

# ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Е. И. Деревягина

Воронежский государственный университет

В современной цивилизации сложились две своеобразные культуры — техническая и гуманитарная.

Представители технической культуры исходят из убеждения, что мир подчиняется законам природы, которые можно познать, а познав, поставить на службу человеку. Они убеждены, что в мире действуют рациональные отношения, что всё (не исключая и самого человека) можно спроектировать, построить, что явления объективны и “прозрачны” (в том смысле, что их природа и строение рано или поздно могут быть постигнуты человеком). В современной цивилизации техническая культура, безусловно, является наиболее массовой, ведущей (она на наших глазах буквально меняет облик нашей планеты).

Гуманитарно ориентированный человек отказывается признавать научно-инженерную обусловленность и причинность не вообще, а в отношении жизни самого человека, общества и природы. Он убежден, что и человек, и природа — суть духовные образования, к которым нельзя подходить с мерками технической культуры. Для него все это — живые субъекты, их важно понять, услышать, с ними можно говорить (отсюда роль языка), но ими нельзя манипулировать, их нельзя превращать в средства. Гуманитарно ориентированный человек ценит прошлое, для него другие люди и общение не социально-психологические феномены, а стихия его жизни, окружающий его мир и явления не объективны и “прозрачны”, а загадочны, пронизаны тайной духа [1].

Глубокая специализация и социализация в этих культурах в конечном счете приводит к тому, что формируются два разных типа людей с разным образом жизни, с разным мышлением.

Еще в древности наметилось различие двух типов мышления. С одной стороны, выделялась мыслительная деятельность, направленная на расчленение, регистрацию и описание результатов чувственного опыта, а с другой — на раскрытие сущности объектов, внутренних законов их развития. Гегель назвал эти типы мышления *рассудком* и *разумом*.

Рассудочное мышление опирается на наглядные образы и его можно назвать *эмпирическим*. Разумное мышление, внутренне связанное с ис-

следованием природы своей собственной основой с исследованием понятий, целесообразно называть *теоретическим*.

Разновидностью рассудочного мышления является мышление технократическое. Этому мышлению цивилизация обязана многими своими триумфами, но оно же породило и многие проблемы современности. Технократическое мышление не является обязательной и неотъемлемой чертой представителей технического знания (инженерии). Оно может быть свойственно и политику, и полководцу, и представителю искусства, и гуманитария, и, к несчастью, деятелю образования. Технократическое мышление преследует достижение цели, вырванной из полноценного жизненного контекста, идеи, которая может быть утопичной, разрушительной. Его существенными чертами являются примат цели над средствами, цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, смысла над бытием и реалиями мира, техники над человеком. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум, Рефлексия, Любовь к жизни во всех ее проявлениях [2].

Двум культурам соответствуют два подхода к образованию [3]. И в культуре, и в образовании эти подходы соотносятся не по принципу “хорошее” — “плохое”, а по характеру *ориентиров* при постановке образовательных целей и в построении образовательного процесса.

Технократический подход направлен на достижение учащимися заданных эталонных результатов на уровне гарантированного минимума; средствами достижения этой цели являются диагностическое целеполагание, предъявление, стандартизированный контроль и коррекция текущих учебных результатов. Обучение — основной инструмент и средство образования — выступает как эффективный механизм, обеспечивающий его функционирование. Разработки в русле этого подхода обычно исходят из эффективной репродуктивной деятельности как самостоятельной ценности, делают акцент на стандартизованных учебных процедурах.

Гуманитарный подход исходит из представления об образовательном процессе как о расширенном воспроизводстве социокультурного опыта, предполагает активную позицию “субъекта учения”

— ученика. Учебный процесс сопоставим со сложным организмом. В ходе обучения происходит саморазвитие человека с не полностью зафиксированными и в каком-то отношении непредсказуемыми результатами. В рамках этой ориентации не все возможные ответы нам известны, и не всё неизвестное неверно. Ошибки, незапланированные результаты обучения, выход за пределы намеченного могут стать важнейшим источником развития ученика. Результаты обучения носят принципиально личностный характер.

Ведущими категориями технократически ориентированного научно-педагогического сознания являются: эффективность обучения, критерии усвоения (эталонные результаты), формирующая и суммирующая оценка, предъявление информации и эталонов усвоения, тестирование, критериальный контроль, конкретизация учебных целей, корректирующая обратная связь, обучающие процедуры, полное усвоение знаний и умений и т.д.

Определяющими для гуманитарно ориентированного научно-педагогического сознания являются такие психолого-педагогические категории, как процессуальная ориентация, учебное исследование, сбор данных, перенос знаний, решение проблем, выдвижение и проверка гипотез, эксперимент, рефлексивное, критическое, творческое мышление; аргументация, моделирование, развитие восприимчивости, ролевое разыгрывание, принятие решений, соотнесение модели и реальности, релевантность, поиск личностных смыслов [4].

Если обучение рассматривать не только как средство передачи готовых образцов, но и как инструмент развития возможностей человека, то необходимо расширять гуманитарный подход к образованию и в сфере педагогического сознания, и в сфере практических действий [3].

Гуманитарный подход в образовании реализует, например, деятельностная педагогика Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова [5]. Рассмотрим особенности этой образовательной системы.

В 30-х гг. выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским была выдвинута идея о возможности построения системы обучения, которая не просто опиралась бы на случайные интеллектуальные способности ребенка, а формировала их. Широко известна формула Л. С. Выготского: «Обучение должно вести за собой развитие». Появляется новое понятие «развивающее обучение».

Научные исследования по претворению этой идеи в жизнь начались в 60-х гг. Они проводились в Институте общей и педагогической психологии АН СССР (Москва), в Харьковском государственном университете и Харьковском педагогическом институте под руководством известных ученых-психологов В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.

Научные дискуссии того времени увлекательны: сопоставлялись фундаментальные направления в психологии — Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, подходы А. Леонтьева и С. Рубинштейна. Активно работает методологический кружок Г. П. Щедровицкого. Э. В. Ильенковым апробируются новые подходы в педагогике. Строится педагогика формирования и развития способностей.

В ходе многолетних исследований в экспериментальных учебных заведениях было доказано, что, во-первых, дети семи-девяти лет без особого труда, с интересом и завидной легкостью овладевают наиболее общими, исходными понятиями, лежащими в основе современных лингвистических и математических знаний [5]. У детей возникает, формируется широкая ориентировка в тех областях действительности, которые обобщены в соответствующих системах понятий. Было показано, что дети являются теоретиками, т.е. у них может быть сформировано стремление к поиску тех фундаментальных отношений, которые конституируют соответствующие области знания.

Во-вторых, учение у этих детей превращается в увлеченность самим содержанием обучения, а работа по приобретению знаний — в игру их собственных интеллектуальных сил. Детей увлекает содержание деятельности, которой они занимаются, и способ ее выполнения.

Характеризуя теорию развивающего обучения, В. В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом — организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития — главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» [5, с. 384]. В теории развивающего обучения имеются три тесно связанные между собой концентра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия.

Таким образом, в системе развивающего обучения (в программах, в методическом обеспечении и т.п.) изначально заложено единство содержания, метода и развития.

В школьной практике классы развивающего обучения появляются в конце 80-х гг. Необходимо отметить, что инициатива при этом исходила прежде всего от школьных учителей, неудовлетворенных состоянием обучения в начальной школе. Внедрение развивающего обучения в практику шло стремительно. На сегодняшний день эта система обучения, безусловно, одна из самых культуросообразных, наукоемких и высоких технологий образования в школе. Она имеет мировое признание.

Рассмотрим, как это происходит в современной практике развивающего обучения [5—10].

В качестве примера приведем типичную задачу из курса математики первого класса в так называемый дочисловой период обучения, когда дети еще не знают чисел. Они изучают действия с величинами, используя их знаково-символические (буквенные) обозначения.

Учитель предлагает детям решить задачу: "Что больше по ширине окно или дверь?". На глаз это определить трудно. На предыдущих уроках дети решали похожие задачи, но только предметы можно было сравнивать по величине, приложив их друг к другу. В предложенной задаче этого сделать нельзя. Некоторые учащиеся предлагают снять двери с петель и приставить к окну. Но после небольшого обсуждения большинство класса отвергает этот проект. Получается, что надо искать какой-то другой способ решения задачи. В классе устанавливается тишина — дети думают. Вдруг кто-то вспоминает, что при сравнении двух предметов по величине можно использовать третий, равный одному из них. Это предложение вызывает восторг. Сразу находится удобный предмет — веревка. Но прежде чем ее использовать, учитель предлагает детям записать свои действия в математических знаках.

Дети работают следующим образом. Пусть А есть ширина двери. Пусть Б есть ширина окна. Отрежем ровно столько веревки, чтобы ее длина была равна ширине двери. Обозначим длину веревки через букву Е. Запишем это действие:  $A = E$ . Сравним длину веревки Е (и ширину окна Б). Возможны три варианта. Первый: если  $B = E$ , то  $B = A$ . Второй: если  $B > E$ , то  $B > A$ . Третий: если  $B < E$ , то  $B < A$ . Эти логические действия дети уже хорошо освоили на предыдущих уроках, сравнивая предметы по величине. В правильности этих действий они убеждались практически. Теперь, не приступая к практическим действиям, они фактически решили задачу в общем виде (в данном случае используя алгебраический подход), т.е. теоретически. Осталось только проверить, какой из трех вариантов действительно соответствует данному конкретному случаю. Дети это с удовольствием делают. Затем следует обсуждение способа решения задачи. Учащиеся приходят к выводу, что данный тип задачи можно решить, не прибегая к непосредственному сравнению предметов, а используя третью величину и действуя с буквенными обозначениями.

Такие задачи в теории учебной деятельности являются учебными. Учебной называется задача, которая вынуждает ученика искать (анализировать, применять) общий способ решения всех задач данного типа. В процессе решения учебных задач ученик обобщает существенные особенности объектов, а также свои действия и действия других детей с этими объектами. Тем самым он учится мыслить.

Учебная деятельность "по Давыдову" — это система учебных задач. Последовательность таких задач в каждом учебном предмете выстроена на основе развитого взгляда на существо данных предметов.

Роль учителя на подобном уроке можно описать так: "Заканчивается очередной урок. Класс пустеет, и учительница опускается на стул. Неужели она устала? Ведь говорила, в сущности, не она, говорили дети. Решали задачи, искали ответы на собственные вопросы. Работали дети, роль педагога кажется незначительной. Она, на первый взгляд, сводилась лишь к участию в живой беседе с учениками, протекавшей, казалось бы, стихийно.

Но это только видимость стихийности, за которой жесткая схема движения к цели. Ее надо выполнять неукоснительно, сохраняя при этом возможность постоянного детского творчества" [9, с. 115].

Программируема ли сама возможность детского творчества? Оказывается, да, если ясны психологические механизмы движения мысли, если идет диалог равных.

Необходимое звено в обучении, основной узел, с развязывания которого начинается движение мысли ребенка, — наличие проблемной ситуации. Например, ребенку дается практическая задача, т.е. то, что он умеет, что ему доступно, к чему у него есть интерес. Он уже правильно решил десять задач, а вот одиннадцатая почему-то не решается. Внешне задача выглядит так же, как и все остальные, а известным ему способом не решается. Ребенок в недоумении — в чем дело? Возникает новый мотив — не практический, а познавательный.

До встречи с препятствием ребенок знал, что придет к цели — конкретному результату, четко осознавая эту цель. Но вдруг он упирается в стену. Почему? Появляется вопрос, значит, ребенок на пороге мышления. Возникает проблемная ситуация.

Наличие недоумения является наглядным свидетельством появления такой ситуации. Удивления нет — и нет диалога между учителем и учеником: обучение становится монологическим.

Проблемную ситуацию отличает особое психологическое состояние, переживание потребности в новом знании, новых способах действий. Вторая особенность — наличие неизвестного для ребенка общего принципа, а не единичного отношения. Наконец он должен обладать необходимыми и достаточными возможностями для понимания проблемы и ее решения. В сущности, искусство преподавания — в способности педагога создавать проблемные ситуации, такие, которые обеспечивают появление познавательного мотива.

В сознании педагогической общественности закрепляется установка: развивающее обучение — учебная программа системы Эльконина—Давыдова для младших школьников. Но если соотносить культурно-исторический контекст теории деятельности с целью образования и исходить из позиции В. В. Давыдова о том, что воспитание и обучение есть всеобщие формы развития человека, то дея-

тельность модель психического развития следует признать ключевой для понимания оснований и необходимых условий организации образования на разных возрастных этапах.

Теоретическое поле развивающего обучения, созданное В. В. Давыдовым и единомышленниками, значительно превышает его текущую практическую реализацию и является основанием для расширения перспектив развития образования.

Система Эльконина—Давыдова в настоящее время «шагнула» в среднюю школу. Значит, школе нужен уже не только учитель начальных классов, но и педагог-предметник, который может сформулировать проблему (учебную), организовать научно-исследовательскую деятельность учащихся, провести дискуссию.

Где и как подготовить такого учителя?

В первых российских гимназиях, которые возникли при Петербургском и Московском университетах, преподавали учителя с университетским образованием. Они переносили в гимназию тот способ, который освоили в университете. А в университете издавна лекции читались хорошими профессорами, которые вели проблемное (современный термин) обучение. Профессора ставили перед студентами вопросы, обсуждали их на семинаре, проводили дискуссии и т.д.

Классическое университетское образование по своей внутренней логике и изначальной идее представляет собой неразрывное единство двух компонент [11]. Первая — научная, состоящая в фундаментальном изучении одной из областей знаний и активном усвоении начальных исследовательских навыков, готовящая к творческой работе в научном учреждении или к эффективной деятельности в организации прикладного профиля. Вторая — педагогическая, обеспечивающая глубокую теоретическую подготовку и практическое освоение основ искусства обучения, готовящая к квалифицированной преподавательской деятельности.

Современные педагогические поиски основаны на активном, эмоционально окрашенном общении учащихся друг с другом и с учителем. Однако не каждый учитель настроен на интенсивное межличностное взаимодействие, не каждый обладает соответствующим личностно-профессиональным опытом.

Современные дидактические поиски опираются на способность учителя ставить учащихся в позицию исследователя, расширять привычные рамки учебного познания, включать в него насыщенное полноценное общение. Тем самым они предполагают способность учителя самому занимать такую позицию. Опыт работы с педагогами, осваивающими новый для них способ обучения показывает, что на пути освоения педагогических инноваций перед учителем встают затруднения, прежде всего про-

фессионально-личностного характера, связанные со стереотипными личностными установками и реакциями на рабочем месте [4].

Поэтому целесообразно готовить будущего преподавателя, ориентируясь на будущее, с учетом современных подходов к образованию. Назрела потребность в создании на базе ВГУ регионального научно-методического центра, способствующего освоению высоких технологий в педагогике.

В настоящее время сложилась уникальная ситуация: есть высококвалифицированные профессорско-преподавательские кадры ВГУ, ВГПУ, есть студенты, получающие дополнительную квалификацию «Преподаватель», и учителя-практики региона, имеющие опыт развивающего образования, готовые помочь в освоении гуманитарных подходов [12, 13].

Для подготовки студента — будущего учителя предполагается использовать личностно-деятельностный подход [14, 15]. Его реализация предполагает моделирование в учебной деятельности студентов задачной структуры педагогической деятельности. Основной формой реализации подхода являются учебно-научные педагогические комплексы (УНПК), которые обеспечивают возможность непрерывного погружения студентов в контекст их будущей профессиональной деятельности. Основной тип управления — рефлексивное управление. Суть его в том, что студент становится субъектом собственной деятельности, благодаря которой у него формируется способность к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю). Основная форма организации ситуативного взаимодействия педагога и студента в педагогическом процессе — диалог.

Педагог также должен быть сориентирован на ситуационно-деятельностную работу. Необходимый инструментарий разрабатывается и практикуется в мыследеятельностной педагогике Г. П. Щедровицкого — Ю. В. Громыко.

Осваивать подходы к обучению, отвечающие требованиям современной информационной эпохи, реализовывать их в своей практике и *готовить педагогов нового типа* — это одна из важнейших задач университетских ученых и преподавателей.

#### Литература

1. Розин В. М. Введение в культурологию : учебник / В. М. Розин. — М. : ИНФРА-М ; ФОРУМ, 2001. — 224 с.
2. Зинченко В. П. Рассудок и Разум в контексте развивающего образования / В. П. Зинченко. — М. : МАРО, 2000. — 28 с.
3. Кларин М. В. Технология обучения : Идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига : Эксперимент, 1999. — 180 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : Обучение на основе исследования, игры и дискуссии :

(Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — Рига : НПЦ "Эксперимент", 1998. — 180 с.

5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.

6. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение : Теория и практика : статьи. — Томск : "Пеленг", 1997. — 288 с.

7. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова : Из опыта работы ЭУК "Школа развития" / А. Б. Воронцов. — М. : ЦПРО "Развитие личности", 1998. — 360 с.

8. Гуружапов В. А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения / В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 1. — С. 95—102.

9. Дусавицкий А. К.  $2 \times 2 = X$  ? / А. К. Дусавицкий. — М. : Инфолайн, 1995. — 176 с.

10. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М. : Дом педагогики, 1996. — 208 с.

11. Розов Н. Х. Педагогическая компонента классического университетского образования / Н. Х. Розов // Вестник Московского университета. — 2002. — № 1. — С. 14—24.

12. Концепции и технологии развивающего обучения // Материалы региональной науч.-практ. конф. : в 2 ч. — Воронеж, 1999. — Ч. 1. — 67 с. ; Ч. 2. — 124 с.

13. Профессиональное образование преподавателя : Традиции и инновации : Материалы межрегиональной науч.-метод. конф. 14—15 ноября 2003 г. / под ред. И. Ф. Бережной, Н. И. Вьюновой, Л. Р. Суриновой. — Воронеж : ВГУ, 2003. — Ч. II. — 250 с.

14. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. — 1991. — № 10. — С. 79—84.

15. Шиянов Е. Н. Гуманистические аспекты обучения студентов педагогической технологии / Е. Н. Шиянов // Приобщение к педагогической профессии : Практика, концепции, новые структуры. — Воронеж, 1992. — С. 96—99.