия — тот логический инструмент, с помощью которого анализируются факты и явления окружающей действительности. Заданные для усвоения в специально организованной системе, они формируют научное миропонимание. Если следовать этой парадигме, то с неизбежностью напрашивается вывод: ученик познает окружающий мир таким, каким его организовали для восприятия взрослые, каким описывает его наука. Еще раз подчеркнем, что субъектность ученика рассматривается как производная от обучающих воздействий, прежде всего от организации предметного содержания образования: научные знания превращаются в индивидуальные знания. Ученик — носитель этих знаний и в этом смысле субъект познания (обучения).

С позиций социализации ребенка (приобщение его к требованиям общества) такое понимание источника его активности правомерно и, пожалуй, единственно возможное. Школа долгие годы решала эту задачу всеми доступными ей средствами: формировала знания, умения, навыки, готовила к функционированию в обществе с учетом воспроизводства личную социально значимых норм, правил, образцов действий, поведения в окружающем мире. Положительно подкреплялось то, что хорошо усваивалось как заданное.

Итак, если разработку учебной программы рассматривать в познавательной парадигме, то ее проектирование связано прежде всего с конструированием учебного материала в соответствии с логикой построения научного знания (историей его возникновения), но безотносительно к ученику. Главная функция обучения сводится при этом к формированию понятий, которые отбираются из научного арсенала знаний, конструируются, исходя

из основных принципов дидактики (научность, доступность, наглядность), и задаются для усвоения при использовании определенных методических средств.

Стабильные, единообразные программы, учебники, формы и методы преподавания были направлены на создание одинаковых для всех обучающихся (причем на всех уровнях образования) условий. Этим наша школа всегда гордилась как своим величайшим завоеванием. Для этого есть, конечно, основания, так как, во-первых, обеспечивался достаточно высокий уровень научного образования (что признавалось мировым сообществом), а во-вторых, все дети находились при этом в равных педагогических условиях, что облегчало процесс управления образованием: его организацию, разработку единых критериев обученности и воспитанности школьников, оценку эффективности работы учителя, образовательного учреждения в целом.

В последние годы наметился принципиально иной подход к проектированию учебных программ. Это связано, с одной стороны, с предоставлением социальной возможности выбора путей и форм получения образования (появились альтернативные образовательные учреждения), а с другой — с пересмотром самой образовательной парадигмы, придание ей смысла не столько ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ, сколько РАЗВИВАЮЩЕЙ.

Следует подчеркнуть, что речь при этом идет не о замене одной на другую (что само по себе абсурдно), а о смене акцентов применительно к образовательным целям. В развивающей учебной программе основной целью является развитие каждого ученика (знание есть средство, а не цель развития). Отсюда и смена приоритетов: от формирования знаний, умений навыков (ЗУНов) как основной образовательной цели, обеспечивающей социальную компетентность к созданию условий для раскрытия субъектного опыта ученика, его природной психической активности как личности (отсюда термин «личностно-ориентированная учебная программа»). Но для этого нужны не только школы разного типа, но прежде всего (и это главное) различные программы, учебники, дидактические материалы, методические пособия, дающие возможность учителю (и самому ученику) выбирать оптимальный вариант обучения.

Чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальность каждого ученика, опираться на нее с учетом выявленных интересов, склонностей, богатства содержания его личного опыта, направлять и корректировать индивидуальное развитие и тем самым не на словах, а на деле добиваться превращения ученика в подлинного субъекта учения, опираясь на его природную, субъектную активность.

Мы описали те сложные процессы, которые происходят сейчас при определении содержания образования, разработке учебных планов и программ, ориентированных на личностное развитие ученика. Они связаны как с изменением самой концепции учебного предмета (смещением акцентов с познавательной его функции на развивающую), так и возможностью проектировать альтернативное образование (выбирать и реализовывать различные учебные программы).

Разработка концепции учебного предмета — не дело школы. Этим занимаются ученые, специальные исследовательские коллективы. Но как потребители школы должны быть профессионально ответственны за выбор того или иного учебного предмета, за обоснование его введения в учебный план.

Нередко выбор школой той или иной дидактической системы (например, В. В. Давыдова или Л. В. Занкова) обусловлен чисто внешними обстоятельствами: подготовка отдельного учителя для работы по этой системе, наличием учебных пособий и т.п. Это, конечно, важно. Однако при разработке целостной концепции учебного плана важно исходить из анализа тех образовательных задач, которые каждая школа пытается реализовать с учетом конкретных условий своей работы, руководствуясь принципом «здесь и теперь».

Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении, пожалуй, впервые поставила перед школой проблему самостоятельного выбора содержания образования для своих воспитанников, различающихся уровнем развития, ценностными ориентациями, профессиональными намерениями. В этой связи, например, концепция В. В. Давыдова как дидактическая система, ориентированная на формирование познавательной (учебной) деятельности, построенной по теоретическому типу,

воспроизводящей логику научно-исследовательской деятельности, не может рассматриваться как единственно возможная развивающая система.

Для многих детей формирование их учебных возможностей должно осуществляться через более разнообразные формы организации предметно-практической (художественной, ремесленнической) деятельности, существенно отличающейся от теоретико-познавательной деятельности.

В последнее время наметился принципиально другой подход к пониманию субъектной активности. Суть его сводится к тому, что ученик не является только продуктом обучения (а все в нем — результат обучения). Каждый ученик — носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта. Он прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия. Природная тяга ребенка к самораскрытию, самореализации до школы проявляется в свободных формах деятельности, прежде всего игровой, строящейся по типу ассоциативной, открытой, подлинно творческой. Ребенок до школы свободен в своей индивидуальной избирательности к предметам, окружающим его людям, объектам познания, способам действия.

Становление субъектности, как отмечал С. Л. Рубинштейн, происходит одновременно на разных уровнях:

теоретическом (что я знаю о мире, о себе, каков я);

практическом (как я проявляю себя по отношению к миру вещей и людей).

Активность ребенка как выражение его субъектности идет (не бесконфликтно!) в двух разных направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям взрослых (педагога, воспитателя, родителей), создающих для него нормативные ситуации, и креативности, позволяющей ему постоянно искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы действия. На этих двух противоречащих основаниях (по сути «разнонаправленных») строится ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА. Она проявля-

ется и в познании. С одной стороны, у ребенка очень рано формируется образ мира, отличающийся целостностью и личной отнесенностью к нему, а с другой — специальное обучение навязывает ему точку зрения с позиции научного знания (выработанной методики познания), которая лично чужда ему, а потому и не значима.

Поскольку в существующих традициях обучение стремилось «оттормозить» субъектный опыт как несовершенный, несущественный, отягощенный случайными (не научными!) представлениями, то он либо игнорировался, либо нивелировался, либо насильственно переделывался, вгонялся в «прокрустово ложе» научных понятий.

По образному выражению В. А. Петровского, субъектный опыт ученика, если и не оставлялся совсем, то оставлялся только для того, чтобы на него «опереться» при изучении научных понятий.

Искажалась, на наш взгляд, сама природа учения. Научная картина мира просто «пересаживалась» в голову ученика, чем порождалось единообразие знаний и как следствие — формализм знаний, потеря интереса к их приобретению, отказ от самостоятельности. Нельзя забыть, что картина предметной действительности дается ученику как субъекту познания в функционально значимых для него образах и моделях, а не в понятиях. Последние существуют лишь объективно. Это означает, что далеко не все понятия, организованные в систему по всем правилам научной логики, усваиваются учащимися, а только те, которые входят в состав их личного опыта познания и действия.

Говоря об условиях формирования понятия, Л. С. Выготский писал: «Понятие берется в связи с той или иной задачей или *потребностью* (курсив наш. — Автор.), возникающей в мышлении, в связи с пониманием или сообщением, в связи с выполнением того или иного задания, той или иной инструкции, осуществление которой невозможно без образования понятия. Все это взятое вместе создает новый метод — исследование функциональных условий возникновения понятия» [1;121]. Данная мысль Л. С. Выготского подчеркивает наше утверждение о том, что понятие не есть личностное образование. Оно входит в индивидуальное сознание, но в преобразованном виде наполняется личностным смыс-

лом. Задача педагога состоит лишь в том, чтобы следить за содержанием формирующего понятия, не допускать искажения его научного контекста, который, кстати, может меняться по мере познания. Для этого, как писал Л. С. Выготский, «нужна пирамида понятий, когда «движение» сверху вниз, от общего к частному, от вершины пирамиды к ее основанию является столь же характерным, как и обратный процесс восхождения к вершинам абстрактного мышления» (там же. С.129).

Учение не есть изолированная когнитивная функция. Оно представляет собой органическую часть сознательной деятельности ученика, является выражением его личности. Учение определяется, с одной стороны, тем, что ученик знает и умеет, а с другой, тем, готов ли он учиться, чем, для чего, почему и в какой степени хочет овладеть.

В учении представлено единство когнитивных способностей и мотивационных установок. В нем реализуются личные планы и намерения ученика в соответствии с целями деятельности, эмоциональным отношением к действительности, принятие, осмысление и преобразование которой в значительной мере определяется не только организованным обучением, но и субъектным опытом. Усваивая заданное содержание, ученик не просто получает научную информацию, а преобразует ее на основе собственного опыта, т.е. строит субъектную модель познания, в которую включаются не только логически существенные, но и личностно значимые признаки познаваемых объектов, что не всегда совпадает по содержанию.

В любом материале, заданном для усвоения, ученик пытается вычленил для себя те его смысловые признаки, на которые он предпочитает опираться при выполнении задания. К сожалению, смысловое пространство для ученика искусственно ограничивается заданным образцом, где жестко определены все признаки (логически существенные), операциональный состав действий по их использованию, ракурс рассмотрения поставленной проблемы.

Ученику остается лишь принять образец, следовать ему в своей работе. В школе недостаточно используется учебный материал, предоставляющий ученику свободу выбора содержания, спо-

соба его проработки. Как известно, прорабатывая один и тот же материал, один ученик успешно использует словесную форму, другой — переводит его в графический образ, третий — применяет индивидуально значимые для него коды — символы, знаки. Причем продуктивность выполнения задания может быть одинаково высокой, но способы ее достижения различны. Чтобы выявить эти способы, необходимо конструировать дидактический материал, позволяющий выбирать лично значимые способы учебной работы, добиваясь при этом одинаковых результатов. Как правило, за результатом скрыт процесс его получения. Но именно в этом процессе и проявляется субъектность ученика как личности.

Заметим, что форма учебного материала объективно зависит от области знания, определяется его содержанием (гуманитарное, математическое, физическое задание). Однако в наших исследованиях получены факты, свидетельствующие о том, что даже в одной и той же области (например, математике), существует множество индивидуальных способов переработки ее содержания с использованием различной формы.

В настоящее время практически нет учебных программ, обеспечивающих школьнику возможность овладеть знаниями с учетом индивидуальной избирательности к содержанию, виду и форме программного материала. Поэтому ученик не может выбрать для себя ту учебную программу, с которой ему легче и приятнее работать.

Дифференциация учебных программ в целях углубленного их изучения осуществляется в основном за счет усложнения научного содержания. Способы усвоения этого содержания, как правило, не учитываются. Коррекционные программы строятся с учетом содержания учебного материала, уровня его сложности, а не на основе предоставления ученику возможности самостоятельно выбирать тип задания, выполняя которое, можно использовать различные содержательные признаки, предпочитаемую форму (словесную, наглядную, условно-символическую).

Существующие коррекционные программы позволяют совершенствовать знания, умения, но мало влияют на развитие ученика как личности, так как исходят не от ученика, а от содержания

научного знания. Умственное развитие ученика выступает при этих условиях побочным эффектом обучения, поскольку проектируется как одинаковое для всех, с едиными показателями развития, методами его оценки.

Школьная отметка, как правило, фиксирует уровень овладения содержанием знаний, умений, но не индивидуальные способы проработки учеником заданного содержания. А ведь именно в способах учебной работы отражается субъектная переработка школьником программного материала, именно в них фиксируется уровень его умственного развития.

Возможность использовать разные способы в ходе овладения предметным учебным материалом должна быть обеспечена при построении любой обучающей программы. Выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим учеником, является важным средством определения его индивидуальных познавательных возможностей, проявления субъектности.

Выбор способа учебной работы должен быть заложен в самом содержании заданий. Кроме того, необходимо разрабатывать психолого-педагогические условия, стимулирующие учащихся к использованию и выбору наиболее рациональных, лично значимых способов. Нередко эти способы складываются в жизнедеятельности ребенка еще задолго до школы, обеспечивая решение личностнозначимых для него задач, затем переносятся на школьный материал, становясь способами учебной работы.

Как уже отмечалось, при таком подходе к обучению в центре внимания оказывается не некий усредненный ученик, а каждый школьник как личность в своей самобытности, уникальности. Изменяется вектор движения: не от педагогических воздействий к ученику, а от самого ученика, который избирательно относится к этим воздействиям, а вовсе не ассимилирует их в заданном виде.

В основу учебных программ должны быть заложены все необходимые условия для овладения теми видами деятельности, которые дают ученику широкую ориентацию в системе субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений, где ученик выступает как активный творец этих отношений (а не только их созерцатель). Реализация такой задачи требует иного подхода к пред-

метному обучению (не как к замкнутому в своем содержании набору отдельных предметов), к выделению и моделированию **видов деятельности**, через которые осуществляется активное отношение ученика к миру. Конкретные знания (их система) выступают при этом как средство познания и преобразования действительности, а не как конечная цель. Построение предметного обучения по интегрированному типу отвечает задачам личностно-ориентированного обучения, поскольку позволяет выявить основной **тип отношения ученика к окружающему миру**, который выступает для него целостно, многосторонне, динамично. Такое построение учебных предметов способствует формированию целостной научной картины мира, не ограничивает угол зрения (через физику, химию, математику и т.п.), позволяет самому ученику выбирать «опорные» знания из разных наук с максимальной ориентацией на субъектный опыт, сложившийся у него под влиянием как предшествующего «житейского» обучения, так и более широкого взаимодействия с окружающей действительностью.

При таком подходе меняется представление об образовательной (социокультурной) среде. Это не просто обучающая среда (даже оптимально построенная), а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему только как «познаватель». Такая обучающая среда является развивающей. Однако она не навязывает ученику путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает более свободные условия, предоставляя ученику возможность самому определять траекторию индивидуального развития. Раскрытие субъектных ценностей и формирование на этой основе общественнозначимых ценностей — основная задача личностно-ориентированного обучения. Отличительной особенностью такого обучения является признание ученика как самоценности, как носителя субъектного опыта, через призму которого он воспринимает любые педаго-

гические воздействия. Раскрыть содержание субъектного опыта ученика, максимально опираться на него при организации обучения — основная задача учителя. Главной проектируемой характеристикой личностно-ориентированной программы должна быть задача инициирования субъектного опыта ученика.

Каково же содержание субъектного опыта? В него входят: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи.

Структура субъектного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархией. В опыте отдельного ученика могут доминировать те или другие элементы. Уровень их развитости тоже может быть различным. Поэтому представляется важным выявление СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА каждого ученика, выделение в нем сильных и слабых его сторон. Например, в структуре субъектного опыта может доминировать круг научных представлений, знаний об окружающем мире; или наоборот, при небольшом запасе знаний в субъектном опыте ученика может преобладать своеобразное видение мира, что нуждается в специальной коррекции.

Функция субъектного опыта в усвоении (познании) заключается, на наш взгляд, в том, что с позиции этого опыта «наводится порядок» в восприятии действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение бытия. Субъектный опыт делает всех учеников разными, неповторимыми. Цель личностно-ориентированного обучения — максимально раскрыть эти различия, а не нивелировать их.

Источники субъектного опыта различны: собственная биография ученика (влияние семьи, национальной, социокультурной принадлежности); результаты его повседневной жизнедеятельности, реального взаимоотношения с миром вещей и людей; итоги обучения (в том числе и предшествующего, специально организованного).

Содержание субъектного опыта зависит от прошлого опыта жизнедеятельности ученика, его преобразования под влиянием

обучения, других источников информации. Следует различать термины «научное знание» и «информация». Первый отражает проверенные общественной практикой результаты познания, главная особенность которых — истинность и непротиворечивость. Второй — сведения любого характера, отражающие чаще всего различные мнения (точки зрения), как правило, не совпадающие и даже противоречащие друг другу.

Информация в этом смысле должна входить в учебную программу, поскольку она делает ее для ученика более интересной, лично значимой и, тем самым, способствует ее активному усвоению.

При конструировании лично-ориентированной (развивающей) учебной программы важно учитывать не только ее научное содержание, но и характер самого научного знания, формирующего определенный тип мышления; те смыслообразующие мотивы, которые необходимы при ее усвоении («ради чего я должен изучать данный предмет»); основные способы организации умственной деятельности, обеспечивающие эффективное усвоение данной учебной программы. Эти целевые и ценностные установки должны быть сформулированы в объяснительной записке к учебной программе, отражены в содержании самой программы.

Остановимся на этом более подробно.

Как известно, науки делятся не только по изучаемому ими объекту, но и по методу мышления. Объекты изучения могут быть разные, а метод их познания (мышления) единым и наоборот. При проектировании учебной программы, ориентированной на развитие ребенка, это должно быть тщательно проанализировано.

Познание всегда связано с определенным типом содержания знания. Механизмы мышления носят индивидуальный характер, что выражается в особенностях восприятия, переработки, использования научного знания, но они обязательно преломляются и содержательно оформляются через предметные области знания. Вот почему нельзя развивать мышление «вообще», в отрыве от предметного содержания. Мышление как психологическое образование едино по своему механизму, но оно выступает как математическое, лингвистическое,

художественное, техническое, в зависимости от того, на каком предметном материале оно формируется и реализуется. Но это не значит, что для развития мышления должен быть использован материал всех наук. Даже путь интеграции их в системы, избранный сейчас для конструирования учебных программ, не всегда оправдан с позиции развития мышления.

Как известно, каждая наука характеризуется с позиции содержания и формы познания, т.е. своеобразием отражения ее объекта (предмета) в сознании человека. В зависимости от природы и специфики объекта (предмета) науки дифференцируются и интегрируются в системы (группы)*.

*** Поиски синтеза научного знания — основная тема отечественной философии с конца XIX столетия (П.А.Флоренский, В.И.Вернадский и мн. др.). Эти идеи в настоящее время широко используются при построении учебных программ.**

Современной философией образования выделяются четыре основные формы познания: естественнонаучная, естественно-гуманитарная, научно-техническая и обыденная. В основе их различия лежит не только специфика предметно-объектной области, но и своеобразное нарастание удельного веса «субъектного фактора» в познании (отношении человека к миру вещей и людей). Это ощущается при переходе от естественных наук к техническим, особенно общественным. Тем самым в предмет науки как бы включается субъективный элемент познания, что необходимо учитывать при конструировании учебной программы. Знания, преобразуемые в процессе познания (особенно в усвоении), не могут быть «обезличенными».

Эти сложные взаимоотношения объектно-предметной стороны научного знания и ее восприятия человеком зафиксированы в определенных формах отображения действительности: научной, художественной, практико-целевой (ремесленнической), что определяет своеобразие не только общественного, но и индивидуального сознания.

Становление и развитие различных форм сознания (мышления) должно быть обеспечено учебными программами. При этом все формы необходимо рассматривать как равноценные, общественно значимые. Выделение в качестве приоритетной теоретиче-

ской формы познания, доминирующей в нашей школе, не оправдано ни с гносеологической, ни с педагогической точки зрения*.

*** Это проблема философии образования, которая не является предметом нашего анализа, но важность ее учета при проектировании современных учебных программ несомненна.**

Разработка учебной программы в ее научно-предметном содержании зависит, с одной стороны, от уровня развития соответствующей области научного знания, а с другой — от целей и задач образования. Назрела необходимость пересмотра набора учебных предметов, изучаемых в общеобразовательной школе, принципов их конструирования.

Классификация наук (с точки зрения науковедения) и дисциплин (с позиций школоведения) не могут и не должны совпадать. В школе, как известно, изучаются основы наук, но само это понятие недостаточно определено ни с методологической, ни с педагогической точки зрения.

Очевидно, что учебные программы в своем содержании не должны только воспроизводить базисные научные понятия. Они призваны формировать метод познания, свойственный не одной, а целой группе наук. Но для этого должны быть определены эти группы наук (образовательные области), принципиально различающиеся по своему предмету и методу.

В настоящее время обозначилась тенденция выделять при проектировании учебных программ именно образовательные области («Окружающий мир», «Дизайн», «Земляне и природа», «Мировая художественная культура» и т.п.). Но часто эта тенденция мало согласована с разработкой содержания «традиционных» учебных предметов (физика, химия, биология и др.), что не дает развивающего эффекта.

На наш взгляд, серьезный подход к конструированию современных учебных программ (и на их базе учебных пособий) предполагает:

- анализ типа знания по его содержанию;
- определение структуры знания;
- описание видов и форм репрезентации научного знания;
- выделение предметных областей научных знаний, подлежащих изучению в школе;

— фиксацию тех требований, которые необходимо учитывать при усвоении научных знаний, исходя из их особенностей.

Только на этой основе можно выделять **ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ**, формируемые посредством учебных программ. Как известно, имеются большие различия в содержании и структуре математического и естественнонаучного знания. Математическое знание насыщено логическими операциями, формализовано, имеет вид аксиоматических построений (суждений), выражается специально настроенной знаковой системой. Естественнонаучное знание построено принципиально иначе. Оно требует другой организации мышления, иных форм репрезентации знаний, может быть получено совершенно другими методами. Одна система знаний строится по строго заданной (программированной) схеме, в основе которой лежит определение, строгое, логически непротиворечивое, выводимое дедуктивным путем. Другая система знаний строится на эмпирическом обобщении разнородных объектов (их признаков, свойств, отношений) с целью их описания. При этом важно выделение не только самих объектов, но и условий, в которых они функционируют (изучаются). Ведь ни один закон в естественных (особенно общественных) науках не может быть сформулирован, если не определены условия, в которых изучаемый объект проявляет себя.

Из этого следует, что при конструировании программ необходимо учитывать не только «предметность», но и структуру знания, форму его репрезентации, требования к познанию (усвоению), что расширяет познавательную функцию программы, делает ее не только учебной, ориентированной на получение знаний о предмете, но и образовательной, способствующей обновлению метода мышления как своеобразного видения мира, общему подходу к его изучению, исследованию, интерпретации.

Необходимость в разработке принципов конструирования учебных программ связана в настоящее время прежде всего с появлением инновационных образовательных учреждений, разнообразием дифференцированных форм обучения. Школы остро нуждаются в типологии таких программ, научно-методическом оснащении при их разработке и внедрении, их экспертной оценке.

Многие инновационные школы разрабатывают свои учебные планы, отражающие, как правило, номенклатуру учебных предметов, их

распределение по годам обучения. Особую заботу составляет выделение основных, профильных, непрофильных дисциплин; соотношение базисного, регионального, школьного компонента образования. Нередко вся эта работа сводится к введению новых знаний в старую структуру учебного предмета, т.е. к углублению и расширению его научного содержания, не затрагивая традиционных основ его построения. Особенно это касается учебных программ, разрабатываемых для гимназических, лицейских классов, где даются углубленные знания по отдельным учебным предметам (их циклам). Наши исследования показывают, что учебные программы для этих классов ориентированы в большей мере на расширение научного кругозора (эрудированность), чем на формирование типа интеллекта, адекватного методу познания, свойственному той или иной области научного знания. В этом отношении еще предстоит много сделать.

Мы полагаем, что современная школа, определяющая программу своего развития, должна иметь концепцию учебного плана (его идеологию), определяющую содержание, структуру образования с учетом не только предметных областей знания, но и их функций в познавательном (интеллектуальном) развитии ученика в целевом, ценностном и возрастном аспекте. Это может служить основой для разработки дифференцированных (индивидуальных) программ обучения не только с учетом их объективной трудности (сложности), но и различий в типе (форме) мышления.

Сегодня учитель инновационного образовательного учреждения имеет право выбора учебной программы. Существует много альтернативных программ. Нередко учитель пользуется своими авторскими разработками. Все это важно. Однако целесообразность использования той или иной учебной программы часто недостаточно обоснована. Она определяется либо самим учителем, либо рекомендациями лиц, ответственных за повышение профессионализма учителя.

К сожалению, на сегодняшний день нет достаточно разработанного и реально действующего механизма экспертизы авторских учебных программ. Не сформулированы и требования к их разработке. Учитель, выбирающий ту или иную программу, должен опираться на определенные критерии, которых, к сожалению, просто нет. Например, не ясно, чем отличается учебная

программа от образовательной, обучающая от развивающей, хотя эти термины широко используются.

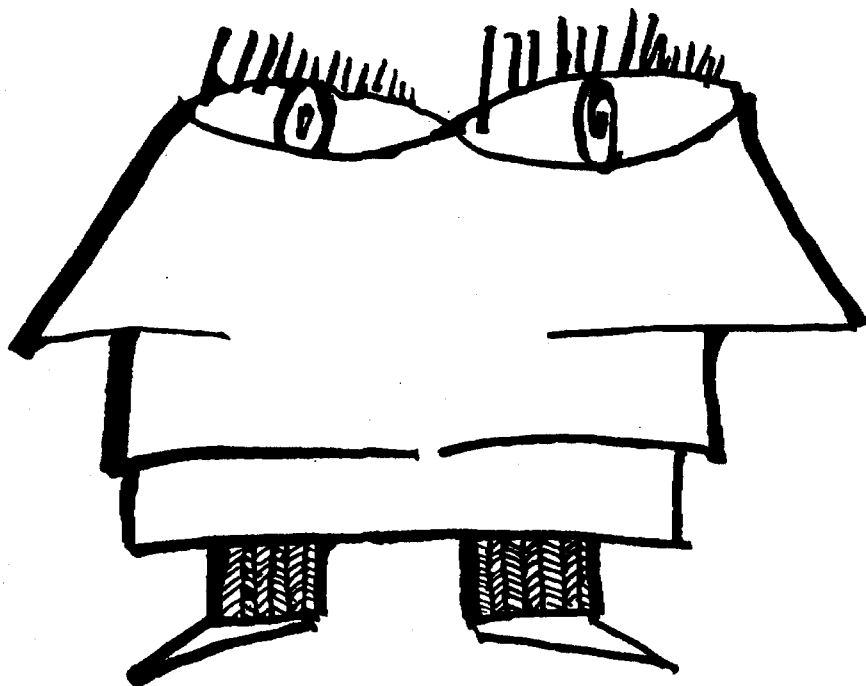
Обосновывая преимущества той или иной учебной программы, учитель должен учитывать те образовательные цели, которые он для себя ставит, проанализировать возможности учеников, их готовность работать по этой программе, а главное — оценить ее развивающий эффект не вообще, а совершенно конкретно — в чем именно он должен состоять.

С нашей точки зрения, любая учебная программа реализует двуединую задачу — информационную и развивающую. Поэтому в ее содержание должны входить знания о предметной действительности и о содержании и последовательности осуществления умственных действий (операций), обеспечивающих овладение научными знаниями о предметной действительности. Соотношение знаний и метазнаний должно быть обеспечено в любой учебной программе.**

Школа ушла от единообразия программ и учебников. Появилось много альтернативных программ. Определение их образовательной целесообразности, эффективности предполагает создание критериальной базы, которая не может быть единой. Сложившаяся практика использования в качестве критериальной базы различных диагностических методик (оценочных процедур) опирается пока на традиции тестирования, сводящиеся либо к «разведению» обученности и развитости в оценке ученика, либо к изменению состояния его психических функций (памяти, внимания, воображения, мышления), либо к выделению отдельных сторон личностного развития (когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого). Все это не обеспечивает достаточно надежной основы для оценки развивающего эффекта той или иной учебной программы.

Предстоит большая и ответственная работа по созданию такой критериальной базы. Нельзя дальше мириться с тем, что многие так называемые «альтернативные» школы, не имея серьезной научно-обоснованной концепции своего развития, берут на вооружение (или представляют как авторские) те или иные обучающие программы (образовательные технологии), не прошедшие серьезной экспертной оценки, а также экспериментальной проверки в практике обучения.

***Более подробно об этом см. И. С. Якиманская. «Знания и мышление школьников». М., 1985.*



ВОЗМОЖНОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ

Разработка модели развития любой общеобразовательной школы предусматривает два основных этапа: проектирование (просматривание, промысливание) содержания ее работы как развивающей (и развивающейся) системы и реализация этого проекта через тщательный анализ всех конкретных педагогических условий, наличие или создание (моделирование) которых только и может обеспечить осуществление проекта развития школы как инновационного образовательного института.

На первом этапе разработки модели определяется содержание развивающего обучения, происходит тщательный анализ су-

ществующих подходов к проектированию такого обучения, выбор направления и условий его реализации с учетом специфики образовательного института, его основных целей и задач в обеспечении личностно-ориентированного образовательного процесса.

На втором этапе осуществляется практическая реализация проекта развития школы как целостной системы, затрагивающей все основные направления ее деятельности: учебный план; повышение квалификации преподавательского состава; профессионально-личностные ориентации учителей-предметников, требования к оценке развития личности ученика; критерии урока в системе личностно-ориентированного обучения; принципы организации психологической и социальной поддержки ученика как основного субъекта образовательного процесса, взаимодействие школы, семьи и общественности, их функции в становлении личности ученика как гражданина.

Успех в реализации проекта развития школы зависит от многих причин. Хотелось бы особо выделить те из них, которые зависят от микроклимата, содержания работы школы как целостного образовательного института. Важным принципом проектирования является принцип совместности, определяющий и интегрирующий в единое целое разные направления развития школы: проектирование ее образовательной среды, образовательных процессов, развития профессионального сообщества, объединяющего специалистов разного профиля — учителей-предметников, воспитателей, социальных педагогов, школьных психологов, администрации.

Любая школа, входящая в инновационный режим развития, кроме разработки научно-педагогического проекта, определяющего ее статус как особого образовательного института, оформления соответствующей документации (устава, положения о школе и т.п.), должна иметь время на реализацию этого проекта (3–5 лет), после чего можно рассматривать ее статус и закреплять его юридически. Сложившаяся за последние годы образовательная практика показывает, что начинать надо не со смены вывески, а с организации и перестройки образовательного процесса, его соответствия тому или иному типу образовательного института.

В настоящее время у нас существует три типа образовательных институтов: лицей, гимназия, колледж. Не анализируя их социальную функцию (статус), обратимся к тому, какую модель личностно-ориентированного обучения они реализуют.

В основу организации такого образовательного процесса закладывается представление об *индивидуально-дифференцированном подходе* к каждому ученику. Если раньше такой подход в обычной школе осуществлялся через организацию учебного материала, доступного тому или иному ученику (слабый, средний, сильный), то в инновационной школе создаются более гибкие дифференцированные формы для проявления индивидуальности как уникальности, неповторимости, оригинальности в самореализации.

Существуют две позиции в вопросе организации дифференцированного обучения: одна сводится к тому, что сначала необходимо создать некоторые структуры, в рамках которых можно осуществлять дифференциацию учащихся, а затем выявлять их индивидуальность; другая опирается на признание индивидуальности как данности (изначальной заданности). Цель обучения — сначала изучить, раскрыть эту индивидуальность, а затем определить структуру, в рамках которой эта индивидуальность будет развиваться наиболее оптимально. Обозначим эти две позиции как «внешнюю» и «внутреннюю» дифференциации.

Внешняя дифференциация характеризуется следующим:

- созданием однородных групп учащихся по способностям, интересам, склонностям;
- организацией в этих группах однородной среды, предметно и социально жестко ориентированной (изучение отдельных предметов, их циклов, ориентация на подготовку в вуз с гарантией поступления в него и т.п.);
- организацией групп на основе отбора (селективной дифференциации), связанного часто с переходом в другую школу, смежной привычной образовательной среды.

Внутренней дифференциации в отличие от внешней присущи следующие черты:

- создание смешанных (разнородных) классов, где детей изначально не разделяют по способностям, интересам, склонностям;

- организация в этих группах неоднородной обучающей среды, предметно и социально жестко не ориентированной, но преследующей задачу разностороннего развития каждого ребенка (это лучше удастся многопрофильной школе с различными адаптивными формами обучения);

- отсутствие специального отбора (набора) в учебные группы (классы), но в пределах класса может быть предоставлена ученику возможность работать по индивидуальной программе (элективная дифференциация).

В настоящее время во многих инновационных школах имеет место совмещение «внешней» и «внутренней» дифференциации, что, на наш взгляд, затрудняет определение и проектирование типа образовательного института по его целям, содержанию, структуре, условиям функционирования. Например, не совсем ясно, чем должен отличаться образовательный процесс гимназии и лица, если четко не определены их функции и образовательные цели. Совершенно ясно одно, что у нас не может быть повторения Царскосельского лица или гимназии классического образца прошлого века.

Несколько замечаний по поводу использования термина «индивидуально-дифференцированный подход» к ученику (в обучении). Иногда термин **«индивидуальный»** отождествляют с **«дифференцированным»**, что не правомерно.

Индивидуальный подход — основной психолого-педагогический принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого ребенка как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности.

Дифференцированный подход — принцип обучения, согласно которому учитываются различия между группами людей по их социальной, возрастной, образовательной, профессиональной направленности.

Организация групп (профильных, лицейских, классов с углубленным изучением отдельных учебных предметов и т.п.) рассчитана на учет определенных групповых (а в этом смысле, типовых) различий, которые еще не есть проявление индивидуальных различий. Приведем пример. При наборе учащихся в классы «гуманитарные»

или «математические» обычно учитываются групповые различия: личностная ориентация на те или иные образовательные сферы (научные области знания). В соответствии с этим основными учебными предметами для «гуманитарного» класса являются русский язык и литература, а для «математического» — алгебра и геометрия. Однако, как показывают наши исследования, среди «гуманитариев» есть ученики с разной направленностью интеллекта (на создание художественного образа или на работу с формализованными структурами языка) и среди «математиков» есть те, интеллект которых лучше реализуется в сфере создания геометрических образов или в сфере оперирования формализованными алгебраическими структурами.

Пример показывает, что организация учащихся по группам, однородным с точки зрения предметного содержания, которым они овладевают, не исключает наличия индивидуальных (внутригрупповых) различий по структуре их интеллекта.* В рамках казалось бы однородной предметности (математика) может формироваться «геометр» и «алгебраист», у которых интеллектуальные структуры различны. Вообще разделение учащихся по предметным областям знаний (гуманитарный, физико-математический, биологический класс) скорее фиксирует возможности образовательного учреждения (наличие опытных, особенно вузовских, преподавателей, хорошего материального и финансового обеспечения), чем серьезную работу, проводимую по изучению своеобразия интеллекта каждого ученика. По большому счету ни наука, ни школа как особое социальное (образовательное) учреждение не готовы к реализации задачи индивидуализации обучения, если понимать под ней задачу раскрытия личности ученика как индивидуальности.

Возникает принципиальной важности вопрос о разработке программ, где учебный предмет (литература, математика, биология и др.) являются основой, но не целью образовательного процесса. На его материале (при специальном его анализе) должна строиться программа развития интеллекта.

Из этого следует:

- дифференцированное обучение не цель, а средство развития индивидуальности;

- проектирование (технологизация) дифференцированного обучения невозможны без знания индивидуальности каждого ученика как данности, с присущими только ему особенностями, как личности;

- индивидуализация — основа дифференцированного обучения. Только знание индивидуальности каждого обеспечивает построение личностно-ориентированной системы обучения.

Значит, исходный пункт в организации дифференцированного обучения — раскрытие индивидуальных особенностей (возможностей) каждого ученика в развитии. Дифференцированные формы обучения создают лишь для этого благоприятные условия, способствуют раскрытию индивидуальности.

Школа — единственный социальный институт, призванный раскрыть индивидуальность каждого ученика в ее уникальности, неповторимости с учетом законов развития. Все другие социальные институты (вуз, армия, семья, работа) только опираются на уже сложившуюся индивидуальность как бы «эксплуатируют» ее свойства и характеристики. Профессиональная ориентация (профотбор) лишь фиксирует соответствие (несоответствие) индивидуальных черт требованиям профессии. Выявляются (первоначально раскрываются) они только в школе, задача которой не формировать личность с заранее заданными (типовыми) свойствами, не манипулировать ею, а помочь ей познать себя, самоопределиваться и по возможности самореализоваться. Только школа как коллектив профессионалов может (и должна) определить индивидуальность каждого ученика, ответить на вопрос «каков я», дать компетентные рекомендации ученику о наиболее благоприятном пути его индивидуального развития. Уникальность ситуации состоит в том, что школа — единственный социальный институт, через который проходит каждый человек в наиболее ответственный для него период своего возрастного и личностного развития.

Раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться — основная и очень ответственная задача школы. Избирательность и устойчивость личности к социальным воздействиям — основные, на наш взгляд, характеристики ее как индивидуальности.

Если исходить из того, что задача школы — создать наиболее благоприятные условия для индивидуального развития каждого ребенка, то нужно начинать с отбора, осуществляемого в равных для всех условиях.

Это важно потому, что каждый ребенок уникален, располагает собственным опытом, имеет исходный (к моменту поступления в школу) уровень психического развития, его темп развития во многом определяется организацией обучающих воздействий. Следовательно, с самого начала необходимо создавать для каждого не изолированную, а, наоборот, более разностороннюю школьную среду с тем, чтобы дать ему возможность проявить себя. Когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, тогда можно рекомендовать наиболее благоприятные для его развития дифференцированные формы обучения. Следовательно, индивидуализация — не результат дифференциации, а, наоборот, дифференциация способствует индивидуализации обучения.

Таким образом, следует признать, что в целях развития индивидуальности наиболее важной является не «внешняя», а «внутренняя» дифференциация. К ней мы относим гибкие, мягкие, ненавязчивые формы дифференциации, которые организует педагог с первых шагов в школе, на уроке. Для этого в его распоряжении должны быть дидактические материалы, позволяющие ученику выбирать наиболее удобные, приятные ему типы заданий, содержание учебного материала, а также форму его выражения. Учитель на этой основе фиксирует избирательность познавательных предпочтений ученика, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность ученика в их реализации через способы учебной работы.

Путем постоянного профессионального наблюдения за каждым учеником, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных об ученике, о формирующемся у него индивидуальном познавательном «профиле», который меняется от класса к классу. Педагогическое наблюдение за учеником должно оформляться в виде индивидуальной карты его познавательного (психического) развития и служить основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм

обучения (профильных классов, индивидуальных программ обучения и т.п.).

По нашему мнению, педагогическое (клиническое) наблюдение за каждым учеником в процессе его повседневной, систематической учебной работы должно быть основным для выявления его индивидуального познавательного «профиля». Последний, как известно, является устойчивой индивидуальной характеристикой личности, которая оформляется и проявляется, по данным психологов, к 8-9 классу.**

К «внешней» дифференциации можно переходить только через «внутреннюю». К сожалению, к проведению «внутренней» дифференциации мы пока всерьез не готовы. Для этого нужны принципиально другие учебные материалы, дидактические пособия, формы педагогического общения, критерии эффективности труда ученика и учителя.

Пока мы встали на весьма опасный путь — очень раннего отбора детей через тестирование как условие выбора для них дифференцированных форм обучения. Эта опасность проявляется двояко:

- ребенок в начале жизненного пути еще не может познать себя, своих реальных возможностей, интересов, целей, желаний. Для этого самой школой должна быть создана учебная среда, под воздействием которой могут трансформироваться возможности ребенка;

- психолого-педагогическая наука не готова к раннему отбору детей. В стране пока нет целевой соответствующей научной программы, нет банка специально разработанных методик, нет подготовленных специалистов.

Школьные психологи, имея в своем методическом арсенале тестовые методики, часто применяют их изолированно от учебного процесса; психологические и педагогические наблюдения

**Материалы для проведения работы по выявлению познавательного профиля ученика можно найти в книгах: «Методы выявления особенностей познавательной активности школьников в условиях дифференцированного обучения» (Под ред. И. С. Якиманской). М., 1993; Абрамова С. Г., Лебедев А. Ю., Москаленко О. В., Якиманская И. С. «Комплекс методик на определение учебного профиля школьника». М., 1993.

за учеником порой не согласуются ни по целям, ни по методам, ни по использованию результатов. Все это позволяет сделать вывод о том, что тестирование должно быть не основным (исходным), а вспомогательным (дополнительным) методом изучения ученика как личности.

Основной метод — это клиническое наблюдение, т.е. анализ целостного учебного поведения ребенка в конкретных условиях проектирования педагогической ситуации развития. Результаты этого наблюдения фиксируются в индивидуальной карте психического развития ученика, начиная с детского сада, начальной школы, в условиях предметного обучения в средних и старших классах. Обычно эти наблюдения ведут учителя начальных классов, предметники, классные воспитатели, психологи, которые профессионально отвечают за их содержание, условия использования.

Что нужно для проведения этой работы в школе?

■ *Разные варианты программ, учебников, дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения.*

■ *Постоянное внимание к систематическому анализу и оценке способов проработки учеником программного материала; создание условий для самостоятельного выбора учеником способов работы, типов заданий, вида и форм учебного материала.*

■ *Использование разнообразных форм занятий (ролевых игр, диалогов, тренингов, лично значимых для каждого ученика «семантических полей», решение субъектно значимых для него задач).*

■ *Специальная подготовка учителя, включающая помимо знания своего предмета сформированные умения следить за развитием каждого ученика, гибко выбирать методические приемы и средства, включая элементы проблемного, программированного обучения.*

■ *Особые требования к личности учителя, способного к постоянному доброжелательному общению с разными учениками, ориентированному на уважительное отношение к каждому, независимо от его наличных успехов, реальных достижений;*

поощрению индивидуальных сдвигов в развитии ученика на основе сравнения его не столько с другими, сколько с самой собой.

Такая работа будет, несомненно, способствовать выявлению познавательного «профиля» ученика, его стабилизации с возрастом и проявлению индивидуального стиля, характеризующего личность. Эта работа однако предполагает широкий контекст развития ученика, последний должен как бы «промигрировать» в различной школьной среде, чтобы проявить себя.*

*** Представим себе такую ситуацию. Ученик пошел в математический класс. В основной школе он вполне справлялся с математикой, а в восьмом классе даже считал ее своим любимым предметом. Учитель в девятом классе зачислил его в «профильный» класс, где началась интенсивная работа по предмету, требующая углубленных занятий математикой даже в свободное время. Не выдержав такой нагрузки, ученик перестал заниматься, что сразу же отразилось на его успехах. Стал вопрос об отчислении. Но куда? Другой параллельный класс — гуманитарный, туда идти не хотелось. Вот на этот случай школа, кроме «профильных» классов, должна иметь «обычный» класс, куда ученик мог бы спокойно вернуться и продолжать учебу дальше «в поисках себя».**

А вот другая ситуация. Ученица проучилась в школе восемь лет, она стала ее вторым домом. По окончании восьмого класса встала проблема выбора профиля дальнейшего обучения. Девочка очень увлекалась искусством, но в школе формировались только два класса — математический и биологический. Ей было предложено перейти в другую школу, что означало для нее потерю сверстников, любимых учителей, родных «стен»...

Анализ этих ситуаций показывает, что выбор «профиля» обучения — это начало, а не конец жизненного самоопределения. Каждый ученик должен испытать себя, проверить свои возможности, интересы. Личностное самоопределение лучше и менее болезненно происходит в привычной учебной среде. Поэтому школа должна много делать для того, чтобы разнообразить образовательную среду, а не «специализироваться»

по направлениям (предметным областям). Для этого ученику должны быть предоставлены все обучающие условия. Только после этого, как нам кажется, можно решать вопрос о целесообразности его профильного обучения, связанного порой со сменой школы.

Мы специально не обсуждаем здесь вопрос об одаренных детях. В условиях «внутренней» дифференциации они получают все необходимые условия для своего развития. Для этого их целесообразно переводить на индивидуальные программы обучения, но не изолировать от остальных.

Конечно, осуществление «внутренней» дифференциации требует особой культуры школы, подготовки учителей, сравнительно малой наполняемости класса (20–25 человек, не более), постоянно содержательной связи с родителями, продуманной организации труда и отдыха и учителей, и учащихся, особой атмосферы, стиля общения и отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что создание инновационного учебного заведения — процесс длительный, требующий преобразования всех взаимосвязанных педагогических структур. Нельзя, например, изменить учебный план, не выявив, как это повлияет на личность ученика, не определив, как ученика необходимо развить, в каком именно направлении, т.е. каков должен быть вектор этого развития по вертикали.

В связи с этим предстоит серьезная работа по более содержательному выявлению типа учебного заведения (например, гимназии или лицея). Нужно определиться и в характере выпускника, выявлении требований к личности гимназиста, лицеиста. Создание инновационных учебных заведений в различных регионах должно соответствовать требованиям социальной инфраструктуры, особенностям национального и духовного развития данного региона.

В настоящее время в образовательной практике широко используется термин «разноуровневая дифференциация». С нашей точки зрения, этот термин получил слишком широкое толкование. Применительно к личностно-ориентированному обучению он имеет неоднозначное содержание, а потому нуждается в уточнении, что является специальной задачей, выходящей за рамки данной книги.

Перейдем теперь к изложению нашего опыта по проектированию школы-гимназии как особого типа образовательного учреждения. Нами разработаны проекты развития ряда школ Москвы, Петрозаводска. В ходе их разработки и реализации были уточнены целевое назначение таких проектов, принципы и условия их технологизации, требования к участникам работы в рамках проекта, требования к экспертизе данных проектов.

Мы уже отмечали, что работа по созданию и реализации проекта гимназии должна осуществляться с учетом ее идеального (прогнозируемого) содержания в гимназии как особом образовательном институте, опирающемся на европейские и отечественные традиции (в частности, дореволюционной России), а также с учетом ее реального статуса как общеобразовательной школы, выполняющей задачи всеобуча и обеспечивающей всем детям без исключения наиболее благоприятные условия личностного развития.

Такие школы-гимназии принимают детей микрорайона, организуют серьезную работу по изучению каждого ребенка. На этой основе комплектуют обычные и гимназические классы (для «продвинутых» детей), осуществляют мониторинг детей в пределах школы, внимательно следят за развитием ученика на разных этапах его взросления, создавая максимальные условия (через индивидуальные обучающие программы) для личностного развития. Все это осуществляется в рамках одной школы, которая создает разнонаправленную образовательную среду, где для каждого ребенка через изучение и проявление его индивидуальности создается педагогическая ситуация развития, необходимая именно ему.

Только на основе учета существующих условий (факторов), определяющих развитие школы как учреждения переходного периода, можно реализовать проекты ее построения (в противном случае «проектирование» превращается в «прожекторство»).

В самом начале нашей совместной работы были обсуждены основные принципы и условия организации личностно-ориентированной системы обучения в школе-гимназии**. Они были приняты на педсовете школы, что имеет, по нашему мнению, особое

**Некоторые итоги этой работы отражены в статье Л. П. Косюк. «Центральная фигура — ученик как личность». // *Директор школы*, № 5, 1995.

значение, т.к. если коллектив их не разделяет, то реализация проекта просто невозможна.

Остановимся кратко на предложенном школе содержании личностно-ориентированного образования.

Уже при приеме детей в школу-гимназию ведется особая работа по изучению их состояния: анализируется медицинская карта, организуются встречи с родителями (включая посещение семьи), собираются (по определенной схеме) сведения о личностных особенностях каждого ребенка, поступающего в школу (чертах его характера, темперамента, круге интересов и т.п.). Если ребенок посещал дошкольное учреждение, то по просьбе школы воспитатель этого учреждения по предложенной схеме составляет характеристику на ребенка, которая учитывается при приеме его в первый класс. Психологи вместе с учителем знакомятся с детьми, проверяя их общую социальную осведомленность, специальные знания и умения.

В эту работу включается и социальный педагог, который собирает и анализирует данные об экономическом, социальном, демографическом статусе семьи будущего первоклассника (количество детей в семье: братьев, сестер; полная-неполная семья; наличие членов семьи, принадлежащих к разным поколениям: отец-мать, бабушка-дедушка и т.п.).

С первых же дней поступления в школу и в течение всего первого года обучения учителя по определенному плану ведут дневники наблюдений за развитием каждого ребенка. Для этого помимо учебных занятий проводятся специальные уроки, на которых детей приучают к специфике педагогического общения, для чего используется курс «Введения в школьную жизнь». Работа по программному материалу дополняется логическими заданиями, специально разработанными для первоклассников. Используются и другие дидактические материалы, обеспечивающие ученику возможность реализовать себя в различных занятиях.

С третьего класса начинается накопление данных о предметных предпочтениях ученика. С пятого — ученику предоставляется возможность работать по индивидуальной программе. В восьмом классе проводится работа с использованием комплекса методик

по выявлению познавательного «профиля» ученика. Все это способствует раскрытию его индивидуальности.

Личностно-ориентированное образование, с нашей точки зрения, не тождественно обучению. В чем различие?

Образование должно обеспечивать своеобразную «встречу» уже имеющегося субъектного опыта с общественно значимым в виде обмена и согласования ценностей, смыслов, значений. Задача обучения — образовать, т.е. обогатить, «окультурить» субъектный опыт как жизненно значимый для личности, а не нивелировать (единообразить) его.

Образовательная технология должна способствовать: раскрытию субъектного опыта ученика; формированию личностно значимых для него способов учебной работы (а не просто усвоению заданных приемов, образцов действий); овладению умениями самообразования, независимо от конкретно-предметного его содержания; воспитанию нравственных идеалов, их воплощению в личной жизни, неустанное следование им даже в препятствующих тому обстоятельствах.

Данное отличие образования и обучения дает, как нам кажется, основание для разграничения таких терминов, как «образованность» и «обученность». Обученность — основа образованности, но последняя есть личностное новообразование, зависящее не только от обучающих воздействий. Разграничение понятий «образованность» и «обученность» может служить основанием для конструирования образовательных и учебных программ, их специфических функций и содержания.

Становление образованной личности предполагает особую организацию всего образовательного процесса, включающего:

- разработку его содержания и форм с учетом личностного взаимодействия ученика и учителя;
- специальную организацию учебного материала, направленного на выявление субъектного опыта ученика, использование этого опыта в обучении;
- систематическое изучение индивидуальных возможностей каждого ученика путем создания максимально разнообразной развивающей среды для каждого ребенка;
- оценку познавательных возможностей ученика не только по

достигнутому им результату, но и максимальное внимание к процессу его достижения, т.е. к способам проработки им учебного материала (их разнообразию, выбору по собственной инициативе и т.п.);

■ создание условий для реализации опыта творчества каждого ученика путем предоставления ему возможности заниматься по выбору разнообразными видами деятельности (изобразительной, музыкальной, научной, конструктивно-технической).

Осуществление такого образовательного процесса предполагает профессионально-личностную подготовку учителя-предметника, не только как транслятора знаний, но и как личности, способной понять, раскрыть, оценить, спрогнозировать развитие каждого ученика как индивидуальности. Это требует от учителя не только гуманного отношения к детям, но и профессионального умения проектировать индивидуальные программы развития ученика на основе знания его индивидуальности.

В этой работе главную роль мы отводим именно учителю (не психологу), который на основе предметно-учебного взаимодействия должен составить профессиональную педагогическую характеристику на каждого ученика, руководствоваться ею при определении его личностного становления, взаимодействовать на этой основе со всеми другими участниками образовательного процесса (врачом, психологом, родителями, социальным работником, администрацией школы).

Проектирование (и дальнейшая реализация) личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает:

■ выделение ученика как субъекта, признание его основной ценностью всего образовательного процесса;

■ развитие его способностей как индивидуальных возможностей, признание того, что развитие индивидуальных способностей — основная цель образования;

■ разработка обучающих технологий, обеспечивающих реализацию основной цели образования посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика путем его согласования с общественновыработанным, социальнозначимым опытом.

Основной единицей знания при этом являются не только поня-

тия, но и сведения, имеющие для ученика личностный смысл в виде жизненных ценностей, индивидуальных значений, отношений, устремлений и т.п.

Обучающие технологии должны обеспечивать максимальную фиксацию процесса учебной работы ученика, а не только его конечный результат. Процесс учебной работы отражается в тех способах, которыми ученик пользуется при усвоении предметного содержания материала. В них проявляется его избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала, что является выражением типа мышления как устойчивого личностного образования, создает основу для самообразования.

Важным при этом является применение особых процедур отслеживания вектора индивидуального развития ученика, позволяющих следить за динамикой его развития в сравнении не столько с другими, сколько с самим собой.

Мы остановились лишь на основных принципах построения личностно-ориентированного образования в школе-гимназии. Их реализация позволяет, как нам кажется, решить многие важные практические задачи: определить содержание учебного плана, условия комплектования общеобразовательных и гимназических классов, критерии эффективной организации деятельности ученика и учителя и др.

Реализация личностно-ориентированного обучения предполагает создание особых психолого-педагогических условий. Выделим важнейшие из них:

■ *разработка предметного содержания, технологии его использования в учебном процессе. Для этого в рамках программы (тематического планирования) учитель должен располагать дидактическим материалом, варьирующим вид и форму репрезентации учебного задания, а ученик иметь свободу выбора задания (одно и то же задание должно обеспечивать возможность его выполнения через образ, слово, схему, практическое моделирование и т.п.);*

■ *анализ использования учеником разнообразных способов проработки учебного материала (выбор наиболее рациональных, сопоставление своих и чужих способов, их анализ, обсуждение, аргументация применения и т.п.). Выявление*

ние отношения ученика к знанию, учению; избирательности ученика к предметному содержанию знаний, характер ее проявления, устойчивости;

■ *направленность учителя на учебные возможности каждого ученика; составление индивидуальной карты его личностного (познавательного) развития, индивидуальной коррекционной программы обучения с опорой прежде всего на успех в достижении положительных учебных результатов;*

■ *построение урока, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка; на стимулирование учеников к использованию разнообразных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на применение активных форм общения (не только монолога, но и диалога, полилога).*

Итак, школа-гимназия на данном этапе развития ее как образовательного института переходного периода создает все условия для становления, развития, изучения (раскрытия) личности каждого ученика как индивидуальности. Она работает на принципах «внутренней» дифференциации, не ставит в качестве основной цели подготовку к вузу, а дает широкое образование.

Гимназия (опираясь на традицию) представляет собой государственное демократическое образовательное заведение, дающее хорошее интеллектуальное развитие (на базе гуманитарной подготовки), включающее знание языков, музыки, серьезную подготовку по всем основным учебным предметам, но без ориентации на ту или иную профессиональную деятельность (специальность).

Важной задачей гимназии является становление интеллектуальных способностей, обеспечивающих образованность личности, основными чертами которой являются: широкий гуманитарный профиль, эрудиция, стремление к самообразованию (самоусовершенствованию), сознательный выбор целей и средств своей деятельности, гражданская ответственность за последствия их реализации.

В соответствии с этим образование в гимназии направлено на становление культуры умственного труда, навыков само-

образования (самовоспитания), методов и средств научного познания. Неслучайно поэтому в ряду основных учебных предметов видное место отводится логике, психологии, риторике, которые всегда выполняли функцию «инструмента» мысли (ее доказательности, аргументированности, непротиворечивости и т.п.).

Развитие этих способностей обеспечивает не только эрудированность, интеллигентность, широту и разносторонность мышления, его самостоятельность, но и особые личностные качества: избирательность в работе с материалом разного содержания, вида и формы; предпочтение к различным областям знания; осознанный выбор способов работы с материалом, их использование по собственной инициативе; умение работать с научной литературой, вести диалог, отстаивать аргументированно свою точку зрения, демонстрировать разные подходы к анализу учебного материала и т.п. Причем материал того или иного предметного содержания выступает для усвоения не как самоцель, а как средство развития мышления («формального интеллекта», по выражению Л. С. Выготского).

Мы уже отмечали, что следует различать такие понятия, как «обученность» и «образованность». Последнюю и должна обеспечивать гимназия, которая формирует интеллект человека как самоценность. Ведь неслучайно гимназия всегда готовила к университетскому образованию. Следовательно, требования к ученику как субъекту учения в гимназии должны быть ориентированы прежде всего на эту задачу.

На основе психологических исследований выявлено, что «формальный интеллект» складывается к подростковому возрасту. Однако предрасположенность к нему может быть выявлена ранее (уже к моменту окончания учеником начальной школы).

Отбор детей (прием) в гимназические классы общеобразовательной школы (как учреждения переходного периода), гимназию (как самостоятельного образовательного института) должен проводиться примерно с V-VI кл.* Во-первых, в этих классах вводится предметное обучение как познание отдельных наук; во-вторых, на основе учебного «портрета» ученика, про-

фессионально составленного учителем начальной школы, можно судить о личностных свойствах каждого ребенка (характере их проявления). Зачисление в гимназический класс, начиная с первого класса (на основе тестирования) — путь опасный, т.к. он не опирается на детальный анализ возможностей ученика, которые должны складываться, развиваться, проявляться при специальной организации всей учебной среды, направленной на формирование общих познавательных способностей, на развитие интеллекта с начала обучения.

***Кстати, это соответствует традициям классической гимназии дореволюционной России.**

Организовав такую развивающую учебную среду, образовательное учреждение, «проводя» каждого ребенка через эту среду, может на основании выявления его познавательных ориентаций и реальных возможностей принимать (не принимать) в гимназию. До осуществления этой работы решать вопрос об отборе детей в гимназию нельзя.

При научной разработке критериальной базы отбора (набора) в гимназию необходимо разработать положение о гимназисте (его правах, требованиях к качествам личности, в первую очередь к интеллекту), что явилось бы документом, регулирующим отношения родителей с данным образовательным институтом.

Лицей как государственное образовательное учреждение обеспечивает общее умственное развитие ребенка, но в отличие от гимназии, лицейские классы (VIII-XI кл.) способствуют формированию и проявлению специальных познавательных способностей, что задает четкий профессиональный профиль* развитию личности. На базе общеобразовательной подготовки, через усвоение предметного содержания ученик, кроме научной специализации, получает профессионально значимые знания, умения, навыки. Неслучайно поэтому образование в лицейских классах подтягивается к конкретному вузу, преподаватели которого ведут занятия с лицеистами (положение о лицеисте должно быть тоже разработано).

***Иногда эти классы так и называются — профильные классы.**

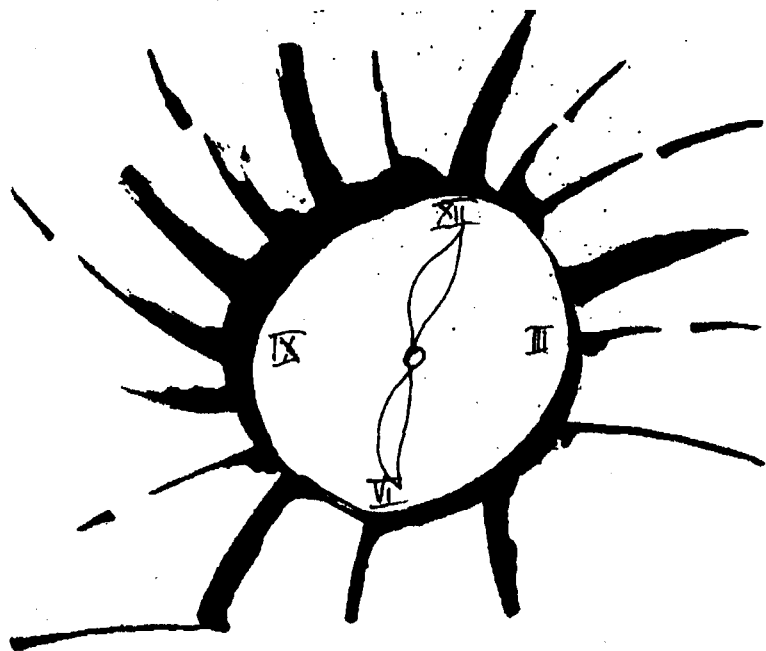
Здесь складываются разные формы взаимоотношений двух образовательных институтов: вуза и лицея, через которые решаются задачи подготовки учащихся к вузу с учетом его профессиональной специализации. Познавательный профиль ученика складывается в условиях четкой профессиональной ориентации. Отсюда более специальными должны быть и требования к ученику как лицеисту. Эти требования должны быть определены и учитываться при наборе учащихся в эти классы. Пока они как требования к личности не сформулированы ни в гимназии, ни в лицее.

Программное обеспечение этих требований идет по линии конструирования знаний (более углубленной их специализации или интеграции), определения понятия профильный-непрофильный, основной-неосновной учебный предмет, но при этом не выделяются те качества личности, которые необходимо на основе этих знаний развивать. Приведем пример. Физика как учебный предмет может рассматриваться как «профильный» для физического класса и как «непрофильный» для медицинского класса. Но ведь средствами физики можно формировать личность физика-теоретика, физика-экспериментатора, физика-технолога. А это уже требования к свойствам интеллекта, формируемым средствами физики. Но ведь эти две задачи — усвоение знаний и формирование специальных способностей — могут и не пересекаться, что не дает возможности развиваться личности в проектируемом направлении. Нельзя, по-видимому, создавать лицейские классы без разработки четкой модели профильного обучения (разработка предметного содержания при этом важная задача, но не единственная).

В лицейских классах должна прослеживаться профессиональная направленность личности по четко сформулированным критериям, которые должны лежать в основании набора в эти классы. Эти критерии, как мы попытались показать, не тождественны тем, которые используются в гимназии как непрофильного образовательного института. Отбор в лицейские классы (лицей) необходимо осуществлять на особой критериальной базе, которая пока тоже научно не разработана. Тесты при этом не могут быть признаны основным (а иногда и единственным) инструментом для разработки этой критериальной базы.

Все сказанное позволяет утверждать, что вне глубокого изучения (проектирования) развития личности ученика в образовательном процессе, без составления на профессиональной основе его познавательного «профиля» с помощью разработки и применения личностно-ориентированной обучающей технологии школа всерьез пока не готова в полной мере к ответственному набору детей в учреждения с дифференцированными формами обучения. Необходимы совместные и очень интенсивные усилия ученых, специалистов разной профессиональной ориентации, дидактов, психологов, направленные на решение этой важнейшей задачи образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ



Книга, представленная Вашему вниманию, не претендует на академическую полноту изложения проблемы личностно-ориентированного обучения.

Автор попытался изложить свой взгляд на эту проблему с позиций традиций и тех инновационных процессов, которые происходят сейчас в школе, не ставя ни в коей мере перед собой задачу их оценивать. Нужно время, чтобы осмыслить эти сложные, а порой и противоречивые образовательные процессы. Возможно, поэтому книга страдает некоторой фрагментарностью, незавершенно-

стью, за что автор приносит свои извинения.

Многие идеи и разработки, представленные в книге, родились не только за письменным столом. Они вобрали в себя опыт автора по практико-ориентированной работе в школе с учителями-предметниками, психологами, представителями отделов образования.

Изложенные в книге подходы к проектированию личностно-ориентированного обучения формировались в широком общении с педагогическими коллективами, с которыми автор встречался при чтении лекций в

институтах повышения квалификации, на научно-практических семинарах для директоров и завучей инновационных образовательных учреждений, при проведении спецкурсов для студентов педагогических университетов Москвы и других регионов. Эти встречи очень помогали обобщать практику работы школ по проектированию и реализации личностно-ориентированного обучения, осознать многие проблемы и реальные трудности. Некоторые из них изложены в данной книге.

Большую признательность автор выражает коллективам тех школ, вместе с которыми создавались проекты, проводилась

повседневная, порой непростоя, работа по их реализации.

Особую благодарность хочу выразить М. А. Ушаковой. Без ее активной поддержки не удалось бы разработать проекты развития ряда школ, которые функционируют под нашим руководством в статусе экспериментальной площадки. Первый опыт их работы освещен в данной книге.

Автор искренне надеется, что изложенный в книге материал заинтересует многих читателей, которые пришлют свои замечания и пожелания.

**С УВАЖЕНИЕМ
И. С. ЯКИМАНСКАЯ.**

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Соб. соч. в 6 т. Т. 2, М., 1982.
2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся (Под ред. И.С. Якиманской), М., 1989.
3. Вопросы психологии способностей школьников (Под рук. В. А. Крутецкого), М., 1964.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1989.
5. Давыдов В. В. Учебная деятельность, состояние и проблемы исследования. // Вопросы психологии, 1991, № 6.
6. Дети с задержкой психического развития. (Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной), М., 1984.
7. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
8. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
9. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. (Под рук. Н. А. Менчинской), М., 1971.
10. Психологические критерии качества знаний школьников. (Под рук. И. С. Якиманской), М., 1990.
11. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.
12. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1996.
13. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979
14. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника. М., 1985.
15. Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии. // Вопросы психологии. 1989, № 6.
16. Якиманская И. С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы, 1995, № 3.
17. Якиманская И. С. О разработке школьной документации, отражающей личностное развитие ученика // Школа сегодня, 1996, № 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Личностно-ориентированная система обучения: принципы ее построения.....	7
Технология личностно-ориентированного обучения.....	27
Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьника.....	48
Возможность построения личностно-ориентированной модели школы.....	72
Заключение.....	93
Список литературы.....	95

Автор **И. С. Якиманская**

Ответственный редактор
кандидат педагогических наук **М. А. Ушакова**

Корректоры **О. В. Мишина, Л. С. Чухрова**

Дизайн, рисунки **В. Ф. Варшавчик**

**Учредитель и издатель —
Издательская фирма «Сентябрь»**

Лицензия на издательскую деятельность ЛР № 062223. 04. 02. 93.

Сдано в набор 16. 04. 96. Подписано в печать 28.04.96.

Формат 60x88/16. Усл. печ. л. 5,87. Усл. кр.-отт. 6,84. Уч.-изд. л. 5,5.

Печать офсетная. Бумага книжно-журнальная. Тираж 26400 экз. Заказ № 4289

Компьютерный набор и верстка — ИФ «Сентябрь».

ИЧП «Издательская фирма «Сентябрь». 103050, Москва, К-50, а/я 90, тел.: 285 80 06.

Отпечатано в Московской типографии № 2 ВО «Наука».

121099, Москва, Шубинский пер., 6.