



К. М. Арынгазин

+
**ВВЕДЕНИЕ
В СМЫСЛОВУЮ
ПЕДАГОГИКУ**

К. М. Арынгазин

**Введение в смысловую
педагогику**

*http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=70014802
ISBN 9785006087828*

Аннотация

Автор на основе теоретических исследований, анализа существующих педагогических систем воспитания и обучения, практического применения современных философских, психологических и синергетических идей показывает становление новой образовательной парадигмы – смысловой педагогики. Книга предназначена для педагогов, аспирантов, научных работников и руководителей школ.

Содержание

Глава I: Генезис понятий смысловой педагогики	5
1.1. Смысловая педагогика как расширение традиционной теории педагогики	34
1.2. Эволюция понятий и категории ценностно ориентированной смысловой педагогики в истории развития образования	59
1.3. Проблемы организации учебной деятельности как изучение и преобразование мира объектов познания и мира личности	99
Литература к главе I	153
Глава II: Новый образ мышления в педагогике и становление новой образовательной парадигмы —	164
2.1. Новый образ педагогического мира	164
Конец ознакомительного фрагмента.	165

Введение в смысловую педагогику

К. М. Арынгазин

Издание второе. Измененное и дополненное. Первое издание: Арынгазин К. М. Введение в смысловую педагогику / Монография. – Караганда: Изд-во КРУ, 2005. – 410 с. – §§ 3.7—3.9 совместно с Чеснаковой Н. П. и § 3.10 с Чикаревой Н. И. ISBN 9965—9337 – X © Арынгазин К. М., 2005.

Редактор А. К. Арынгазин

Иллюстратор Ансар А. Арынгазин

Иллюстратор Ануар А. Арынгазин

© К. М. Арынгазин, 2023

© Ансар А. Арынгазин, иллюстрации, 2023

© Ануар А. Арынгазин, иллюстрации, 2023

ISBN 978-5-0060-8782-8

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

Глава I: Генезис понятий смысловой педагогики

С получением независимости и принятием Закона Республики Казахстан «Об образовании» система образования и педагогическая наука в стране вступили в новый этап своего развития и переживают сложный процесс преобразования. Это подтверждается Посланием Президента страны Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан – 2030: Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев», где одной из приоритетных проблем выступает развитие науки и образования, а его практическим осуществлением – открытие при *Академии образования им. И. Алтынсарина* ряда институтов, представляющих организации казахстанской педагогической науки, ставящие и решающие современные задачи образования.

Столетиями педагогические мыслители выясняли внутреннюю логику развития системы образования и педагогики и на этой основе решали проблемы обучения и воспитания. Особенно богатым в этом отношении был XX век, приведший к достижению выдающихся успехов в области развития педагогической науки. К ним мы могли бы отнести следующие:

- теория поэтапного формирования умственных действий

(П. Я. Гальперин [31—33, 127]);

- теория проблемного обучения (М. И. Махмутов [77—79], И. Я. Лернер [69—72], А. М. Матюшкин [73—76]);
- теория оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский [17, 18]);
- теория программированного обучения (Т. А. Ильина [46], Н. Ф. Талызина [104—108]);
- теория активизации учебной деятельности школьников (Т. И. Шамова [117, 118]);
- теория развития познавательного интереса (Г. И. Щукина [119—121]);
- теория содержательного обобщения (В. В. Давыдов [37]);
- теория развивающего обучения (Л. В. Занков [41, 42], Д. Б. Эльконин [122, 123], В. В. Давыдов [37]).

В Республике Казахстан представлен научный потенциал и имеется широкий опыт разработки и реализации научно-методических и теоретико-методологических подходов в исследовании педагогических проблем.

К ним относятся акмеологический и исследовательский (А. Е. Абылкасымова, И. Д. Багаева, К. Х. Закирьянов, З. А. Исаева, М. Ж. Казыбеков, М. А. Кудайкулов, Л. Х. Мажитова, М. Н. Сарыбеков, К. Б. Сейталиев, Ш. Т. Таубаева и др.), аксиологический (К. М. Арынгазин, А. К. Ахметов, Т. К. Нургалиева и др.), инновационный (А. С. Абдыманапов, Е. Х. Мамбетказиев, Д. Р. Примбекова и др.), инфор-

мационный (Г. Е. Гаевская, Д. М. Джусубалиева, С. Н. Лактионова, С. Д. Муканова и др.), конкретно-исторический (А. И. Ильясова, И. Б. Мадин, А. И. Сембаев, Т. Т. Тажибаев, В. Г. Храпченков, Т. М. Храпченков и др.), профессионально-технический (Б. А. Абдыкаримов, Б. А. Альмухамбетов, А. Ш. Абдраман, Е. З. Батталхан, К. А. Дуйсенбаев, М. Ж. Жадрина, М. Жолдасбеков, В. В. Егоров, М. К. Курманов, Б. К. Момынбаев, Н. А. Минжанов, Н. И. Наби, А. П. Сейтешев, О. С. Садыков, Л. А. Шкутина, Т. Т. Хайруллин, Н. Н. Хан и др.), социологический и гуманистический (А. А. Бейсенбаева, Р. Ж. Ержанова, К. К. Жампейсова, К. К. Куантаева, Л. К. Керимов, С. И. Калиев, А. Г. Казмагамбетов, З. Кенесарина, Б. И. Муканова и др.), сравнительный (Л. К. Кусаинов, К. С. Мусин и др.), психологический (С. М. Джакупов, Н. А. Логинова, М. М. Муканов, Ж. И. Намазбаев, В. Г. Шабельников и др.), технологический (К. И. Адамбеков, Н. К. Ахметов, Б. Баймуханов, К. Кабдыкаиров, Ж. А. Караев, Е. А. Медеуов, Н. Э. Пфейпер и др.), системный и целостный (Г. Е. Алимухамбетова, Н. П. Ким, С. Т. Каргин, Р. Г. Лемберг, Т. С. Сабилов, Г. А. Уманов, Н. Д. Хмель и др.), этнографический и этнокультурный (М. Х. Балтабаев, Ж. Н. Наурызбай, А. С. Сейдимбек и др.), этнопедагогический (К. Болеев, К. Б. Жарыкбаев, К. С. Калиев, К. Ж. Кожакметова, С. А. Узакбаева и др.) подходы к изучению педагогических явлений и проблем в контексте развития образовательных систем.

Авторы этих трудов внесли много нового и ценного в образование и педагогику, создали благоприятные условия для обращения системы образования и педагогики к достижениям других наук и выявили проблемы учета характера взаимоотношений между миром личности и миром объектов познания, миром культуры, природы и человека.

Однако, как показывает обобщение педагогической теории и практики воспитания и образования, новое время выявляет новые формы в познании мира. Если в прошлое время человек познавал мир в основном через системную задачу его в форме сбора информации, то современная эпоха выдвигает приоритетные, эмоционально-чувственные формы познания, которые в соответствии с духовным развитием личности формируют ее интуицию и предвидение. Эта форма вытекает из удовлетворения особой потребности нового поколения. Его уже не удовлетворяет только материальное обеспечение, оно нуждается в материально-духовном приобретении мира объектов познания. Если раньше любое новое было необходимым знанием, то сейчас оно требует системно-смыслового и ценностно-профессионального отбора в соответствии с материально-духовной и эмоционально-чувственной потребностью каждой личности.

Здесь важно отметить то, что именно в такой ситуации объект воздействия, индивид может стать субъектом познания. Однако он становится субъектом лишь тогда, когда он сможет самостоятельно приобретать права и свободы как

личность в познании мира объектов, а не в простом преобразовании учебного материала. При этом особенно важно подчеркнуть, что, во-первых, ученик, поставленный в такие условия, может выражать свои интересы в разнообразных связях, отношениях и взаимодействиях не только с педагогом, а главным образом с миром объектов познания; во-вторых, регуляторами в этих отношениях выступают педагог, наука и общество, понимаемые теперь не столько как орудие доминирования, сколько как своеобразный механизм, отражающий оправданный или справедливый баланс с потребностями, возможностями, способностями, мотивами и интересами личности.

Именно здесь возникают новые противоречия между старыми и новыми ценностями и целями образования, обучением и воспитанием. Появляются новые факторы, влияющие на ход развития личности. Первый фактор, на наш взгляд, связан с тем, что личность следует рассматривать не только как потребителя, но и как будущего творческого производителя. Второй фактор связан с наукой и предпринимательством, которые сегодня выдвинули перед системой образования требование не информационного насыщения, а системно-смыслового и ценностно-профессионального обеспечения познания в соответствии с нравственно-чувственной потребностью личности. Третий фактор обуславливается современной жизнью, которая потребовала от системы образования подготовку не любых, а рациональных гибких

специалистов с «мягкими навыками» для работы в мульти-профессиональной среде.

Кроме того, анализ психолого-педагогических трудов Л. С. Выготского, К. М. Джакупова, А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова, А. А. Вербицкого, О. К. Тихомирова, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцевой, проведение собственных исследований показали, что мир обладает системно-смысловой, *семантической* в широком смысле этого слова и ценностно-профессиональной, как доказывается нами, структурой. При этом составляющими этого единого мира являются мир природы, мир человека (мир педагога, носителя культурной нормы), мир культуры (накопленный опыт человечества), мир личности (формируемый профессиональный образ мира личности ученика), мир человеческого сознания и его способность воспринимать окружающую действительность, как показывается нами. Они также обладают вышеупомянутой структурой.

Это требует проникновения в новое, духовное измерение педагогического пространства в процессе познания, которое учитывало бы материально-духовное и нравственно-чувственное единство мира человека, мира культуры и мира природы.

Отсюда мы пришли к выводу, что в таком подходе прежние теории не могут удовлетворить и обеспечить в полной мере потребности личности и общества нового времени, так как каждая новая эпоха выдвигает свои новые требования

к системе образования и педагогике, что обуславливается естественным культурно-историческим ходом развития человечества и может привести к рождению новой педагогической эпохи.

Крупный английский математик, логик и философ науки И. Лакатос пишет: «Всякий раз, когда математический догматизм попадал в «кризис», какая-нибудь новая версия снова придавала ему подлинную строгость и настоящие основы, восстанавливая образ авторитарной, непогрешимой, неопровержимой математики – «единственной науки, которую Бог захотел дать человечеству» (Гоббс, 1651).

Большая часть скептиков примирилась с неприступностью этой крепости догматической теории познания. Бросить этому вызов – давно уже стало необходимым» [58]. Далее он пишет: «...Строгость анализа доказательства стала выше строгости доказательства...» [59]. Это в полной мере относится и к другим наукам.

Воспитание понимается как передача всего опыта человечества, а обучение как инструмент, метод, средство передачи этого опыта через материальную и духовную связи между людьми, как род деятельности, труда, общения субъектов, как последовательный педагогический процесс. Здесь дидактика – это не только теория обучения, но и также «наука о воспитании личности» (В. Ратке, немецкий педагог, 1571—1635), которая должна учитывать дуализм человеческой сущности (Декарт), объединяться «в систему объектив-

ных» (Коменский) и «субъективных» (Выготский) закономерностей воспитания и обучения. Она должна «воспитывать ум, развивать мышление» (Шацкий), «обогащать сознание ребенка, знакомя его с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира» (Коменский).

Дидактика должна постепенно переходить в теорию воспитания как целенаправленный педагогический процесс, который «не терпит скачков». «Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо правде вещей», – писал Я. А. Коменский («Великая дидактика»). Насилие чувств «убивает» ребенка, они (чувства) требуют детального освоения мира и его осмысления. Ребенку присуща склонность к деятельности и чувственной увлеченности. Следовательно, одна из целей воспитания в поощрении этого влечения ребенка с учетом его задатков, развития чувств к знаниям, чтобы затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научить его активно, творчески действовать, опираясь на приоритетные знания, умения и навыки.

В таком педагогическом процессе, на наш взгляд, необходимо учесть следующие три составляющие:

Первое: надо развивать чувства к знаниям. Главное чувство, которое надо выяснить и развивать с помощью воспитания, – это чувство долга и ответственности перед обществом. «Развивать чувство долга – это значит сделать человека высоконравственным существом. Если когда-нибудь мы дождемся того, что разлад между словом и делом совершен-

но отойдет в область преданий, то это сделают прежде всего знания и человеческий ум», – писал В. П. Вехтеров. Да, так и будет, если знания не будут воспитывать человека.

Второе: для того чтобы знания воспитывали ребенка, надо теорию познания включить в целостный педагогический процесс как его неотъемлемую часть. Например, сравнивая воспитателя с садовником, В. Г. Белинский писал, что «Садовник должен ухаживать не только за растениями, но и почвой, на которой оно произрастает». Почва – это объект познания (предмет, учебный материал), окружающий мир (мир природы, мир культуры, мир личностный, общество), их значение для личности, на котором она воспитывается. «Ведущие факторы воспитания – это окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание – это переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы», – писал французский педагог Ален.

Следовательно, воспитание – это встреча личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен в результате раскрытия его системности, смысла, ценности и профессиональной значимости для нее. Это есть один из методов субъективизации педагогического процесса, образования в целом и методика формирования целостной личности. Отсюда идея формирования целостной личности – это субъективизация объекта познания, то есть объект имеет значение для субъекта, и объективизация субъекта, то есть подготовка субъекта действия. В этом и кроется

целостность педагогического процесса.

Значит, «воспитание – это освоение картины мира через социум» (Огава), освоение образа мира, тем самым формирование профессионального образа мира и через него формирование профессионального образа личности с учетом, что человек существо природное, социальное и экзистенциальное, т. е. индивидуальное.

Под экзистенциальным понимаются способность к автономному существованию, умение самостоятельно строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром (О. С. Газман).

Такой подход, на наш взгляд, позволяет построить стройную педагогическую систему, методологической основой которой является педагогическая логика системы «учитель – окружающий мир – ученик» и закономерное соответствие между целями, средствами и результатами воспитания и обучения, которая составляет основу целостного педагогического процесса.

Третье: «педагогика не является обобщением личного опыта», – писал П. Ф. Каптерев. Она – наука о воспитании, философская, психологическая, образовательная система передачи духовно-материального опыта. Педагогика не только, даже не столько должна обучать, а прежде всего воспитывать человека во всех отношениях. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – пи-

сал К. Д. Ушинский. Значит, мы должны знать и изучить (воспитанность) ребенка в результате педагогических взаимодействий. Однако мы этим изучением часто не занимаемся.

Многие считают, что легко лично определить обученность и установить критерии ее оценки, а что касается определения и оценки воспитанности, то они сложны и невозможны. Это не так. Например, нами определены десятки критериев оценки воспитанности ребенка по результатам педагогических взаимодействий. Перечислим несколько из них: траектория поведения, отношение к знаниям, окружающему миру, людям, действительности; развитое чувство долга, ответственности, любви, преданности и т. п., умение правильно мыслить; интеллект, менталитет, внимательность, активность и инициативность, коммуникативность, открытость; умение переживать, признавать свои недостатки, обобщать, анализировать, обладать волей, желанием, творчеством, духовностью; сформированность научных взглядов, мировоззрения. Изучая их, можно определить (воспитанность) ребенка.

Однако традиционная педагогика (информационная, трансляционная, репродуктивная, материалистическая, капиталистическая, то есть для материального обучения), особенно на уровне повышения качества обучения, знания, образования и обобщения, передовых педагогических методик и технологии, то есть на уровне искусства, не стала теорией

воспитания, педагогикой.

В связи с этим непосредственно возникает вопрос: возможно, мы занимались обесмысленной педагогикой и не занимались воспитанием? На этот вопрос можно ответить и «да», и «нет».

Да, мы раскрывали смысл понятий, явлений, законов, правил, принципов, повышали качество знаний, но нас не интересовало, *нужны* ли эти знания детям, имеют ли эти знания для них *смысл, ценность* и профессиональную *значимость*.

Да, мы занимались воспитанием, но не воспитывали, то есть мы врывались в интеллектуальный мир другого человека с другой, своей инициативой. Это бесчестно и нелепо, как отмечал Д. И. Писарев. Воспитывать – значит быть самому воспитанным, примером подражания, восхищения, душевным, духовным, эрудированным, самому быть интеллектуалом, умеющим показать свое высокое знание, быть великим политиком.

«Воспитание – это самая высокая политика», – подчеркивал Конфуций.

Такая постановка вопроса требует, во-первых, фундаментальных исследований по педагогике, теории и практике системы образования, пересмотра прежних образовательных ценностей, конструирования новых систем, отвечающих современным условиям. Во-вторых, формирование не только нового ученика и учителя, но и новой формы передачи учеб-

ного материала и перестройки всей педагогической деятельности на основе построения нового фундамента, исходящего из осознания становления новой образовательной парадигмы, связанной с учетом нового образа мышления, социальных перемен и отношений с другими науками.

Отсюда актуальность исследования заключается в том, что необходимо решить эти противоречия, расширить, развить педагогическую теорию, переосмыслить традиционные методы познания мира, организации учебно-воспитательного процесса и разработать новую педагогическую парадигму, которая учитывала бы системно-смысловое и ценностно-профессиональное строение мира объектов познания, мира личности и природной способности человека воспринимать окружающую действительность в учебной деятельности.

В связи с вышесказанным следует пересмотреть дидактические принципы, содержание, формы, методы и приемы построения и преподавания предмета, ориентируя их не только на «передачу и присвоение» готовых *знаний, умений и навыков* (ЗУН), как было принято в традиционной педагогике, но и ориентируя личность на формирование целостной картины мира, системной по своему строению – как системен и сам мир, отображением которого является «картина мира» – смысловая, ценностная и профессиональная по значимости, а следовательно, и человеческое сознание с его способностями, представляющими собой образ мира вообще

и профессиональный образ мира личности (ПОМЛ) в частности.

Специфика нашего настоящего исследования заключается также в том, что поиски единой системы обучения и воспитания личности неизбежно приводили нас к поиску не только систематизированных, но и смысловых и ценностно-профессиональных передач знаний при организации учебной деятельности. Это то, что открылось в этом подходе, служило исходной базой для разработки смысловых идей, дидактических принципов и методики преподавания.

Объектом исследования теоретических и практических педагогических схем и моделей и системообразующим фактором, описывающим их, послужила реальная педагогическая объективная действительность. Вся эта действительность в области методологии науки преломлялась через профессиональную деятельность.

Наши исследования проводились в трех направлениях:

- профессиональные исследования в области теории педагогики и методики преподавания и реализация их результатов в разрешении актуальных проблем системы образования;
- исследования в области науковедения;
- исследования в области диалектики познания в организации учебной деятельности, построении целостной педагогической системы и вскрытии внутренней тенденции развития науки.

Системность построения теории обеспечивалась опорой на открытые новые ценности, идеи и теоретические научные системы, образовавшие внутреннюю тенденцию развития науки (в нашем случае педагогики и физики).

Научность достигалась демонстрацией приложимости смысловых идей для анализа современного состояния педагогической науки и перспектив ее развития при переносе этих идей в области познания.

Осмысленность и системность обеспечивались демонстрацией целостного педагогического процесса и учебной деятельности в динамике их формирования и развития. При этом возникла та активность мышления, которая обычно сопутствует познанию, наталкивающемуся на противоречия, и их разрушение через открытие нового знания.

Раскрытие системно-смыслового и ценностно-профессионального значения мира объектов познания для личности, при его правильном использовании, стимулирует научный поиск и мыслительную деятельность личности. Главный результат здесь в том, что обучающиеся начинают осознавать смысл и ценность своих действий, а это является непосредственным вкладом в формирование ценностно-смысловой и профессиональной картины мира, которая, в этом случае, есть уже то, что сегодня принято называть «профессиональный образ мира». Формирование профессионального образа мира личности есть конечная и главная цель образования. На нее работает ценностно ориентированная смысловая пе-

дагогика в этом понимании.

При проведении исследования мы опирались на работы философов, те труды, в которых раскрываются проблемы философии образования.

Особенно близки к нашей теме были вопросы взаимосвязи ценностно-смысловых идей и представлений через вскрытие диалектики познаваемой реальности. Это прежде всего труды Ж. М. Абдильдина и учеников его школы В. С. Библера, Э. В. Ильенкова, П. В. Копнина, И. Лакатоса и других. Смена философских, педагогических, психологических, физических взглядов и воззрений выступает здесь не как стихийное проявление особенностей мышления, а как направленное движение к постижению познаваемого мира в условиях личностно-деятельностного подхода. Выявление сущности научных идей, представленных в трудах выдающихся физиков-теоретиков (А. Эйнштейна, Н. Бора, Л. де Бройля, В. Гейзенберга, П. Дирака, Л. Ландау, А. Салама, Э. Шредингера, В. Фока и других), позволило по-новому увидеть преобразование мира объектов познания и роль человека в решении проблем теоретической физики.

Общей теоретико-методологической базой для подготовки данной работы явились труды выдающихся психологов и педагогов, специалистов в области частных методик. Прежде всего это были работы выдающихся педагогов Я. А. Коменского [51, 52], И. Г. Песталоцци [85], К. Д. Ушинского [113], В. А. Сухомлинского [102, 103], ос-

нователя культурно-исторической теории Л. С. Выготского [25—28], показавшего механизмы превращения культуры в смысловую и системную картину мира. Это также труды С. Л. Рубинштейна [92—95], А. Н. Леонтьева [62—68], А. А. Леонтьева [61], А. Г. Асмолова [13—16], А. А. Вербицкого [22—24], О. К. Тихомирова [109—111] и других [59, 44, 20, 78, 79, 54], раскрывающие значение принципа единства сознания и деятельности; Д. Б. Эльконина [123], В. В. Давыдова [36, 37], Л. В. Занкова [41, 42], А. В. Петровского [86, 87] и других [89, 52, 47, 88, 91, 81], в которых опора на деятельностный подход приводит к принципам развивающего и профессионального обучения; И. Г. Автухова и др. [3], П. А. Зинченко [44], С. И. Зиновьева [43], С. М. Василейского [21], С. П. Сингалевича [97], П. Я. Гальперина [31—33], М. Н. Скаткина [98, 99], М. И. Махмутова [77—79], Н. Ф. Талызиной [104—108], С. И. Архангельского [11, 12], Н. Д. Никандрова [82, 83], Ю. К. Бабанского [17, 18], В. И. Загвязинского [40], В. В. Краевского [54], М. Б. Успенского [112], Г. И. Саранцева [96], В. И. Гинецинского [35], В. К. Дьяченко и О. М. Дьяченко [38, 39], И. Я. Лернера [69—72], В. М. Кларина [49], П. И. Пидкасистого [126], И. П. Подласого [90], В. И. Смирнова [100] и других [125, 114], которые занимались совершенствованием педагогики и методики высших учебных заведений.

Это также работы в области организации непрерывного образования, его преемственности, профессиональ-

ного педагогического мастерства, педагогических поисков (Ш. А. Амонашвили, Б. Б. Баймуханова, М. Х. Балтабаева, А. А. Бейсенбаевой, Б. М. Бим-Бада, С. М. Джакупова, К. А. Дуйсенбаева, Л. Я. Зориной, С. К. Калиева, Ж. К. Караева, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцевой, В. С. Леднева, Б. К. Момынбаева, К. М. Рахимбек, А. П. Сейтешова, В. А. Слостенина, Ю. В. Сенько, Ш. Таубаева, Г. А. Уманова, В. Ф. Шаталова, С. Е. Чакликовой, Н. Д. Хмель и др.) позволили увидеть целостный педагогический процесс (М. А. Данилов, Ф. Ф. Королев, Н. Д. Хмель), учебную деятельность (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Н. Д. Хмель) и выделить дидактические основы построения и изложения курса физики (И. И. Соколов, А. В. Перышкин, Л. А. Иванова, В. М. Мощанский, Р. И. Малафеев, В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, М. М. Абдильдин, М. А. Кудайкулов и др.), системность и целостность которого обеспечивается привлечением системно-смысловых и ценностно-профессиональных подходов к формированию основных идей.

Конкретной теоретико-методической базой исследования явился наш многолетний опыт работы на кафедрах педагогического менеджмента, теоретической физики, управления образованием и общей педагогики Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова и Института повышения квалификации работников образования при нем.

Суть этого научного направления, куда уходят и «генетические корни» представленного исследования, заключается в целенаправленном изучении проблем образования, педагогики, дидактических основ построения и изучения предмета. В контексте исследования предложенные нами системно-смысловые и ценностно-профессиональные педагогические подходы в познании мира объектов используются в своем прямом исходном значении – в теории обучения и воспитания, в результате чего ценностно-смысловые идеи в нашей трактовке становятся методами педагогического мышления, источником и механизмом создания новой модели образовательно-воспитательной системы и новым способом активизации познавательной и творческой деятельности учащихся.

Их сравнение с существующими педагогическими системами показывает, что метод ценностно-смысловых идей – это один из эффективных способов построения педагогической деятельности, выступающий в ней как «системообразующий фактор», один из способов наглядного представления и целостного познания мира объектов.

По нашему мнению, используя ценностно-смысловые идеи и их методы как модель, можно найти ключ к пониманию и исследованию большого класса педагогических явлений, и полагаем, что необходимо выделить их как особый предмет педагогического исследования и как новое предметное поле науки.

Несмотря на все различия и оттенки, обусловленные осо-

бенностями теоретических схем смысловых идей, в которых развивались и возникали педагогические теории, в них есть и нечто общее, внеконцептуальное, фиксирующее присущую смысловой идее особенность. Ценностно-смысловые идеи, являясь формой существования целостного педагогического процесса, фиксируют развитие и изменение и мира объектов познания, и мира личности, а также их движение, как внутреннее, так и внешнее.

Понимая всю условность деления проблемы на категории педагогики, психологии образования, философии образования и самоорганизации системы образования, учитывая их взаимосвязь и взаимопроникновение, мы предлагаем необходимость выделения их как особого предмета педагогического исследования.

Предложенные нами методы новых идей решают следующие проблемы:

Первая – развитие педагогического мышления (педагога) и организация системно-смыслового и ценностно-профессионального усвоения знания (обучающихся).

Вторая – системное представление целостного педагогического процесса, осознание мира объектов познания и мира личности во время их изменения и движения. Это метод, который делает целостный педагогический процесс и учебную деятельность управляемыми и эффективными.

Позитивность этого подхода ведет, во-первых, к решению проблемы выхода педагогики и теории образования

из прежнего стереотипа мышления, определению основных принципов и идей построения образовательно-воспитательной системы и выдвижению новых субъектно-объектно-субъектных отношений. Во-вторых, к созданию нового подхода в процессе осуществления целостного педагогического процесса и организации учебной деятельности. В-третьих, к рассмотрению философско-психологических и естественно-научных основ реформирования системы образования, установлению закона внутренней тенденции развития науки и решений педагогических проблем начала в теоретическом познании мира в аспекте его генетически исходных понятий.

Отсюда можно констатировать, что сложилось противоречие между объективными потребностями практики общеобразовательной и высшей школы, между развитием личности и общества на современном этапе и существующими педагогическими трудностями в воспитании личности в связи с изменением форм познания мира, что и обусловило следующую проблему исследования: каково содержание подготовки будущих поколений и каковы педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессионального образа мира личности. Теоретическая неразработанность сущности и содержания организационно-педагогического механизма обучения и воспитания будущих поколений в практике современной педагогики послужила основанием для выбора темы настоящей работы.

Объект исследования: процесс развития педагогики в системе профессиональной подготовки студентов.

Предмет исследования: влияние смысловой педагогики на процесс формирования профессионального образа мира личности.

Цель исследования: разработка теоретико-методологической смысловой основы развития педагогики.

Цель и предмет исследования обусловили следующую *гипотезу*: формирование профессионального образа мира личности может быть эффективным при условии, что если будет создана интегральная система, основанная на методологии смысловой педагогики, и тогда

- раскрытие системно-смысловых и ценностно-профессиональных структур мира объектов познания, человеческого сознания и его способности воспринимать окружающую действительность;

- установление закона внутренней тенденции развития науки;

- выдвижение новых фундаментальных идей, педагогических отношений;

- придание нового статуса учебному материалу, обеспечат единство обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе и учебной деятельности, так как данный подход обуславливает развитие внутренней потребности личности в познании мира, единства материального и духовного мира личности.

В соответствии с выдвинутой гипотезой и для достижения намеченной цели мы определили следующие *задачи исследования*:

- показать, что причины сложившейся кризисной ситуации в педагогике и системе образования есть результат отсутствия новых фундаментальных идей и методов обучения вузовских учебных дисциплин по отраслям знаний;
- на основе анализа существующих мировых педагогических систем определить тенденции их развития;
- выявить роль философии, психологии образования, самоорганизации системы образования в развитии педагогической науки;
- показать, что определение закона внутренней тенденции развития науки и формирование генетически исходных понятий являются педагогической проблемой в теоретическом познании мира и методом организации учебной деятельности;
- разработать теоретическую концепцию ценностно ориентированной смысловой педагогики;
- раскрыть сущность и содержание структуры мира объектов познания, человеческого сознания и способности личности воспринимать окружающую действительность, показать их идентичность и учесть их в целостном педагогическом процессе и учебной деятельности для придания последним нового содержания в формировании профессионального образа мира личности (ПОМЛ);

- обосновать необходимость внедрения новых понятий, ценностей и педагогических отношений в учебный процесс в условиях новой научной парадигмы;
- обосновать социально-педагогическую значимость пересмотра сущности учебного материала в аспекте субъектно-объектно-субъектной парадигмы, как связующего звена субъектов, ориентированного на его повышение до уровня мира объектов познания, представляющего совокупность мира человека, мира природы и мира культуры.

Надо отметить, что настоящая работа относится к области *теоретико-методологических педагогических* исследований. Например, классифицируя педагогические исследования как фундаментальные, прикладные и разработки, В. И. Смирнов пишет: «Фундаментальные раскрывают закономерности процесса воспитания, направлены на углубление научных знаний, развитие методологии науки, открытие ее новых областей и не преследуют непосредственно практических целей» [100]. Практическим проблемам посвящаются прикладные исследования и разработки.

Следовательно, теоретическая работа и дополняющие друг друга научные теории представляют собой системы знания, системообразующим фактором в которых выступают общие законы реального мира, поднимающие на все более высокие уровни системного видения изучаемой реальности. Примером могут служить установленные нами положения о том, что материальный мир, человеческое созна-

ние и его способность познать мир обладают идентичной системно-смысловой и ценностно-профессиональной структурой, которые были использованы в развитии педагогической теории. Теоретические основы их были опубликованы нами в ряде изданий.

Перенос этих идей в практику системы образования, педагогики и методики преподавания предметов позволит:

- эффективно формировать профессиональный образ мира у обучающихся, помочь им осознать внутреннюю тенденцию развития изучаемой науки, ее прошлое, настоящее и ближайшее будущее, в пределах которого будет развиваться их профессиональная деятельность;
- обеспечить целостное и системное мышление, активизировать познавательные возможности обучающихся;
- очистить предмет от избыточного и привходящего знания;
- сконцентрировать его относительно «временной оси» развития науки;
- реализовать подлинно смысловое обучение и воспитание и выйти к дидактическим основам ценностно ориентированной смысловой педагогики;
- формировать диалектическое мировоззрение и профессиональный образ мира личности в процессе познания мира.

Вытекающим отсюда также предметом конкретного теоретического исследования стали аспекты использования личностных качеств (воспитание системно-смысловых

и ценностно-профессиональных отношений и чувственно-сти личности к миру объектов познания) и придания новых качеств миру объектов познания (раскрытие системно-смысловых и ценностно-профессиональных значений мира объектов познания) в целостном педагогическом процессе, то есть *переход от информационного подхода к ценностно-смысловому*. Смысл перехода и его история раскрыты в следующих аспектах:

Первый аспект – это краткий анализ истории развития педагогических взглядов и методов теории образования, выдвижение новых ценностей и идей и на их основе построение образовательно-воспитательной системы.

Суть этого аспекта – это переход от информационного к системно-смысловому и ценностно-профессиональному объяснению предмета и далее переход к ценностно-смысловому педагогическому анализу мира объектов познания в изучении предмета.

Второй аспект – расширение педагогических понятий и содержания образования психолого-философскими и естественно-научными воззрениями.

Отсюда вытекает третий аспект – роль ценностно-смысловых идей в формировании методов современной педагогики, построении педагогических теорий и методике преподавания предмета.

Четвертым аспектом теоретического исследования стал новый взгляд к наглядности, значение которой в педагогике

трудно переоценить.

Принцип наглядности – это есть продукт смыслового, ценностного и профессионального воображения реально-го мира объектов познания, который, включая в себя норму, нормативную функцию, образует чувственное созерцание процесса. Наглядность является одним из методов и форм формирования научного взгляда и возбуждения интереса, мотивов интереса и развития педагогического мышления. Она является связующим звеном образного мышления с опытом. Смысловые отношения рассматриваются не как удобства, а как необходимое свойство мышления, и они являются не произвольными, а вытекают из самого мышления и педагогической практики.

Пятый аспект вытекает из анализа формирующей роли новой модели обучения и воспитания – не только как одного из способов построения ценностно ориентированной смысловой педагогики, но и как источника активизации познавательной, творческой и избирательной (профессиональной) деятельности обучающихся.

Ведущая идея исследования заключается в том, что формирование ПОМЛ как цель образования должно осуществляться с позиций системно-смыслового и ценностно-профессионального усвоения учебного материала в соответствии со структурой мира объектов познания, человеческого сознания и его способности, исходя из актуализации усваиваемых знаний. Педагогические отношения должны базиро-

ваться на *субъектно-объектно-субъектной* парадигме.

Методологическую основу исследования составили фило-софские, психологические и естественно-научные учения:

- о предметно-социальной сущности личности, мира объ-ектов познания и факторах их формирования;
- об определяющей роли творческой и профессиональ-ной деятельности в развитии личности; о познаваемости ми-ра, о взаимосвязи и взаимообусловленности всех педагогиче-ских явлений и процессов;
- о диалектическом единстве мира природы, мира чело-века и мира культуры;
- о преобразующей силе человеческого ума и его созида-ющей в исследовании практической деятельности.

Определяющее стержневое методологическое значение имел системно-смысловой и ценностно-профессиональный подход и к природе личности, и к миру объектов познания; теория целостного педагогического процесса, теория управ-ления.

Достоверность и обоснованность научных выводов и ре-комендаций обеспечивается логикой, исходными теорети-ко-методологическими позициями, философскими, психо-логическими, естественно-научными воззрениями и подхо-дами, соответствием научного аппарата и методов исследо-вания, всесторонним анализом данных теоретических ис-следований работы, а также позитивными результатами, до-стигнутыми в ходе обсуждения и внедрения предложенных

идей, моделей и систем в педагогическом процессе в средних школах и вузах.

В соответствии с гипотезой исследования, решение проблемы развития педагогики путем совершенствования теоретико-методологической ценностно ориентированной смысловой основы методом выдвижения новых идей включают в себя: модель образовательно-воспитательной системы формирования профессионального образа мира личности, методы психолого-педагогического и философского обеспечения познания в результате интеграции естественно-научного, социально-гуманитарного и информационно-математического циклов, которые образуют педагогический научный язык.

Материалы исследования докладывались и обсуждались на научно-теоретических, научно-методических и научно-практических конференциях и семинарах по проблемам науки и образования, подготовки педагогических кадров, профессиональной ориентации, послевузовской подготовки, управления инновационными процессами в системе образования и становления новой педагогической парадигмы.

1.1. Смысловая педагогика как расширение традиционной теории педагогики

Придерживаясь жестких позиций признания только традиционной, локально-стационарной педагогической системы, мы заведомо закрывали бы путь для исследования механизма приращения ее ценностей, что неизбежно заставило бы нас на каком-то историческом этапе поставить вопрос об ее кризисе и рождении новой парадигмы.

Педагогика не стоит на месте. Подобно обществу, которое уходит от одних традиций и вырабатывает новые, педагогика также меняется непрерывно. Однако появление новых педагогических понятий, ценностей и идей должно опираться на традиции для сохранения смысла и прежних ценностей. В то же время приращение ценностей должно осуществляться через критику некоторых традиций и отбрасывание некоторых «старых» ценностей. В этой ситуации одним из центральных вопросов решения данной проблемы, следовательно, является проблема статуса новообразованных ценностей.

Известно, что понятие кризис фиксирует резкое увеличение скорости разрушения старых ценностей, сжатие временных рамок этого процесса, поэтому оно не позволяет новым понятиям и категориям быстро адаптироваться к традици-

онной системе ценностей (Ф. Кумбс [57]).

Также на современное состояние педагогики и образования стало оказывать колоссальное влияние развитие научно-технического прогресса, особенно в сфере коммуникации и в понимании материального и духовного мира личности, которые изменили сами способы общения и соотношения между людьми и миром объектов познания, и в более широком контексте между сознанием и бытием, духом и внешним миром.

С одной стороны, происходит увеличение количества систем, претендующих на статус нового содержания образования и педагогики, с другой – адаптация их к традиционным образовательным и педагогическим системам. Это происходит за период жизни человека или даже еще быстрее, одного поколения. В результате происходит разрушение не только отдельных ценностей, но и целых систем ценностей, традиций и целостной системы образования и педагогики, которые господствовали на протяжении нескольких столетий. Символы и образцы традиционной системы педагогики и образования начинают исчезать или менять свой смысл и значение, а новые идеалы, ценности расходятся с традиционными.

В таких условиях, на наш взгляд, главное назначение изменения содержания образования и его действие состоит в том, чтобы оно служило средством и условием развития самой педагогики, которая в свою очередь развивала спо-

способности, формировала творческое мышление обучающихся и тем самым заложила основы воспитания личности, способной мыслить и действовать в любой среде жизни и быть мобильной в различных ситуациях. Новые идеалы и ценности должны служить новому принципу и приобрести новый смысл, чтобы они позволили включить в содержание образования новые направления. На наш взгляд, такими направлениями в системе образования являются «психология образования», «философия образования» и «самоорганизация системы образования», которые расширяют и подчеркивают социальную, личностную и мировоззренческую значимость педагогики.

Появившееся в последнее время понятие *смысловая педагогика*, как новый этап научно-теоретического и методологического познания и развития сегодняшней теории обучения и воспитания, является актуальной проблемой общей теории педагогики и образования. В этой постановке она исследована еще недостаточно, хотя в педагогике, психологии, философии и в других науках данная проблема поднимается давно. В связи с этим правильное, научно-теоретическое и методологическое понимание основ формирования и развития смысловой педагогики имеет большое значение для исследования логики современного научного педагогического знания.

Вопрос о теории педагогики является одной из старых проблем теории воспитания, обучения и развития, хотя

в разные времена он принимал различные формы в связи с развитием общества и культуры.

При этом, правда, он оставался в основном в рамках теории обучения и образования. А проблема воспитания выступала в неразрывной связи с решением вопроса обучения и образования. В педагогической литературе эта сторона проблемы широко обсуждается. Она исследуется во всех работах, посвященных теории и истории педагогики.

Здесь мы будем затрагивать ее лишь в общих чертах.

Нас интересует другой аспект вопроса – теоретико-методологические и естественно-научные основы становления смысловой педагогики как теории воспитания и метода формирования мира личности, как учета системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности в присвоении структуры изучаемого материального мира (картины мира), мира объектов познания и мира личности, механизма перевода мира объектов познания в мир личности.

Для решения этой проблемы, на наш взгляд, прежде всего необходимо выяснить, что именно мы изучаем, учебный материал или мир объектов познания, и в результате этого что именно мы формируем, знания или профессиональный образ мира личности.

Такой анализ возможен только при едином рассмотрении материального и духовного, интериоризации, рефлексии и рецепции личности, которые предусматривают преобразование структуры внешней предметной деятельности в струк-

туру внутреннего плана сознания [47, 52, 89].

Рассмотрение этой проблемы педагогики в таком аспекте исследования интенсивно началось только в последнее время. Что касается психолого-философских и естественно-научных основ становления смысловой педагогики, то это пока недостаточно изученный пласт педагогической науки. Это, по существу, один из принципов методологии теории педагогики, учение о теоретических принципах построения целостного педагогического процесса, учебной деятельности, изложения предмета, форм и способов научного педагогического познания учебного процесса.

Методология носит всеобщий характер, однако она конкретизируется применительно к различным сферам практической и теоретической деятельности. И одной из таких сфер является, в данном случае, целостный педагогический процесс, учебная деятельность (проблемы образовательно-воспитательной системы) и педагогические отношения, исследование которых предполагает раскрытие их сущности, выдвижение новых идей и разработку соответствующих методов.

Также известно, что методология непосредственно связана с мировоззрением. Вся система ее результатов и предписаний предполагает мировоззренческую интерпретацию и сопряжена с мировоззренческой направленностью. Однако, на наш взгляд, для педагогики должно быть характерным не только формирование *знаний, умений и навыков* и на-

учного мировоззрения, но и раскрытие системно-смыслового и ценностно-профессионального значения картины мира, образа мира, профессионального образа мира для личности, то есть формирование профессионального образа мира личности.

Картину мира создает наука, а образ мира, профессиональный образ мира создаются совокупностью всех наук.

Воспитание начинается с создания картины мира, образа мира и профессионального образа мира в сознании человека и должно заканчиваться формированием целостной системы мира, куда входит и *профессиональный образ мира личности*.

Следовательно, педагогика, определяя механизмы создания профессионального образа мира и формирования ПОМЛ, должна учитывать личностные качества педагога и обучающихся. При таком рассмотрении становится ясным, на основе какого подхода можно построить педагогическую деятельность преподавания и обучения.

Диалектическое понимание сущности этого процесса есть понимание развития истории педагогики и представляет собой логическое продолжение всей предшествующей педагогической культуры и логики. Гегель относительно развития истории философии писал: «Так как сущность философии всегда остается одной и той же, то каждый последующий философ включит и необходимо включает предшествующие системы в свою собственную; ему же, собственно,

принадлежит только тот способ, каким он их дальше развивает... Для того, чтобы последние достигли своего полного развития, чтобы они выступали определенно перед сознанием, они должны быть сначала установлены отдельно. Благодаря такому установлению эти точки зрения, правда, получают характер односторонности по сравнению со следующей высшей точкой зрения; однако последняя не уничтожает их и также не оставляет их в стороне, а включает их в качестве моментов в свой высший принцип» [34].

Такая характеристика целого, несомненно, относится и к развитию смысловой педагогики, так как оно внутренне связано с классической педагогикой и выступает как ее продолжение. Но она должна иметь свое научно обоснованное начало. Поэтому, рассматривая рождение новой, современной педагогики в истории педагогического познания и анализируя традиционную, в качестве такого начала мы выбрали проблему теоретико-методологических и естественно-научных основ ее формирования.

Почему выбор пал именно на такое начало обоснования ценностно ориентированной смысловой педагогики, несколько показано выше, и оно будет развито в дальнейшем.

Здесь подчеркнем, что рождению и построению смысловой педагогики, кроме тех принципов и выдвижения новых педагогических отношений (парадигмы) (они будут рассмотрены в Главе II), также способствовало появление таких

новых направлений в содержании образования, как «психология образования», «философия образования», «самоорганизация системы образования», «формирование новых педагогических общностей» и понятий, как «системность», «смысл», «ценность», «профессиональная значимость» мира объектов познания, «профессионализация познания», «отношения-сверхотношения» и «чувственности-сверхчувственности» личности к результатам познания действительности, верному ее отражению в мышлении человека и осознанию чувственной потребности личности.

Ниже мы рассматриваем эти направления и ценности.

Психология образования

Развитие творческих возможностей личности в педагогическом процессе, на наш взгляд, задается теми складывающимися в сознании системными, ценностно-смысловыми и профессиональными представлениями мира объектов познания, которые ориентируют учебный процесс в педагогическом пространстве, сообщая избирательность отношения и чувственности личности к учебной деятельности. Поэтому ценностно-смысловые и профессиональные приоритетные начала есть тот механизм, который определяет выбор педагога в учебной ситуации и переводит любую деятельность в нравственно-чувственную плоскость, выбирая определенный тип отношений между целями, проблемами, задачами, способами и средствами обучения и воспитания.

При этом педагог должен создавать, прежде всего, свой собственный профессиональный образ мира и только затем должен согласовывать с их проблемами, выдвигаемыми ценностно-смысловыми и профессиональными ориентациями обучающегося. Что это означает? Это когда педагог свою системность и профессиональность действий, смысл и ценность мира объектов познания, воплощенного в самом себе, ориентирует на создание системно-смыслового и ценностно-профессионального пространства обучающегося, где будет разворачиваться тот вид педагогической деятельности, когда обучающийся станет участником педагогического процесса познания и у него появится желание знать и учиться, преобразуя свой мир и самого себя.

Такой подход в педагогике называется интерсубъективным подходом, где отсутствуют императивные (повелительные) действия педагога. Он выполняет только направляющее действие на познавательную деятельность обучающегося, через его системно-смысловую и ценностно-профессиональную ориентированность. Такая познавательная деятельность обучающегося называется личностно образующей и основывается на утверждении его познавательного потенциала и взаимного проникновения системно-смысловых и ценностно-профессиональных полей педагога и обучающегося в целостном педагогическом процессе. Этот подход поднимает обучающегося до уровня своих системно-смысловых и ценностно-профессиональных ориентиров и пред-

метного мышления. Это создает у обучающего свой собственный образ мира, переходящий в профессиональный образ мира личности. Внешние мотивы для обучающегося становятся внутренними, дается возможность осознать смысл, ценность и профессиональную значимость знания.

Это составляет психологические основы рождения смыслового образования, которое опирается на внутренние мотивы и чувственные потребности личности. Оно понимается и как сознательность, сознание как особые отношения и чувственности личности к знаниям и взглядам.

Словами Леонтьева: «...не знание значения изучаемого характеризует сознательность, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ученика». Отсюда следует, что психология образования – это процесс и результат усвоения смысла, ценности и профессиональной значимости систематизированных ЗУН, перевод мира объектов познания в мир личности, одна из форм организации учебной деятельности и формирование ПОМЛ в целостном педагогическом процессе.

Особенность психологии образования состоит в том, что она позволяет:

- во-первых, раскрыть механизмы внутреннего мотива личности, ее чувственной потребности, желания учиться, чтобы желание сделалось для обучающегося «внутренне своим», вместились в его личность. А это позволяет целенаправленно развивать, воспитывать познавательную самосто-

тельность, инициативность, учить себя, определять свои границы знания (незнания);

- во-вторых, понять механизмы интериоризации, то есть когда внешнее и изначальное взаимодействие в целостном педагогическом процессе переходит «вовнутрь обучающегося» – социально индивидуализируется;

- в-третьих, определить роль диалогизма, то есть совмещенности педагогических систем, человеческого сознания и мира объектов познания;

- в-четвертых, решить рефлексивную задачу в учебном процессе, доказать обучающимся их ограниченности и показать, как можно переходить границы своих возможностей;

- в-пятых, осознать себя как динамически развивающуюся систему (обучающийся является системой не только развивающейся, но и динамической, так как он является и объектом, и субъектом педагогического воздействия и возбуждения со стороны педагога);

- в-шестых, запускать творческую мотивацию личности, учиться не для утилитарных, а чувственных потребностей в соответствии со способностью.

Таким образом, психология образования, исследуя психологические вопросы целенаправленного формирования познавательной деятельности личности, общественно значимых и социально необходимых качеств, обеспечивает оптимально развивающий эффект обучения и воспитания, позволяет учесть индивидуальные способности.

В основе психологии образования лежит фундаментальное положение о том, что сущностью индивидуального развития человека является:

- освоение им общественно-исторического опыта, зафиксированного в мире объектов познания, предметах материальной и духовной культуры;
- освоение, осуществляемое посредством активной деятельности человека, средства и способы которой актуализируются в общении с другими людьми и миром объектов познания;
- активное формирование психологических процессов и свойств личности, причем направленное формирование действий, образов и понятий, лежащих в основе знаний, умений, творческого развития и профессиональной подготовки (например, поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), развивающего обучения (В. В. Давыдов и др.)).

В этих вопросах психология образования совпадает с задачами педагогической психологии, где отдельно рассматриваются психология обучения, психология воспитания, психология учителя, возрастная психология.

В отличие от педагогической психологии, психология образования рассматривает педагогический процесс в целостности, на основе учета системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности и предметного мышления.

Психология образования находится на стадии разработки и становления как отрасль теории образования, изучающая психологические факторы образовательного процесса с целью повышения его эффективности, понимания образовательного механизма как социально организованной системы особого вида духовного производства, продукты которого отражают, насколько личность готова к жизни, труду, творческой деятельности и динамичному развитию [13, 16]. Главное, она переводит любую деятельность в нравственно-чувственную плоскость.

Психология образования не может решить все вопросы образования.

Здесь необходимо подключить и философию образования как систему воспитания отношения личности к миру объектов познания, формирования мировоззрения личности. Рассмотрим это направление содержания образования.

Философия образования

Неуклонно возрастает интерес к философии образования, рассматривающей наиболее общие проблемы преобразования человеческой личности в целостном педагогическом процессе.

Существуют разнообразные трактовки понятия «философия образования»:

- как интегративная наука, определяющая стратегию в сфере образования, дающая междисциплинарное знание

о сущности объектов целенаправленного изучения и управления в данной сфере, об оптимальных путях достижения общественно необходимых целей воспитательно-образовательной деятельности, перспективах развития системы образования в целом и ее отдельных звеньев;

- как цель и содержание обучения, то есть как передача подрастающему поколению социального опыта человечества, куда входят:

- содержание образования;
- способ деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений и т. д.

На наш взгляд, это есть также процесс и результат формирования педагогического сознания, особых отношений личности к миру объектов познания, форма организации познания всеобщих законов развития природы, общества и мышления в педагогическом процессе. Философия по существу – это жизнь в категориях, а жизнь – это образование, а образование – это человек, развертывающийся и ограниченный датами рождения и смерти, незавершенный акт особой формы существования природы. Хотя жизнь не выражается в философских категориях, тем не менее она адекватна философии.

Образование как результат усвоения систематизированных ЗУН, ценностно-смысловых и профессиональных значений мира объектов познания и процесс творческого раз-

вития личности всегда обращалось к философии. Через нее формировалась система научных взглядов на мир и на место человека в нем, что приводило человека к убеждению в приобретенном. Образование пользовалось системой философских идей, ее методологией научного познания, результатами исследования познавательного, ценностного, этического и эстетического отношения человека к миру, законами развития природы, общества и мышления, способами формирования новых идеалов, норм и культурных ценностей, выявленными законами взаимоотношения субъекта и объекта, материи и духа, бытия и сознания, мира и человека.

Правда, в системе образования этими законами пользовались не всегда, а если пользовались, то стихийно. В результате образование оставалось на уровне процесса и результата усвоения систематизированных ЗУН, подготовки к жизни и труду человека, то есть узко. «Рациональное обучение влечет за собой учение, в результате учения учащиеся получают знания, умения и навыки, формируют свои убеждения, установки, мировоззрения и собственную систему ценностей», — пишет польский ученый В. Оконь [84].

Схематически это можно представить в следующем виде: обучение формирует ЗУН и систему взглядов, убеждение и практику, в результате формируется мировоззрение, картина мира. Правда, отсутствует механизм, связывающий элементы этой системы между собой. Эта схема рассчитана на субъектно-объектные отношения в учебном про-

цессе. Как видно, в этой схеме отсутствуют такие психолого-философские понятия, категории и новые ценности, появившиеся в педагогике, как «воспитание системно-смысловых и ценностно-профессиональных отношений-сверхотношений», «воспитание системно-смысловых и ценностно-профессиональных чувственности-сверхчувственности» личности к миру объектов познания, «организация творческой и профессиональной деятельности» личности и т. д., то есть понятия, раскрывающие смысл, ценность и профессиональную значимость познания материального и духовного мира личности и мира объектов познания, которые органически соединяли бы элементы целостного педагогического процесса в единую систему обучения и воспитания.

Включение их в целостный педагогический процесс в современных условиях становится необходимостью, поскольку эти понятия являются индивидуализированными отражениями действительного отношения и чувственности личности к тем объектам (миру объектов познания), ради которых разворачивается ее деятельность, осознанная как «значение для меня» усваиваемых субъектом знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, а также социальные нормы, роли, ценности и идеалы.

Они являются:

- побуждающими человека к деятельности смыслообразующими мотивами (чувственной потребностью);

- реализуемыми деятельностью, отношениями и чувственностью человека к действительности, к знаниям;
- выражающими личностный смысл, смысловыми установками;
- регулируемые смысловыми установками поступками и деяниями личности, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.

Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность. Они отражаются в сознании в форме ценностной и профессиональной ориентации и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида, фиксирующим степень совпадения позиций и оценок участников целостного педагогического процесса по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для педагогического процесса.

Необходимость включения этих ценностей, понятий и категорий в учебный процесс обусловлена еще тем, что они являются звеньями целостной педагогической системы воспитания, формирования ПОМЛ и научного мировоззрения. Разделяя эти понятия на три крупных блока – отношение обучающегося к системе знаний, чувственность к системе научных взглядов и творческая и профессиональная деятельность личности, – можно показать схематически образовательно-воспитательную систему образования. Для этого вначале надо выяснить сущность входящих в эту систему по-

ятий. Начнем с понятий «отношение» и «чувственность» личности к миру объектов познания, поскольку они имеют прямое отношение к философии образования. Что касается понятий «системность», «смысл», «ценность» и «профессиональная значимость» мира объектов познания для личности, то их сущность будет раскрыта в последующих параграфах.

По определению отношение – это взаимосвязь между социальными общностями и их свойствами, возникающими в процессе совместной деятельности (в педагогическом). Оно является психолого-философским ядром личности в субъективно-оценочном, сознательно-избирательном познании действительности, представляющим собой интериоризированный опыт взаимодействий системы «педагог – обучающийся» и «субъекты и мир объектов познания».

Отношение как понятие бесконечно разнообразное и включается в педагогический процесс через переживание, восприятие, реакцию, задачи, интерес, внимание, мотивы. Их взаимодействие, как отношение к ЗУН, формирует систему научных взглядов. А чтобы система взглядов переходила в убеждение, необходимо включить в эту систему чувственность личности к этой системе, которая является содержанием познания.

Что такое «чувственность» в педагогическом процессе? Это вчувствование обучающегося в материальный и духовный мир, в мир знания и системы научных взглядов, то есть

вчувствовался – прожил, а не выслушал – вычитал – выучил – воспроизвел. Это переход от закона зубрежки к закону проживания, от принципа зубрежки к принципу проживания жизненных ситуаций.

«Посредством чувственности предметы даются, рассудком мыслятся. Мысли без содержания пусты, а наглядные представления без понятий слепы», – писал И. Кант [48]. «Чувство – это восприимчивость к впечатлениям и является источником познания внешнего мира, рассудок – это способность познавать предмет. Действительное знание дают рассудок и чувственность в их соединении. Чувственность является источником понятий и категорий, а категории – это абстрагирование из объективного материального мира и в силу этого применяются к последнему», – пишет Ж. М. Абдильдин [1].

Чувственность также разнообразна и включается в процесс через рассудок, разум, эмоцию, аффект, потребности, мотивацию, норму, идеалы, ощущение. В этих понятиях и категориях особая роль принадлежит рассудку и разуму, поскольку они раскрывают нам тайну человеческого творчества. «Во все времена разум выступает как прообраз рационального познания, как форма познания человеком мира, как уровень культуры человечества, как познавательная способность индивида», – пишет в своей докторской диссертации Т. И. Абжанов [2].

Отсюда становится понятной необходимость включения

философии в систему образования как философии образования, а не как философское просвещение.

Таким образом, взаимоотношение философии образования и педагогической науки надо рассматривать: как взаимодействие всеобщего и частно-научного знания, всеобщей и частной педагогической стратегии, всеобщей и частной педагогической и управленческой деятельности учения и обучения; как взаимосвязь всеобщих идей и способов формирования системы научных взглядов, убеждения, научного мировоззрения и профессионального образа мира личности; как взаимообусловленность развития системы образования в соответствии с обществом и практического осуществления; как источник стимулирования развития педагогической науки, самостоятельного фундаментального и междисциплинарного исследования в самой педагогике.

Самоорганизация системы образования

Следующим направлением расширения теории педагогики является отражение идей естественно-научной теории самоорганизации в системе образования и педагогике.

Необходимость применения понятий «сверхотношение», «сверхчувственность» личности (смотрите тезаурус понятий в конце работы) к ЗУН и *системе научных взглядов* (СНВ), их воспитания и учет ценностно-смысловой и профессиональной ориентации личности в познании мира объектов в целостном педагогическом процессе подсказывает следую-

щая физическая теория.

В теоретической физике существует один из фундаментальных законов природы «теория самоорганизации (синергетика) в сильно неравновесных открытых термодинамических системах». Некоторые идеи этой теории были выдвинуты еще Ч. Дарвином. В систематическом виде она была сформулирована бельгийским ученым И. Пригожиным (в 1977 г. за эту работу он получил Нобелевскую премию) и немецким физиком-теоретиком Г. Хакеном; см. [45]. Эта теория известна как «теория самоорганизации» или «синергетика», суть которой состоит в наличии коллективного воздействия нескольких факторов, усиливающих влияние друг друга. Примечательная особенность этой теории состоит в том, что она применима для сильно неравновесных открытых систем любой природы, в том числе, в нашем случае, для системы образования и педагогики. Это показано самими авторами теории и иллюстрируется на различных примерах.

Некоторые аспекты отражения идей этой теории в содержании образования рассмотрены Зориной [45]. В этой работе, анализируя историю становления этой теории, автор дает определения физическим понятиям «неравновесность», «нелинейность», «бифуркация», «диссипативность», «аттрактор», «самоорганизация» и «синергетика».

Отвечая на вопрос «с какой целью и каким образом отразить идеи самоорганизации в школьном обучении?», она от-

мечает, что основные положения синергетики уже включены в университетскую программу для гуманитариев. Идеи самоорганизации имеют ценность для учащихся и по многим другим причинам:

- представление о научной картине мира;
- оказание влияния на мировоззренческие представления учащихся;
- осознание учащимися мысли о возможности различных вариантов развития ситуаций, нелинейности мышления;
- формирование естественно-научной и гуманитарной, целостной культуры, влияние включения нового учебного материала в учебный план школ и вузов.

Показана возможность применения идей самоорганизации в изучении биологии и физики.

Мы рассматриваем вопрос с точки зрения изменения самой системы обучения, воспитания, развития и целостного педагогического процесса в целом в результате самоорганизации системы.

Система обучения, воспитания и развития является открытой системой. Это утверждение не требует доказательств, поскольку идет обмен информацией между субъектами и миром объектов познания, в результате которого происходит преобразование и субъектов познания, и мира объектов познания. Такая открытая система подвержена воздействию внутренних изменений и информационному влиянию со стороны. И оно может привести эту систему

в сильно неравновесное состояние. В этих состояниях в системе могут возникать новые структуры с более высокой информативностью, которые будут обладать более высокой структурой, чем обладала система раньше, то есть перевести систему из состояния простых отношений и чувственности к состоянию свертотношений и сверхчувственности личности к миру объектов познания. При этом информационная «энергия» этих структур приобретается из внешней инновационной информации и из внутренних изменений отношений и чувственной потребности личности.

Информационная энергия – это есть взаимодействия учителя и учеников, учеников между собой и их взаимодействия с миром объектов познания.

На наш взгляд, источником создания сильно неравновесных состояний открытых систем (в целостном педагогическом процессе) и критическими точками разрушения старых структур и возникновения веера возможностей перехода системы в другое качество является включение в эту систему раскрытия «смысла», «ценности», «профессиональной значимости» мира объектов познания для личности в целостном педагогическом процессе и учебной деятельности и специальное воспитание системно-смысловых и ценностно-профессиональных (особых) отношений и чувственности личности к миру объектов познания в этой системе. А механизмом запуска самоорганизации таких систем является использование субъектно-объектно-субъектных отношений

и учет ценностно-смысловой и профессиональной ориентации личности по способности к миру объектов познания, которые сопровождаются изменением природы самого человека в условиях появления новых чувственных потребностей.

Если в физике от «тепловой смерти» Вселенную спасла отрицательная энтропия, то нам кажется (имея в виду аналогию), что из данного кризисного состояния систему образования и педагогику может «вывести» применение основных идей естественно-научной теории самоорганизации открытых систем.

Двойственность процессов и необходимость научиться соединять противоположные понятия заложены в самой природе. К сожалению, до сих пор сохраняется принципиальное противопоставление природы естественных и гуманитарных наук, и их назначения и методов, и недооценивается мировоззренческая функция естественно-научного знания.

Такого рода стереотипы становятся препятствием на пути развития единой науки о человеке, о создании которой в свое время говорил К. Маркс: «Человеческий разум должен быть постепенно подготовлен к тому, чтобы принять новое, необычное, сначала как феномен, потом как возможную теорию и позже, может быть, и как физические законы науки» [124]. Все это вызывает стремление применить законы естественных наук (в соответствующей интерпретации) в формировании новой педагогической парадигмы.

Однако становление смысловой педагогики – это не только появление новых направлений в содержании образования и педагогики, но и результат рождения новых ценностей и идей, появление новых понятий и категорий в педагогике и системе образования. В связи с этим прежде рассмотрим основные ценности, понятия и категории ценностно ориентированной смысловой педагогики, которые послужили источниками и механизмами ее становления. Они не являются новыми, они применялись и раньше, но они имели другие содержания и назначения.

1.2. Эволюция понятий и категории ценностно ориентированной смысловой педагогики в истории развития образования

Смысловая педагогика по существу есть системная, ценностно-смысловая и профессионально ориентированная педагогика.

Возникает естественный вопрос: почему она называется именно так? Чем она отличается от классической? Что послужило причиной такого поворота в понимании педагогики?

Ответить на эти вопросы, с одной стороны, легко, а с другой – очень сложно. Легко, потому что просто необходимо учитывать идентичность структуры человеческого сознания, его способности познать окружающую действительность и материального мира в целостном педагогическом процессе, поскольку они обладают одинаковым системно-смысловым и ценностно-профессиональным строением (они доказываются в работах Л. С. Выготского [26—28], А. Н. Леонтьева [62—68], А. Г. Асмолова [13—16], В. В. Вербицкого [22—24], В. Е. Ключко [50], О. М. Краснорядцевой [55] и в нашей работе [4]).

Сложно, поскольку надо ответить на множество других

вопросов, возникающих в процессе формирования нетрадиционной педагогики.

Например, что послужило для изменения взгляда на педагогику? В результате решения каких противоречий возникло это изменение взглядов и образа мышления? Каковы механизмы включения психики, сознания человека, способности, других его качеств и мира объектов познания в целостный педагогический процесс? Какова роль естественных, философских, психологических и других наук в становлении новой образовательной парадигмы?

Ответы порождают новые вопросы. Что создается? Как переводится созданное в знание? Кому передается: объекту или субъекту? Как и что в результате формируется? Какова конечная цель и другие?

Прежде чем ответить на эти вопросы, сначала проанализируем и раскроем сущность и природу таких понятий, как «схематизация», «систематизация», «системность», «смысл», «ценность», «профессионализация познания», «мир объектов познания» и т. д.

Также воспользуемся понятиями «отношение», «сверхотношение», «чувство», «чувственность», «сверхчувственность», «субъектно-объектные отношения», «субъектно-субъектные отношения», «действие», «творческая деятельность», «человеческое сознание», «педагогическое сознание», «картина мира», «образ мира», «профессиональный образ мира», «профессиональный образ мира лично-

сти», «мир объектов познания», то есть «мир природы», «мир человека», «мир культуры» и др.

Они являются основными понятиями и ценностями смысловой педагогики. Мы, вводя их в целостный педагогический процесс как его категории и раскрывая их сущность и смысл, выдвигаем новые идеи в подходе к образовательно-воспитательной системе в школе и в вузе. Тезаурус этих понятий дан в конце работы. Тем не менее мы остановимся на некоторых из них поподробнее.

«Всякое новое знание является нам в оболочке старых понятий, приспособленной для объяснения прежнего опыта, и всякая такая оболочка может оказаться слишком узкой для того, чтобы включить в себя новый опыт», – писал Н. Бор. Каждая наука отражает предмет своего исследования в понятиях, без которых нельзя построить ни одной теории, объясняющей познавательную деятельность. И если в ней происходит становление новой парадигмы, то необходимо пересмотреть старые и вводить новые понятия. Это особенно остро встает в период, когда происходит становление нового направления исследования науки. В связи с этим мы к вашему вниманию предлагаем содержание некоторых основных понятий, применяемых в смысловой педагогике в период ее становления.

Возникает вопрос: почему исследование начинается с введения этих понятий?

Этому есть объяснение. Во-первых, они позволяют учи-

тивать системно-смысловую и ценностно-профессиональную ориентацию личности в целостном процессе познания как феномен воспитания. Она игнорировалась информационной педагогикой, поскольку последняя смотрела на ученика, студента как на объект воздействия, а не как на субъекта познания, личности преобразования; во-вторых, они являются необходимыми элементами формирования новой образовательной парадигмы и становления новой смысловой педагогики, конечная цель которой – формирование ПОМЛ.

Эти понятия в дальнейшем в единстве с системой основных понятий классической педагогики, таких как «знание, умение и навыки», «система научных взглядов», «убеждение», «практика», «научное мировоззрение» и других, образуют единую систему основных понятий смысловой педагогики.

Далее, основные понятия классической, информационной педагогики до сих пор не представляют систему и не обеспечивают смысловую педагогику. Они составляют только основу системы обучения и являются отдельными этапами ее главной цели – формирования знаний, умений и навыков, в то время как система воспитания остается в стороне от целостного педагогического процесса. Также новые понятия и ценности, которые мы включаем в целостный педагогический процесс, как образующие основы системы воспитания и характеристики системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности, могут служить

базой для организации учебно-воспитательной и методической работы в учреждениях образования.

Потом, именно на преодоление разрыва между системой обучения и системой воспитания направлен новый подход. Педагогика по существу есть теория воспитания человека, который сам способен придавать смысл и ценность своим действиям. Эта способность должна проявлять себя универсально: не только в знании, умении и навыках, но и в поступках, действиях, интеллектуальной деятельности, творчестве, особых отношениях и чувственности личности к миру объектов познания, поскольку социальная практика человека, его общественная активность пронизана теми или иными педагогическими и психологическими представлениями, поступками и ценностно-смысловыми и профессиональными ориентациями; потом, нет человека вне воспитания, он всегда социален. Следовательно, педагогический процесс должен учитывать и эти стороны человеческого качества (сознания и способности).

Понимание педагогики как системы воспитания, как воспитательного феномена сознания, способности и соответствующих им форм социального поведения, также и как метода изучения, фокусирующего внимание на человеке в материальном мире, в обществе, в мире образов – на человеке во всех видах его жизнедеятельности, как показывает опыт, заимствовано педагогами у законов естественных наук, философии, психологии и др.

Именно отсюда определено название нового направления педагогической науки – теоретико-методологические, психолого-философские и естественно-научные основы смысловой педагогики.

Теоретико-методологическое, психолого-философское и естественно-научное исследование и подход в педагогике – это педагогическое, социально-психологическое и философское исследование целостного педагогического процесса в единстве с основными принципами и законами естественных и других наук.

Одновременно оно исходит из того, что невозможно понять педагогику вне выяснения структуры материального и духовного мира личности, личностных качеств, особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания и роли самого мира объектов познания в самом процессе познания.

Исходя из этого, достоинство контекстного теоретико-методологического, психолого-философского и естественно-научного подхода к изучению педагогики, на наш взгляд, в том, что он позволяет освободиться от ее трафаретности, консерватизма и умозрительности, по-новому понять природу социальных, психологических и философских закономерностей, складывающихся в целостном педагогическом процессе живой, конкретной педагогической практики, соединить и детерминировать субъектов и мир объектов познания. Человеческие поступки и реакции во многом дик-

туются не столько материальными интересами, сколько сложившимися представлениями, смыслом, ценностью и профессиональным мировосприятием в целом мира объектов познания.

Именно поэтому человек с его внутренним миром выдвигается сегодня в центр педагогических, психологических, философских и даже физических и других исследований. Это не означает, что педагоги перестали интересоваться методами обучения и воспитания. Нет, они их по-прежнему интересуют, но иначе – не сами по себе, а как выражение смыслового пространства, ценностных представлений и социального потребностного поведения людей, продиктованных их мыслями, эмоциональными установками и познаниями материального мира, особыми отношениями и чувственностью субъекта к миру объектов познания. Все эти проблемы не вмещаются в старые ценности и понятия, не решают проблемы современной педагогики. Отсюда и необходимость введения этих новых понятий.

Теперь рассмотрим их с точки зрения системно-смыслового и ценностно-профессионального подхода, как новый этап развития педагогики.

Начнем с таких понятий, известных как «схематизация», «систематизация педагогического процесса». При исследовании и познании какого-либо процесса его анализ производится с использованием схемы, отражающей только основные, наиболее существенные его признаки. Схема дает воз-

возможность выяснить структуру объекта исследования и познания, связи, взаимоотношения между составляющими его частями и проследить те или иные явления в динамике, то есть схематизировать их. Такая схематизация характерна не только для естественных наук, но и для педагогики, психологии, философии и системы образования, поскольку и они имеют такие же законы и в них каждый закон с необходимостью прослеживается между всеми явлениями, независимо от предмета исследования и познания, относящимся к области действия данного закона.

Однако, в отличие от естественных наук, в педагогике эта схематизация зависит от того, какие отношения происходят не только между личностями, но и между субъектами и миром объектов познания в педагогическом процессе. Например, при субъектно-объектном отношении действует информационно-предметный, репродуктивный, трансляционный метод обучения, который имеет свою собственную схематизацию. Педагог – субъект, а учащиеся – объект воздействия. Эта схематизация отвечает законам данного отношения. При других отношениях данная схематизация и метод обучения полностью не могут быть применены, поскольку здесь действуют другие законы и обязательно должны присутствовать методы воспитания (целостный педагогический процесс, воспитательными механизмами – Н. Д. Хмель). Следовательно, для других отношений должна быть произведена своя схематизация. Если старая схематизация приме-

няется в новой системе, то потому, что для законов педагогики, в отличие от законов естественных наук, она действует как возможность, потенция.

Каждая закономерность развития науки проявляется при некоторой схематизации знания, и этапы, в которых эта закономерность обнаруживается, также выявляет схематизация. Схематизации строятся путем осмысления и обобщения эмпирических данных и выступают как систематизация. Обычно эти данные берутся из истории развития науки, в частности, для нашего случая из истории развития педагогики и образования.

История развития педагогики и образования уникальна по своему характеру. Она, с одной стороны, консервативна (классическая педагогика и ее схема действуют уже свыше трехсот лет), а с другой – изменчива по содержанию: она плавно расширялась, накапливала знания, факты и, обобщая их, создавала новые методы, технологии, оставаясь при этом в состоянии стабильной эволюции, накопления и расширения.

Известно, что цель научной работы и познания состоит в «умножении эмпирического знания» [101] и в учете новых тенденций, то есть в описании новых фактов, в появлении новых понятий, идей, в проведении новых опытов. При этом схематизация не может не иметь характер накопления знания и подготовки к новому скачку, переходу на новый уровень. Новые факты, опыты и идеи не просто фиксируются

этой схематизацией – они присоединяются к уже достигнутому знанию, вводятся в схему, уплотняются, систематизируются и интерпретируются наукой.

Впоследствии раскрываются смысл, ценность и профессиональная значимость этих схем. Вот в чем конечная ее сущность.

Схематизация позволяет отразить в понятиях глобальные аспекты.

Например, на наш взгляд, проблему образовательного процесса можно представить в следующей схеме: в педагогике – как систему обучения, воспитания и их результат; в психологии – как процесс формирования образа мира и мира личности; в философии – как процесс формирования диалектического мировоззрения; в предметах – как процесс формирования картины мира; в образовании – как процесс и результат перевода мира объектов познания в мир личности, науки в знание, социализации человека, конечной целью которого является формирование профессионального образа мира личности.

А это есть новая схематизация, которая не вписывается в старую систему учебного процесса. Следовательно, она должна заставить пересмотреть старую систему образования.

В науке схематизация выступает как полезный руководящий принцип исследования, источник создания новых принципов, помогающих продвигаться к дальнейшим открыти-

ям, то есть индуцировать новое знание. Все, что известно о процессе, явлении, предмете, становится наукой только тогда, когда оно вступает в ряд других истин. Здесь дедукция должна быть опосредствована индукцией: положения, идеи, из которых выводятся известные законы, выдвигаются как гипотезы, то есть должны пройти проверку индуцирующей ролью схематизации и систематизации.

Например, в физике, математике, в естественно-научном развитии предмета в какой-то степени легче определить закономерности эволюционно-революционного характера их развития, так как в этих науках за последние три века произошло несколько смен научных парадигм. В педагогике и системе образования трудно определить закономерности развития их основ, поскольку в них за последние триста лет почти не происходило революционных перемен, рождения новых парадигм, хотя происходило огромное накопление знания. Опыт показывает, что революционный переход может происходить в том случае, когда накопленное знание не может быть объяснено старой схематизацией и систематизацией знания и новые идеи не могут пристраиваться к старым.

Правда, те факты и идеи, которые не укладываются в рамки старой систематизации и парадигмы, некоторое время остаются незамеченными.

Что происходит сейчас в педагогике и системе образования.

Однако нормальная наука рано или поздно приходит к кризису, вызванному появлением и накоплением знания и противоречий, рождением новых ценностей и идей, то есть появлением аномалий в систематизации знания. Аномалии – это нерешенные в рамках старой парадигмы задачи. До сих пор в педагогике эти задачи решались посредством «ремонта» парадигмы, ее адаптацией к новому ряду проблем оптимизации и модернизации. По нашему мнению, в настоящее время наступил момент, когда накопившиеся знания в педагогике не укладываются в старую парадигму, систематизация знания, которая опиралась на эту парадигму, уже не эффективна, не может удовлетворить чувственной потребности личности к деятельности.

Следовательно, она должна быть заменена новой систематизацией. Этот путь должен рассматриваться как путь постепенного накопления знаний. И информационно-предметная теория, накопившая опыт субъектно-объектной теории, должна перейти к субъектно-субъектной, субъектно-объектно-субъектной теории, присоединив к ней лучшее из предшествующей теории (парадигмы).

Этот переход можно рассматривать как смену образца педагогического исследования. Например, если в период классической парадигмы образцом педагогического процесса был информационно-предметный подход и классно-урочная система обучения, то в современном, нетрадиционном педагогическом процессе подобным образом является систем-

но-смысловой, ценностно-профессиональный подход, дифференцированная и индивидуализированная система обучения и воспитания. Указанная смена образцов соответствует ценностной эволюции педагогики: в продвижении к объяснению таких качеств, как системность, смысл, ценность и профессиональная значимость ЗУН, формирующих особые отношения и чувственности личности к знанию и миру объектов познания. Эта революция в педагогике обусловлена сдвигом педагогического процесса в сторону ценностно-смысловой и профессиональной ориентации образования.

Рождение нетрадиционной педагогики – это шаг накопления и систематизации знаний в сторону психологии, философии, естественных наук и использование их в классической педагогике. Его можно рассматривать как революцию в педагогике и образовании, смену парадигм, изменение образа педагогической мысли.

Рождению новой, неклассической педагогической парадигмы прежде должно способствовать появление в учебном процессе субъектно-объектно-субъектных отношений, которым предшествовал достаточно длительный период перехода от субъектно-объектных и объектно-субъектных отношений. Последний заключался в том, что педагоги, декларируя педагогический процесс и свое действие как субъектно-субъектные, проблему обучения решали методом субъектно-объектных или объектно-субъектных отношений. По-

другому и не могло быть, поскольку педагоги не пользовались такими психолого-философскими категориями, как «смысл», «ценность» и «профессиональная значимость» приобретаемого знания в целостном педагогическом процессе, и воспитанием особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания. В настоящее время многие педагоги учебный процесс строят чисто по субъектно-объектным отношениям, не учитывая учебную ситуацию, где, возможно, следует применять субъектно-объектно-субъектные отношения или их сочетание с другими отношениями.

Следующим важным событием в педагогике является открытие законов идентичности строения материального и духовного мира, его ценностно-смысловой и профессиональной структурности. Оно явилось приращением научного педагогического знания и стало источником научной революции, ибо изменило образцы, по которым рассматривались педагогические явления. Если ядром классической педагогики является информационность, а защитником – субъектно-объектные отношения, то для нетрадиционной педагогики ядром отношений является раскрытие ценностно-смысловой и профессиональной значимости мира объектов познания для личности, а защитником – субъектно-объектно-субъектные отношения в целостном педагогическом процессе.

Как указывал М. Блок: «Человеческое время всегда бу-

дет сопротивляться строгому единообразию и жесткому делению на отрезки, которые свойственны часам. Для него нужны единицы измерения, согласующиеся с его собственным ритмом и определяемые такими границами, которые часто – ибо того требует действительность – представляют собой пограничные зоны. Лишь обретя подобную гибкость, история может надеяться приспособить свои классификации к „контурам самой действительности“ ... а это, собственно, и есть конечная цель всякой науки»; см. [19]. Старая систематизация была хороша до тех пор, пока работал информационно-предметный принцип. Как только в этот процесс включились субъектно-объектно-субъектные отношения, она перестала быть эффективной. Появилась необходимость создания новой систематизации и новой системы обучения и воспитания, учитывающей системно-смысловую и ценностно-профессиональную ориентацию личности. Мы думаем, что такой системой образования будет системная, ценностно-смысловая и профессионально ориентированная педагогическая система обучения и воспитания.

Далее выясним сущность понятий «системность», «смысл», «ценность», «профессиональная значимость» («профессионализация познания») мира объектов познания для личности и другие.

1) **Системность** – это греческое слово, и в своем изначальном употреблении оно означает «составление из частей, соединение», а в научном – методологический подход к ана-

лизу явлений, когда соответствующее явление рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой. Свойства элемента определяются его местом в структуре. Но мы, придавая ей человеческое измерение, рассматриваем ее как целенаправленную и социально обусловленную психолого-педагогическую систему, смещая привычные акценты с внешнего, с явления как такового, на внутреннее – стоящей за ним личности, ее сознания. Это представления людей об окружающем мире, о самих себе, отраженные в таких формах их отношений друг с другом и миром объектов познания, как объектно-субъектные, субъектно-объектные, субъектно-субъектные и субъектно-объектно-субъектные, поскольку мир объектов познается субъектом и служит источником возбуждения субъекта.

Системность характерна, например, для процессов восприятия и усвоения индивидом научной информации (важный педагогический момент). Она проявляется в том, что данные процессы протекают под влиянием ряда взаимодействующих факторов: содержания и формы, в которых представлено какое-либо сообщение, предшествующего опыта индивида, сформировавшихся у него ценностной ориентации и установок, а также от его психического и эмоционального состояния (чувственности к миру объектов познания). Все это определяет то, как и в какой мере будет усвоено сообщение и при этом личностно-ценностном отношении, как система.

Отсутствие системности предметного мышления, неспособность видеть каждую проблему в общем психологическом контексте с различных точек зрения обедняют педагогический процесс, от этого резко падает его эффективность. В этом плане специалисты естественных наук качественно отличаются от специалистов гуманитарных наук.

Язык математики, физики, символов, знаков, схем, таблиц и язык поступков, образов, смысла, ценностей качественно отличаются друг от друга. Если первый язык – это язык точности, то второй – это язык возможности. Системность, как общая для них, является принципом и может объединить их как метод.

Например, через системность можно решать многие задачи педагогического процесса: научить спрашивать, ставить проблему, формулировать альтернативные гипотезы, искать экспериментальные способы их проверки, собирать недостающую информацию – все это значит научить человека учиться самостоятельно, расширять пределы собственных знаний, умений, опыта, помочь растущему человеку определять свои реальные и потенциальные возможности и реализовывать собственные потенции. Системность решает вопросы целостного представления предмета: решить собственную учебную задачу, координация точек зрения на задачи, видеть себя в решении этих задач, решать рефлексивные задачи. Системность подачи знания служила фундаментом теории и метода информационной педагогики, субъектно-объ-

ектных отношений. Однако она оказалась недостаточной для смысловой педагогики. Некоторые теоретические вопросы системности будут рассмотрены во второй главе в изложении психолого-философских и естественно-научных основ смысловой педагогики, поэтому ограничимся этим. Следующее понятие – это «значение для меня» – «смысл».

2) **Смысл** – это идея, идеальное содержание, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) мира объектов познания (смысл и ценность жизни, смысл истории, теорий и т. д.); целостное содержание мира объектов познания, не сводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения; в логике, в ряде случаев в языкознании то же, что значение, то есть важность, роль предмета, явления, действия человеческой деятельности, которые имеют педагогическую ценность. Содержание, связываемое с тем или иным выражением (слова, предложения, знака) некоторого языка, в том числе математического, физического, алгоритмического, компьютерного, которые имеют содержательную ценность в технике, значение, интерпретация физической величины, математического обозначения, философской категории, психологических явлений, которые имеют понятийную ценность.

На наш взгляд, смысл – это наполнение картины мира, образа мира, ПОМ содержанием, соотносением между собой таких важных категорий, как личность, мотив, деятельность и общение; проникновение в систему, «окно» всему, знанию,

миру, творчеству; восприятие мира объектов познания как бытие, становление, стирание барьера между «Я» и «не Я», человеком и миром, преодоление двойственности субъекта и объекта. Это «изменение типа мышления» (В. В. Давыдов).

Исходя из этого, мы придаем этому понятию особое значение и возводим его в ранг особой педагогической категории, которая является наиболее общим понятием, отражающим существенные свойства и отношения педагогической деятельности личности и познания новой педагогической парадигмы. По существу, все содержание этого исследования посвящено этой проблеме, поскольку оно объединяет системно-смысловую и ценностно-профессиональную значимость ЗУН, СНВ и др.

Смысл вместе с ценностью и профессиональной значимостью систематизированных знаний является исходным пунктом расширения и развития классической педагогики.

Сущность этого очень емкого понятия будет раскрыта в дальнейшем. Следующее понятие в смысловой педагогике – это «образец, эталон должного» – «ценность».

3) **Ценность** – понятие психолого-педагогическое. Понятие «ценность» в этом смысле есть «новые модели или эталон, образец должного», в философском, социальном, физическом, математическом – это обозначение объектов, явлений, их свойств, также объективных идей, воплощающих в себе общественные идеалы, продукт жизнедеятельности социальных групп и общностей, человечества в целом, ко-

которые выступают в качестве единого совокупного субъекта и объекта познания. В этом глубокий смысл этого понятия.

Можно говорить о трех формах выражения ценности. Во-первых, ценность выступает как общественный идеал, выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. Такие ценности могут быть как общечеловеческими, «вечными» (истина, красота, справедливость), так и конкретно-историческими (равенства, демократия).

Во-вторых, ценность представляется в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов (этических, эстетических, правовых).

В-третьих, социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения. Эта форма особо ценна в педагогическом процессе, так как каждому человеку присуща индивидуальная специфика личностных ценностей, которые служат связующим звеном между материально-духовной культурой общества (передаваемой педагогом) и духовным миром личности (формируемым в результате педагогического процесса), между общественным и индивидуальным бытием.

Система личностных ценностей складывается в процессе деятельности распределения индивидуумами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры.

Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностно-смысловой и профессиональной ориентации и служат важным фактором социальной регуляции взаимодействий людей и поведения индивида (в педагогическом процессе) и их отношений и чувственности к миру объектов познания.

В педагогике огромное значение имеет ценностно ориентированное единство, в частности для системы «педагог – обучающийся», и ее отношение к миру объектов познания, так как оно выступает важным источником интенсификации обучения и воспитания, повышения эффективности сближения подходов к целям, проблемам и задачам совместной деятельности, которые ориентированны на ценности, оценки субъектом (обучающимся) окружающей действительности и ориентации в ней, способом дифференциации объектов индивидом по их значимости, то есть личностного смысла. В этом родство и сходность понятий смысла и ценности.

Ценностно-смысловые ориентации имеют двухсторонний характер, то есть они формируются при усвоении социального опыта (в образовании и жизни) и обнаруживаются в целях, интересах, идеалах, отношениях, взглядах, чувственности,

убеждениях, практических действиях и в других творческих проявлениях личности. Совместно с системностью и смыслом они способствуют включению последних в учебный процесс и формированию также идеальных, мысленных предвосхищений результатов деятельности. Системность, смысл и ценность, связанные с познавательной деятельностью личности, и образуют содержательную сторону направленности личности и выражают внутреннюю основу особых отношений и чувственности личности к действительности и миру объектов познания, то есть к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность.

Личностная ценность создается не только как «значение для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, но и как социальные нормы, роли, ценности и идеалы. Они создают условия для единства обучения и воспитания, для формирования профессионального образа мира личности и мира личности. Таким образом, ценность есть та норма и мерило, через которую измеряются отношения и чувственности личности к знаниям, умениям и навыкам и формируется профессиональный образ мира личности.

При учете ценностно-смысловой ориентации личности и воспитания системно-смысловых и ценностно-профессиональных сверхотношений и сверхчувственности личности к миру объектов познания, вытекает необходимость уточ-

нить также методологический смысл понятия «ценность».

Известно, что воздух, вода, пища, одежда нужны для жизни человека, и не требуется особых доказательств того, что они являются объективными условиями жизни (естественно-научный подход к ценности).

Но этот подход не учитывает истинного назначения человека, его социокультурных качеств. Отсюда в личностном плане ценность может быть определена как такое отношение и чувственность к предметам и явлениям действительности, которые показывают человеку его истинное благо, раскрывают перед ним возможность жизни, способной принести наибольшее счастье (философский подход).

Здесь необходимо выяснить роль блага и счастья. Возникает вопрос: в тот момент, когда происходит ценностная ориентация личности (в учебном процессе), формируются ли они в сознании обучающегося? Если нет, то каков механизм действия ценности? Например, если представить, что знания необходимы для осуществления современного производства и потому представляют несомненную общественную ценность (социальный подход).

Это теоретическое рассуждение может не вызвать никакого отклика в душе того или иного конкретного человека, поскольку цель должна быть одновременно значима и в личностном, и в общественном, объективном смысле. И нравственная потребность тоже не всегда срабатывает, поскольку она не учитывает внешние факторы, она остается на уровне

донкихотства (социально-психологический подход).

Под ценностью во многом понимают объективное отношение, способность той или иной вещи удовлетворять определенную потребность человека, а под оценкой – субъективное выражение данного отношения (марксистско-ленинский подход).

Можно было бы продолжить этот анализ, но мы преследуем другую цель. Мы хотим показать психолого-педагогическую оценку системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности в понимании ценности и роль сверхотношения и сверхчувственности личности к миру объектов познания в этом понимании.

В перечисленных концепциях, например, в одних признается, что сознание, не ориентированное на что-то внешнее (или внутреннее), остается пустым, лишенным качественных отношений. Это ориентированное оказывается вынужденным хотя бы произвольно выбрать себе какую-то внешнюю (или внутреннюю) значительную цель деятельности для того, чтобы реализовать собственные потенции бытия.

Но если это так, если потенция человеческого бытия реализуется только за счет внешней (или внутренней) ориентации сознания, может ли быть природа человека отделена от внешнего во внутреннем или от внутреннего во внешнем? Нам видится, что ценность и системно-смысловая и ценностно-профессиональная ориентация личности как отражающее и внутреннего, и внешнего надо рассматривать как це-

лостность, необходимость.

Ценность проявляет себя в высшей степени в том случае, когда проявляется высшая форма активности, как самоотверженное действие (как сверхотношение и сверхчувственность), стремление к реализации единого (внутреннего и внешнего) идеала, то есть когда она отвечает и объективным, и субъективным намерениям самого индивида, приводит его к более полному ощущению познаваемого.

Однако последнее происходит не моментально, осуществляется вместе с развитием новой природы, формированием новых способностей и потребностей личности в процессе совершаемой его деятельности, то есть в процессе воспитания отношения-сверхотношения и чувственности-сверхчувственности.

Все те объективации понятия ценности, с нашей точки зрения, не учитывают педагогической относительности и индивидуальных психологических особенностей в воспитании отношений и чувственности личности к той действительности, которая переводится в мир человека, не дают возможности понять эти отношение и чувственность как субъективно воспринимаемое и интерпретированное. Это вытекает из того, что идея совершенствования природы человека, его выхода за пределы привычных отношений и чувственности, привычных видов деятельности должна происходить путем сверхнапряжения сил (сверхотношения и сверхчувственности). Это требует особого внимания к ценностям в педагоги-

ческом мировоззрении и реальном процессе воспитания.

Это говорит о том, что необходимо воспитание особых отношений и чувственности, то есть отношений-сверхотношений и чувственности-сверхчувственности личности к миру объектов познания, которые развиваются в позитивных видах деятельности. Они должны рассматриваться как момент связи сознания и мира, как важнейшая форма проявления субъективности, предполагающая активность отражения, так как невозможно организовать учебный процесс «исключительно на познавательном интересе ребенка».

Трудно, например, надеяться на сформированность системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации первоклассника. Однако в этот период ребенок может обладать стихийным сверхотношением и сверхчувственностью. Значит, при определении ценностных отношений всегда надо учитывать взаимосвязь системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентированности личности и ее сверхотношения и сверхчувственности. Таким образом, мы приходим к выводу, что ценность является феноменом сознания и что она держится на необходимых условиях существования и воспроизведения. Чтобы необходимые отношения и чувственности воспроизводились как ценности, условия существования должны тоже воспроизводиться необходимым образом, а не случайно.

У человека, обладающего этой ценностно-чувственной потребностью, появляется страсть к высшей, чувственной

потребности, которая не имеет предела. Если личность достигает того, что называется «достаточно», то от этой потребности не зависит ни уровень овладения, ни развитие личности, ни ее счастье. Сказать «мне достаточно» может только эмпирически настроенный индивид. Это его намерение подрывает процесс развития и саморазвития личности. Удовлетворенный человек – враг развития личности, и здесь абстрактный критерий побеждает конкретную чувственную потребность, имеющую смысл и ценность.

Следовательно, ценность будет обладать более широкой значимостью, если в чувственную потребность будет включен и личностный смысл, притом в форме динамических смысловых систем. «Эти системы сейчас являются центральной проблемой при изучении путей развития и воспитания личности как индивидуальности и при формировании смысловой педагогики» (А. Г. Асмолов).

4) Профессионализация познания мира объектов и мира личности в целостном педагогическом процессе.

Профессионализация познания – это учет чувственных потребностей, способностей, склонностей, интересов, желаний, возможностей, мотивов и других личностных качеств учащихся, использование его системно-смысловой, ценностно-профессиональной ориентации в целостном педагогическом процессе и разработка информационных, диагностических, коррекционных и формирующих методов обуче-

ния и воспитания. Это обеспечение постановки практических задач и организация их решения в целях повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса. Она нацелена также на обеспечение профориентационной работы, для направления и регуляции поведения ученика, психодиагностики, получения конечного результата, повышения ответственности за выполнение работ, точности деятельности, профессионального обучения и воспитания, ориентации профессиональной деятельности и, наконец, прогностической оценки взаимного соответствия человека и его профессии.

Профессионализация познания также предусматривает выявление и развитие природной способности и чувственной потребности личности к деятельности, воспитание системно-смысловых и ценностно-профессиональных отношений, сверхотношений, чувств, чувственности и сверхчувственности к миру объектов познания. Она является одним из методов формирования ПОМЛ.

• **Мир объектов познания.**

Мир объектов познания – это совокупность мира культуры, мира природы и мира человека, создаваемая учителем в целостном педагогическом процессе и учебной деятельности; это персонифицированный, олицетворенный, очеловеченный учебный материал, куда входит и мир учителя, и мир учеников в познании окружающей действительности.

Смысл и сущность этого очень важного понятия в смыс-

ловой педагогике раскроются в последующих параграфах.

- **Смысловые педагогические идеи.**

Традиционная педагогика в основном ограничивалась формированием систематизированных знаний. Она целенаправленно не раскрывала смысл, ценность и профессиональную значимость знаний для личности как систему. Не в полной мере учитывала личностные качества и новые формы познания мира. Основным пороком традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса является так называемый отрыв сознания от чувственности и отношения личности к основной цели, становление нашего мышления автономным, не связанным с пробуждением, интересами и другими мыслями личности в целостном педагогическом процессе. Отсюда ценностно-смысловое и профессиональное единство отношения и чувственности личности к миру объектов познания становится единством высшего порядка, и оно будет управляться сознанием и разумом.

Разрешение этих проблем, появление новых направлений и понятий в системе образования и включение в целостный педагогический процесс проблемы раскрытия смысла, ценности и профессиональной значимости мира объектов познания, творческой и профессиональной деятельности личности, самоорганизации системы образования и духовности требовали выдвижения новых педагогических идей.

Однако и они оказались недостаточными для формирования ПОМЛ, поскольку в этих идеях отсутствуют формы вос-

питания личностных качеств субъекта познания.

Для формирования ПОМЛ необходимо воспитание особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания, ибо они связаны с человеческой природой, его внутренним миром, окружающей средой, миром объектов познания и обменом информацией между учителем и учеником, между учениками, между субъектами и миром объектов познания. Это обусловлено еще тем, что отношение всегда формируется переживанием и чувственностью личности к действительности, пониманием смысла, ценности и профессиональной значимости действительности для личности.

«Ограничен разум человека, но зато безграничен разум человеческий, разум человечества», – писал В. Г. Белинский. Педагогический процесс, как взаимодействие «личность – коллектив» и «личность – мир объектов познания», где разум как тип работы логического мышления (процесс познавательной деятельности индивида), дает знания более глубокого и обобщенного характера, когда он сливается с миром объектов познания.

Схватывая единство противоположностей, он позволяет постичь различные стороны объекта в их несходстве, взаимных переходах и сущностных характеристиках. Следовательно, педагогический процесс, используя весь арсенал человеческой деятельности, должен расширять разум человека, познавая мир объектов познания как развивающее единое, целое с субъектом. Разум обладает способностью ана-

лизировать и обобщать как данные чувственного опыта, так и собственные формы, наличные мысли (основные единицы мышления), вырабатывать отображающие диалектику наличного знания и порождать новые понятия (одна из главных целей педагогического процесса). Это есть основное отличие разума, например, от рассудка, предполагающего оперирование уже известными понятиями.

Он ориентирован на социальные цели высшего порядка, которые определяют особые отношения и чувственности личности к знанию.

Следовательно, во взаимодействии в системе «учитель – ученик» и ее отношении к миру объектов познания возникает благодатная, неповторимая индивидуальность человека. Отсюда чувственность есть то, что формирует именно личность. И это взаимодействие дающее не могло остаться без подражающего ответа (отношения). Кто получил, не может не стараться что-нибудь отдать обратно. И этим воспитываются утонченная эмоция, отношение и чувственность личности к миру объектов познания, которые ведут к далеким целям, к сверхотношениям и сверхчувственности. Отношение, сверхотношение, чувственность, сверхчувственность и педагогическое сознание (необходимость взаимного обмена на равных условиях) – ровесники труда, разума и человеческого сознания, которые породили и любовь ко всему в смысле индивидуального. Не было бы их, не было бы развития и прогресса.

Следовательно, целостный педагогический процесс при отсутствии формирования и воспитания особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания, мягко говоря, теряет свою эффективность.

Исходя из вышесказанного, понятие «чувственность» принимает более содержательное значение. Чувственность – это человекоформирующее чувство. В ней таятся также силы социального порядка, они огромны. Если чувственность – это то, что приобретено, то сверхчувственность – это то, что должно быть приобретено, и она возбуждает интерес. М. Х. Балтабаев пишет: «... человек признается „разумным существом“ не в силу своей естественной, чувственной, а в силу своей сверхчувственной, „трансцендентальной“ природы» [19]. В этой ситуации назначение целостного педагогического процесса в том, чтобы этот процесс приобрел опережающий, направляющий характер. Нас удивляет тот факт, что как же мы до сих пор не учитывали эту сторону человеческой природы в педагогическом процессе, великую роль воспитания особых отношений и чувственности личности к тому, что мы формируем.

Следовательно, надо создавать такие условия, чтобы ЗУН и СНВ чувственно ударили по душевной «струне», «озвучили» чувства ученика и эти чувства вызвали у него мысли о действии, о творчестве, поднимали на более высокие уровни чувств, до сверхчувственности, которая бы возбуждала отношение и сверхотношение ученика к ЗУН и СНВ в педа-

гогическом процессе.

Душа каждого – это не просто уникальный набор чувств, ощущений, это и отношение, свойственное человеку. То, что мы называем набором чувств и мыслей, определяет содержание общения личностей к тому, что является основой этого содержания отношений. Отсюда отношение и чувственность становятся сверхценностью в учебном процессе. Отношение «вытягивает» изнутри такие чувства, о которых даже и не думал, и эти чувства начинают осознаваться. Все это позволяет узнавать себя через те чувства, которые мы вызывали друг у друга, через те отношения, которые будут здесь складываться. Все это позволяет правильно решить чувственные и отношенческие проблемы в учебном процессе, развивать способности к эмоциональному сопереживанию, к нахождению в эмоциональном резонансе ученика с учителем по общению. Это также способствует возникновению новых отношений и чувств, отличных от тех, какие были за пределами процесса, появлению «поля» взаимного интереса, симпатии, которые вызывают изменения в самосознании.

Значит, задача педагогического процесса – формировать такую чувственность, чтобы это прекрасное чувство открывало внутреннюю чувственную потребность к творчеству, независимо от того, исходит ли она из физических законов, химических реакций, исторических событий или от литературного героя. Чтобы она задела душевную струну, которая, зазвучав, породила особое отношение. Особые отно-

шения и чувственности проявляются тогда, когда идет процесс накопления знаний, идет процесс глубокого внутреннего осмысления существа дела, идет активное приобщение к творчеству личности. Значит, нет мании без особых отношений и чувственности к нему, и нет последних без знания. Они взаимообусловлены и взаимосвязаны. Эта связь есть источник мыслительной и творческой деятельности личности. Все эти направления, понятия и идеи позволили придать новые содержания целостному педагогическому процессу, учебной деятельности и отношениям.

5) Целостный педагогический процесс.

Результаты анализа рассмотренных направлений, понятий и идей подсказывают, что педагогический процесс – это сложный целостный процесс. Это не только общение-диалог, взаимоотношение и взаимодействие учителя и учеников, учеников между собой, это также доброе, доверительное, творческое и психолого-педагогическое взаимоотношение учителя и мира, учеников и мира, системы «учитель – ученик» и мира объектов познания, учителя, ученика с самим собой и поиск себя в этом мире.

Связь с миром объектов познания может быть, с одной стороны, через интеллект, через его системно-смысловые и ценностно-профессиональные отношения, чувственность к нему и через его чувственную потребность к творческой и профессиональной деятельности в познании этого мира. С другой стороны, мир объектов познания – это персонифи-

цированный, персонализированный, очеловеченный и олицетворенный мир. В этом мире, кроме мира культуры и мира природы, присутствуют и мир учителя, и мир учеников.

Кроме того, педагогический процесс одновременно есть и воспитание, и формирование материально-духовных качеств человека. В этом процессе мир объектов познания выступает не как мертвый его след, а как его жизнь, и она подобна жизни людей. У мира объектов познания и субъектов одинаковые строения и структуры, смыслы и ценности. Через них мы формируем ПОМЛ. Следовательно, мир объектов познания есть такой же участник педагогического процесса, как и субъект. Через него и учитель, и ученик готовятся к уроку и готовят себя к жизни. Отсюда естественным образом вытекает, что отношения в целостном педагогическом процессе должны быть субъектно-объектно-субъектными.

Это по существу есть средоточие двух педагогических отношений: субъектно-объектных и объектно-субъектных, мира и человека; точка схождения, понимания, диалога и сотрудничества двух мироотношений, мирочувствований, то есть материального и духовного, смысл, ценность и профессиональная значимость его для личности, это основа единства образовательно-воспитательного процесса и учебной деятельности.

Следовательно, целостный педагогический процесс – это взаимодействие, взаимоотношение мира объектов познания и мира личности в учебной деятельности как единое целое

и становится содержащим смысловой педагогики.

Такой подход показывает, что если педагогика культуры мира есть путь, способ построения культуры мира, то смысловая педагогика есть способ укрепления в сердцах и умах культуры мира, это содействие становлению и распространению ее, поскольку она является неотъемлемой частью внутреннего мира человека, определяющей его особые отношения и чувственности к окружающему. Отсюда особенность смысловой педагогики в том, что она предусматривает педагогический взгляд на «человек и мир» в целом как на динамическую, развивающуюся и самоорганизующуюся единую систему.

Смысловая педагогика, будучи особой и специфичной в сравнении с двумя другими (материалистической, информационной и духовно-ментальной, назидательной), в то же время нисколько не противоречит им и не стоит особняком. Наоборот, она расширяет, обогащает и позволяет синтезировать эти системы в живое и вполне естественное единство. Она подразумевает и преобразование мира, и совершенствование человека не в отрыве друг друга, а как взаимодополняющие процессы. Другими словами, материально-творческая деятельность человека должна оплодотворяться духовно-нравственными и материально-чувственными началами. Духовно-нравственное и материально-чувственное развитие личности требует не отчуждения ее от материального мира и его от личности, а наоборот, реального взаимодействия

и преобразования того и другого одновременно.

Смысловая педагогика в своей сущности есть особый метод понимания взаимоотношений субъектов и мира объектов познания, пронизанный духовно-нравственными и материально-чувственными началами и способный благодаря своему практически-творческому и гуманистическому потенциалу стать и интегральным. Это есть прообраз совершенно нового особого способа отношений и чувственности личности к миру, новый вид формирования педагогического сознания.

Все эти понятия, ценности и идеи показывают, что должны изменяться и педагогические отношения в системе образования. Значит, учебный материал, предмет должен подниматься до уровня мира объектов познания. Это требует новых отношений в педагогическом процессе.

6) Субъектно-объектно-субъектные отношения.

Информационную, трансляционную и репродуктивную педагогику мы формально обозначаем как субъектно-объектные отношения (парадигма), и в какой-то степени так оно и есть на самом деле. Учитель – это субъект, ученик – это объект. И эти отношения есть один из фундаментальных педагогических законов человеческих отношений, общения и методов познания мира, окружающей действительности. Главные достоинства этого закона – простота, доступность и эффективность. И их никто никогда не отменит. Они были, есть и будут жить вечно, как фундаментальный закон реаль-

ного педагогического мира. Например, если подойти формально к законам физики, то можно считать, что теория относительности Эйнштейна в 1905 году «отменила» законы механики Ньютона.

Однако мы все-таки пользуемся законами Ньютона. Их никто не отменял, так как они имеют широкую область применимости.

Также и информационную педагогику никто не отменит, ибо она верна и эффективна, правда, в определенных условиях.

Аналогично и Восточную педагогику, которую формально также можно называть объектно-субъектным отношением, поскольку объекты познания служат для совершенствования человека, учитель как объект познания для ученика совершенствует его. Все для ребенка. И это отношение является также одним из фундаментальных законов Восточной педагогики.

В связи с новейшими открытиями, идеями, новыми ценностями в образовании, необходимостью придания смысла, ценности и профессиональной значимости и духовно-нравственного и материально-чувственного качества миру объектов познания (знаниям, умениям, навыкам, СНВ, убеждению, творческой деятельности и др.) появляются новые отношения. Многие предлагают эти отношения обозначить как субъектно-субъектные отношения. И если подойти опять формально, то можно считать, что такие отношения могут

быть. Но при этом надо допустить, что между субъектами (учителем и учеником) отношение непосредственное (правда, таких беспредметных отношений в педагогике не существует). Эти отношения как промежуточные, как чувственно-эмоциональное, как симпатия, любовь, как единое поле между субъектами может и должно иметь место.

В общем, на более высоком уровне отношения в педагогическом процессе всегда должны быть субъектно-объектно-субъектными. На наш взгляд, беспредметных, в отсутствие объекта познания, образа предмета потребления и образа предмета потребности, отношений между субъектами в педагогике, в системе образования не бывает.

Следовательно, целостный педагогический процесс должен быть построен таким образом, чтобы он учитывал отношения и чувственности субъектов к миру объектов познания и их творческую деятельность.

Субъектно-объектно-субъектные отношения (парадигма) не отменяют субъектно-объектных, объектно-субъектных и субъектно-субъектных отношений (парадигм). Наоборот, их углубляют и расширяют. В зависимости от условий, необходимости, целесообразности и целей педагогического процесса допускают возможность пользоваться и другими формами отношений, но при этом ориентируясь на субъектно-объектно-субъектные отношения. Например, лекция ближе к субъектно-объектным, семинар, решение задач, лабораторные работы и самостоятельная подготовка – к объ-

ектно-субъектным, беседы, диалоги – к субъектно-субъектным, исследовательские, проблемные – к субъектно-объектно-субъектным отношениям, и во всех формах отношений присутствуют элементы каждого отношений. Это говорит о том, что субъектно-объектно-субъектные отношения являются всеобщими, а другие особыми и единичными. Главное здесь знание законов, принципов и методов применения этих отношений, акцентирование на них в своей педагогической деятельности. Что означает акцентирование? Это раскрытие внутренней тенденции развития науки, смысла, ценности и профессиональной значимости мира объектов познания, определение генетически исходных понятий предмета, формирование особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания, включение их в целостный педагогический процесс как неотъемлемую его часть. Все это позволяет придать новое содержание и пересмотреть структуру учебной деятельности.

1.3. Проблемы организации учебной деятельности как изучение и преобразование мира объектов познания и мира личности

1.3.1. Учебная деятельность

Человеческая деятельность – это целостный процесс. Она охватывает весь мир: мир культуры (накопленный опыт человечества в изучении, преобразовании и практическом применении его), мир природы (предметный, объективно-реальный в применении и придании системности, смысла, ценности и профессиональной значимости мира для личности) и мир человека (личностный, субъективный, внешний, внутренний в процессе преобразования, развития и формирования мира личности).

Основу этой деятельности составляет изучающее и преобразующее свойство единства мира объектов познания и мира личности и единство их внешнего и внутреннего свойства. Также она охватывает интериоризацию, экстериоризацию их, зависимость психического отражения от места отражаемого мира объектов познания в структуре человеческого сознания, его способности воспринимать окружающую действительность в целостности и необходимость планомерно-

го формирования профессионального образа мира личности и научного мировоззрения (в системе образования и педагогике).

Поскольку нас интересуют проблемы организации учебной деятельности и ее главная цель – формирование профессионального образа мира личности в этом процессе, то мы будем уделять особое внимание к связям их структуры и содержания, источников и механизмов ее развития. Здесь и в дальнейшем под миром объектов познания мы понимаем единство мира культуры, мира природы и мира человека (учителя). Мир личности – это мир обучающихся как субъекта изучения и преобразования, развития и формирования профессионального образа мира личности. Формирование профессионального образа мира личности – это результат системно-смыслового и ценностно-профессионального усвоения мира объектов познания миром личности в процессе учебной деятельности.

Основными характеристиками деятельности, на наш взгляд, являются предметность и субъективность, действенность и результативность, а источниками – чувственная потребность и нужда личности к деятельности.

При этом будем исходить из того, что деятельность продуктивна тогда, когда индивид получает наиболее благоприятные возможности для удовлетворения своей чувственной потребности и нужды, понимает смысл, ценность и профессиональную значимость своей деятельности и происходит

развитие соответствующих природных способностей и возможностей ее в освоении мира объектов познания.

Прежде чем разобраться в проблемах организации учебной деятельности, рассмотрим эти характеристики и источники по отдельности по разным аспектам. Это обусловлено тем, что сегодня в структуре и содержании учебной деятельности произошли серьезные изменения и появились новые идеи и педагогические отношения. Кроме того, и общество, и люди уже другие в сравнении с периодом 1980-х годов.

Предметность и субъективность учебной деятельности

Специфика предметной детерминации деятельности состоит в том, что объекты внешнего мира (мир объектов познания) не непосредственно действуют на субъект, а лишь будучи изученными и преобразованными в процессе учебной деятельности, и благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. В своей развитой форме предметность свойственна исключительно человеческой деятельности, преобразующей мир.

Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, ее связи со значениями и ценностями, отношениями и чувственностью субъекта к миру объектов познания, нормами и нравственностью, действиями и задачами личности в этом процессе. В связи с этим предметность учебной деятельности приобретает более сложный, содержа-

тельный характер.

Предметность охватывает не только учебный материал – она становится целым миром объектов познания и источником удовлетворения чувственной потребности личности. А это требует совершенно других отношений между субъектами и миром объектов познания (предметом изучения и преобразования).

Что касается субъективности, то она обусловлена личностно-предметным образом прошлого опыта, чувственными потребностями, нуждой, установками, эмоциями, целями, мотивами, личностным смыслом, ценностью и профессиональной значимостью мира объектов познания и проявлением особых отношений и чувственности личности к объектам познания, определяющими направленность и избирательность, необходимость и целесообразность действия. Осуществляя свою цель в конкретном предмете деятельности, они тем самым изменяют себя, совершенствуют свои структуры и преобразуют систему межличностных отношений и их взаимной чувственности на базе изучения и преобразования мира объектов познания (предмета потребления). Характер и направленность этих изменений зависят, в конечном счете, от конкретного содержания деятельности и ее ценностей, которые черпаются из более широкой чувственно-потребностной и предметной целостности.

Это обусловлено, как показывает естественный культурно-исторический ход развития человечества, тем, что заново

формируется эпоха эмоционально-чувственной формы познания мира. Особенность этой формы познания мира объектов, как отмечено, заключается в том, что она формирует интуицию и предвидение личности в соответствии с ее духовным развитием. Благодаря этому можно проникнуть в новое измерение – духовное, которое формирует материально-духовное единство мира и человека.

Какова потребность, объективная необходимость, вытекающая из удовлетворения особой чувственной потребности нового поколения? Это поколение обладает возросшей выраженностью индивидуально чувствовать, эмоционально воспринимать мир объектов познания. Его уже не удовлетворяет материальное обеспечение, оно нуждается в материально-духовном приобретении мира объектов познания. Если раньше любое новое было необходимым знанием, то сейчас оно особо нуждается в системно-смысловом и ценностно-профессиональном отборе его в соответствии с материально-духовной и чувственной потребностью и способностью личности.

А. Н. Леонтьев писал, что: «...именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг».

Поэтому «...деятельность входит в предмет психологии, но не особой своей „частью“ или „элементом“, а своей особой функцией – функцией полагания субъекта в предметной

действительности и ее преобразования в форму субъективности». Она «...открывается теперь в своей действительной полноте, в качестве объемлющей оба полюса – и полюс объекта, и полюс субъекта» [67]. Следовательно, человеческая деятельность, в том числе и учебная деятельность, как динамическая система взаимодействия субъекта с миром объектов познания регулируется в том числе и законами природы. И она требует осмысленного, направленного действия и получения желаемого результата.

Действенность и результативность учебной деятельности

Например, ЗУН – это не действие, а скорее лишь мысль о действии.

Можно иметь ЗУН, но ничего не делать. Следовательно, цель учебной деятельности – это формирование, воспитание личности к действию, к системно-смысловому и ценностно-профессиональному восприятию мира объектов познания для получения желаемого результата. И человек может действовать только тогда, когда производит изучение, преобразование, системно-смысловое и ценностно-профессиональное присвоение объектов познания, так что происходит развитие самой личности.

Однако в учебной деятельности до сих пор мы ограничиваемся только организацией усвоения систематизированных знаний. Действие остается как мысленно представляемый,

а не желаемый результат деятельности.

Желаемый результат учебной деятельности – это сформированные на основе системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности ее особые отношения и чувственности к миру объектов познания и формирование профессионального образа мира личности, которые приводят к действию. Без действия нет результата, а без результата нет действия. Они в своем единстве составляют основу любой деятельности.

В этом плане человеческая деятельность, особенно учебная, до сих пор остается недостаточно изученной, что обуславливает существенные затруднения при построении теоретических представлений о деятельности по познанию, преобразованию и передаче мира культуры, мира природы и мира человека в мир личности. Следовательно, мы должны выяснить природу деятельности как субъекта передачи и самого мира. Такой анализ необходим особенно для успешного решения проблемы перестройки происходящего в наше время образовательно-воспитательного процесса и всей педагогической системы.

Например, переход к ценностно ориентированной смысловой педагогике, принятие субъектно-объектно-субъектной парадигмы связаны с изменениями, происходящими в профессиональном образе мира личности учителя, ученика и в мире объектов познания, то есть явлением особых отношений и чувственности личности к миру объектов

познания. *Профессиональный образ мира* в нашем понимании есть системно-смысловое, ценностное и профессиональное представление мира объектов познания в учебной деятельности. Это тот реальный педагогический мир, в котором живут и работают учитель и ученик, где информация, мир объектов познания вписываются в их системно-смысловое и ценностно-профессиональное поле общения. Через ПОМ личность познает мир в его внутренней тенденции развития, удовлетворяет свою чувственную потребность и понимает себя как субъект, творец.

Теоретический анализ проблем организации учебной деятельности, при этом изучение развития способности обучающихся, и наш многолетний опыт педагогической работы с учащимися и студентами показывают, что человек обладает природной системной, смысловой, ценностной и профессиональной способностью воспринимать окружающую действительность, мир объектов познания и предмет. Известно, что аналогичной друг другу структурой обладают материальный мир и человеческое сознание. Это не простое совпадение. Оно показывает одинаковую причастность предметности и субъективности учебной деятельности.

Чувственная потребность и нужда

Опыт показывает, что если в целостном педагогическом процессе удастся организовать учебную деятельность так, чтобы мир объектов познания по структуре и содержанию

соответствовал системно-смысловой и ценностной способности личности воспринимать его, то могут возникнуть особые отношения и чувственности ее к миру объектов познания и порождаться особая мыслительная деятельность. Их результатом может быть постижение смысла и ценности внешнего для их деятельности, творчества. В качестве продукта смысл, ценность и профессиональная значимость мира объектов познания могут входить в ПОМ личности (учителя и ученика) как новые возможности. Они могут выступать как источник новой деятельности, как ее мотив и повести за собой развитие нового качества учебной деятельности.

Потом, сами по себе ЗУН, являясь необходимым компонентом формирования социальной зрелости субъекта познания, недостаточны для формирования ПОМ личности. Здесь необходимо глубокое личностное переживание этих знаний в ходе учебной деятельности, то есть воспитание чувственной потребности. Только таким образом знания могут формировать систему научных взглядов, переходить в убеждения, составлять не содержание памяти, а основу структуры личности ученика, его ПОМ.

Организацией такого рода учебной деятельности, как нам кажется, является педагогический диалог и общение – особенно если оно проецируется на взаимодействие с миром объектов познания. Только при таком подходе могут расти избирательно-особые отношения и чувственности лично-

сти к реальной действительности и стремление к самоопределению, самореализации и самоорганизации. А это меняет смысл и содержание учебной деятельности.

В этом контексте чрезвычайно важен не только диалог-общение учителя и ученика между собой, но и общение с миром объектов познания, поскольку диалог-общение имеет предметную отнесенность и социальный характер. И как социально заданное, обусловленное также чувственной потребностью и нуждой личности, такое общение развивает познавательную направленность, обеспечивает новый уровень их самоорганизации (и субъектов, и мира объектов познания) и переводит жизненные смыслы на уровень личностных ценностей и профессиональной значимости для личности.

Такой подход в учебной деятельности требует перевести мир объектов познания из средств в категорию сущности сознания, при этом он становится диалектической основой построения учебной деятельности.

Именно в диалоге-общении учитель, ученик и мир объектов познания начинают образовывать общее жизненное пространство, создавать единое эмоционально-чувственное «событие», в котором не только разворачивается творческий процесс взаимодействия, но и обозначаются условия для самоорганизации участников диалога-общения. Следовательно, педагогический диалог-общение выступает как личностно-эмоциональный, чувственно-потребностный и предмет-

но-материальный вид учебной деятельности, в результате которой возникают новые смыслы, ценности и профессиональные значимости мира объектов познания – те самые образования, что трансформируют мотивационно-потребностную сферу и развивают новую мыслительную деятельность.

Таким образом, в учебной деятельности происходит процесс интериоризации, персонификации и персонализации, то есть внешнее изначальное взаимодействие в системе «учитель – объект – ученик» переходит «вовнутрь» ученика, мир объектов познания олицетворяется, и ученик представляется как личность, и тем самым рождаются субъектно-объектно-субъектные отношения. Педагог с одной стороны опирается на жизненные ориентации учащихся через мир объектов познания, как он его усвоил, а с другой – на основные смыслы, ценности и профессиональные значимости знания жизни учеников. Их формирование является главным в этом диалоге-общении.

Результатом влияния личностных ценностей, смысла и профессиональной направленности учителя выступает образ мира ученика, который определяет способ его отношения к миру, людям и самому себе.

Таким образом, деятельность, как динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в мире объектов познания психического образа и реализация опосредованных им отношений и чувственности субъекта в предметной дей-

ствительности, представляет положение о единстве «психики и деятельности» (А. Н. Леонтьев), мира объектов и субъектов познания и введение принципов развития и историзма. С другой стороны, деятельность является движущей силой развития психического отражения и действием для удовлетворения чувственной потребности и нужды знания человеком.

Анализируя существующие эмпирические материалы по психологии развития человека, приходим к выводу о том, что пока нет ее теории и она ждет своего решения. На наш взгляд, для этого необходимо воспользоваться, среди других теорий, теорией школы Выготского, которая утверждает постулат опосредствования, согласно которому психическое развитие следует рассматривать через призму связей человека с миром объектов познания и мира объектов познания с человеком.

Формой этой связи является учебная деятельность – динамическая система отношений и чувственной потребности личности к миру объектов познания, опосредованная психикой, то есть использование познавательной способности ребенка в форме профессионального образа мира, который воспроизводит окружающую действительность в своей деятельности.

Воспроизводить деятельность – значит рассмотреть ее через призму систем «мозг – психика», «бытие – сознание» и «мир – человек». А это говорит о предметности и субъек-

ективности образа восприятия. И здесь раскрытие смысла, ценности и профессиональной значимости мира объектов познания приобретает особые значения, а сознание и способность, которые обладают такой же структурой, выступают как особая форма психического как идеального.

Благодаря такому подходу предметный мир вживается в деятельность ребенка и деятельность в мир личности, наполняя их своим содержанием.

При этом порожденный учебной деятельностью профессиональный образ мира является двухсторонним и непрерывным процессом. В результате появляется мотив и сдвиг мотива на цель, которые рождают новые формы отношений с миром и чувственную потребность личности к их изучению и преобразованию. Это является действительной ситуацией развития, которая формирует ПОМЛ.

Таким образом, личность не только развивается сама, но и развивает свои отношения с миром и чувственную потребность к деятельности.

Следовательно, охарактеризовать развитие личности – значит обратиться к отношению и взаимной чувственности системы «человек – мир» и раскрыть содержание этой системы. Кроме того, учебная деятельность, соприкасаясь с миром объектов познания, проникая внутрь него и преобразовывая его, является исключительно действенным средством формирования ПОМЛ, отражающего объективную действительность. Как источник развития, она приводит человека

в сильно неравновесное состояние, делает его более сложным, совершенным.

В учебной деятельности развитие и формирование профессионального образа мира личности вступают в сложные отношения:

- если развитие личности выступает как процесс формирования ПОМЛ, то формирование ПОМЛ выступает как воспитание определенных личностных качеств;
- если развитие личности выступает как необратимое, направленное закономерное изменение ее сознания, то формирование ПОМЛ выступает как составление, образование ПОМЛ, вновь организованная конечная цель, совокупность определенных этапов и конечный результат определенного этапа развития личности;
- если развитие личности выступает как дифференцированность процесса формирования ПОМЛ, то формирование ПОМЛ выступает как интегрированность ее развития.

Следовательно, они органически связаны между собой и составляют основу учебной деятельности. Они в единстве выступают как метод исследования учебной деятельности: развитие – универсальных, а формирование ПОМЛ – ее конкретных качеств.

Потом, как показывает опыт, принцип систематичности не благоприятствует развитию учащихся и формированию ПОМЛ. Ведь для развития и формирования ПОМЛ существенно, чтобы мир объектов познания осмысливался в воз-

можно более широких и разносторонних связях, а не в виде изолированных частей, чтобы были раскрыты его смысл, ценность и профессиональная значимость для личности. Выполнение данного требования особенно важно для усвоения ЗУН. «Основательное усвоение» на уровне систематичности – это зубрежка. Систематичность как создание целого из частей после «основательного усвоения» этих частей – это *мозаика*.

Мозаичный образ редко создает смысловую картинку, тем более он не раскрывает ценность и профессиональную значимость целого. Следовательно, для развития и формирования ПОМЛ необходимо системно-смысловое и ценностно-профессиональное представление мира объектов познания.

В этом процессе, на наш взгляд, не только «нужда является глубинной основой потребности» (В. В. Давыдов [36]). Естественной нуждой и вытекающей из этого простой потребностью обладают и животные. Человек отличается от них тем, что он обладает особой чувственной потребностью.

Эта потребность возникает тогда, когда имеется организованный живущий объект (единица индивидуальной жизнедеятельности – человек) и в его целостности образовалось некоторое чувственно «пустое» место, которое требует системно-смыслового и ценностно-избирательного наполнения его.

Это состояние объекта и является чувственно-потребностным состоянием, которое представляет основу самой нужды. И эта чувственная потребность, удерживаясь во внутреннем плане психики, «запускает» механизм поиска и усвоения знаний, и не простого, а системно-смыслового и ценностно-избирательного наполнения. Процесс такой деятельности должен сопровождаться особым внутренним чувственно-эмоциональным состоянием. Поиск должен завершиться встречей с реальным внешним предметом потребления (миром объектов познания), должен происходить процесс познавания этого предмета, в результате чего должно появиться представление о познанном.

Но при этом, чтобы убедиться, тот ли встретился предмет (мир объектов познания), который «заказывала» чувственная потребность, необходимо сопоставлять его образ с образом предмета потребности субъекта к этому миру объектов познания. В случае если образ предмета (мир объектов познания) станет *значимым* для удовлетворения чувственной потребности, то он становится мотивом. Его появление вызывает изменение поведения, у субъекта появляются особые отношения и чувственности к этому предмету, миру объектов познания, и эти отношения и чувственности становятся направленными и организованными. При определенных условиях они могут переходить к сверхотношениям и сверхчувственности личности к миру объектов познания. Такое изменение поведения называется активным при-

своением мира объектов познания и переходом к творческой и профессиональной деятельности.

Как только, например, конкретный предмет (часть мира объектов познания) будет присвоен – чувственная потребность как бы удовлетворяется. Однако для деятельности этого недостаточно. Она требует дальнейшего преобразования мира объектов познания и мира личности. Субъективное отражение этого факта заключается в том, что образ чувственной потребности и познание его смысла и ценности, стираясь во внутреннем плане психики в момент присвоения, рождает новые чувственные потребности отношения, которые в свою очередь требуют нового предмета потребления (преобразованного мира объектов познания). Иначе нет деятельности, тем более – учебной. Следовательно, формирование особых отношений и чувственности личности к предмету потребления (миру объектов познания) в результате познания смысла, ценности и профессиональной значимости его есть *необходимое условие* учебной деятельности и учета особенности способности личности.

Таким образом, внутреннее отображение состояний для данного педагогического процесса является временным, хотя и удерживается достаточно долго в памяти каждый раз. Однако особенность такого процесса в том, что он одновременно возбуждает и новые чувственные потребности, и особые отношения и чувственности личности к миру объектов познания. Эта описанная схема может быть названа «осо-

бой единицей индивидуальной жизнедеятельности» личности в учебном процессе. При этом мы должны учитывать, что человек обладает системной, смысловой, ценностной и профессиональной способностью воспринимать мир объектов познания. А это требует профессионализации и индивидуализации познания в учебной деятельности. В деятельности, если предмет (мир объектов познания), встречающийся в результате поиска или (и) его специальной организации, не соответствует (не удовлетворяет) образу предмета чувственной потребности человека и не раскрыты смысл, ценность и профессиональная значимость мира объектов познания, для чего он нужен, то возникают две возможности преодоления этого затруднения:

- либо надо изменить чувственную потребность (человек не всегда находится в состоянии нужды, и, соответственно, надо изменить ее субъективное выражение, доказать необходимость),
- либо надо изменить (преобразовать) встретившийся предмет (часть мира объектов познания).

Это самая сложная проблема в учебной деятельности. Она требует высокого мастерства педагога.

Например, для успешного преобразования внешнего предмета, мира объектов познания, совершающие индивидуальную деятельность (и учитель, и ученик) должны иметь способность к перестройке самих образов реальности (учитель – методику, ученик – чувственную потребность, изме-

нение отношения). Тогда он сможет различить представления о встреченном и желаемом предметах по смыслу, ценности и профессиональной значимости. Более того, данная способность позволяет оперировать образом встреченного так, чтобы во внутреннем плане сознания до начала реального преобразовательного действия видоизменить этот образ через отношения и чувственности к нему, переконструировать его, как бы превратить в желаемый и по смыслу, и по ценности, и по профессиональной значимости соответственно. Такая трансформация представлений с последующим удержанием результата в памяти называется *целесолаганием*. Оно позволяет сделать внешнее преобразовательное действие управляемым, направленным на такое изменение предмета, в результате которого появится новый предмет, соответствующий образу желаемого и по смыслу, и по ценности, и по профессиональной значимости (деятельностный подход). Таковы в нашем понимании некоторые психолого-педагогические аспекты учебной деятельности.

1.3.2. Учебная деятельность как изучение и преобразование мира объектов познания и мира личности

Если же предметом чувственной потребности является другой человек? Тогда необходимо войти в согласование, то есть временно жить «за другого», использовать технологию перевоплощения. В педагогическом процессе это выглядит несколько иначе. Здесь педагог сам становится миром объ-

ектов познания для ученика и должно происходить одновременно изменение и субъекта познания, и мира объектов познания для педагога. Например, если меняются отношение и чувственная потребность субъекта познания к миру объектов познания, значит, он внутренне развивается. А это требует обязательного преобразования мира объектов познания, а изменение мира объектов познания в свою очередь требует обязательного развития субъекта познания.

По определению В. В. Давыдова, «деятельность – это преобразование, а учебная деятельность – это преобразование учебного материала...» [36]. На наш взгляд, учебная деятельность не только преобразование учебного материала (мира объектов познания), но и преобразование чувственной потребности самого субъекта, перевод личности из состояния обычных отношений и чувственности к *сверхотношениям* и *сверхчувственности* ее к миру объектов познания. То есть учебная деятельность – это деятельность, преднамеренно направленная на изучение и преобразование мира культуры, мира природы и мира человека с целью перевода их в мир личности для ее же эмоционально-чувственного и нравственного преобразования.

Обеспечивая познание, такая учебная деятельность дает их в качестве прямого или косвенного продукта. Формирует у ученика ПОМ на основе системно-смыслового и ценностно-профессионального наполнения мира объектов познания, познания самого себя и окружающей действительности.

сти.

Предмет потребления в учебной деятельности становится миром объектов познания только тогда, когда он образует некоторую систему (систему единого рассмотрения мира природы, мира человека и мира культуры), насыщается значением для человека, становится образцом должного и профессионально значимым для личности. Только через систематизацию мира объектов познания, имеющую значение, ценность и профессиональную значимость для человека, возможны педагогические формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения и развития человеческого сознания и его деятельности. А это говорит о том, что если *смысл живет в системе* и определяется ею, а *ценность живет в значении* и системе и определяется ими, то профессиональная чувственная потребность живет в системе, смысле и ценности и определяется ими. Значит, в целостном педагогическом процессе мы должны учитывать системно-смысловое и ценностно-профессиональное единство структуры человеческого сознания, его способности и материального мира.

Что означает учет единства системно-смыслового и ценностно-профессионального строения человеческого сознания и структуры духовно-материального мира в целостном педагогическом процессе? На наш взгляд, это означает организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она, раскрывая системно-смысловую и ценностно-профес-

сиональную значимость мира объектов познания для личности в соответствии с ее способностью, формировала особые отношения и чувственности личности к миру объектов познания, организовывала творческую деятельность, развивала способность и ставила процесс на рельсы профессионализации познания (учет способности, избирательности, интереса, мотивов и возможности). Кроме того, учебная деятельность – двухсторонний процесс. Организуя процесс познания мира, объектов, педагог сам развивается. Он набирает личный опыт, совершает «открытие для себя».

До сих пор мы касались вопросов, затрагивающих различные аспекты функционирования учебной деятельности. Если же в центре анализа становится вопрос о том, как она развивается и что формирует, то становится необходимым рассмотрение представлений о взаимосвязи мира объектов познания и мира личности, их роль в развитии учебной деятельности. При этом мы должны учитывать, что структура мира объектов познания и мира личности идентична, и они идентичны не механически, а динамически. Эта идентичность базируется на единице так называемой системно-смысловой и ценностно-профессиональной структурности мира объектов познания человеческого сознания и его способности познать мир. Понять основные особенности этой системы – значит раскрыть *механизм развития* этой системы.

Прежде чем рассмотреть эту проблему, сначала выясним,

что означает учет идентичности структуры человеческого сознания, его способности и мира объектов познания в учебной деятельности. На наш взгляд, это когда в результате социализации мира личности, его способности и персонификации мира объектов познания происходит педагогическая интеграция индивидуальной деятельности субъектов и олицетворенного мира объектов познания, то есть слияние их в единый процесс. Такое возможно, когда мир объектов познания, человеческое сознание и его способность опосредованы единым системно-смысловым и ценностно-профессиональным (учет способности, избирательности и возможности личности) содержанием цели совместной деятельности, хотя каждый из них функционально специфично занимает иерархически различные места в целостном педагогическом процессе. Это единство есть раскрытие и понимание системно-смысловых и ценностно-профессиональных значений мира объектов познания для личности, в соответствии с ее способностью воспринимать окружающую действительность.

Совпадение структуры мира объектов познания, человеческого сознания, его способности воспринимать мир не случайно. Это закономерное проявление единства материального и духовного мира человека. Оно должно рассматриваться как феномен, важнейший источник и механизм интенсификации учебной деятельности. Потом, человек в приобретении чего-либо всегда хочет видеть в нем систему, по-

нять смысл, знать ценность и профессиональную значимость для него. Следовательно, мир объектов познания должен быть прежде изучен, потом преобразован, и преобразован таким образом, чтобы он соответствовал системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности. Он в этом преобразовании должен видеть всеобщее в каждой особенности, единичности, и соответственно преобразовываться сам. Это и есть развитие учебной деятельности. Это, по существу, есть основы смысловых педагогических идей в обучении, воспитании личности в целостном педагогическом процессе.

Для принятия идей смысловой педагогики в учебной деятельности мы должны: во-первых, пересмотреть понятие *«целостный педагогический процесс»* в учебной деятельности. Без этого вряд ли возможно подступиться к решению проблемы высококачественного обучения и воспитания, а также связанного с этой проблемой вопроса о детерминации развития учебной деятельности; во-вторых, если мы ставим целью введение личностно-предметной совместной деятельности, идентичность мира объектов познания, человеческого сознания и его способности в качестве исходного пункта и анализа учебной деятельности, то сразу должны отказаться от ее простого функционирования и указать, что основной формой существования учебной деятельности является ее развитие; в-третьих, необходимо принятие новой модели детерминации развития учебной деятель-

ности, то есть на место метафизических двухкомпонентных отношений (учитель – ученик, ученик – ученик, субъектно-объектные, субъектно-субъектные) должна прийти принципиально новая модель детерминации развития учебной деятельности – *трехкомпонентные* отношения (учитель – объект – ученик, субъектно-объектно-субъектные). Это обусловлено тем, что связь «учитель – ученик» есть процесс динамический и меняется в своем качестве, поскольку меняется по своему смыслу, ценности и профессиональной значимости мир объектов познания для личности как связующее звено этой системы в педагогическом процессе.

В таком случае присутствие мира объектов познания как необходимое звено целостного педагогического процесса является предпосылкой, взаимодействие его с миром личности – *условием*, а противоречие между ними – *движущей силой* развития учебной деятельности. Мир объектов познания надо рассматривать не как таковое, отдельное явление, предмет сам по себе, а в контексте целостной системы с субъектами. Мир объектов познания становится таковым, поскольку он в целостном педагогическом процессе выступает не как предмет потребления, а как мир природы, мир человека и мир культуры в лице учителя, который может «говорить», «общаться», «передаваться», создавая (профессиональный) образ мира.

Анализируя роль мира объектов познания в учебной деятельности, мы тем самым вторгаемся в область изучения

проблем воздействия предметно-социальной среды на личности и личности на предметную среду. Говоря о взаимодействии мира объектов познания и мира личности, мы тем самым хотим подчеркнуть, что мир объектов познания, открытый субъектом как *преобразованная* совместной деятельностью человека общественно-предметная действительность, детерминирует развитие учебной деятельности. До тех пор пока субъект не соприкасается с этой преобразованной, персонифицированной действительностью в процессе совместной деятельности как целостность, мир объектов познания не раскроется ему как мир природы, мир человека, мир культуры и мир общественной практики. Только в результате такого процесса личность социализируется, мир объектов познания олицетворяется, то есть личность индивидуализируется, мир объектов познания персонифицируется. *Это противоречие и единство* есть движущая сила развития учебной деятельности.

Такой подход позволяет решить проблемы не только целостного педагогического процесса, но и становления *новой образовательной парадигмы* (субъектно-объектно-субъектные отношения). Начала решения этой проблемы были заложены С. Л. Рубинштейном и Н. Д. Хмель.

Например, С. Л. Рубинштейн писал: «Субъект в своих действиях, актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то,

что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом зиждется возможность педагогики» [92]. Без активного сознательного взаимодействия субъекта с миром объектов познания нет учебной деятельности (деяния) и его социализации. Она всегда направлена на удовлетворение чувственной потребности личности, воспитание ценностно-смысловых и профессиональных отношений субъекта к миру объектов познания и преобразование его. И через учебную деятельность дается универсальная характеристика и миру объектов познания, и миру личности.

Продолжая эту мысль с другой стороны, Н. Д. Хмель пишет, что «учителю недостаточно улучшать лишь отдельные компоненты объекта своей деятельности. Необходимо целостное системное представление о всех его составляющих, необходимо знание основных закономерностей, движущих сил, воспитательных механизмов и специфики отношения управления внутри самого педагогического процесса» [115]. Здесь заложена глубокая мысль о том, что прежде надо знать законы взаимодействия субъектов и мира объектов познания и их развития и через знания их можно улучшать отдельные компоненты объекта своей деятельности. Если Рубинштейн через деятельность определяет личность, то Хмель через взаимодействие субъекта с объектом познания и познания движущей силы определяет саму деятельность. Личность и деятельность – это основа жизни и развития всего

общества. *Где личность – там деятельность, где деятельность – там личность.*

Именно такое понимание, как нам кажется, может соединить структуру и содержание учебной деятельности. В. В. Давыдов сетовал, что «до сих пор мне не удается соединить эту структуру с „клеткой“ содержания деятельности, потому что нужен еще какой-то новый оригинальный заход в понимании деятельности. Я ищу этот новый заход, ничего толкового у меня пока не получается» [36].

На наш взгляд, источник и механизм развития и соединения структуры и содержания учебной деятельности находятся в самой деятельности. Не надо искать их на стороне. Деятельность может активизироваться, развиваться не только и не столько под влиянием нужды (В. В. Давыдов [36]), потребности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) – она сама по себе содержит внутреннюю тенденцию к развитию и активизации. Таким источником и механизмом являются ценностно-смысловое, профессиональное отношение личности к миру объектов познания и чувственная функциональная внутренняя потребность личности в самом процессе деятельности, то есть чувственная потребность личности. Если отношение и чувственность личности к миру объектов познания как выход личности за свои пределы являются элементами структуры учебной деятельности, а нужда и потребность составляют ее содержание, то чувственная потребность – это тот подход, который искал Давыдов. На-

пример, в деятельности нуждаются и короли, и миллиардеры, и дворники – любой человек, хотя первых двух не нужна и не внешняя потребность заставляют заниматься деятельностью. И, на наш взгляд, это положение может служить методом для исследования не только развития учебной деятельности, но и сущности развития мотивации, эмоции, мышления субъекта познания.

Все это выявляет, по нашему мнению, новые грани современной педагогики.

С этой точки зрения мы должны знать, что педагогика должна быть не только «чистым», но и направленным, заинтересованным миропредставлением, миродействием и мирорешением педагогических задач на базе личностных предвзятых (понимание смысла и ценности, воспитания особых профессиональных отношений и чувственности личности к миру объектов познания) принципов. Педагогика, с одной стороны, есть рассудок и разум в практическом измерении. Она оформляется на стыке силовых, командных линий «ума», «воли», «побуждения», «отношений» и «чувственности» педагогов, поставляющих законы созидания сущего, руководства самополагания и передачи мира объектов познания. С другой – есть «покорность», «заинтересованность», «чувственная потребность», «нужда» и рождение особых отношений и чувственности ученика, познающего мир культуры, мир природы и мир человека в результате учебной деятельности. В отличие от отрешенного умственного созер-

цания бытия и теориейной мудрости, педагогика как наука должна быть технологична; в отличие от практического нравоучения, должна быть прагматична; в отличие от практической рассудительности в понимании природы вещей, умения действовать целесообразно, должна быть логична и теоретична.

Педагогика, следовательно, – практически – духовная и материальная форма, крепящаяся на чистом, теоретически преобразующем разуме, но обслуживающая практический рассудок. Она не просто вырабатывает модели реальности, но подводит под них овеществление, согласованный образ предмета жизни – баланс эмоции и здравого смысла, отношений и чувственности, порыва и мудрости, импульса и целесообразности.

Педагог, материализующий способность, организующий учебную деятельность к преобразовательному воздействию, одухотворяющий и олицетворяющий мир объектов познания к развитию личности – движется в плоскости конкретных схем действия. Его кредо:

- творение образа мира, профессионального образа мира, облика мира, культуры мира и перевод их в мир личности;
- перемещение ЗУН воспитанием особых отношений и чувственности личности, формируя СНВ и переводя их в убеждения, и организация творческой деятельности личности (развитие профессиональной преобразовательной способности личности), и профессионализация познания

для формирования профессионального образа мира личности.

Целью современной педагогики является также разрушение динамического равновесия субъектных интересов на базе диалога, приведение открытых педагогических систем в сильнонеравновесное состояние для самоорганизации ее, формирование особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания на основе знания личностных качеств, психики обучающихся и законов развития материально-духовного мира.

Задача педагогики – избирательные различающиеся ответы, реакции на поступающие извне чувственную потребность, нужды, мотивы, стимулы и другие интересы учащихся. Педагогика обслуживает внешние цели. У нее нет внутренних целей, кроме причастности к воспитанию. Педагогическая сфера многогранна: рациональна, чувственна и сверхчувственна, сознательна и сверхсознательна. В ходе педагогического воздействия на реальности целостного педагогического процесса отслаивается, выпадает в осадок, откristаллизовывается некое рационально устойчивое, которое управляет педагогическим процессом, и это есть учебная деятельность в ее новом, *смысловом* понимании.

Сегодня системно-смысловое и ценностно-профессиональное ориентированное обучение и воспитание должно быть одним из условий действительной перестройки общеобразовательной школы. Обучение, развитие и воспитание

не могут быть не системно-смысловыми и ценностно-профессиональными. Последние должны быть одними из необходимых требований педагогического процесса.

Однако оказывается, что отношение этого требования к целям и задачам обучения, развития и воспитания может быть различным. Можно остаться на уровне формирования ЗУН или перейти, подняться до уровня формирования ПОМЛ. Потом, разве можно рассмотреть обучение, развитие и воспитание как решение двух отдельных задач: вооружение «прочными и глубокими» знаниями основ наук и подготовка к жизни? На наш взгляд, это единый, неразделимый, целостный процесс, процесс единого перевода мира культуры, мира природы и мира человека в мир личности для развития и воспитания. В противном случае развитие, воспитание могут оказаться побочными требованиями, «внеплановым продуктом» учебной деятельности, что мы часто наблюдали ранее и наблюдаем сегодня.

Возникает вопрос: а как сделать так, чтобы развитие и воспитание личности стали неотъемлемой частью целостного педагогического процесса? На наш взгляд, для этого необходимо:

- во-первых, чтобы мир объектов познания персонифицировался и стал неотъемлемой частью целостного педагогического процесса;
- во-вторых, чтобы при придании ему смысла (*значения для меня*), ценности (*образец должного*) и профессио-

нальной значимости для личности учитывалась аналогичная природа человеческой способности воспринимать окружающую действительность;

- в-третьих, на основе их формировать особые отношения и чувственности личности к миру объектов познания, образу предмета потребления.

Без них ученик не поднимется до уровня субъекта познания и в дальнейшем не станет полноценной личностью. То есть он остается на уровне индивида. *«Индивид оставляет потомство, личность – наследие».*

Следовательно, учебная деятельность должна быть построена по субъектно-объектно-субъектным отношениям. При определенных условиях могут быть применены субъектно-объектные, объектно-субъектные и субъектно-субъектные отношения, но с ориентацией на субъектно-объектно-субъектные отношения, с раскрытием смысла, ценности и профессиональной значимости мира объектов познания, образа предмета потребления.

Велика роль педагога в организации и внедрении различных отношений в целостный педагогический процесс. Впитывая черты педагогической теории и практики, он должен представлять способность производить перемещение одной сферы деятельности в другую за счет педагогических технологий, трансформированных учебных программ и других практических методов.

Таким образом, педагоги в учебной деятельности должны

знать, что реальный педагогический мир включает в себя четыре взаимосвязанные между собой сферы: *мир культуры*, *мир природы*, *мир человека* (учителя) и *мир личности* (ученика). Главным источником социального развития и воспитания человека является педагогическая организованность, которая содержит всю накопленную прежней жизнью социальную энергию в лице учителя. Именно он *организованно связывает человека с миром*, является внешним источником его развития и воспитания.

Как показывает смысловой подход, обеспечивая развитие сознания, способности и разума, педагог тем самым является внешним управителем мира личности и ее воспитания. Механизмы взаимодействия педагога с субъектом (учениками) и миром объектов познания подвижны, и его возможности должны превышать способности механизмов развития и воспитанности одного человека (ученика) в познании этого мира. Как показывает анализ деятельности педагога в смысловом поле, он работает в различных педагогических мирах: реальном, идеальном и общем.

С точки зрения смысловых идей реальный педагогический мир существует и развивается по определенным законам. К ним, прежде всего, относятся законы интеллектуальной деятельности (образ мышления, сознание, способность), философии (системное и диалектическое понимание мира), психологии (ценностно-смысловое понимание мира) и других наук (раскрытие внутренней тенденции развития науки

и генетически исходных понятий, профессиональное понимание мира).

Реальный педагогический мир – это пространство и время, *расширенное* духовным миром, где происходят взаимоотношения и взаимные чувственности между субъектами и миром объектов познания, основывающиеся на проведении педагогических действий ненасильственными средствами на основе учета системно-смысловой и ценностно-профессиональной ориентации личности.

Однако педагог всегда строит свой собственный идеальный педагогический мир и старается осуществить его в реальном педагогическом мире. Идеальный педагогический мир – это своего рода пятимерное пространство, созданное по субъективной модели реального педагогического мира, представленное в формах человеческого сознания, учебной деятельности и мира объектов познания в их преобразованиях. Идеальный педагогический мир выступает как система отношений и взаимной чувственности их, в процессе которых производится образ мышления, научное знание, формирование профессионального образа мира и мира личности.

Педагогический мир, выступая вначале в форме отношения, чувственного образа, регулирует учебную деятельность как источник и механизм ее развития. Учебная деятельность, дополняясь истоками науки, отражает реальный педагогический мир. Формы отражения требуют от педагога новых отношений и чувственности личности к миру объек-

тов познания, а последние, в свою очередь, новые потребности.

Педагогический мир должен содержать все условия для развития системно-смыслового и ценностно-профессионального человеческого сознания и его способности. Главным источником этого развития является практически воплощенный в педагоге мир культуры, мир природы и мир человека. Этот единый мир заряжает его энергией, позволяет жить по требованиям объективных законов общества и природы.

Следовательно, педагогический мир – это единство реального и идеального педагогического мира. Функция реального педагогического мира – это создавать условия для взаимодействия субъектов и мира объектов познания. Человек через учебную деятельность накапливает опыт преобразования мира объектов познания, и тем самым преобразует себя, приобретает новые отношения и чувственности к миру объектов познания.

Функция идеального педагогического мира – это реализация потребности реального педагогического мира, разработка идей, способов, методов, технологий и механизмов разрешения противоречий, возникающих в реальном педагогическом мире.

Основная сложность всеобщего педагогического мира состоит в соединении реального и идеального педагогического мира, в установлении соответствия между ними.

Для этого педагог должен: постоянно вырабатывать новые идеи, способы, методы и технологии и внедрять их в свою практическую деятельность; находиться над и идеальным, и реальным педагогическим миром, уметь абстрагироваться от этого мира, увидеть его со стороны, то есть рефлексироваться и учить этому и учащихся.

При этом педагог должен учитывать не только существующие противоречия между миром объектов и субъектом познания (природой и человеком), но и противоречия во внутреннем мире самой личности. Это противоречие между:

- хочу / не хочу познать;
- понимаю / не понимаю себя, других;
- имею / не имею отношения к окружающему;
- чувствую / не чувствую мир;
- умею / не умею представить, осознать;
- вижу / не вижу смысла и ценности.

Преодоление этих противоречий есть источник развития и воспитания личности в учебной деятельности. А это возможно при наличии педагогического сознания и мышления и их развития. Только они позволяют успешно перестраивать учебную деятельность.

В современной педагогике это становится главной проблемой педагога. Это есть одна из особенностей работы педагога во внутреннем пространстве личности ученика. И чем быстрее будут преодолены эти противоречия, тем интенсивнее будет происходить развитие личности и эффективнее

воспитание. Здесь следует изучить теоретические основы этой проблемы.

Например, внутренним источником развития и воспитания личности является мир объектов познания, а средством – мышление и сознание. В педагогическом процессе мышление является особой формой активного отражения мира объектов познания, состоящего в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании личностью существенных связей, особых отношений и взаимной чувственности систем (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – мир объектов познания, учитель – мир объектов познания, то есть учитель – мир объектив познания – ученик), окружающих ее. И нет мышления без чувственного опыта и мира объектов познания. Педагогическое мышление, отправляясь от теории и чувственного опыта, преобразует и теорию, и опыт, дает возможность вначале приобрести знания о свойствах и отношениях систем, которые недоступны эмпирической деятельности, затем, формируя систему научных взглядов и переводя их в убеждения, организует творческую деятельность личности.

Тем самым расширяет познавательные возможности ученика, позволяет проникнуть в объективные законы природы, общества и самого мышления.

Орудием и формой педагогического мышления являются разнообразные языковые и знаковые системы, символы, понятия, теории, категории, умозаключения, а средством про-

изводства мышления является сознание [26, 110].

Сознание – это способность, развитие сознания – это развитие способности. Отсюда и их идентичность по структуре. Например, сознание выступает как высшая форма психологического отражения, свойственная общественно развитому человеку и связанная со словом и речью (диалогом), идеальная сторона любой целеполагающей деятельности, в том числе учебной. Оно сформировалось на основе и в процессе общественной практики. Здесь слово, речь в одинаковой степени относятся и к миру объектов познания, и к собственному поведению человека, его действиям и намерениям. Без слов и речи и их символа, знаков нет учебной деятельности [94].

Самой эффективной формой учебной деятельности педагога является систематизирующая, прогнозирующая, исследовательская [115], раскрывающая смысл, ценность и профессиональную значимость мира объектов познания деятельность. Она формирует профессиональный образ мира личности, который соединяет целостное представление о мире, смысловое, ценностное и рефлексивное отношения и чувственности личности к окружающей действительности.

Учебная деятельность производит социальную систематизацию [36] и ценностно-смысловую ориентацию мира (культуры, природы и человека), формирует научное мировоззрение, профессиональный образ мира личности. Уровень профессионального образа мира личности, по существу, есть уровень развития сознания человека и его способности вос-

принимать окружающую действительность. Сознание и способность ученика формируются и развиваются не только под воздействием учителя, но и под влиянием изучения и преобразования мира объектов познания, образа предмета потребления, мира чувств и отношений, формирующего систему научных взглядов, убеждений и организующего творческую деятельность личности. А на формирование ПОМЛ влияет и потребность общества, его отношения.

Чувственная потребность становится тем смыслом, той ценностью, которые определяют учебную деятельность ученика, его цели, установки, интересы, мотивы, потребности. Точное знание этих раскрытых или нераскрытых индивидуальных хитросплетений и есть одна из основ решения проблемы развития и воспитания личности в целостном педагогическом процессе. Так нами представлены некоторые *педагогические* аспекты учебной деятельности.

Например, Т. В. Габай [29] предлагает следующую систему структурных моментов деятельности: субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт. Придерживаясь этой системы в учебной деятельности, с точки зрения смысловых идей, можно определить, что:

субъект деятельности – это, на наш взгляд, есть не только индивид или группа, но и источник познания и взаимодействия с миром объектов познания, носитель активной творческой деятельности, преобразователь действительности, носитель и отражатель образа мира, ПОМ и мира лич-

ности;

предмет деятельности – это мир объектов познания, то, что субъект имеет к началу своей деятельности и что подлежит системно-смысловому и ценностно-избирательному усвоению и трансформации в ходе деятельности его в продукт и ПОМ;

продукт деятельности – это «бывший» учебный материал, полученный в результате системно-смыслового и ценностно-профессионального его преобразования для его усвоения, пользования, потребления. В этом процессе цель – это желаемый продукт учебной деятельности, то есть сформированный ПОМ личности, а задача – это цель, данная в определенных условиях;

процедура деятельности – это технология (метод, способ) системно-смыслового и ценностно-профессионального обеспечения процесса для получения желаемого продукта (сформированного ПОМ личности), порядок выполнения ряда последовательных действий. В отличие от процедуры учебный процесс – это последовательная смена состояний, непрерывное единое движение, «живое тело», само бытие учебной деятельности;

средство деятельности – это тот акт, который ведет к данной цели при последовательном решении задач. «Средства, применяемые в деятельности с материальными вещами, являются материальными же вещами, это собственно орудия. В деятельности с информационными системами

субъект применяет специфические средства, носящие информационный характер», – пишет Т. В. Габай [30]. Фактически это сигналы, знаки, символы, автосимволы и другие. В учебной деятельности главным средством, на наш взгляд, является информационно-чувственная система, которая формирует особые отношения личности к миру объектов познания, поскольку и материальные вещи также способствуют этому процессу.

На наш взгляд, недостаток традиционной *информационной* системы деятельности в том, что она остается на уровне использования материальных вещей. Она не учитывает главного средства деятельности – информационно-чувственную (*психологическую, философскую*) систему. Например, какими бы средствами ни пользовался учитель, его ПОМ непосредственно не переходит в ПОМ ученика. Он переходит в ПОМ ученика, только *преломляясь* через внутренний ПОМ ученика, приобретенного им до этого. Только этот внутренний ПОМ превращает ту или иную информацию в образ реального мира. Эти средства, действующие на информационно-чувственную систему, выступают для нее в качестве ориентиров или критериев выбора того или иного типа отношений и чувственности к миру объектов познания и восприятия; внешние условия деятельности – это суммарная характеристика физической и психологической среды, в которой она производится. Их роль общеизвестна. Все эти структурные моменты деятельности взаимосвяза-

ны и взаимообусловлены, и в этом отношении особая роль принадлежит связи субъекта и средств деятельности, поскольку они в высшей степени динамичны. Здесь происходит процесс и экстерииоризации субъекта (переход во внешнюю среду), и интерииоризации средств (переход во внутреннюю). Этот процесс управляется посредством мира объектов познания и воздействует на психику, поскольку овладение собственной психикой целиком и полностью связано с применением внешнего мира объектов познания.

Если смотреть на учебную деятельность с точки зрения целостного педагогического процесса, то образ предмета потребления, мир объектов познания есть *материя педагогического общения* (воспитания). Материя педагогического общения – это социальность (образ потребления, мир объектов познания и существования), психологичность (значение для личности, образец должного), научность (системность, закономерность, объективность) мира объектов познания, междусубъектная ткань общения, стихия обмена деятельностью, причина, источник человеческого взаимодействия. Вне ее педагогика и целостный педагогический процесс не могут существовать истинно. Таким образом, учебная деятельность есть и преобразование учебного материала и мира объектов познания (действительности) для личности, и преобразование образа предмета потребности и самого субъекта потребления (познания).

Учебная деятельность является организованным практи-

ческим началом развития и воспитания ребенка, выполняемая и дополняемая коллективным субъектом в педагогической среде. Носителем этой педагогической среды являются также мир объектов познания и образы предмета потребления.

Благодаря им индивидуальная деятельность, субъект и его индивидуальное сознание становятся наиважнейшими в процессе обучения и воспитания. Они возбуждают особые отношения и чувственность личности к миру объектов познания.

Если главной направляющей силой развития ученика является деятельность учителя, то главной движущей силой его развития является предметно-общественная и социально-чувственная сущность учебной деятельности. В нее входят не только преобразование мира объектов познания, образа предмета потребления, но и удовлетворение чувственной потребности, нужды, мотива, формирование особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания.

Развитие ученика происходит благодаря изменению и взаимодействию внутренней и внешней энергии, производимой ребенком и внешними источниками в процессе его жизнедеятельности. При этом как уникальное существо, наделенное сознанием, он выполняет особую функцию – создает предметно-чувственное отношение-общение. Наделенный особым видом энергии – разумом, человек становится произво-

дательной силой и, добившись определенной возможности, воплощает свою мысль в действие и решение определенных задач [36].

Все это ведет ученика к аналитическому восприятию окружающего мира как системы, поиска смысла, ценности и профессиональной значимости в нем в соответствии с его сознанием и способностью. В этом контексте сознание и мысль выступают как способность ученика жить в гармонии с этим миром, поскольку, как отмечалось, человек обладает системной, смысловой, ценностной и профессиональной способностью воспринимать мир. А это создает все условия для восприятия накопленного опыта человечества (мира культуры), мира природы и мира человека и развития ребенка (формирования мира личности).

Этот цикл как развивающийся процесс может происходить в результате взаимодействия внутреннего мира ученика с внешним миром (миром природы, миром культуры), миром другого человека. Здесь имеет место избирательность восприятия, то есть каждый мир берет у другого необходимые для своего развития свойства, стремясь при этом к максимальному сохранению своей уникальности. Это рождает ситуацию взаимного сопротивления, которое является константой отношений и взаимной чувственности мира личности с миром природы, миром культуры и миром другого человека.

В результате всего этого возникает противоречивая ситу-

ация. С одной стороны, ученик не может жить без взаимодействия и общения, с другой стороны, стремится к самостоятельности, выгодному восприятию обмена информации (энергии) по своей способности. На решение этих противоречий ученик тратит свою внутреннюю энергию.

Эта ситуация порождает различные отношения и чувственности личности ученика к миру объектов познания, окружающему и формирует специальные способности. Все это говорит о том, что развитие ученика предопределено законами взаимодействия, способностями и структурой человеческого сознания. Однако для развития ребенка этого недостаточно. Ученик должен обладать новым средством – мышлением и вырабатывать новые способы, нормы взаимодействия человека и мира (мира природы, мира культуры и образа предмета потребления). А это вырабатывает новую способность – сознание [25]. Таким образом, сознание, мышление и способность взаимосвязаны и взаимообусловлены, и знание их способствует эффективному воспитанию ученика.

Единицей сознания является диалог двух субъектов через объекты общения (познания). В этом диалоге слово (как знак и символ), как элемент сознания, создает мир сознания. Оно является носителем информации, знаком и символом мира объектов познания и образа предмета потребления. А человек в диалоге является носителем сознания и его способности. Сознание по своей сущности бесконечно, как бесконеч-

на комбинация слов.

Следовательно, сознание отражает себя в слове, образе предмета потребления (мире объектов познания), и слово относится к сознанию, как «малый мир к большому... клетка к организму» [30]. «Осмысление слова есть микроскоп человеческого сознания», – писал Л. С. Выготский [25].

На наш взгляд, не только осмысление, но и ценностное, профессиональное представление его – есть микроскоп, рассматривающий строение человеческого сознания. В этом выражается психологическое (внутренняя определенность и направленность) содержание человеческого сознания. Следовательно, для познания учебной деятельности мы должны знать и философское, и методологическое содержание человеческого сознания и строение его способности, отношение сознания к бытию, материальные и духовные его основы. В этом отношении оно рассматривается как осознанное бытие, как свойство высокоорганизованной материи, как субъективный образ объективного мира, как идеальное единство его материальным миром. Последнее обусловлено тем, что и материальный мир, как человеческое сознание и его способность, также обладает системно-смысловым и ценностным строением [5, 6, 80, 7]. В их диалоге особая роль принадлежит миру объектов познания. Это выражает, по нашему мнению, некоторые *философские* аспекты учебной деятельности.

Учебная деятельность обязывает субъектов разумно изу-

чать мир объектов познания, осознавать его сущность, понимать свою роль в преобразовании его и нести *ответственность* за результат этих преобразований.

Взаимодействие субъекта с миром объектов познания приводит к накоплению новой социальной энергии – системы новой учебной деятельности субъектов. Развитие учебной деятельности порождает новые отношения и чувственности, которые осуществляют «обмен веществ» между объектами и субъектами познания, рождают активную связь субъектов и объектов познания, заключающуюся в материальном и духовном освоении его богатств, в ходе которого воспроизводится развитие человека.

Новые отношения и чувственности личности к миру объектов познания вызывают к жизни новые чувственные потребности-способности человека к *саморазвитию*, самоорганизации, созданию новых средств, способов, методов взаимодействия субъектов с миром объектов познания и друг с другом.

Таким образом, для развития ученика необходимо взаимодействие его с миром объектов познания, а не просто объектами познания, носителями информации (энергии). Только благодаря ему может существовать система «человек – объект – человек» в целостном педагогическом процессе, подобно атому. Например, атом как основа всего физически материального может существовать только благодаря наличию носителя энергии и информации – виртуального или

реального фотона, который имеет отношение и организует взаимную чувственность основных элементов атома – ядра атома и электрона. В отсутствие виртуального или реального фотона атом перестает существовать. Следовательно, образ предмета потребления, мир объектов познания, как фотон в атоме, служит организующим звеном, мыслью учебной деятельности, третьим необходимым элементом между учителем и учеником в целостном педагогическом процессе. Это, на наш взгляд, должно быть аксиомой в определении функционирования структуры.

В естественных науках существует множество мировых физических констант, таких как константа скорости света, константа тонкой структуры и константа Планка. Эти константы определяют структуру мира. Если бы эти константы имели другие численные значения, то и окружающая нас реальность, жизнь были бы иными.

Возникает вопрос: имеются ли подобные константы в педагогике? Если имеются, то какие?

На наш взгляд, есть такие константы и в педагогике, и причем ярко выраженные. Это субъектно-объектные, объектно-субъектные, субъектно-субъектные и субъектно-объектно-субъектные отношения. И эти отношения не случайность, а закономерное развитие культурно-исторической педагогической общности и педагогической науки [8]. Они регулируют, определяют ход развития и многообразия педагогической и учебной деятельности. Они позволяют отследить

хитросплетения становления новой культурно-исторической педагогической общности, призванной уточнить последовательность цепочек утверждения педагогических систем, является методологией, не механической, а целеполагающей ценностной детерминацией.

Если варьирование численных значений физических констант в естественных науках влечет за собой разнообразие физических миров, то в педагогике сходная операция обуславливает идею плюрализма педагогических схем, реальности педагогического мира и культуры. Если в естественных науках изменение этих констант остается абстрактной возможностью, то в педагогике многообразия отношений даны опытно-исторически [8, 9]. Это, по нашему мнению, выражает некоторые *естественно-научные* аспекты учебной деятельности.

Чтобы ученик становился полноценной личностью, как было отмечено, необходимо формировать у него не сознательность, а разумное сознание, воспитывать его особые отношения и чувственности, побуждающие к настоящей, преобразующей творческой деятельности. Сформировавшиеся эти качества можно называть высшим уровнем развития человека и рефлексивным состоянием. При таком уровне и состоянии он начинает оценивать и судить реальность, осознанно относиться и чувствовать и себя, и других. У него появляется собственная система научных взглядов на окружение. А это приведет его к самостоятельному анализу, про-

ектированию собственного действия и эмоциональному возбуждению, погрузит в мир культуры, мир природы и мир человека, в конечном счете, которые формируют мир личности [10].

Все это создает почву для формирования в ученике рефлексивного сознания. Но оно требует определенного рода организации учебно-воспитательного процесса.

Первое требование – это наличие концептуальной согласованности по *конечной цели образования*: формирование ПОМЛ на базе формирования ЗУН, СНВ, перевода их в убеждение и организации творческой деятельности, а не только формирование ЗУН.

Второе требование – это систематизация, *ценностно-смысловая и профессиональная* интерпретация учебных дисциплин на основе определения закона внутренней тенденции развития науки и генетически исходных понятий, то есть согласование парадигмы содержания учебных дисциплин [5—8], [80].

Третье требование – это использование *принципа соответствия* системно-смыслового и ценностно-профессионального строения человеческого сознания и его способности со структурой мира культуры, мира природы, мира человека в переводе их в мир личности.

Четвертое требование – это *погружение личности* в мир человеческой чувственной потребности, способности и возможности, в мир окружающей действительности в прошлом,

настоящем и будущем, в мир способов и средств организации творческой деятельности человека как личности, то есть профессиональная ориентация познания. На наш взгляд, переход от информационного подхода к информационно-смысловому есть переход от рассудочного подхода к разумному в системе образования.

Например, рассудочный подход – это классифицирование и группировка изучаемого материала, на основе решения классифицированных группирующих задач, создание правила, сообразные правилам действия для формирования ЗУН. В отличие от рассудочного, разумный подход – это систематизация и преобразование изучаемого материала, определение смысла и ценности систематизации и преобразования, воспитание особых отношений и чувственности личности к ЗУН, СНВ и формирование профессионального образа мира личности.

В результате этой рефлексивной учебной деятельности ученик вступает в новые отношения с миром объектов познания – интеллектуально-нравственные, материально-чувственные, вырабатывает новые установки на взаимодействие с миром объектов познания.

Поскольку сознание человека определяется не только его интеллектом, но и миром отношений и чувств, чувственной потребностью, то оно требует от человека рефлексивной способности. А последнее требует новых чувственных потребностей рефлексивной деятельности. Это есть некоторые ас-

пекты рефлексивной учебной деятельности.

Таким образом, из анализа учебной деятельности видно, что педагог должен знать человека, включая характеристики, связанные с ориентацией, самореализацией и самоорганизацией его в мире объектов познания.

Первая функция – системное, целостное отражение мира, приобретение ЗУН.

Вторая функция – установление ценностно-смысловой и профессиональной ориентации (что, зачем, значение для меня, как образец должного) личности, обеспечение безусловного рефлекса «что такое», «какое имеет значение и соответствует ли» чувственным потребностям, целям деятельности мира объектов познания.

Третья функция – формирование особых отношений и чувственности личности к миру объектов познания в результате взаимодействия субъекта и мира объектов познания, которые вырабатывают и развивают чувственную потребность-способность личности.

Четвертая функция – саморегуляция и самоорганизация личности в мире.

Все они в единстве, формируя профессиональный образ мира личности, превращают личность в активную, разумно самоорганизующуюся систему. Если естественное развитие человека происходит по генетическому коду (временной последовательности), то развитие человека как личности происходит в результате целенаправленного действия и решения

задач педагога и субъекта познания в процессе учебной деятельности (пространственной последовательности) [36].

Как мы демонстрируем в этой главе, организация учебной деятельности – это глубокая и многоаспектная проблема. Она требует глубоких исследований.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для познания мира (мира человека, мира природы и мира культуры) и воспитания личности недостаточно усвоения одних систематизированных знаний – нужно раскрытие системно-смыслового и ценностно-профессионального значения этих знаний, особая организация процесса обучения и воспитания с учетом личностных качеств и предшествующего интеллектуального и чувственного опыта обучающихся.

Литература к главе I

1. Абдильдин Ж. М. Проблема начала в теоретическом познании. Наука, 1967.
2. Абжанов Т. И. Диалектика рассудка и разума в истории философии. Автореф. дисс. докт. – Алма-Ата, 1992.
3. Автухов И. Г. и др. Организация и методика высшей школы. – М., 1934.
4. Арынгазин К. М. Становление новой культурно-исторической педагогической общности. – Караганда, 1999. – 103 с.
5. Арынгазин К. М. Геометрические идеи в теоретической физике. – Алматы: Казахстан, Рауан, 1994. – 360 с.
6. Арынгазин К. М. Введение в естественно-научные основы смысловой педагогики. – Караганда, 1998. – 303 с.
7. Арынгазин К. М. Педагогические проблемы начала в теоретическом познании // Вестник Карагандинского университета. – 1998. – 4. – С. 85—93.
8. Арынгазин К. М. Становление новой культурно-исторической педагогической общности. – Караганда, 1999. – С. 4—8.
9. Арынгазин К. М., Моминбаев Б. К. Становление новой культурно-исторической педагогической эпохи // Вестник высшей школы Казахстана. – 1998. – 6. – С. 62—66.
10. Арынгазин К. М. Становление новой образователь-

ной парадигмы // Вестник Карагандинского университета. – 1997. – 3. – С. 122—129.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.

12. Архангельский С. И. Введение в теорию обучения высшей школы. Вып. 1—3. – М., 1971.

13. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., 1996.

14. Асмолов А. Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – 2.

15. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. – 1983. – №3.

16. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. – 1992. – 1.

17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – Ростов-на-Дону, 1972.

18. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1985.

19. Балтабаев М. Х. Современная художественная культура Казахстана. – Алматы, 1998. – С. 65.

20. Бушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.

21. Василейский С. М. Лекционное преподавание в высшей школе. – М., 1959.

22. Вербицкий А. А., Филиппов А. В., Красовский Ю. Д. Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе. – Вып. 10. – М., 1983.
23. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
24. Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. – М., 1992.
25. Выготский Л. С. Сознание как проблема поведения. – М., 1982. – Т. 11. – С. 361.
26. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М., 1934.
27. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
28. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
29. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – Изд-во МГУ, 1988. – С. 12.
30. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – Изд-во МГУ, 1988. – С. 41.
31. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
32. Гальперин П. Я. Умелое действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – 1957. – 6.
33. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. – М., 1959.

34. Гегель. Сочинения, Т. X. – М., 1932. – С. 133—134.
35. Гинецинский В. И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. – 1997. – 3.
36. Давыдов В. В. Последние выступления. – 1998. – С. 8.
37. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
38. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986.
39. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и его развития. – М., 1989.
40. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. Сб. научных трудов. – Тюмень, 1990.
41. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.
42. Занков Л. В. Обучение и развитие. Избр. псих. труды. – М., 1990.
43. Зиновьев С. И. Лекция в советской высшей школе. – М., 1959.
44. Зинченко В. П. Человек, интеллект и технократическое мышление // Коммунист. – 1988. – 3.
45. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – 4. – С. 106—109.
46. Ильина Т. А. Актуальные вопросы вузовской педагогики. Советская педагогика. – 1972. – 4.

47. Ильясов И. И., Мальская О. Е. К проблеме анализа учения как деятельности // Психология учебной деятельности школьников. – М., 1982.
48. Кант И. Соч. – Т. 3 – С. 155.
49. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
50. Ключко В. Е., Краснорядцева О. М. Использование психологической информации при решении профессиональных задач. – Караганда, 1991.
51. Коменский Я. А. Великая дидактика. – М., 1982.
52. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И. Г. Педагогическое наследие. – М., 1987.
53. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. – М., 1989.
54. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. – М., 1977.
55. Краснорядцева О. М. Формирование профессионального образа мира как специальная задача высшего образования // Проблемы образования в Казахстане. – Алматы, 1993.
56. Краснорядцева О. М. Формирование профессионального образа мира как специальная задача высшего образования в Казахстане. – Алматы, 1994.
57. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Пер. с англ. яз. – М., 1980.
58. Лакатос И. Доказательства и опровержения. – М., 1967. – С. 10.

59. Лакатос И. Доказательства и опровержения. – М., 1967. – С. 79.
60. Лебедев В. И. Психология и управление. – М., 1990.
61. Леонтьев А. А., Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990.
62. Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – 9. – С. 101, 186.
63. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1965.
64. Леонтьев А. Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы психологии. – 1972. – 9.
65. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Вопросы философии. – 1974. – 4.
66. Леонтьев А. Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Хрестоматия по психологии. – М., 1987.
67. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М., 1977.
68. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 144, Психология. – 1979. – 2.
69. Лернер И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования. – М., 1972.
70. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – 3.
71. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974.
72. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обуче-

ния. – М.: Педагогика, 1981.

73. Матюшкин А. М. Классификация проблемных ситуаций // Вопросы психологии. – 1970. – 5.

74. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – 4.

75. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.

76. Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984.

77. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.

78. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.

79. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М., 1975.

80. Моминбаев Б. К., Арынгазин К. М. Дидактические принципы и методы обучения теоретической физики // Вестник высшей школы Казахстана. – 1998. – 4. – С. 157—162.

81. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань, 1975.

82. Никандров Н. Д. Организационные формы и методы обучения в высшей школе // Проблемы педагогики высшей школы. Л., 1972.

83. Никандров Н. Д. Некоторые проблемы дидактики высшей школы в зарубежных странах М.: Издательство «Зна-

ние», 1972. – 60с.

84. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., ВШ., 1990. – С. 11.

85. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М., 1981.

86. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.

87. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии // Избр. труды. – М., 1984.

88. Платов В. Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение. – М., 1991.

89. Платонов К. К. Задачи и принципы психодиагностики // Структура и развития личности. – М.: Наука, 1986.

90. Подласый И. П. Педагогика. – М., 1996.

91. Поташник М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы. – М., 1995.

92. Рубинштейн С. Л. Принципы самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Общие основы психологии. – М.: Педагогика, 1980. – С. 624.

93. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.

94. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М., 1957.

95. Рубинштейн С. Л. Проблемы сознания и деятельности в истории советской психологии. – М., 1959.

96. Саранцев Г. И. Методика преподавания, предмет, проблематика, связь с педагогикой // Педагогика. – 1997. – 3.

97. Сингалевич С. П. Вопросы методики вузовской рабо-

ты. – М., 1934.

98. Скаткин М. Н. Совершенствование обучения. – М., 1971.

99. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении // Материалы к научной конференции по дидактике. – М., 1973.

100. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999.

101. Сторер Н. Отношения между научными дисциплинами. Научная деятельность, структура и институты. – М., 1980. – С. 57.

102. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М., 1973.

103. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М., 1971.

104. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

105. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.

106. Талызина Н. Ф. Психологические основы управления усвоением знаний // Автореф. дисс. докт. – М., 1969. – 48 с.

107. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984.

108. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к учению и программированному обучению // Психологические основы программированного обучения. – М., 1984.

109. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятель-

ности человека. – М., 1969.

110. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М., 1984.

111. Тихомиров О. К., Ключко В. Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – 5.

112. Успенский М. Б. Взаимодействие методики и педагогики // Педагогика. – 1994. – 3.

113. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Избр. пед. соч. – М., 1974.

114. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата, 1984.

115. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата: Мектеп, 1986.

116. Чхартишвили Ш. Н. Роль и место социогенных потребностей в учебно-воспитательной деятельности. Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 27.

117. Шамова Т. И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития. – М., 1993.

118. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М., 1982.

119. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.

120. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение,

1979.

121. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – С. 9.

122. Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. – М., 1960.

123. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

124. Яркина Т. Ф. Проблема духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогика. – 1996. – 2. – С. 44.

125. Методологические проблемы развития педагогической науки // под ред. Л. Р. Атутова, М. Н. Скаткина и др. – М., 1985.

126. Педагогика // Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998.

127. Формирование знаний и умений на основе усвоения умственных действий // Сборник под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. – М., 1968.

Глава II: Новый образ мышления в педагогике и становление новой образовательной парадигмы — смысловой педагогики

2.1. Новый образ педагогического мира

В этой главе мы ставим своей главной задачей дать педагогам, в первую очередь исследователям педагогики, представление:

- во-первых, о проблемах перемен, происходящих в системе образования и педагогике в последнее время в стране, а также в связи с появлением новых подходов;
- во-вторых, о двух педагогических системах западного и восточного образов мышления как учет мироотношений и культуры («мира культуры», «мира человека» и «мира природы»), о психолого-философском и естественно-научном подходе в педагогике;

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.